

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS
HELANIA THOMAZINE PORTO VERONEZ

**AS ESCOLAS INDÍGENAS DAS ALDEIAS DE CUMURUXATIBA (BA)
E A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL PATAXÓ**

São Paulo
2006

UNIVERSIDADE SÃO MARCOS
HELANIA THOMAZINE PORTO VERONEZ

**AS ESCOLAS INDÍGENAS DAS ALDEIAS DE CUMURUXATIBA (BA)
E A RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL PATAXÓ**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos, sob orientação da Prof^a Dr^a Marília G. G. Godoy, com vistas à obtenção do título de Mestre.

São Paulo
2006

Ficha Catalográfica: Cacilda Saraiva Correia – CRB.5º 905

Veronez, Helânia Thomazine Porto

V549

As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (BA) e a reconstrução da identidade cultural Pataxó/ Helânia Thomazine Porto Veronez. São Paulo:2006.

---f. 30 cm

Orientadora: Marília Gomes Ghizzi Godoy

Dissertação (mestrado) – Universidade São Marcos. Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, 2006.

1. Escolas indígenas – Cumuruxatiba(BA) – 2. Índios Pataxó – Extremo Sul (BA) – Cultura. 3. Índios da América do Sul – Brasil – Educação. 4. Crianças indígenas – Brasil – Educação. 5. Professores indígenas – Formação – Brasil. 1. Universidade São Marcos. Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação II. Título.

CDD 20 ed.

371.829808142

Aos guerreiros Pataxó,
homens e mulheres, professores e alunos, velhos e jovens
que superam coletivamente e corajosamente
os momentos difíceis da história de seu povo.

AGRADECIMENTOS

Na construção desta dissertação houve momentos de cansaço, de desânimo, frustrações, de ausência das pessoas queridas, de solidão na estrada... A princípio, parecia que eu estava sozinha... O tempo foi passando... E, nessa longa caminhada descobri que até para viver a solidão da viagem foi preciso que alguém cuidasse dos meus filhos, das minhas plantas, do meu lar.

É mais uma etapa que está chegando ao final e outras que começarão...

O coração bate acelerado... Acalento a produção textual e vejo que esta não é só minha... Nasceu de um desejo, do movimento solitário, mas a sua concretização só foi possível por meio das mãos dadas dos familiares, dos abraços amigos, dos irmãos Pataxó, da atenção dos colegas de trabalho, da orientadora, da irmã-adotiva, enfim todos/todas, que das mais diferentes maneiras, deram o seu apoio.

Por tudo isso, quero agradecer:

Em primeiro lugar, a Deus que me ensinou, por meio dos exemplos de Jesus Cristo, que fomos criados para viver o amor. Ao meu Pai Celestial, a minha adoração.

À professora Marília Gomes Ghizzi Godoy, que com muita sensibilidade apontou os enganos e os erros, mas sustentando a esperança de que sempre vale a pena seguir lutando. Guardarei para sempre você em meu coração.

Aos professores Lincoln Etchebéhère Júnior e Paulo Ghiraldelli Júnior pelas críticas e valiosas sugestões no exame de qualificação.

Aos professores Laima Mesgravis e Helio de Souza Santos, expresse meus agradecimentos pelas contribuições em dois momentos importantes do curso: na análise dos primeiros escritos para a qualificação e nas leituras que antecederam a defesa. As suas valiosas sugestões foram incorporadas à dissertação.

À Jandira Lobo de Oliveira, que cuidadosamente revisou os escritos finais.

Aos meus filhos, Henrique, Rodrigo e Ana Carolina, que compreenderam sem cobranças as minhas ausências.

Aos meus pais, homem e mulher, guerreiros que não tiveram a oportunidade de estudar mas que nunca deixaram de acreditar no potencial de seus filhos. A vocês dois agradeço o amor e a paciência para comigo e minha família.

Aos meus queridos irmãos, Jeane, James e Márcia Adriana, verdadeiros amigos e companheiros.

À minha amiga-irmã, Vânia Rita, ponta a ouvir minhas angústias, a vibrar com os avanços, meu muito obrigada pela sua generosidade.

Aos professores Pataxó que permitiram que eu entrasse em seus mundos de corações abertos, e nos olhos sempre um convite *muká mukáú* (unir, reunir), a vocês o meu *werimehe* (carinho).

A Joelma, que em meus momentos de ausência doou o seu tempo, afeto aos meus filhos. Agradeço a sua paciência e bondade.

Aos companheiros e companheiras do Departamento de Educação – Campus X/UNEB pelo apoio e incentivo constantes.

Às colegas Miriam Clea Conte de Almeida Caires, Cacilda Saraiva Correia e Marli Néri da Silva pelas leituras e sugestões pertinentes aos primeiros escritos.

Agradeço também às colegas Nelcida Maria Cearon, Valdete Da Macena Pardinho e Maria Nalva Araújo, que gentilmente emprestaram livros que versavam sobre a temática. Foi muito bom contar com vocês.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB e Pró Reitoria de Pesquisa – PPG pelo Programa de Ajuda ao Mestrado - PAC. Sem esse auxílio seria impossível a concretização desse projeto.

À Fundação Nacional do Índio – FUNAI de Itamaraju (BA), por ter possibilitado o convívio com os Pataxó.

As palavras, às vezes, não dão conta de significar todos os nossos sentimentos, sonhos, aprendizagens. Portanto, enumero a certeza de que muito aprendi com todos/todas, com os colegas do mestrado, com os demais professores do curso e com meus ex-alunos do Campus X/UNEB, e junto a esse sentimento de gratidão, a ousadia de lutar por aquilo que acredito e sonho, mas com a humildade de quem aprendeu que nenhuma obra importante se faz sozinha, mas que é preciso continuar aprendendo sempre.

Um índio

*Um índio descerá de uma estrada colorida brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no hemisfério sul da América num claro instante
Depois de exterminados a última nação indígena
E o espírito dos pássaros, das fontes, de água límpida
Mais avançado que a mais*

*Virá
Impávido que nem Muhammad Ali
Virá que eu vi
Apaixonadamente como Peri
Virá que eu vi
Tranquilo e infalível como Bruce Lee
Virá que eu vi
O axé do afoxé Filhos de Ghandi
Virá*

*Um índio preservado em pleno corpo físico
Em todo sólido todo gás e todo líquido
Em átomos, palavras, alma, cor, em gesto, em cheiro
em sombra, em luz, em som, magnífico
num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico
Do objeto sim, resplandecente, descerá o índio
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará, não sei dizer assim de um modo explícito
(...)
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido obvio.*

Caetano Veloso

RESUMO

As análises, descrições, considerações a longo deste estudo foram motivadas pela pretensão de compreender como vivem os Pataxó de Cumuruxatiba, que sofreram sérias mudanças e transformações sociais, perdas significativas da cultura indígena e do território ao longo desses anos, e as soluções encontradas ante aos novos desafios, principalmente a retomada do território. Enfim, as estratégias e alternativas que estão sendo construídas coletivamente em prol da reconstrução da sua identidade cultural. Ao compreender o universo cultural dos Pataxó nos detivemos na realidade da educação indígena que ocorre nas aldeias Tibá, Pequi, Alegria Nova e Cahí, instaladas na região sul do Parque Nacional do Descobrimento, pertencentes ao município do Prado (BA). Para a abordagem dessa temática foram consideradas as questões: (i) Que conhecimento os professores têm acerca da Educação Indígena, suas leis e propostas? (ii) Que significados são atribuídos à escola pelos docentes, discentes e lideranças das comunidades Pataxó? (iv) Em que condições a escola pode significar a garantia de construção de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue com vistas ao fortalecimento da identidade desse grupo? Ao analisar as escolas indígenas dos Pataxó nas aldeias de Cumuruxatiba, depreendemos que a escola é vista como necessidade, e esta foi solicitada por esse grupos por ser compreendida como uma das formas de se construir a identidade de cada aluno Pataxó e de prepara-lo para viver essa cultura que é ressignificada, e assim, professores e lideranças se empenham para que, de fato, isso ocorra.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades indígenas; Identidade; Políticas públicas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The analyzes, descriptions, considerations all along this study had been motivated by the intension to understand as the Pataxó of Cumuruxatiba live, who had suffered serious changes and social transformations, significant losses of the indigenous culture and of the territory during those years, and the found solutions before the new challenges, mainly the retaken of the territory. At last, the strategies and alternatives that are being constructed collectively in behalf of the reconstruction of their cultural identity. When understanding the Pataxó cultural universe we dwelt upon the reality of the settlements Tibá, Pequi, Alegria Nova (New Joy) and Cahí, installed in the South region of the Parque Nacional do Descobrimento (National Park of the Discovery), pertaining to the city of Prado (BA). For dealing with this thematic, had been considered the questions: (i) Which knowledge the teachers have about the indigenous education, its laws and proposals? (ii) Which meanings are attributed to the school by teachers, students and leaderships of Pataxó communities? (iii) How the indigenous cultural manifestations are inserted in the pedagogical proposals of the school? (iv) In which conditions the scholl can mean the guarantee of construction of a differentiated education, specific, intercultural and bilingual considering the identity fortifying of that group? When analyzing the Pataxó indigenous schools in the settlements of Cumuruxatiba, we infer that the school is seen as a necessity, and this was requested by those groups for being understood as one of the forms of constructing the identity of every Pataxó pupil and of preparing him to live that culture which is resignified, and thus, teachers and leaderships eyert themselves in order to, in fact, that occurs.

Key words: Indigenous communities; Identity; Public politics; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPITULO I – A ETNO-HISTÓRIA DOS GRUPOS PATAXÓ DO SUL E EXTREMO SUL DA BAHIA	26
1.1 A Ocupação Colonial no Sul da Bahia e as Etnias Indígenas	27
1.2 O Impacto das Frentes de Ocupação em Territórios dos Pataxó	34
1.3 O Desenvolvimento Turístico e a Criação de Novas Aldeias no Extremo Sul da Bahia	39
1.4 Monocultura do Eucalipto no Extremo Sul da Bahia e a Reação das Comunidades Indígenas	42
1.5 O Massacre e a Dispersão da Comunidade Pataxó: o Fogo de 1951	44
1.6 Os Pataxós do Extremo Sul da Bahia: a Recriação da Identidade	49
CAPÍTULO II – QUEM SÃO, COMO E ONDE VIVEM OS PATAXÓ DO EXTREMO SUL DA BAHIA	56
2.1 Localização e Demografia dos Pataxó do Extremo Sul Baiano	58
2.2 Caracterização das Aldeias Pesquisadas	64
2.2.1 A organização social e política das novas comunidades Pataxó	65
2.2.2 Modo de Produção	66
2.2.3 Aldeia Tibá	68
2.2.4 Aldeia Pequi	69
2.2.5 Aldeia Cahí	71
2.2.6 Aldeia Alegria Nova	73
2.3 As vozes Pataxó no Processo de Retribalização	74
2.4 A Retribalização no Berço da Nacionalidade Brasileira	78
CAPÍTULO III – OS SIMBOLOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS QUE EXPRESSAM O JEITO DE SER PATAXÓ	81
3.1 O Awê	82
3.2 Vestimentas e Pinturas Corporais	87
3.3 As Crenças Pataxó	88
3.4 Cauinagem	91
3.5 A Língua Patxohã	92
3.6 O Artesanato	95
CAPÍTULO IV – POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	107
4.1 História das Políticas Educacionais para os Povos Indígenas	108
4.1.1 Brasil Colônia e a escolarização dos índios	109
4.1.2 A educação indígena e as políticas de integração dos órgãos governamentais e das missões religiosas	111
4.1.3 A educação indígena e as organizações indigenistas e indígenas	115
4.1.4 A Constituição de 1988 e a oficialização de uma política indigenista brasileira	116
4.2 A Educação Para os Povos Indígenas: Rumo à Emancipação Cultural	117

4.2.1 A elaboração de legislações educacionais a partir da Constituição de 1988	118
CAPÍTULO V – A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL	129
5.1 Os valores atribuídos à escola pelas lideranças políticas das aldeias	131
5.2 O que significa a escola indígena para os educadores(as) das aldeias	135
5.2.1 Professor Osmar	135
5.2.2 Professor Perivaldo	138
5.2.3 Professor Agnaldo	140
5.2.4 Professora Laurizete	143
5.2.5 Professora Denilta	145
5.3 As Escolas das Aldeias e as Políticas Educacionais	147
5.4 As Propostas Pedagógicas e Inserção das Manifestações Culturais	150
5.4.1 Recorte de um momento em sala de aula	152
5.5 O que Pensam os Discentes Pataxó sobre a Escola na Aldeia	158
CONCLUSÃO	163
FONTES	167
BIBLIOGRAFIA	171

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Imagem de índios Pataxó	33
Foto 2 – Indígenas das aldeias Cahí e Tibá	51
Foto 3 – Zabelê Pataxó, o bisneto e o seu esposo	54
Foto 4 – Primeiras Construções após a retomada do território	68
Foto 5 – Casa do Vice-cacique	70
Foto 6 – Cacique Baiara Pataxó e família	71
Foto 7 – Espaço social e cultural	72
Foto 8 – Os moradores da aldeia Alegria Nova	74
Foto 9 – Casal Anderson Pataxó e Adenilta Pataxó	83
Foto 10 – Lideranças da aldeia Tibá dançando o Awê	85
Foto 11 – Numa residência, altar dedicado aos santos católicos	90
Foto 12 – O Cauim servido em pote de barro	92
Foto 13 – Cortina de bambu e sementes	96
Foto 14 – Trabalhos da artesã Jovita Pataxó	97
Foto 15 – Colares feitos por Zabelê	99
Foto 16 – Adereços feitos por Pataxó	100
Foto 17 – Gargantilha feita por Pataxó	101
Foto 18 – Colares e gargantilhas feitas por Pataxó	101
Foto 19 – Colares margaridas e teias	102
Foto 20 – Pulseiras de sementes	102
Foto 21 – Brincos de sementes diversas	103
Foto 22 – Brincos de penas de periquitos	103

Foto 23 – Brincos de penas de galinha	104
Foto 24 – Professor Osmar e alunos	137
Foto 25 – Alunos da escola da aldeia Pequi	139
Foto 26 – Estudos das expressões em <i>Patxohã</i>	151
Foto 28 – Professores Osmar e Perivaldo com alunos da aldeia Cahí, Pequi e Tibá	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Povos indígenas do extremo sul da Bahia	59
Tabela 2 – Calendário Pataxó de atividades agrícolas	67
Tabela 3 – População estudantil das aldeias/2005	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Costa do Descobrimento	31
Quadro 2 – A terra brasileira antes da conquista	32
Quadro 3 – Localização da aldeia de Barra Velha, Parque Nacional Monte Pascoal e do Descobrimento	45
Quadro 4 – Divisão política do extremo sul da Bahia	58
Quadro 5 – Localização das aldeias do extremo sul da Bahia	64

INTRODUÇÃO

O conhecimento de outros grupos humanos torna-se possível quando somos capazes de aprender com aqueles que queremos conhecer e compreender. Ao trilharmos por esses caminhos da descoberta da história, da cultura do outro, nos depararmos com atitudes, pensamentos, jeitos de sentir que nos são familiares, porque afinal, como humanos, a idéia que criamos sobre nós mesmos subjetivamente se reconstrói a partir das imagens que vemos refletidas nos outros. Nessa interação é preciso que tenhamos o cuidado de respeitar as singularidades de cada um, principalmente o direito de o outro pensar, falar, viver e ser diferente.

As relações entre sociedades, ou mesmo entre vários grupos de uma mesma sociedade não podem ser analisadas com fundamento em uma visão unidirecional, que privilegie apenas a perspectiva de um dos grupos ou sociedades envolvidas.

Nessa perspectiva, propomos uma leitura do cotidiano dos grupos Pataxó* do Prado, especificamente os que vivem nos arredores do distrito de Cumuruxatiba, sua etno-história, de seus modos de vida e da conquista da educação escolar nos anos mais recentes.

Desde a época colonial, confinados no interior das matas situadas na serra da Mata no sul da Bahia e norte do Espírito Santo, os Pataxó viveram um passado como indígenas isolados, divididos em hordas, movimentando-se livremente em busca de caça, dos frutos e tubérculos encontrados em abundância naquelas matas.

A expansão agrícola na floresta atlântica se deu pela crescente procura de certos produtos tropicais no mercado mundial, mormente no ano de 1727, quando houve o início das frentes de ocupação na região do sul da Bahia, empreendidas por agricultores, que se interessaram pelas terras que ficavam entre os rios Paraíba e Doce, para o cultivo do algodão, do fumo e das primeiras plantações de café. Esse processo intensificou a ocupação das áreas verdes e essa nova expansão demográfica caminhou em direção aos grupos indígenas que se mantinham independentes na floresta atlântica.

* A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) convencionou o uso de maiúsculas para os nomes tribais, mesmo quando têm função de adjetivo, e não o uso do plural, por considerar também que a grafia da etnia em maiúscula informa que aquela palavra designa uma coletividade única, de um povo, e não apenas o somatório de pessoas; portanto, iremos grafar ao longo da dissertação o nome da comunidade Pataxó e demais etnias em maiúscula e no singular.

Em 1752 foram plantadas, em Ilhéus, as primeiras lavouras de cacau,^{*} dando início a uma outra frente de expansão agrícola na região do sul da Bahia, território ocupado pelas tribos Kamakã e Pataxó.

A crescente demanda do mercado mundial acelerou a expansão dessa lavoura, que veio tomar de roldão as matas do sul e extremo sul do Estado da Bahia, com impactos desestruturadores, tanto sobre os aldeamentos como sobre os índios não aldeados dos diversos grupos Macro-Jê, dentre os quais os Pataxó.^{**} A maior parte desses indígenas foi subjugada e compelida a se recolher em áreas demarcadas, como a Reserva Paraguaçu-Caramuru, no sul da Bahia, próxima a Ilhéus, abrigando os Pataxó Hã-hã-hãe,^{***} e a aldeia Barra Velha, no extremo sul da Bahia, próxima a Porto Seguro, abrigando os Pataxó.

Além do processo de invasão das frentes agrícolas na região do sul e extremo sul da Bahia, que contribuiu para o desalojamento dos Pataxó que viviam nessa região, a criação do Parque Nacional Monte Pascoal em 1943 forçou a dispersão dos grupos indígenas, primordialmente os Pataxó que viviam na aldeia Barra Velha.

O êxodo do Pataxó de Barra Velha ocorreu após a saga de 1951, conflito ocorrido entre os militares de Porto Seguro e Prado e os Pataxó dessa aldeia. Os sobreviventes desse episódio se espalharam alojando-se em outras áreas, agrupados por laços consanguíneos, formando novas aldeias e grupos isolados, quando começaram a omitir a identidade indígena como forma de garantir a sobrevivência.

A partir de 1970, com a construção da BR-101 – a Rio-Bahia, via de acesso para todo o litoral baiano, e conseqüentemente a intensificação do turismo na Bahia em 1975, ocorreu uma atração para a região de empreendedores estrangeiros que ocuparam a maior parte da orla das suas praias, forçando os Pataxó que viviam sobretudo na orla de Cumuruxatiba a perderem os espaços ocupados após a dispersão em 1951, e a intensificar seu processo de aculturação no extremo sul baiano, com destaque para as aldeias instaladas nos principais pontos turísticos: Porto Seguro e Arraial d’Ajuda.

* Vegetal originário da Amazônia que foi transplantado para a Bahia em 1746, na fazenda Cubículo, às margens do rio Pardo, atual município de Canavieira. A cacauicultura atingiu seu apogeu no fim do século XIX e início do século XX, quando o Brasil chegou a ser o maior exportador mundial de cacau.

** Os Pataxó da Bahia têm sua origem étnica nos Pataxó meridionais, parentesco direto com o grupo Pataxó Hã-hã-hãe e com o grupo Maxakali. Pertencem, como os demais a ao tronco lingüístico Macro Jê.

*** Pataxó Hã-hã-hãe quer dizer: povo desta terra, nascidos neste lugar – Reserva Caramuru -Paraguaçu. Os aspectos históricos que classificaram os Pataxó da Bahia quanto a essa terminologia serão apresentados no capítulo 1 deste estudo.

Atualmente é a monocultura do eucalipto que avança sobre as terras indígenas, que se encontram em poder de fazendeiros-pecuaristas. Estas são as novas lutas empreendidas pelos Pataxó do extremo sul da Bahia, que desde 1990 começaram a viver uma nova fase, apoiados nas organizações indígenas, como APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo) e a Frente de Resistência Pataxó. Assim, os Pataxó vão trabalhando rumo à conscientização etnocultural do grupo, num movimento emancipatório por meio da *retribalização*.*

As lutas sociais empreendidas pelos Pataxó em 1997 tiveram como resultado a demarcação da aldeia de Coroa Vermelha, próxima a Porto Seguro, que passou então a ser chamada de Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha. A partir daí, os demais Pataxó vislumbraram uma nova possibilidade de recuperação da terra indígena por meio do fortalecimento de uma identidade cultural.

Quanto aos Pataxó que viviam na vila de Cumuruxatiba, esse sentimento foi intensificado no final de 1999, com ênfase em 2000 nas comemorações de *Brasil Outros 500* e, desde então, o movimento de aldeamento tem sido uma das formas de ordenar o espaço de identidade. As solicitações do território e da escola indígenas foram incorporadas a essa luta, e particularmente a escola, que passou a ser vista como um espaço político, um local agregador de saberes, das relações entre famílias e gerações.

Vamos entender o fenômeno da reconstrução da identidade cultural associado à ocupação do território, ao processo de aldeamento, à instalação da escola e das práticas rituais que indicam a memória dos antepassados e o futuro desses Pataxó.

Ao compreender o universo cultural dos Pataxó, vamos nos deter na realidade da educação indígena que ocorre nas aldeias Tibá, Pequi, Alegria Nova e Cahí, instaladas na região sul do Parque Nacional do Descobrimento, pertencentes ao município do Prado (BA).

Nesse aspecto serão abrangidos temas que fazem sentido para essa nova realidade: (i) Que conhecimento os professores têm acerca da educação indígena, suas leis e propostas? (ii) Que significados são atribuídos à escola pelos docentes, discentes e lideranças das comunidades Pataxó? (iii) Como são inseridas as manifestações culturais indígenas nas propostas pedagógicas da escola? (iv) Em que condições a escola pode significar a garantia de construção de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe com vistas ao fortalecimento da identidade desse grupo?

* *Retribalização* – termo empregado por Novaes para significar grupos que vivem destrribalizados. Neste estudo é utilizado no sentido de movimento organizacional coletivo – aldeamento, considerando o grupo Pataxó que vivia em Cumuruxatiba e que hoje ocupa áreas do Parque do Descobrimento, vivendo em comunidades estabelecidas por graus de parentela.

Essas questões nos remetem a uma compreensão do sentido da identidade cultural, que não é algo que se possa verificar, mas é uma condição cultural construída a partir de determinados elementos históricos e culturais que instrumentalizam ações da vida social. Portanto, verificaremos como esta identidade é construída e em que contexto ela está sendo evocada pelos atuais Pataxó, para em seguida analisarmos a educação indígena nas quatro escolas de ensino fundamental das aldeias Cahí, Pequi, Alegria Nova e Tibá.

Discutiremos as concepções e práticas pedagógicas cotidianas dos profissionais da educação relacionadas à inclusão da cultura e à memória do povo Pataxó, bem como entender que pensamentos e soluções são encontrados pelos docentes quanto à abordagem da temática indígena no fazer cotidiano em sala de aula, por meio dos discursos orais dos docentes, das lideranças, dos discentes e das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas, com vistas à inclusão da cultura e dos saberes Pataxó.

Conseqüentemente, o estudo diz respeito à articulação desses eixos que se comunicam: escola, cultura, identidade e comunidades indígenas.

Nem sempre, ao longo da história política do nosso país, as leituras que foram feitas dos outros partiu de um estudo dialético, do referencial simbólico das comunidades consideradas exóticas. Infelizmente a nossa história é o registro de uma dívida política e social para com os segmentos étnicos à margem dos processos sociais e econômicos. Nos tempos coloniais só se reconhecia como legítima a cultura européia, supervalorizada em detrimento da cultura e dos saberes de milhares de nações indígenas. Em especial as políticas escolares para os povos indígenas do Brasil se caracterizaram por um contínuo de omissões e discriminações.

Desde o período do Brasil Colônia até a década de 1980 a questão da escolaridade do índio sempre foi baseada em políticas de integração e assimilação, transferindo-se apenas propostas curriculares convencionais das redes oficiais para as aldeias. Consistiu na imposição de um modelo de escola centralizadora, etnocêntrica, que sistematicamente silenciou e desvalorizou as culturas indígenas, substituídas pela cultura nacional, sem qualquer preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena.

Só nas duas últimas décadas, com a mobilização dos próprios índios, a questão educacional gradativamente vem mudando. As reivindicações feitas pelas organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Esses direitos estão garantidos na Constituição Brasileira de 1988 e referendados em legislações que a sucederam.

Desde as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, a legislação brasileira indica um ensino específico para as comunidades indígenas, numa dimensão de interculturalidade, na recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais.

Para pensar na concepção de educação indígena, elaborada e vivenciada pelas quatro aldeias pesquisadas, foi necessário verificar os elementos da cultura material que ainda se fazem presentes no cotidiano desses Pataxó: o Awê, o artesanato produzido pelas comunidades, as manifestações religiosas, enfim, os elementos contrastivos que determinam o jeito de ser Pataxó e em que situações essas experiências significam aprendizagem, pois tal como a educação, os ritos e a cultura são também um território de trocas de bens, de serviços, de significados entre pessoas.

Assim, arriscamos algumas respostas para tentar explicar o que motiva os Pataxó na ressignificação da identidade – o nós –, índios que ressurgem e que coletivamente buscam um espaço social, político e cultural, utilizando como meio a escola.

Uma das respostas poderia ser: os povos indígenas, notadamente os Pataxó, buscam destacar a importância de suas culturas e organizações sociopolíticas pela afirmação de suas identidades e dos seus direitos históricos, por meio de mobilizações das comunidades, e desta maneira vão se apropriando de áreas consideradas patrimônio da União – áreas de preservação ambiental, com o objetivo de assegurar para as gerações futuras um novo modo de vida.

Os Pataxó de Cumuruxatiba nesses últimos anos estão se revitalizando no seu modo de vida, na valorização das manifestações culturais e, nesse processo de conquista do que perderam culturalmente, buscam por intermédio da escola conhecer mais sobre a história de vida de seus antepassados e sobre suas manifestações lingüísticas e culturais.

A escola indígena é solicitada por esses grupos por ser compreendida como uma das formas de construir a identidade de cada aluno Pataxó, e prepará-lo para viver essa cultura que é ressignificada, e assim, professores e lideranças se empenham pela criação de um espaço em que os saberes expressam um meio de criação de valores políticos e sociais dos Pataxó, desejando ser letrados e também Pataxó.

Os Pataxó compreendem a escola como um meio de conferir poder aos estudantes em termos de justiça social, e igualmente sustentar, legitimar e reproduzir os interesses desse grupo, uma vez que ser Pataxó no mundo moderno e globalizado exige a experiência de escolaridade associada a uma condição de vida que se projeta pela defesa de valores tradicionais, muitos deles resgatados para a atual conjuntura de universalidade e diversidade.

A compreensão da escolarização, da cultura e da vida social desses Pataxó só será possível se partirmos de seus contextos de realização, porquanto estes são sistemas conglomerados e articulados de relações sociais e simbólicas, cuja explicação das ações, do jeito de ser está no lugar que ocupam e no conjunto de funções que desempenham na estrutura de realização da vida social, o que implica a descrição e análise dos elementos que compõem a pesquisa, bem como da participação do pesquisador no seu contexto cultural.

O ponto norteador deste estudo situa-se a partir da historicidade dos Pataxó do sul e do extremo sul da Bahia, dos fatos que marcaram a vida desse povo, dando ênfase aos Pataxó que moravam em Cumuruxatiba e arredores e que hoje vivem nas aldeias Alegria Nova, Tibá, Pequi e Cahí, abordando os desafios encontrados e ainda vivenciados por essas comunidades quanto ao reconhecimento dos direitos de seus habitantes serem quem são, descrevendo como vivem e o que significa para eles as suas conquistas.

As informações a respeito da história desse grupo foram obtidas por meio de pesquisas bibliográficas, registros feitos por lideranças e educadores Pataxó, publicados pela Universidade Federal da Bahia em parceria com a Associação Nacional do Índio da Bahia e Secretaria de Educação Estadual. As histórias de vida, narradas pelos caciques e anciãs foram entendidas como fator dinâmico na compreensão do presente. As histórias orais de vida deram o contraponto complementar aos documentos escritos analisados.

Para entender a relação e a contribuição da escola indígena na construção e fortalecimento da identidade dos Pataxó de Cumuruxatiba, fizemos um balanço crítico das políticas públicas brasileiras voltadas à educação indígena desde o século XVI, a fim de compreender as ideologias que subjazem à concepção da educação indígena e os valores que foram e são atribuídos à escola pelas comunidades indígenas ao longo dos anos, basicamente pelos atuais Pataxó.

O estudo é apresentado em cinco capítulos que se entrelaçam: no primeiro não há explicitamente a intenção de apresentar o processo histórico de dominação sobre as sociedades indígenas brasileiras, nem mesmo sobre a extinção sistemática de inúmeras etnias, pois o nosso foco são os Pataxó da Bahia que não desapareceram nesse processo histórico, sofreram modificações em suas tradições, no entanto, resistem e se revelam para nós por meio de uma *distintividade étnica** própria.

* Termo empregado por Marília G. Ghizzi Godoy na obra *O misticismo Guarani MBYA na era do sofrimento e da imperfeição*. 2003.

No segundo capítulo partimos da análise do material empírico sobre as aldeias Pataxó da região de Cumuruxatiba para perceber como os Pataxó vivenciam as mudanças e as transformações sociais; acima de tudo, a retomada do território e a criação cultural da identidade, refletindo de onde partem e como se organizam, e afinal, as estratégias e alternativas que estão sendo construídas coletivamente no processo de retribalização.

No capítulo seguinte, o terceiro, passamos pelos símbolos e práticas sociais que são atualizados em prol da construção da identidade coletiva, procurando avaliar a partir das formas culturais selecionadas entre os grupos pesquisados, o entendimento da construção da identidade cultural indígena.

No quarto capítulo apresentamos panoramicamente a história da educação indígena no Brasil, assim como as reivindicações das organizações indígenas e indigenistas pelo reconhecimento de seus direitos, especificamente, ao acesso a uma educação formal diferenciada, intercultural, bi ou multilingüe, comunitária voltada para a sua autodeterminação. Focalizaremos também as políticas públicas educacionais implementadas para os povos indígenas, seus modelos e suas leis ao longo dos quinhentos anos de envolvimento do povo indígena com a sociedade nacional.

O quinto capítulo trata da reconstrução da cultura e da identidade Pataxó, ordenada por meio das práticas educativas desenvolvidas nas escolas das aldeias Tibá, Cahí, Pequi e Alegria Nova.

Pesquisar acerca das experiências dos Pataxó e do processo de construção de uma educação escolar específica e diferenciada, requer uma leitura interdisciplinar; portanto, este estudo integra perspectivas teóricas da Antropologia, da Lingüística, da Pedagogia e da História.

Por conseguinte, a leitura analítica do fenômeno educativo das comunidades indígenas estará pautada pela interlocução desses campos do saber, buscando articular as especificidades dos conhecimentos modernos ao nível de uma polifonia que não exclua os sujeitos dos discursos.

Do ponto de vista metodológico, este estudo parte de um movimento que vai do geral para o particular: da história do povo Pataxó à história dos grupos de Cumuruxatiba; da leitura das políticas públicas para os povos indígenas à análise das práticas educativas nas escolas das aldeias. Através deste enfoque diacrônico procuramos entender as condições de possibilidade que orientam a reconstrução da identidade indígena Pataxó, hoje para essas comunidades.

Enquanto a antropologia social tem valorado a participação do pesquisador na vivência cotidiana no mundo ou horizonte do outro como condição e fonte da legitimação da autoridade do seu saber, essa autoridade teórica, no campo da lingüística, tem se imposto no diálogo entre pesquisador-informante. Privilegiou-se, portanto, a pesquisa qualitativa por esta apresentar um plano aberto e flexível, propiciando o registro das histórias de vida dos educadores, dos discursos das lideranças políticas, dos educadores e dos educandos das quatro aldeias.

As observações e coleta de dados nesses locais aconteceram durante os anos de 2004 e 2005, possibilitando momentos de convívio e interação, nos quais procuramos entender a cultura estudada mediante recursos próprios da etnografia e da pesquisa de campo.

A realização desse estudo necessitou da utilização de instrumentos de pesquisa que nos aproximasse dos grupos enfocados, sendo as entrevistas semi-estruturadas o recurso elegido (essas foram gravadas e transcritas), além da análise de materiais didáticos produzidos pelos professores. Após a coleta desses dados, transcrevemos e sistematicamente selecionamos os discursos de modo a permitir que entendêssemos a dinâmica cultural e pedagógica das escolas indígenas das aldeias Pataxó de Cumuruxatiba. Em um segundo momento, agrupamos as falas dos professores, lideranças e alunos, de acordo com as temáticas: (i) definição de educação indígena apresentada pelos professores, discentes e lideranças; (ii) o que esperam conquistar os professores e alunos por meio da educação indígena; (iii) que conhecimento os professores têm das políticas públicas; (iv) que atividades são apresentadas como propostas multicultural e diferenciada. Assim, começamos a distinguir e relacionar os discursos e as reflexões/análises acerca dessas práxis pedagógicas.

Ao investigar as concepções dos professores sobre a escola indígena acerca das dificuldades e impasses na elaboração e realização das propostas educativas com vistas à valorização da identidade e cultura indígenas, contamos com as impressões dos discentes que voluntariamente, por meio de seus discursos e participação em sala de aula, contribuíram, apresentando suas considerações.

Quanto ao registro das práticas escolares, essas foram feitas no diário de campo, tendo como itens norteadores: os aspectos interativos professor e aluno; o aproveitamento do conhecimento de mundo do aluno pelo professor nas propostas de ensino; o envolvimento dos alunos nas atividades propostas; e os recursos didáticos de que a escola dispõe para trabalhar as propostas de inclusão de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

A apreciação dos atos de fala dos sujeitos sociais da pesquisa foi tratada a partir dos conteúdos semânticos que esses portam, sem deixar de relacioná-los com os aspectos afetivos,

históricos e culturais. Assim, os discursos dos participantes foram selecionados de acordo com as idéias apresentadas, de forma que respondessem às indagações feitas durante a pesquisa empírica. Essas indagações são analisadas em toda a dissertação, com maior destaque no capítulo 5, por tratar-se das práticas educativas nas aldeias.

Compreendemos que todo ato de fala é uma atividade sociocomunicativa que oferece conteúdos relevantes para análise e que cada enunciado carrega em si os referenciais do sujeito que o produz. Portanto, a unidade de análise não foi o discurso, mas os espaços de trocas entre os vários discursos convenientemente escolhidos.

Os discursos não são apreciados numa visão linear, mas de uma forma concatenada e intertextual, conforme o eixo temático focalizado para reflexão durante a *caminhada como aprendiz*. Assim, vamos ao longo deste estudo introduzindo dados sobre os Pataxó e suas mudanças históricas, suas lutas de resistência, a reelaboração da identidade étnica, a afirmação de seus valores culturais e as práticas sociais e culturais que os identificam. Explicitamos, então, a escolha do título dessa dissertação: As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (Ba) e a reconstrução da identidade cultural Pataxó.

Consideramos importante conceituar cultura e explicitar em que sentido este tema será abordado. Cultura expressa os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Ordena-se mediante um conjunto de práticas, ideologias e valores dos quais dispõem para dar sentido ao mundo.

Focalizaremos cultura como um conjunto de idéias, concepções, significados, sempre reelaborados ao longo do tempo e através do espaço, em um processo dinâmico que nos acompanha durante toda a nossa existência. Por esse prisma, a cultura pode ser manifestada por meio das práticas sociais através do discurso, da fala, do silêncio ou das manifestações artísticas e religiosas.

A leitura das formas utilizadas pelos Pataxó para se fazerem notados será um dos vieses para que possamos conhecer não só suas singularidades, mas também os sistemas de idéias que compartilham uns com os outros e, nesse *jogo de imagens*, entender como os Pataxó se revelam para si próprios e para os demais indivíduos.

A cultura dos grupos indígenas, especialmente dos Pataxó de Cumuruxatiba, assim como a nossa, é dinâmica; por isto, ao longo da história assimilaram certos elementos culturais da sociedade envolvente, ressignificando-os e rechaçando outros a partir do olhar do outro e do próprio grupo a que pertenceram e pertencem.

A discussão em torno do conceito de cultura no universo da pesquisa nos remete a entendê-la sob o aspecto de processo de construção de diferenças e identidades culturais, cuja reprodução e transmissão poderão se dar via família, comunidade e escola.

Neste sentido, a escola será observada segundo os anseios dos Pataxó: a afirmação de uma identidade indígena baiana, com o direito de aprender sobre a língua dos ancestrais, seus mitos e tradições.

Quanto à importância da construção da identidade indígena para esses grupos consultamos diversos autores, dentre os quais: Batista, Campos, Costa, Cunha, Grupioni, Martins, Novaes, Prezia, Ribeiro, Sampaio e muitos outros, cujas obras serão parcialmente analisadas no decorrer deste trabalho.

O entendimento do fazer educacional dos docentes indígenas do ensino fundamental e do processo de construção dessa “nova escola” para novos sujeitos se deu a partir dos conceitos apresentados, sem abrir mão das teorias que discutem a construção de uma pedagogia emancipatória.

Somos um produto cultural e, deste modo, o bem de produção imprescindível para a nossa existência é o conhecimento e, ao lado deste, está a educação em suas múltiplas facetas. Os humanos, distintos de outros seres vivos, constroem processos que incorporam aos meios de sobrevivência. Neste sentido, justificamos também o nosso desejo por meio desses estudos, que é o de continuar aprendendo, aprendendo com outros que estão bem próximos, com os que estão distantes, com o presente, com o ontem, porque nascemos com essa *bendita sina*: seres obrigados a aprender, desde criança e pela vida afora, a compreender e a compartilhar com os demais, porque afinal somos *seres da vida* – como dizia o antropólogo Lévi-Strauss.

O que impulsionou o desejo deste estudo foi justamente o jeito como os Pataxó do extremo sul da Bahia, destacadamente os de Cumuruxatiba, buscam construir esta nova escola, rompendo com um passado educacional em que a escola oficial era vista como fragmentada, burocratizada, fechada em si mesma e excludente.

Portanto, escolhemos a análise do modelo diferenciado de educação mais solidária, que os Pataxó buscam para si, devido também à identificação com essa temática, pois atuamos há doze anos como professora nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação – Campus X. Ao lecionar as disciplinas Sociolinguística, Linguística Aplicada a Alfabetização e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, desenvolvemos com os alunos projetos de pesquisas em instituições escolares que atendem a comunidades excluídas, em bairros pobres de Teixeira de Freitas, e comunidades afrodescendentes, nos municípios de Juerana e Helvécia. O resultado dessas pesquisas

apontou para uma concepção de escola que não é pensada para e pelos sujeitos daquelas comunidades.

Ademais, dirigimos esforços em termos de análise das escolas indígenas idealizadas coletivamente pelas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba.

Propusemo-nos fazer parte dos que se empenham por vencer a “surdez” dos governantes e políticos, a fim de entender as demandas dos novos sujeitos sociais tão próximos geograficamente do nosso cotidiano, trazidos ao nosso conhecimento por meio de suas lutas e organizações.

Paulo Freire acentua a importância do diálogo entre o fazer pedagógico e a pesquisa social. Ele defende também – na obra *Educação e mudança* – que não é possível uma reflexão sobre o que é educação sem refletirmos sobre o próprio homem, sobre seus sonhos e suas leituras de mundo, saber este que se introduz de frente na questão indígena Pataxó.

CAPÍTULO I

A ETNO-HISTÓRIA DOS GRUPOS *PATAXÓ*¹ DO SUL E EXTREMO SUL DA BAHIA

Todos nós, brasileiros,
 somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados.
 Como descendentes de escravos e de senhores de escravos
 seremos sempre marcados pelo exercício da brutalidade sobre aqueles homens,
 mulheres e crianças.
 Esta é a mais terrível de nossas heranças.
 Mas nossa crescente indignação contra essa herança maldita
 nos dará forças para, amanhã,
 conter os possessos e criar aqui, neste país,
 uma sociedade solidária.
 Darcy Ribeiro²

A ação colonizadora do homem europeu deixou marcas profundas de desrespeito às diversas etnias indígenas. Os índios foram tangidos de suas terras, explorados e expostos a métodos de trabalho, *aviltados em sua sexualidade*,³ destituídos de sua nacionalidade, emudecidos em sua língua, enfim, desaculturados, espoliados dos direitos de expressão e uso de suas tradições.

Para se conhecer e entender o hoje faz-se necessário olhar o ontem, os fatos que marcaram a vida das comunidades indígenas da Bahia e as conseqüências das violentas ações das políticas de assimilação.

A viagem de Colombo em 1492 e o conseqüente “descobrimento” da América estavam vinculados juridicamente aos reis da Espanha. Em 1493, o papa Alexandre VI, através de uma bula, *Inter Coetera*, outorgou aos reis da Espanha soberania, jurisdição e domínio sobre o Novo Mundo. Contestada por Portugal a bula Papal, no ano seguinte, foi substituída pelo Tratado de Tordesilhas, assinado entre as Coroas ibéricas e novamente

¹ Os Pataxó da Bahia são divididos em dois grupos: no sul do Estado encontram-se os Pataxó Hã-hã-hãe e no extremo sul, os Pataxó.

² RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p.120.

³ Termos empregados por MONTI, J.L. *et alli. Educação dos povos indígenas*. Teixeira de Freitas: UNEB, 2004, p. 5 (mimeo).

chancelado pelo papa. Quando os portugueses chegaram ao litoral brasileiro em 1500, as terras já pertenciam à Coroa portuguesa e à jurisdição da Ordem de Cristo.

O processo de conquista e colonização luso-hispânica dos povos da América é explicado a partir do discurso evangelizador da contra-reforma e do modelo expansionista do mercantilismo europeu.

O europeu – que vinha em busca do pau-brasil – passou a necessitar da mão-de-obra indígena, que por sua vez necessitava dos produtos europeus, fundamentalmente do ferro. Os grandes beneficiados com o comércio de pau-brasil foram os franceses, que mantiveram alianças com os Tupinambá, explorando e mantendo o controle comercial de vários pontos do litoral, fato que preocupou a Coroa portuguesa.

Ameaçado pelos franceses, o rei de Portugal apressou a invasão definitiva da nova terra, dando início à violenta conquista da Terra de Santa Cruz em 1532.

1.1 A Ocupação Colonial no Sul da Bahia e as Etnias Indígenas

A primeira descrição dos povos indígenas no Brasil foi dada por Pero Vaz de Caminha, escrivão do rei na expedição de Cabral. Nos textos do escrivão, sobremaneira na Carta de achamento do Brasil, a barra do Cahí seria o local onde se deu o primeiro contato dos portugueses com os índios Tupiniquim, no mês de abril, época em que o mar se encontrava de ressaca, isto é, com vento sul, impossibilitando as naus de se aproximarem da costa. Em razão das condições climáticas, os portugueses rumaram para o norte em busca de um porto seguro.

Por se tratar do primeiro documento oficial que descreve essa região e o contato entre português e indígenas, será transcrita parte do relatório, destacando a chegada das caravelas e o contato dos portugueses com os habitantes da região do monte Pascoal e da barra do Cahí:

Senhor,

Posto que o Capitão-mor desta Vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou, não deixarei de também dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que -- para o bem contar e falar -- o saiba pior que todos fazer! [...]

[...] Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz!

Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças. E ao sol-posto umas seis léguas da terra, lançamos ancoras, em dezenove braças -- ancoragem limpa. Ali ficamo-nos toda aquela noite. E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitura à terra, indo os navios pequenos diante _ por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, doze, nove braças -- até meia légua da terra, onde todos lançamos âncoras, em frente da boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos.

E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro.

[...] E o Capitão mandou em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte. Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se voltou às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar.

À noite seguinte ventou tanto sueste com chuvaceiros que fez caçar as naus. E especialmente a Capitaina. E sexta pela manhã, às oito horas, pouco mais ou menos, por conselho dos pilotos, mandou o Capitão levantar âncoras e fazer vela. E fomos de longo da costa, com os batéis e esquifes amarrados na popa, em direção norte, para ver se achávamos alguma abrigada e bom pouso, onde nós ficássemos, para tomar água e lenha. Não por nos já minguar, mas por nos prevenirmos aqui. E quando fizemos vela estariam já na praia assentados perto do rio obra de sessenta ou setenta homens que se haviam juntado ali aos poucos. Fomos ao longo, e mandou o Capitão aos navios pequenos que fossem mais chegados à terra e, se achassem pouso seguro para as naus, que amainassem.

E velejando nós pela costa, na distância de dez léguas do sítio onde tínhamos levantado ferro, acharam os ditos navios pequenos um recife com um porto dentro, muito bom e muito seguro, com uma mui larga entrada. E meteram-se dentro e amainaram. E as naus foram-se chegando, atrás deles. E um pouco antes de sol-posto amainaram também, talvez a uma légua do recife, e ancoraram a onze braças.

E estando Afonso Lopez, nosso piloto, em um daqueles navios pequenos, foi, por mandado do Capitão, por ser homem vivo e destro para isso, meter-se logo no esquife a sondar o porto dentro. E tomou dois daqueles homens da terra que estavam numa almadia: mancebos e de bons corpos. Um deles trazia um arco, e seis ou sete setas. E na praia andavam muitos com seus arcos e setas; mas não os aproveitou. Logo, já de noite, levou-os à Capitaina, onde foram recebidos com muito prazer e festa.

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber.

Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados, todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de

cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda como, de maneira tal que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levanta.⁴

A aguçada descrição etnográfica contida no texto aponta que seriam os povos Tupi estes índios, especificamente Tupiniquim, como ficaram conhecidos em toda a documentação colonial subsequente, produzida por missionários jesuítas, entre eles Nóbrega e Anchieta.

No século XVI, os povos Tupiniquim habitavam todo o litoral do sul da Bahia, desde Santa Cruz da Cabrália até a região da foz do rio Cahí. Esses povos, “tendiam a se concentrar em aldeias estáveis, relativamente grandes, onde poderiam viver de mil a três mil indivíduos, portanto desenvolviam a agricultura, plantavam suas grandes roças de mandioca e milho, intercaladas por extensões de mata – áreas de caça e coleta –, além do domínio de importantíssimos ecossistemas costeiros, especialmente estuários, restingas e manguezais, além do acesso ao próprio oceano.”⁵

Em função dessa forma de organização social e política, os Tupiniquim se tornaram presas fáceis da conquista lusitana, os primeiros a serem “pacificados” e os mais conhecidos, nomeadamente pelos missionários jesuítas. Nesse processo, as grandes concentrações indígenas Tupiniquim foram subjugadas pelo método militar de pacificação utilizado pelos colonizadores, intensificado também pelos trabalhos dos missionários jesuítas. Nas palavras de Darcy Ribeiro⁶:

O avanço sobre as áreas indígenas começou pela periferia que fora invadida, a princípio por simples famílias de sertanejos deslocados, que procuravam terras sem dono para instalar-se; depois, por sucessivas ondas de invasões que organizadas avançavam por territórios indígenas, dispondo de grandes capitais, de amparo oficial e ate de tropas privadas para garantir suas conquistas.

Moreau⁷ analisa que além da aculturação e da perda de identidade, que levaram os Tupiniquim à extinção, a submissão e o isolamento desses índios fez com que fossem

⁴ LUFT, C. P et al. *Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988. Apêndice: Carta de Achamento do Brasil, pp. 711-713.

⁵ SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do monte Pascoal*. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Fórum de Pesquisa 3: “Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação”. Brasília, 2000, p.2. (mimeo).

⁶ RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno*. Petrópolis: Vozes, 1977, pp.92-93.

⁷ MOREAU, F. E. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

facilmente aprisionados e escravizados por colonos, e a exposição às epidemias européias provocou uma queda brutal da população. No final do século XVI, no litoral sul baiano praticamente não havia Tupiniquim livres, e os poucos sobreviventes estavam instalados nas missões jesuíticas do Estado da Bahia.

Os índios Tupiniquim, povos da família lingüística Tupi, deixaram importantes contribuições lingüísticas, principalmente na denominação dos espaços geográficos litorâneos. O nome da vila Cumuruxatiba, mais exatamente *Curribichatibá*, tem sua origem na língua tupi – a palavra *tibá*⁸ quer dizer abundância, cheio. Pelo processo de formação das palavras, houve a junção das expressões originando Cumuxatibá, expressão usada para explicar que a maré estava alta, cheia, não propícia para a pesca, uma vez que esses povos eram também caçadores de mariscos e dependiam da vazante para colher os frutos do mar que ficavam incrustados nos recifes.

Conforme a circunscrição da região no documento escrito por Pero Vaz de Caminha, e observando-se a localização geográfica no mapa da costa da Bahia, pode-se visualizar a sinalização desses espaços geográficos – barra do rio Cahí, próxima a Cumuruxatiba, monte Pascoal e a baía de Porto Seguro (ao norte).

⁸ PALMEIRA, D. F. *Cartilha Tupy* – Antigo Português. Fundação Thá-Fene. Salvador: Eco Terra, s/d. p. 35.

Quadro 1 – Costa do Descobrimento.



Fonte: Disponível em: <<http://www.pousadacumuruxatiba.com.br>>. Acessado em: 12 /11/2005.

Os Tupiniquim não estendiam seus domínios muito para o interior, território ocupado por outras etnias das quais eram rivais, que na época os portugueses identificaram apenas pela designação Tupi *Aymoré*, e sobre as quais o poder colonial levaria mais de duzentos anos para estabelecer seu domínio.

Quanto a esse grupo genericamente denominado de *Aymoré*, pouco se conhece em face do escasso material etnográfico. A informação mais esclarecedora que se tem é uma das hipóteses sustentada por Teófilo Otoni⁹ – de que a região compreendida pelo sul da Bahia, leste e nordeste de Minas Gerais e o Espírito Santo, dominada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e de Contas, tenha sido a região original de concentração dos grupos do tronco Macro-Jê. Seriam os povos Puri, Kamakã, Maxakali e Pataxó.

Enquanto os Tupiniquim viviam no litoral da Bahia em grandes grupos familiares, os grupos da família lingüística Macro-Jê viviam próximos das margens dos rios Jequitinhonha,

⁹ Teófilo Otoni, desbravador do nordeste de Minas Gerais. *Pongirum* para os índios da região do Mucuri. Responsável pela fundação de Nova Filadélfia, hoje Teófilo Otoni (M G). Suas expedições foram divulgadas por Paulo Pinheiro Chagas, na obra *Teófilo Otoni – Ministro do Povo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1930. p. 320.

Pardo e de Contas, embrenhados na mata atlântica, organizados em pequenos bandos de apenas algumas famílias, o que lhes facultava grande mobilidade para ir e vir. Esses povos não adotavam um único local de moradia permanente, não ficavam por mais de uma estação agrícola no mesmo território.

Quadro 2 – A terra brasileira antes da conquista.



Fonte: *Atlas Histórico*. Isto é Brasil 500 anos. São Paulo: Grupo de Comunicação Três S/A, 2000. p. 10.

Dentre os povos designados por Aimorés, os Pataxó foram descritos pelo príncipe alemão Maximiliano de Wied-Neuvied,¹⁰ que pesquisou as populações indígenas do sul da Bahia entre 1815 e 1817; ele observou que os Pataxó eram mais altos e mais esguios em relação aos Botocudo e aos Puri. Os cabelos eram soltos, cortados na nuca e na testa, raspado

¹⁰ Esse viajante encontrou os Pataxó na vila do Prado. Assim ele os descreve na obra *Viagem a Brasil*. Petrópolis: Kapa, 2001. p. 38: “Os Pataxó estavam na vila em busca de alimentos, pois estavam passando fome e quando pediram comida deram-lhes cocos, que eles abriram em seguida com muita destreza com uma machadinha” – cena que foi registrada por Maximiliano em aquarela.

no meio da cabeça, mantendo apenas dois tufos, um atrás da cabeça e outro na frente.¹¹ Faziam comumente um orifício no lábio inferior, colocavam por ele um pequeno pedaço de bambu fino, cujas extremidades eram pintadas de vermelho com urucum.

O expedicionário sinalizou também que os Pataxó não tinham nenhuma aparência extraordinária e nem eram desfigurados, comparando-os com os Botocudo.¹² Acrescentou que eles eram mais numerosos e guerreiros que os demais grupos Macro-jê e que eram rivais dos Botocudo.

Foto 1 – Imagem de índios Pataxó.



Fonte: Maximiliano, op. cit., p. 189¹³.

¹¹ Maiores informações ver o livro: *História do povo Pataxó*. MEC/ANAÍ/PINEB-UFBA, (versão preliminar), 2003, pp. 9-19.

¹² MAXIMILIANO. Op. cit., pp. 34 -39.

¹³ Em agosto de 1816, Maximiliano fez um esboço de índios Pataxó encontrados num lugarejo denominado Prado – “foram para lá porque estavam passando fome e quando pediram comida deram-lhes cocos, que abriram em seguida”. Nessa ocasião, o príncipe de Wied-Neuwied observou um cacique e o desenhou num esboço – a calça azul e o boné de lã vermelho eram peças que havia recebido numa troca com os portugueses. Além disso, Maximiliano fez uma aquarela de um outro Pataxó nu, com o arco e a flecha. Os dois motivos foram unidos mais tarde numa folha só. A ilustração acima se trata da união dessas cenas em aquarela medindo 24,5 cm x 26,4 cm. Idem, p.189.

Enquanto os sobreviventes Tupiniquim viviam até meados do século XVIII em *aldeias missionárias*¹⁴ nas cercanias de Porto Seguro, os Pataxó viviam livres nas matas do interior.

Sampaio¹⁵ registra que os Tupiniquim e as incipientes povoações costeiras dos colonos eram alvos dos imprevisíveis ataques dos bandos indígenas interioranos. Esses ataques foram freqüentes nas capitanias de Ilhéus e Porto Seguro durante os séculos XVII e XVIII.

Assim, o combate aos “bandos selvagens” do sul da Bahia passou a ser uma prática constante dos colonos instalados no litoral, e mais tarde o próprio governo real, interessado em estender os domínios por regiões isoladas do Nordeste e de Minas Gerais, e de estabelecer os colonos em novas áreas para implementação de agriculturas, determinou o estabelecimento de fortificações – quartéis – nos cursos médios de todos os rios principais entre o Doce e o Pardo – origem das atuais cidades como Linhares (ES) e Salto da Divisa (MG). A partir da implementação desses postos, ataques sistemáticos foram dirigidos aos povos indígenas dessas regiões.

1.2 O Impacto das Frentes de Ocupação em Territórios dos Pataxó

Os primeiros documentos sobre os Pataxó do sul da Bahia são registros desses domínios – uma política de ocupação de terras por parte de colonos contra os grupos do interior das matas. Uma dessas ocupações foi a expedição organizada pelo fazendeiro de Ilhéus, Francisco da Rocha, em 1651, para combater os índios que viviam nas margens do rio Gongogy, um afluente do rio de Contas, próximo a Ilhéus. Este episódio foi narrado por Silva Campos¹⁶ em 1947. Outro fato registrado por Silva Campos foram os ataques dos índios Pataxó aos postos baianos de Poxim e Olivença, regiões perto de Ilhéus, em 1700.

Outro acontecimento semelhante aconteceu entre 1810 e 1812, quando os índios das regiões da Colônia e de Pardo, entre eles os Pataxó, resistiram a abertura da estrada entre

¹⁴ As principais missões jesuíticas na Bahia com aldeamento de Tupiniquim foram: Ipitanga, Grens, Escada dos Ilhéus, São João Batista, Poxim, Rio de Contas, São João dos Tupis e Patatiba. Com a expulsão dos jesuítas restaram apenas duas: as de São João Batista e Patatiba que mais tarde formaram as vilas de Trancoso e Vila Verde.

¹⁵ SAMPAIO, op. cit., p. 4.

¹⁶ CAMPOS, Silva. *Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus*. Salvador: Imprensa Vitória, 1947.

Minas Gerais e o sul da Bahia e foram duramente combatidos. Este fato foi descrito por Teófilo Otoni e publicado por Chagas.¹⁷

Em 1805, o governador Francisco da Cunha Menezes solicitou autorização ao visconde de Anadia para explorar as barras e os rios do sul da Bahia, justificando que a região era boa para plantações. O subdelegado de polícia do Prado, o Sr Marciano de Jesus Fontoura, opinou que poderia amansar o grupo de índios Pataxó existentes naquela região por meio dos Maxakali, já pacificados. Assim as terras do sul da Bahia passaram a ser exploradas pelos forasteiros que vinham de várias regiões do País, sobretudo do Espírito Santo, Minas Gerais e de Estados do Nordeste.

Ribeiro esclarece:

[...] A penetração civilizadora começou pela parte sul, entre os rios Paraíba e Doce, empreendida por agricultores que desejavam aquelas terras para o cultivo do algodão, do fumo e para plantações pioneiras do café. Os Maxakali viviam entre os rios Jequitinhonha e São Mateus. Um dos processos utilizados para desalojar os Maxakali foi induzi-los a derrubar as matas para plantar roçados e semear capim depois da colheita, impedindo assim que a mata se refizesse. Deste modo se inutilizava a terra para a lavoura e se expulsava a caça, tornando impossível a vida desses índios lavradores e caçadores [...].¹⁸

Nessa mesma época, a região passou a ser percorrida por pesquisadores estrangeiros, entre eles, o já citado príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, cujos relatos, nos permitem um bom conhecimento dos grupos indígenas que viviam entre os Estados da Bahia e Minas Gerais, entre eles os Pataxó, Kamakã, Botocudo e Puri, fatos registrados na obra *Viagem ao Brasil*.

Assim, também em 1819, Karl Friedrich Philipp Von Martius e K. Von de Steinen, viajantes e pesquisadores alemães, localizaram os Pataxó nas margens dos rios Cachoeira e Gongogy, e mais concentradamente na serra do Mundo Novo, que posteriormente abrigaria o Posto Indígena Paraguaçu. Afirmaram os viajantes que desde 1806, os capitães-mores de Conquista utilizavam os índios Kamakã para combater os Pataxó e Botocudo¹⁹.

No ano de 1840 houve a construção do “Quartel do Salto do Rio Pardo”, sul da Bahia (região ocupada também por Pataxó), com o objetivo de combater os índios e garantir condições de instalação de colonos na região, uma vez que esta apresentava boas condições para a agricultura.

¹⁷ CHAGAS, op. cit., pp. 319-323.

¹⁸ RIBEIRO, Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil, op. cit., p. 99.

Em 1847 ocorreu a criação da Companhia de Comércio e Navegação do Rio Mucuri – Cia. do Mucuri, administrada por Honório Benedito Ottoni e Teófilo Ottoni, que nos seus densos relatórios descreveu e classificou as aldeias indígenas que viviam do norte de Minas Gerais até o sul da Bahia, entre eles os Pataxó, grafados por *Patachó*.²⁰

O texto *História do povo Pataxó*²¹ traz algumas considerações de forma sucinta, mas relevantes para estudos. Quanto à desapropriação das terras indígenas Pataxó para a ocupação dos posseiros, informa que, em 1861, por decisão do governo da Província da Bahia, Antônio da Costa Pinto, criou-se uma aldeia no rio Corumbau,²² entre Prado e Porto Seguro, para ser ocupada pelos Pataxó “pacificados”. Essa aldeia foi denominada Bom Jardim, e mais tarde foi chamada de Barra Velha pelos indígenas. E para lá foi designado um grupo de mais ou menos 500 índios, além dos Pataxó, de outras etnias da região, como dissidentes de Maxakali, Botocudo, Kamakã de Belmonte, Tupiniquim de Trancoso e de Vila Verde, a fim de se desocupar áreas férteis em benefício dos colonos que chegavam e estavam interessados em investir na agricultura.

Apesar de dominados, empobrecidos e do franco processo de aculturação, especificamente em sua língua, o povo Pataxó conseguiu, no isolamento geográfico – pois a região era de difícil acesso – viver certa autonomia, explorando os ricos manguezais junto à foz do rio Corumbau e às extensas matas nas bacias dos rios Corumbau e Caraíva, e toda a área circundante ao monte Pascoal.

Em 1870/1875 instalou-se a Colônia Nacional de São Pedro de Alcântara, hoje Ferradas; que aconteceu concomitantemente à expansão cacauera. Outro grupo de Pataxó atacou a colônia estabelecida dentro de suas áreas e sofreu perseguições dos fazendeiros.

Nos períodos de 1890 a 1926, houve o combate entre índios Pataxó e trabalhadores de fazendas de cacau em torno do rio Pardo (documentado por Ribeiro em 1977). Em 1910, índios Pataxó e Kamakã, revoltados com os plantadores de cacau que avançavam em suas áreas, conseguiram desalojar núcleos de plantadores, o que provocou a ira dos grandes cacaueros que contrataram chacinadores para dar cabo desses povos. Matas foram devassadas, mas a extraordinária capacidade de se protegerem na mata e de se esgueirarem de uma região para outra garantia-lhes a sobrevivência, a despeito de os bandos encarregados de

¹⁹ Estudos publicados na obra *Viagem pelo Brasil*, de Steinen e Martius, edição alemã de 1828.

²⁰ Publicado em CHAGAS, op. cit., p. 320.

²¹ MEC/ANAÍ/PINEB-UFBA. Op. cit., p.12.

²² A região de Corumbau até Barra do Cahí era habitada pelos Tupiniquim, segundo relato de Pero Vaz de Caminha, com parte do texto transcrito neste capítulo

surpreendê-los e chaciná-los terem encontrado armas eficazes para abatê-los, “recorrendo a velhas técnicas coloniais como o envenenamento das aguadas, o abandono de roupas e objetos contaminados por variolosos que pudessem ser utilizados pelos índios e, sobretudo, minando os arredores das casas e plantações com armadilhas montadas com armas de fogo.”²³

Esse episódio foi narrado pela imprensa das grandes cidades do Brasil, mas a divulgação do que acontecia com os Pataxó na Bahia não sensibilizou as autoridades governamentais da época, e grande número de índios Pataxó e Kamakã foi exterminado ou desapropriado de suas terras.

Sobre essa frente ocupacional Ribeiro elucidada:

[...] Contra os grupos Kamakã e Pataxó uma outra fronteira de expansão agrícola: as plantações de cacau. A rápida e vigorosa expansão das lavouras cacauzeiras nas matas do sul do Estado. Contra o último reduto dos Kamakã e Pataxó é que se lançaria essa onda de plantadores de cacau. As terras reservadas aos grupos pacificados foram rapidamente esbulhadas e os que viviam açoitados na mata se viram envolvidos em conflitos com sertanejos que a invadiam de todos os lados²⁴.

A conquista dos povos Pataxó, Kamakã, Maxakali e demais grupos atingiu o seu ápice no início do século XX, diante das investidas dos plantadores de cacau, que deram cabo dos últimos bandos ainda isolados que viviam de modo autônomo.

Em 1911, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)²⁵ iniciou o trabalho de “pacificação” de grupos Pataxó nos vales dos rios Colônia e Pardo, convencendo-os a deixar suas terras e a se alojarem em reservas e prometendo-lhes proteção. Mas a intenção era forçá-los a deixar seus territórios, que seriam ocupados por colonos, o que de fato aconteceu: mais tarde esses Pataxó perderam o direito sobre território. O exílio desses grupos foi organizado pelo capitão Vasconcelos, que contratou os serviços de Telesforo Martins Fontes, homem experiente em oprimir indígenas.

Em face disso, em 1926²⁶ demarcou-se uma área de terra para os Tupinambá e Pataxó que viviam na região do rio Colônia ou Cachoeira, ao norte, até o rio Pardo, ao sul, área que viria a ser conhecida pela combinação dos nomes dos dois principais postos do SPI daquela

²³ Ribeiro, *Os índios e a civilização*: a integração das populações indígenas no Brasil, op. cit., p.100.

²⁴ Idem, p. 99.

²⁵ Em 1910, atendendo às pressões de intelectuais e de personalidades estrangeiras, o governo decidiu criar um serviço de apoio às populações do interior, o Serviço de Proteção aos Índios, orientado pelos ideais do marechal Rondon. No entanto, esse órgão transformou-se numa grande máquina oficial de pacificação e exploração das comunidades indígenas.

²⁶ Lei n. 1.916, de 9 de agosto de 1926, publicada no Diário Oficial da União em 11 de agosto de 1926, p. 9.935.

região, o Posto Indígena Paraguaçu e o Posto Indígena Caramuru. A Reserva Caramuru-Paraguaçu abrangeria parte dos municípios de Pau-Brasil, Camacã e áreas vizinhas ao município de Itapetinga, pertencentes à região de Itabuna e Ilhéus.

Desde a criação desta reserva houve uma violenta reação por parte de fazendeiros – arrendatários que ali começaram a se estabelecer desde 1936, interessados na exploração dessas terras graças à fertilidade do solo, ao clima úmido e quente, e à maior parte da região ser recoberta de densa mata úmida, indicadores naturais importantes para o cultivo do cacau.

A área foi demarcada novamente em 1937, reduzindo a extensão original de 50 léguas quadradas para 36.000 hectares. Como justificativa, os governantes argumentaram que na reserva haveria idéias comunistas. Reduziram as terras indígenas, desrespeitando assim, o que rezava a Constituição de 1.934,²⁷ que determinava que os indígenas eram os donos daquelas terras – “direito inalienável que não pode ser transferido a outrem”.

Após a publicação do documento nº 1.609,²⁸ a reserva foi oficializada, passando a ser administrada pelo Serviço de Proteção ao Índio, que resolveu juntar esses Pataxó com outros grupos indígenas de outras etnias que viviam escorraçados de seus territórios por fazendeiros e colonos. Eram grupos de índios Tupiniquim (índios de Olivença), Botocudo, expulsos da aldeia de Santa Rosa, perto de Jequié, Mongoió e Kamakã, do sul e do sudeste baianos. Foi estabelecido que os índios que nascessem na Reserva Paraguaçu-Caramuru passariam a ser denominados de Pataxó Hã-hã-hãe, para diferenciar-se dos demais povos indígenas da Bahia.

Benedito Prezias²⁹ lembra que até 1942 viviam na reserva 338 indígenas, e que por pressão dos fazendeiros as terras indígenas passaram a ser arrendadas e invadidas. Em 1950 já eram 500 fazendeiros instalados na área designada aos Pataxó Hã-hã-hãe. .

Em 1943, o autoritarismo voltou-se para os Pataxó aldeados em Barra Velha desde 1861. O governo federal, Getúlio Vargas, resolveu implantar no território ocupado pelo grupo do extremo sul da Bahia um Parque Nacional, supostamente para proteger o "sítio do Descobrimento", forçando esse grupo – que vivia até então independente do Estado – a ser controlado e vigiado pelo órgão IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal).

²⁷ Constituição de 1934, promulgada pela Assembléia Constituinte em 16 de julho de 1934, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas.

²⁸ O princípio dos direitos indígenas às suas terras foi estabelecido na Carta Regia em 30 de julho de 1609. O Alvará de 1º de abril de 1680 afirma que os índios são “primários e naturais senhores” de suas terras, e que nenhum outro título, nem sequer concessão de sesmarias, poderá valer nas terras indígenas.

²⁹ PREZIA, Benedito. *Indígenas do Leste do Brasil: destruição e resistência*. São Paulo: Global, 2004, p. 68.

Descontentes com a demarcação do Parque Nacional Monte Pascoal, essa comunidade indígena foi envolvida em conflitos com a polícia dos municípios de Prado e Porto Seguro, denominado *Fogo de 51*³⁰. A partir deste episódio ocorreu a dispersão desses grupos.

A implantação do parque pressionou muitos Pataxó a se retirarem de suas terras e abandonarem as roças, obrigando-os a se engajarem no mercado de trabalho regional nos anos sessenta, e na florescente indústria do turismo que assaltou a região de Porto Seguro a partir dos anos setenta, mas os Pataxó jamais abandonaram o sonho de recuperar as áreas pertencentes à "aldeia-mãe" – Barra Velha.

Com o passar dos anos, os parentes dispersos se juntaram formando novas comunidades indígenas, entre elas as aldeias de Coroa Vermelha e Mata Medonha, e outros se apoiaram só no núcleo familiar procurando novos espaços, o que ocorreu com as famílias de Zabelê, dos caciques Zé Beth e Denis, que se alojaram nas matas próximas à vila de Cumuruxatiba.

Nas regiões de matas próximas a Cumuruxatiba foi instalada, na década de 1960, a Bralanda, consórcio extrativista Brasil-Holanda, dando início à extração de madeira de lei rica na mata atlântica do extremo sul da Bahia, o que contribuiu para o encurralamento desses grupos indígenas, condicionando-os a viverem na vila de Cumuruxatiba até os finais da década de 1990.

Hoje, a presença do imigrante na região se dá também pela exploração do turismo, uma vez que Cumuruxatiba³¹ está inserida na rota do Museu Aberto do Descobrimento, fazendo parte do complexo turístico do extremo sul da Bahia.

1.3 O Desenvolvimento Turístico e a Criação de Novas Aldeias no Extremo Sul da Bahia

Além das frentes de ocupação – provocada pela agricultura de algodão, fumo e café, implantada nos séculos XVIII e que continuou até o século XIX na região do extremo sul, e

³⁰ Tema que será tratado ainda neste capítulo, com transcrição de relatos de sobreviventes desse episódio.

³¹ Na orla de Cumuruxatiba há dez praias: Barra do Caí, Imbassuaba, Cumuruxatiba, Japara Pequena (essas quatro, boas para pesca), Viçosa, Imbassuaba, Cumuruxatiba, Dois Irmãos e Ostras (as quatro últimas boas para navegação) e uma boa para mergulho – Japara Pequena. Na vila de Cumuruxatiba há onze pousadas e cinco restaurantes.

mais tarde pelo cultivo do cacau e criação de gado, que continuaram a ser implementados até o século XX – na década de 1960 houve um grande surto madeireiro que atingiu a região na esteira da construção da Rodovia BR-101(Rio-Bahia), inaugurada em 1973, impulsionando a implantação de um crescente mercado de turismo.³²

A partir daí as autoridades governamentais da Bahia definiram duas frentes de ação: estabeleceram mecanismos fiscais para facilitar a implantação de grandes redes hoteleiras, e passaram a praticar uma forte e agressiva ação de *marketing* em prol do turismo no Estado.

Em 1975 houve um crescimento no turismo, notadamente em Salvador e em Porto Seguro. Essa demanda impulsionou os investidores a construírem hotéis de luxo em Salvador, e pousadas em cidades turísticas do litoral, como Porto Seguro, Prado e Valença, entre outras.

Nesse novo contexto e inviabilizados de utilizarem suas terras tradicionais para a lavoura, os Pataxó foram levados a se engajarem como mão-de-obra nas novas atividades econômicas que se implantaram na região. Assim nasceu a aldeia de Coroa Vermelha, que foi pensada em função do fluxo turístico em Porto Seguro. Estimulados por pesquisadores e comerciantes, os Pataxó que viviam nas regiões de Arrail d'Ajuda e Porto Seguro se agruparam nessa aldeia e começaram a desenvolver sua produção de artesanato para atender a esse novo e promissor mercado.

Em 1991 foram estabelecidas novas metas pelas autoridades governamentais, com o objetivo de tornar a Bahia, até 2005, o maior destino dos brasileiros, e assim traçaram um plano – a desconcentração do desenvolvimento turístico, dividindo o Estado em sete áreas turísticas.

Segundo Dados da Gerência Setorial de Turismo da Bahia³³ atestam que a divulgação das belezas naturais e dos monumentos históricos do Estado, e os investimentos em redes hoteleiras colocaram a Bahia, em 1999, no 4º lugar do mundo na preferência dos turistas estrangeiros.

Em 1998 outro grupo de Pataxó se estabeleceu ao lado da BR-101, próximo da cidade de Itamaraju, com o objetivo de comercializar seu artesanato. Criou-se em função desse agrupamento a aldeia Trevo do Parque, e mais tarde a de Guaxuma, entre as cidades de Itamaraju e Itabela.

³² Maiores informações sobre as atividades madeireira na região, ver KOOPMANS, Padre José. *Além do Eucalipto: o papel do extremo sul*. Salvador: BDA, 1997, pp. 82-95.

³³ Informações publicadas no texto: *As potencialidades turísticas do Estado da Bahia*, em junho de 2001, disponíveis no site: <www.bndes.gov.br/conhecimentos/GerenciaSetorialde/get>. Acessado em 11 dezembro de 2005.

Em 2000 foram apresentados aos turistas os pacotes que a Bahia oferece: (1) Baía de Todos os Santos (Salvador) com os principais atrativos: Pelourinho, igrejas, fortes, museus, lagoa do Abaeté, ilhas; (2) costa das Baleias, com o maior atrativo, o Parque Nacional dos Abrolhos, incluindo as cidades de Alcobaça, Caravelas, Nova Viçosa e Mucuri; (3) costa do Cacau, incluindo nesta rota os municípios de Itacaré e Ilhéus; (4) costa dos Coqueiros; (5) costa do Descobrimento, estendendo-se da barra do rio Cahí, no município do Prado, passando pelo Parque Nacional de Monte Pascoal, Caraíva, Trancoso, Arraial d’Ajuda, Porto Seguro, Coroa Vermelha, e pela foz do rio Tibá, em Santa Cruz de Cabrália; (6) chapada Diamantina e (7) costa do Dendê.

Os investimentos hoteleiros nesses espaços estão sendo realizados por redes internacionais, prioritariamente as áreas de orla marítima dos municípios do Prado, incluindo Cumuruxatiba, Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália, que estão completamente ocupados por centenas de não-índios, resultado da desenfreada especulação imobiliária dos últimos trinta anos. Esses investimentos vêm devastando e descaracterizando pontos do litoral sul e extremo sul baianos, territórios que deveriam ser protegidos pela legislação ambiental, uma vez que fazem parte do patrimônio histórico do Brasil.

Os Portais Turísticos na Bahia têm como pano de fundo atrair investimentos públicos que favoreçam empreendimentos privados, antes de mais nada na área do turismo, de iniciativa dos poucos empresários que detêm a maior parte dos lotes litorâneos abrangidos pelo memorial Parque Nacional do Descobrimento. Por isso os Pataxó de Cumuruxatiba ocupam áreas dessa reserva, como forma de pressionar as autoridades para atenderem aos seus pedidos de liberação das terras indígenas que se encontram em mãos de fazendeiros, e das que ainda não foram regulamentadas.

Os Pataxó ao longo desses anos incorporaram a dinâmica do turismo, e a comercialização de seu artesanato é apresentada como uma indispensável via de acesso ao mercado, ainda que dependente de consumidores sazonais. Todas as aldeias do extremo sul, mesmo as distantes dos principais pontos de comércio, fabricam artesanatos para atender à demanda da alta estação – verão e férias de julho.

Considera-se preocupante a produção do artesanato em função do turismo – isto poderá causar o esgotamento de suas fontes de matéria-prima caso não seja feita uma análise da inserção dos produtos indígenas pelas próprias comunidades neste mercado, e um planejamento econômico-social levando em consideração essas questões.

1.4 A Monocultura do Eucalipto³⁴ no Extremo Sul da Bahia e a Reação das Comunidades Indígenas

A grande luta hoje dos Pataxó é contra a expansão da monocultura do eucalipto. Ao longo das últimas quatro décadas, essa monocultura tem ocupado grande parte da área agrícola do extremo sul da Bahia.

As empresas do setor continuam adquirindo terras, causando êxodo rural e a conseqüente dispersão de muitas comunidades. Os Pataxó reclamam da presença desses *desertos verdes*,³⁵ argumentando que os rios estão sendo degradados pela contaminação por uso intensivo de agrotóxicos e por um processo de ressecamento do solo relacionado ao plantio em larga escala.

Em 2005 cerca de 300 indígenas que participavam da IV Assembléia na Aldeia de Guaxuma, localizada no km 769 da BR 101, no extremo sul da Bahia, discutiram sobre os impactos de monoculturas em suas comunidades. O evento aconteceu entre os dias 19, 20 e 21 de agosto, com a participação de representantes das 12 aldeias do extremo sul da Bahia que compõem a Frente de Resistência, e as lideranças do povo Pataxó Hã-hã-hãe e Tupinambá, entidades de apoio à causa indígena, e representantes da APOINME (Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo).

Por decisão dessa assembléia, os índios bloquearam um trecho da Rodovia BR-101, em frente à aldeia Guaxuma, e apreenderam caminhões carregados de eucalipto. O protesto teve como objetivo pressionar a empresa Veracel Celulose³⁶ a deixar de plantar eucalipto em terras que foram tradicionalmente ocupadas pelos Pataxó e que se encontram em *mãos de fazendeiros*.³⁷

³⁴ Matéria-prima utilizada para a produção de celulose e carvão vegetal.

³⁵ Termo empregado e divulgado pela organização Rede Alerta Contra o Deserto Verde.

³⁶ A Veracel Celulose é uma das empresas da Aracruz Celulose, líder mundial na produção de celulose branqueada de eucalipto. A terceira fábrica da Aracruz no Brasil está sendo construída em Eunápolis, no extremo sul da Bahia. A empresa tem plantações nos Estados do Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, com aproximadamente 247 mil hectares de plantio de eucalipto, e exporta a maior parte do que produz no Brasil.

³⁷ Parte da terra indígena reivindicada pelo povo Pataxó do extremo sul se encontra em mãos dos fazendeiros, que por meio do Programa de Fomento Florestal desenvolvido pela Veracel arrendaram as fazendas que eram destinadas à agropecuária para o plantio de eucalipto. Esta estratégia possibilita a empresa ampliar sua área de floresta e, conseqüentemente, a produção de celulose, sem a necessidade de adquirir novas áreas.

Nessa época uma *comissão de indígenas*³⁸ foi a Brasília em reunião com o Ministério do Meio Ambiente, Ministério Público e com a Advocacia-Geral da União solicitar a proibição de plantio de eucalipto em terras que foram dos povos indígenas e que estão aguardando os estudos do grupo de trabalho solicitado pela Funai.

A comissão foi informada que havia uma reunião agendada com o presidente do órgão indigenista oficial, a Funai, mas o encontro não aconteceu. A Funai não recebeu os índios em protesto às ações das organizações indígenas, referindo-se ao bloqueio da BR-101 e à apreensão dos caminhões que transportam eucalipto.

De acordo com *denúncias*³⁹ feitas pelos índios, a empresa Veracel fere a legislação ambiental plantando eucaliptos nos limites das unidades de conservação, destruindo plantas nativas, coqueirais, mudando o relevo da terra e atingindo as fontes de água. Explicam também que é justamente a demora no processo de demarcação das terras indígenas que possibilita a existência de plantações de eucalipto em terras tradicionais, provocando situações de tensão e conflitos entre fazendeiros e indígenas.

A maioria das terras destinadas às comunidades indígenas foram declaradas como reservas, para preservação ambiental; entre elas, o Parque Nacional Monte Pascoal e o Parque Nacional do Descobrimento.

Enquanto se cria área de preservação ambiental no Estado, liberam-se áreas para projetos e empreendimentos que causam grande impacto à natureza, principalmente a monocultura do eucalipto e especulações imobiliárias nas áreas próximas à costa marítima. Prevaecem, até agora, na maioria dos casos, os interesses econômicos em detrimento dos direitos das populações minoritárias. Santilli⁴⁰ observa que esta é uma prática arraigada no Brasil: “As identificações administrativas das terras indígenas já realizadas com frequência não correspondem aos territórios tradicionalmente ocupados pelos índios, devido a fatores políticos intervenientes na etapa inicial do processo de regularização fundiária.”

As lutas dos atuais Pataxó pelas terras indígenas parecem encontrar suas razões políticas, e mesmo emocionais, no próprio contexto em que se deu o aldeamento em Barra Velha, na criação do Parque de Monte Pascoal e na retomada desse território. É uma forma de compensação ao processo de aculturação vivenciado por eles. Katão Pataxó explica: “Foi a

³⁸ Os documentos sobre estas questões encontram-se no site do Conselho Indigenista Missionário: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&eid=342>>. Acessado em 14/1/2006.

³⁹ Publicadas em:< www.cimi.org.br>. Acessada em 14/01/2006.

⁴⁰ SANTILLI, P. Ciência, verdade, justiça. In: FISCHMANN, L. V e GRUPIONI, L D. B. (orgs) *Povos indígenas e tolerância: construindo. práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP/SP, 2001, p.192.

partir daí (referindo-se à invasão de fazendeiros em seus territórios e à segregação dos grupos em reservas) que nós, os Pataxó, ficamos sedentários, ou seja, perdemos a liberdade [...]. Tudo se tornou limitado; as nossas moradas, nossa língua, cultura e tradições.⁴¹”

1.5 O Massacre e a Dispersão da Comunidade Pataxó: o Fogo de 1951

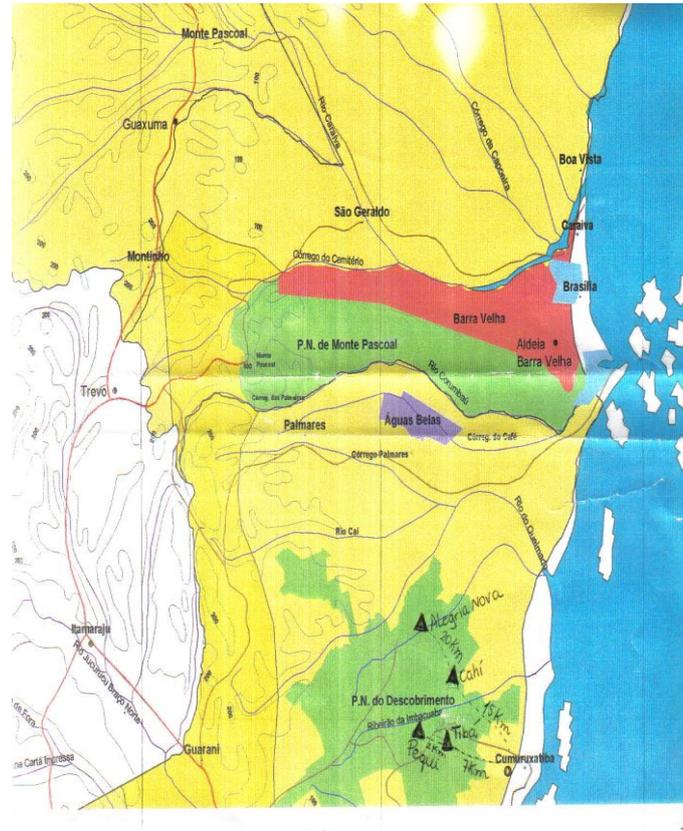
Os conflitos entre indígenas e fazendeiros do extremo sul da Bahia foi o motivo dado por Antônio da Costa Pinto – presidente da Província da Bahia em 1861, para a determinação da concentração compulsória de toda a população indígena da região em uma única aldeia, nas proximidades da foz do rio Corumbau e do rio Caraíva, a 60 km da região do Parque Monte Pascoal (conforme o mapa) – a aldeia Barra Velha, anteriormente denominada Bom Jardim.

Até a década de 1940 os Pataxó que viviam aldeados na região de Barra Velha, “certamente como a única comunidade exclusivamente indígena na região do extremo sul baiano”⁴², se agrupavam de acordo a sua função na aldeia: alguns viviam na aldeia, criando porcos, fazendo farinha; mas a maior parte da população vivia no interior da mata, perto das roças de mandioca, banana, nos costões dos rios Caraíva e Corumbau. Gozavam de uma certa prosperidade, produziam farinha de mandioca, extraíam da mata cordas de embira, faziam gamelas e colheres de pau, tiravam a piaçava para vender. No pé do monte Pascoal havia plantações de banana, café e cacau. Os produtos eram vendidos aos moradores de pequenos povoados que moravam próximo à região.

⁴¹ MEC/ANAÍ/PINEB-UFBA. Op. cit., p.12.

⁴² SAMPAIO, op cit., p. 6.

Quadro 3 – Localização da aldeia Barra Velha, do Parque Nacional Monte Pascoal e do Descobrimento.



Fonte: Arquivo do Posto Indígena - Funai de Barra Velha, 2006.

O isolamento dessa comunidade foi dramaticamente rompido quando as primeiras equipes técnicas visitaram a área, estabelecendo contatos e a demarcação do Parque Nacional Monte Pascoal em 19 de abril de 1943, pelo Decreto nº 12.729.

Insatisfeitos com as fronteiras impostas e com a vigilância do parque, o chefe da aldeia Barra Velha – o capitão⁴³ Honório Ferreira e mais três Pataxó, em 1949, seguiram viagem para o Rio Janeiro em busca de uma solução para o problema; queriam audiência com o marechal Rondon.

A demarcação da área e o autoritarismo dos encarregados dessa empreitada foram narrados por moradores de Barra Velha a um funcionário da Funai⁴⁴ em 1978:

⁴³ O termo capitão para denominar o cacique das aldeias passou a ser empregado no Brasil, a partir de 1750, por ordem do marquês de Pombal. Explicação apresentada na em PREZIA, Benedito & HOORNAERT, Eduardo. *Esta terra tinha dono*. São Paulo: FTD, p. 94.

⁴⁴ Documentação feita por Isidoro Rodrigues da Luz, chefe do Posto da Funai de Barra Velha, em 1978, pp. 16-17 (mimeo). Em 2004 realizei uma entrevista com Suia na aldeia Barra Velha e a mesma história foi contada.

Suia conta que no final do trabalho (referindo-se à demarcação) o doutor Barros vinha explicando que ia ser criado um parque florestal naquela área, e que eles não deveriam mais derrubar árvores. Deveriam fazer roças apenas na capoeira e o melhor seria procurar logo outras colocações. Ninguém poderia ficar naquela área. O governo iria criar o parque e todos teriam que sair dali. Não poderiam mais derrubar árvores, nem tirar cipó ou imbira, nem piaçava, e muito menos caçar. A floresta iria ficar por conta dos bichos.

Os depoimentos transcritos pelo funcionário indicam que o capitão Honório, após um longo tempo, retornou da viagem e contou que havia conhecido dois homens do então Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e esses afirmaram que viriam para resolver a questão.

No ano seguinte, em 1951, apareceram dois cidadãos que se diziam representantes do governo; um se apresentou como sendo engenheiro e o outro como tenente, propondo ajudá-los. Mas a ajuda apresentada pelos forasteiros surpreendeu a todos, pois os sujeitos que se diziam ser do governo incitaram os Pataxó a saquear o pequeno comércio do vizinho povoado do Corumbau, o que desencadeou uma violenta reação policial dos militares das cidades de Porto Seguro e Prado.

A moradora da aldeia Tibá, a matriarca pataxó Zabelê, que vivenciou em sua mocidade com seus parentes esse episódio, descreveu com muito desgosto esses momentos:

Nóis 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)

Devido a esse episódio, as famílias Pataxó que viviam em Barra Velha sofreram um dos mais terríveis massacres registrados na memória dos povos Pataxó da Bahia – denominado *Fogo de 51*. O que era em sua origem uma reivindicação da permanência em seus territórios, transformou-se em um evento de muita dor e sofrimento para os que presenciaram o acontecimento. A partir desse fato uma série de perseguições aconteceu aos Pataxó e deu-se início à dispersão desse povo pela região.

O cacique Baiara, da Aldeia Pequim – Abidias da Conceição Pinheiro – refere-se a esse episódio, construindo uma interessante analogia: “O que aconteceu com nossos parentes em 1951 é como se você desarranjasse uma colméia de abelha. Quando você coloca fogo na

colméia as abelhas saem desesperadas procurando abrigo em outro lugar e não voltam mais para lá, assim aconteceu com o nosso povo. Por isso temos Pataxó espalhado por todo o sul da Bahia, mas todos são filhos de Barra Velha, nossa aldeia-mãe.”

O cacique Zé Beti, da aldeia Tibá, em seu depoimento explica que as famílias Pataxó procuravam dispersar-se ao máximo, para que um maior número sobrevivesse. Procuraram reduzir-se apenas ao pessoal da família para fugir das perseguições.

Katão Pataxó⁴⁵ registrou esse fato em sua obra, acrescentando que a partir desse acontecimento a decadência se expandiu pela tribo, pois o povo estava dividido em pequenos grupos espalhados por fazendas, buscando abrigos com os fazendeiros que exploravam a mão de obra dos que ali eram alojados. Alguns retornaram anos mais tarde – um número reduzido –, esses já haviam estabelecido união conjugal com não-índios. Outros continuavam peregrinando em busca de áreas para se alojarem. Além do conflito de 51 houve *a seca de 1953*,⁴⁶ e os Pataxó desalojados viveram em grande miséria pelos arredores do monte Pascoal.

Esse trágico episódio até hoje está vivo na memória dos Pataxó, analisado por eles como um grande mal-entendido que provocou a perda de suas terras. Pois os grupos foram forçados a ir para longe, formando outras aldeias, e muitos índios que viviam na região do Parque Nacional Monte Pascoal passaram a viver em outras áreas e cidades circunvizinhas.

Só em 1961 o Parque Nacional de Monte Pascoal foi implantado oficialmente, administrado pelo IBDF. Lá ainda se encontrava um pequeno grupo que havia retornado, sob a liderança do grupo familiar de Firmo e Manuel Santana.

Essas famílias passaram a viver em escassos 8 mil hectares do parque, cerca de apenas 20% do seu território tradicional. A elas foi proibido fazer roçado nas áreas férteis próximas ao monte Pascoal, obrigando-as a viverem na miséria em uma área dominada por um areal estéril. Essa situação perdurou por dez anos até que, no início dos anos setenta, a reserva de Barra Velha passou a ser assistida pela FUNAI.

No início dos anos setenta, o novo órgão indigenista – FUNAI – passou a ser implantado, e os índios começaram a ser tutelados por essa instituição. Em 1981 foi regularizada pela Funai a aldeia de Barra Velha, mas sem atendimento às exigências indígena, para nova demarcação, reintegrando áreas indígenas que haviam ficado em poder do parque

⁴⁵ Katão Pataxó é o guia turístico da Estação Veracruz, próxima a Eunápolis. Com o apoio da empresa Veracel Celulose publicou o livro *Trioka Hahão Pataxi*. Caminhando pela história *Pataxó*. São Paulo: Garçoni, 2004, p.22.

⁴⁶ Seca que assolou toda a Bahia, fato registrado em carta do vigário João Velho de Oliveira, em 11 de julho de 1953, enviada ao dom Romualdo Antonio Seixas, arcebispo da Bahia.

sob os cuidados do IBDF. A fatia que ficou para os Pataxó foi de 8.627 hectares, desmembrados dos 22.000 hectares anteriores.

Nesse período a Funai estabeleceu um acordo com o então IBDF, que passou a permitir às famílias de Firmo e Manuel o direito de plantio nas capoeiras existentes na área do parque, numa localidade onde anteriormente eles mantinham roçados, na margem direita do córrego Cemitério. Hoje no local existe a aldeia Boca da Mata. Esta ação possibilitou posteriormente o regresso de outras famílias Pataxó, que estavam dispersas e se aglutinaram nas novas aldeias que se formavam: Boca da Mata, Meio da Mata.

Mas esse acordo tácito entre a Funai e o IBDF não freou o processo de dispersão e aculturação dos Pataxó de Barra Velha; esse já era irreversível. Muitos perambulavam por locais diversos da região, formando mais tarde pequenos núcleos de famílias Pataxó⁴⁷.

Os Pataxó reconhecem que a partir da dispersão do seu povo a aculturação se deu de forma mais intensa. Katão Pataxó⁴⁸ avalia: “O pior que aconteceu com a divisão da nossa tribo foi que os índios e as índias que tinham fugido daquela tragédia casaram-se com pessoas que não eram índios e o futuro do meu povo já não seria mais puro. Nossa língua e nossa cultura começaram a se perder.”

O êxodo provocado pelo *Fogo de 51*, e a busca de trabalho nas fazendas para as famílias sobreviverem distantes do grupo foram as causas que contribuíram para a omissão da identidade indígena, na opinião de Martins⁴⁹:

Acredita-se que em 1951 eles somavam pelo menos uns quatrocentos índios, segundo depoimento dos que sobreviveram. A partir desse ano há o êxodo geral, e buscam trabalho nas fazendas, para sobreviverem, carregando o estigma de índio, ao lado da família, já fora do grupo, numa ansiedade generalizada de tudo fazer para esconder a condição de silvícola. Por onde iam passando esse estigma certamente deve tê-los perseguido, a eles, mulher e filhos. É uma história que ainda não foi contada, se é que algum dia será. A tarefa nesse momento era se confundir, a qualquer custo, com o elemento nativo. Esquecer o passado para poder chegar mais perto possível do modelo da comunidade nacional.

O autor Katão Pataxó analisa as perdas culturais do seu povo, entretanto aponta caminhos que só coletivamente poderão trilhar, fazendo um apelo aos irmãos:

⁴⁷ Esses núcleos indígenas deram origem às aldeias do extremo sul da Bahia, que serão apresentadas e descritas no capítulo seguinte.

⁴⁸ PATAXÓ, op. cit., p. 22.

⁴⁹ MARTINS, Edílson. *Nossos índios nossos mortos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978, p.308.

Nós precisamos parar e olhar o que estava acontecendo e o que poderia acontecer com o nosso povo. Refletindo que o nosso povo era como um rio bonito que estava morrendo e que alguém precisava fazer algo para recuperá-lo. O rio era minha tribo, que se dividiu em oito pequenas tribos Pataxó em 1998. Atualmente existem *15 tribos* representando mais de dez mil índios. Alguns são sobreviventes do massacre de 1951, que ainda moram em algumas cidades e continuam traumatizados com o que sofreram.⁵⁰

1.6 Os Pataxó do Extremo Sul da Bahia: a Recriação da Identidade

Não obstante as adversidades ao longo desses anos, os Pataxó do extremo sul da Bahia, a partir dos anos noventa, passaram a um franco processo de reorganização social como povo indígena. Nos últimos anos, impulsionados pela evidência alcançada na mídia – mediante o trágico incidente que aconteceu com o índio Galdino Jesus dos Santos, conhecido por Galdino Pataxó, incendiado vivo em Brasília em 1997, quando reivindicava o reconhecimento definitivo dos títulos de propriedade da área de Caramuru-Paraguaçu para o seu povo Pataxó Hã-hã-hãe, e com as comemorações dos "500 anos de Descobrimento" – têm sucessivamente acontecido atos políticos que surtiram resultado; um deles foi a ampliação e demarcação das aldeias de Coroa Vermelha, Mata Medonha e Águas Belas (localização das aldeias no mapa, pp. 32 e 51.).

A Constituição Federal de 1989 estipulou que a partir de sua publicação todas as terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas deveriam ser demarcadas num prazo de cinco anos. Isto não aconteceu de fato, sendo essa questão a mola-mestra que levou os Pataxó, por meio dos encontros organizados pelo Conselho de Caciques Pataxó em 1998 e 1999, a retomarem as discussões acerca das demarcações das terras indígenas.

Nos manifestos reivindicavam a ampliação das aldeias Barra Velha, Meio da Mata, Boca da Mata, Águas Belas e Corumbauzinho, no tempo em que ocupavam deliberadamente as áreas circunvizinhas das aldeias, dando início, assim, à empreitada de recuperação do território tradicional.

Em 24 de setembro de 1999 os Pataxó finalmente reocuparam simbolicamente o monte Pascoal. Essa mobilização impulsionou o Ministério Público Federal a expedir, através da Procuradoria da República da Bahia, uma recomendação legal exigindo que a Funai realizasse os trabalhos de redefinição dos limites da terra indígena de Barra Velha, em parte

⁵⁰ PATAXÓ, op. cit., p.22. No período da publicação da obra eram 15 as comunidades cadastradas.

ocupada pelo Parque Nacional, e da área do Corumbauzinho, extensão do território indígena ao sul desse monumento, hoje ocupada por fazendas.

A Funai deu início, através de um grupo técnico coordenado pela antropóloga Maria Rosário Carvalho, professora-doutora da Universidade Federal da Bahia, aos estudos necessários à regularização do território Pataxó do monte Pascoal.

As mobilizações organizadas pelos Pataxó ganharam repercussão nacional, culminando com a grande *Marcha e Conferência Indígena*⁵¹ em 2000, que teve aproximadamente 3.500 indígenas, representando 159 povos em Cabralia – BA. O que deveria ser um ato político e cidadão tornou-se um episódio vergonhoso diante da repressão do governo na comemoração dos 500 anos do Brasil.

Os Pataxó do extremo sul têm atuado de forma ativa no cenário político da região para mostrar quem são – índios Pataxó; assim participam efetivamente dos fóruns nacionais, de marchas pelo Brasil, na elaboração de atos públicos e publicação de documentos, como o *Manifesto Indígena: povos indígenas da Bahia*.⁵² Nesses documentos eles demonstram o repúdio às ingerências das autoridades dos governos federais, estaduais e municipais quanto à avaliação das terras indígenas.

⁵¹ O tema da Conferência era *Os indígenas retomam o Brasil*.

⁵² *Revista MENSAGEIRO*. Conselho Indigenista Missionário, n.146, jul./ago. 2004, p.19.

Foto 2 – Índios das aldeias Cahí e Tibá.



Lideranças indígenas das aldeias Cahí (professor Osmar) e Tibá (‘Zé Fragoso) – participação no Fórum Social Mundial em Porto Alegre, em janeiro de 2001.

Fonte: Foto de Egon Heck, publicada na revista *Mensageiro* – Outro mundo é possível! 2005, p. 3.

A respeito dessas ações, Novaes⁵³ analisa que o fortalecimento da identidade indígena é uma das maneiras adotadas pelos indígenas e demais categorias oprimidas, tais como afrodescendentes, homossexuais, mulheres, para serem notados pela sociedade envolvente: “Tornar-se visível é algo fundamental numa sociedade competitiva como a nossa. Os Bororos têm plena consciência deste fato e sabem que é apenas como *índios* que eles têm condições de figurar como grupo, sem se perderem na massa da população brasileira.”

Os Pataxó também interpretam que só como índios eles também terão condições de reivindicar seus direitos, fundamentalmente o direito à retomada do território indígena. Buscam afirmar-se, mantendo os grupos familiares unidos em um mesmo território, por meio do movimento de retribalização. Assim, a identidade coletiva indígena e a auto-imagem são construídas por meio do reagrupamento, na luta pelo território, na implantação da escola. Ações que são assumidas coletivamente em função de si mesmos e do grupo.

Esse novo quadro de mobilizações e conquistas nasce paralelo à reconstrução de uma nova sociedade étnica, um nós coletivo (nós índios) que precisa de organização para

⁵³ NOVAES, S. C. Jogo de espelhos: imagens da representação através dos outros. São Paulo: USP, 1993, p.245.

conquistar os espaços sociais e políticos perdidos. Uma nova sociedade que aprendeu a se beneficiar da assimilação dos saberes adquiridos com a sociedade nacional, como o domínio da leitura e da escrita na língua portuguesa. Mas o domínio desse letramento não afastou o indígena do projeto de reconstrução de uma identidade cultural contrastiva,⁵⁴ – ser Pataxó no cenário baiano.

Novaes⁵⁵ compara a construção da identidade com *um jogo de espelhos*, em que a representação de si e do grupo é melhor compreendida quando é visualizada na imagem refletida de várias formas, podendo ser percebido o eu e o grupo social, pela população envolvente, pelas autoridades e pelos próprios parentes que se identificam como índios, ou para sensibilizar os que negam a indianidade, por meio das estratégias que usam para ser notados. Assim, a criação desse *nós-coletivo* é a estratégia utilizada pelos grupos indígenas marginalizados para ser reconhecidos como índios e terem direitos: “Acreditamos que este nós-coletivo, esta identidade ampla é invocada sempre que um grupo reivindica uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi historicamente submetido.”⁵⁶

A luta pela terra indígena é também uma forma encontrada para fortalecer o sentimento de identidade. Procuram recuperar o *modus vivendi* de seus ancestrais, retribalizando, buscando estratégias de convencimento de que são eles os verdadeiros herdeiros das áreas remanescentes de mata atlântica, indo contra a sociedade local que nega essa afirmação. Pois não é interessante para os empreendedores de imobiliárias e fazendeiros da região, uma vez que eles buscam também a ocupação do mesmo território.

Contrariando os pontos de vista dessas categorias, alguns hoteleiros e empresas de turismo se beneficiam da idéia da presença indígena na região, divulgando nas propagandas *on line* a existência dos Pataxó, convidando os turistas para conhecer a região e terem contatos com os índios. Como num jogo de espelhos em que diversas imagens são refletidas, em determinado momento, para a sociedade não-índia, é interessante a confirmação da identidade desses grupos, mas em outros torna-se um atropelo. Os Pataxó, cientes desse contra-senso, utilizam-se desse jogo de imagens, convencendo os turistas quanto às suas

⁵⁴ Apoiada em estudos de Oliveira e Bart, Novaes caracteriza “identidade contrastiva” como afirmação do nós diante dos outros, isto é, uma identidade de oposição.

⁵⁵ NOVAES, S. C. *Jogo de espelhos: imagens da representação através dos outros*. São Paulo: USP, 1993, p.24.

⁵⁶ Idem, p.25.

origens, e em outros momentos não assumem a identidade, deixando-se denominar por “caboclos”, ou omitindo *publicamente*⁵⁷ a sua procedência.

Esse comportamento em parte revela a conseqüência das atitudes de desrespeito vivenciadas pelos seus antepassados, que para defenderem a própria vida tiveram de ocultar e negar sua condição de índio até finais da década de 1990, numa *região de extrema violência*,⁵⁸ em que ser índio significou sempre não ter direitos nem à vida, nem à terra.

Para os mais velhos, conviver com essa contradição não é fácil. São reproduzidos aqui alguns trechos de um depoimento gravado em março de 2005, na aldeia Tibá, em que a Pataxó Zabelê expõe, de maneira sucinta, a sua luta contra o “apagamento” a que vem sendo historicamente submetida:

Quando chegamos pra qui (referindo-se a Cumuruxatiba) não tinha casas, daquela ponte até o córrego era só pé de caju, pitanga, e as casinhas dos índios que tinham debaixo dos cajueiros. Aí nós ficamos por aqui também, era casinhas de tábuas e de palha. Os que não podiam fazer de tabuas faziam de gravatá. Nós fizemos um barraquinho perto do rio do Peixe, e ficamos morando perto do meu cunhado. Depois fizemos um barraquinho perto do rio do Peixe pequeno, aí chegou um homem por nome Expedito e disse: Vocês, vão sair daqui, porque isso aqui é meu, eu já comprei. Pra onde nós vai?, eu perguntei. Vão para a vila (referindo-se a Cumuruxatiba). Nos mandaram para a vila e nós já tínhamos feito roça de milho, feijão e mandioca lá. Saímos sem nada. Comer o quê? Nada! Aí fizeram um barraquinho pra nós, fizeram casinha. Tudo ali era casinhas dos índios que tinha ali. Os índios que moravam aqui davam as coisas pra nós até que começamos a plantar de novo as coisas pra gente comer. A gente pescava, pegava peixe. Ninguém comprava peixe, a gente trocava por feijão, mandioca, peixe por açúcar, sabão. Lá no rio do Peixe começou a chegar um monte de gente falando: O que vocês estão fazendo aqui no meio das casas boas? Como se minha casa não prestasse, aí eu falei: Aqui é feio, mas é meu. Diziam que a nossa casa estava enfeando a dos outros, mas pra mim a minha é a mais bonita. Os brancos chegaram compraram a área e hoje dizem que aqui não tem índio.

Agora o pessoal fala que Cumuruxatiba não é indígena porque não pode ser. É sim! Era um vale só de índios que moravam ali. Desde de que nos entendemos aqui moravam índios, todos Pataxó de Barra Velha.

Os brancos chegaram e falaram que aqui não tinha índios. A metade já morreu, mas tem ainda os que estão morando aqui. Por isso estou aqui, porque judiaram muito de meus pais em Barra Velha.

Eu tenho parente em Minas Gerais (referindo-se aos seus parentes que foram transferidos, em 1970, para o Posto Indígena Guarani, no município de Carmésia), mandaram chamar a gente, mas nós não vamos sair daqui. Quero ficar por aqui mesmo vivendo com meus irmãos que estão por aqui também. Estou vivendo com

⁵⁷ Como exemplo desse paradoxo: quando estive trabalhando com os discentes do curso de Pedagogia da Uneb, no município do Prado, em 2004, havia entre as alunas umas parentas de Zabelê, que em momento algum na aula se identificaram como descendentes de índios e/ou indígenas. Durante o curso foi falado sobre a pesquisa com as aldeias, com os Pataxó Cumuruxatiba, mas as alunas mantiveram-se em silêncio na sala de aula e só assumiram o parentesco no intervalo, longe das colegas. Elas se aproximaram e falaram de seus familiares.

⁵⁸ Esses indicativos estão presentes em SILVA, A. L. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p.66.

eles. Não tenho nada que dizer deles. Eu gosto muito deles, não sei se eles gostam de mim, mas eu gosto deles.

Percebemos no desabafo da matriarca Pataxó que além de não serem reconhecidos quanto à sua etnia, ela reclama o direito à posse da terra, utilizando simbolicamente a entrevista como um meio de ser ouvida. Zabelê reconhece também, no último parágrafo do depoimento, que ao se manter unida com seus familiares, filhos, genros, noras, netos, conseguirá para os seus o direito permanente do território indígena.

Ela solicita: “Quero ficar por aqui mesmo, vivendo com meus irmãos que estão por aqui também” (referindo-se ao território retomado em 2002 e que hoje é ocupado pelas quatro aldeias). Para os mais velhos, a união dos grupos nas aldeias, as casas distribuídas próximas umas das outras, as reuniões à noite em volta da fogueira e as plantações coletivas têm um profundo valor simbólico. Símbolos que os afirmam como índios e consequentemente os ajudam a vencer os distanciamentos históricos e interpessoais a que foram forçados.

Foto 3 – Zabelê Pataxó, o bisneto e o seu esposo, em Cumuruxatiba.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Brandão⁵⁹ expõe: “Nós somos aquilo que nós fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformamos a cada instante.” Assim, a descoberta e reafirmação – ou mesmo a criação cultural da identidade, partindo do sentimento de pertencimento – está sendo a maneira encontrada por essa minoria para conquistar os seus

⁵⁹ BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. 2002, p. 22.

ideais, revelando-se um nós coletivo próprio. Uma identidade social e étnica afluada por meio de traços distintivos, da atualização e modernização dos costumes de seus antepassados.

CAPÍTULO II

QUEM SÃO, COMO E ONDE VIVEM OS PATAXÓ DO EXTREMO SUL DA BAHIA

Pataxó é água da chuva batendo na terra,
 Nas pedras,
 E indo embora para o rio e o mar...⁶⁰
 Kanátyo Pataxó

O registro da memória do povo Pataxó, feito por Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz), poeticamente define o que é ser Pataxó. Os versos sugerem uma imagem de homem livre em sintonia com a natureza, ou sendo a própria natureza, metaforicamente é água da chuva celeste que bate na terra, nas pedras e corre para o mar. Este texto trata do desfecho do mito da origem do povo Pataxó – *Txopai Itohã* (mito fundador Pataxó). Resumidamente, *Txopai* criou os seus filhos – cada gota de chuva que caía da grande nuvem era um Pataxó que descia e habitava a terra. O povo Pataxó, seres da água, foi criado por *Txopai*, como Tupã, o deus da chuva.

A imagem do texto reflete o sonho dos atuais Pataxó do extremo sul da Bahia: a recuperação do tradicional território dos Pataxó – o monte Pascoal e todas as áreas adjacentes: as margens do rio Caraíva, ao norte; as encostas do rio Corumbau, ao sul, a área na costa entre as embocaduras do rio Cahí, ao sul; e as serras nas cabeceiras desses rios. Pleiteiam o direito

⁶⁰ Há mais duas explicações para a origem da palavra Pataxó: 1) a explicação do significado da palavra Pataxó, publicada no livro *Leituras Pataxó*, p.11, elaborado pelos professores, lideranças e alunos das aldeias Barra Velha, Boca da Mata, Coroa Vermelha, Mata Medonha, Aldeia Velha, Corumbauzinho e Imbiriba, publicado pela Nononono: “Antigamente, os mais velhos falavam que eles moravam na mata do Monte Pascoal e, quando queriam vinham a beira da praia, pegavam comidas para eles, se alimentavam e depois iam dançar, ali ouviam o barulho do mar, sentados bem em cima das pedras e prestavam atenção no barulho do mar, no barulho que a água do mar fazia. ‘Então, preste bem atenção no barulho da água, alguns falavam, *porque as ondas do mar vêm bater na pedra e fazem pa-tá e quando volta fazem xó.*’” Este livro é adotado como material didático nas escolas das aldeias Pataxó, e esta é a explicação dada por eles para explicar a denominação Pataxó; 2) a explicação apresentada nos estudos de Cláudia Netto do Vale: “Entre os Maxacali (povo da mesma família lingüística dos Pataxó), as entidades espirituais, os *yãmiy*, relacionam-se com os animais, principalmente com os pássaros. Eles estão divididos em quatorze grandes grupos de *Yãmiyxop* (grupos de espíritos) parentes e cada um possui um nome. Desta lista, destacamos – *putuxop* – que são pássaros da família dos periquitos, dos papagaios e das araras. Os dados etnográficos nos mostram que em Barra Velha todos têm nomes de pássaros ou de árvores.”. Nas aldeias pesquisadas também percebemos a preferência por nomes na Língua Portuguesa ou em Patxohã que designam pássaros ou árvores como o nome de batismo de seus moradores.

territorial, deixando explícito para a comunidade não-índia que somente eles poderão efetivamente proteger a fauna e a flora desses ecossistemas.

No capítulo anterior foi exposto que a aldeia de Barra Velha abrigou, em sua origem, não apenas índios Pataxó, mas também povos Maxakali, Kamakã, Botocudo e descendentes dos Tupiniquim. Mesmo ante a essa diversidade de etnias indígenas, a denominação para esse grupo ficou Pataxó, por serem esses povos a maioria e por estarem em território tradicionalmente ocupado por eles.

Foi observado também que após a dispersão do povo na década de 50, alguns indígenas constituíram famílias em outros lugares com pessoas não-índias, em sua maioria afrodescendentes, e mesmo assim continuaram a se denominar Pataxó, e hoje desejam ser considerados como tal.

As atuais comunidades Pataxó do extremo sul da Bahia estão distribuídas entre os municípios do Prado e Santa Cruz de Cabrália. Esta região compreende: o município de Porto Seguro, o Parque Nacional de Monte Pascoal, a região do Parque Nacional do Descobrimento, abrangendo também os municípios de Itamaraju e Itabela, e o povoado de Cumuruxatiba.

A região do extremo sul da Bahia está localizada na mesorregião *Sul Baiano* que engloba 21 municípios,⁶¹ totalizando uma área de 30.420 quilômetros quadrados, limitando-se ao sul com o Estado do Espírito Santo, a oeste com Minas Gerais, a leste com o oceano Atlântico, e ao norte com municípios das regiões sul e sudoeste do Estado. Esta região é chamada de “Berço da Nacionalidade”, porquanto nela aportaram os primeiros colonizadores há 506 anos. Aqui ainda existem ecossistemas considerados essenciais para o País, como: os Parques Marinho dos Abrolhos e Monte Pascoal, e reservas de mata atlântica.

⁶¹ Alcobaça, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuã, Itabela, Itagimirim, Itamaraju, Itanhém, Itapebi, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz Cabrália, Teixeira de Freitas e Vereda. Ver localização dos municípios no mapa – divisão política do extremo sul.

Quadro 4 – Divisão política do Extremo Sul da Bahia



Fonte: Disponível em: <www.prodeb.gov.br/imagens/mapa_extsul.gif>. Acessado em: 8/4/2005.

2.1 Localização e Demografia dos Pataxó do Extremo Sul Baiano

Nessas regiões, consideradas áreas de preservação e portais turísticos, estão instaladas vinte aldeias Pataxó. A soma dos grupos aldeados que ocupam a área do extremo sul somam aproximadamente 10.000 indivíduos, assim distribuídos:

Tabela 1 – Povos indígenas do extremo sul da Bahia

Aldeias Pataxó Extremo sul	Municípios abrangidos	Pop.Indígena Estimada	Área	Situação Jurídica
Barra Velha	Porto Seguro	3.000	8. 627 ha Abrange as quatro aldeias	Regularizada – terra tradicional
Boca da Mata		905		
Meio da Mata		162		
Campo do Boi		60		
Coroa Vermelha	Entre Porto Seguro e Sta. Cruz de Cabralia	1.518	1.493 ha	Regularizada – terra tradicional
Mata Medonha	Santa Cruz de Cabralia	312	550 ha	Demarcada e homologada
Imbiriba	Porto Seguro	*245	397 ha	Demarcada e homologada
Aldeia Velha		*300	2.200 ha	
Guaxuma		*150	240 ha	Demarcada e em estudo p/ ampliação
Trevo do Parque	Itamaraju	88	300ha	Área doada e ampliada
Pé do Monte Pascoal		77	Área do Monte Pascoal	Área sobreposta – Território Indígena Monte Pascoal
Aldeia Nova de Monte Pascoal	Porto Seguro	*110	500 ha	
Craveiro	Prado	132	500 ha	Demarcada e em estudo p/ ampliação
Corumbauzinho		*400	1.000 ha	Demarcada e em estudo p/ ampliação
Águas Belas		*87	1.189 ha	Demarcada e Regularizada
Pequi		80	Área do Parque Nacional do Descobrimento	Aguardando estudo do grupo de trabalho da Funai.
Cahí		382		
Alegria Nova		80		
Tibá		80		
Tauá		87		

Fontes: Posto Indígena da FUNAI, Itamaraju /Ba, 2006. Conselho Indigenista Missionário, informações atualizadas pela Secretaria Nacional do CIMI, Brasília. Disponível em :<www.cimi.org.br >. Acessado em 9/9/2005

As atuais comunidades Pataxó do extremo sul baiano são:

1. Barra Velha: considerada por todos os Pataxó contemporâneos do extremo sul como sua “aldeia-mãe”. Está localizada a 4 km da praia de Corumbau, próxima às embocaduras dos rios Caraíva e Corumbau, e a 60 km do povoado de Monte Pascoal. Nesta aldeia há o posto da FUNAI e uma escola indígena modelo. Estão implementando visitas de turistas por meio da Associação de Ecoturismo da própria aldeia. Além do turismo e do artesanato, outra fonte de renda é a produção e beneficiamento da mandioca e a fruticultura.

2. Boca da Mata: foi criada em 1981, após novo acordo entre a Funai e o IBDF, que destinou aos Pataxó uma faixa do Parque Nacional de Monte Pascoal. Está situada à margem do córrego Cemitério, pouco acima da confluência deste córrego com o rio Caraíva. Possui uma escola indígena. Suas atividades econômicas são a agricultura e o artesanato.

3. Meio da Mata: desdobrada da aldeia Boca da Mata, foi criada em 1987. Está situada na margem direita do rio Caraíva, pouco abaixo de sua confluência com o córrego Cemitério. Localizada a 18 km da aldeia Boca da Mata e a 18 km da aldeia Barra Velha. A agricultura e o artesanato são suas principais atividades econômicas.

4. Campo do Boi é uma pequena comunidade que está na área da aldeia Pataxó Barra Velha, a 18 Km, do centro da aldeia-mãe. Nessa comunidade residem aproximadamente quinze famílias que sobrevivem do artesanato e da agricultura.

Essas quatro aldeias ocupam um mesmo território contínuo designado pela FUNAI por “Terra Indígena Barra Velha”, com 8.627 hectares, situada no extremo sul do município de Porto Seguro, compreendendo a região do Parque Nacional de Monte Pascoal.

5. Coroa Vermelha: aldeia surgida em 1972, originalmente voltada para a comercialização de artesanato, ainda hoje a principal atividade de seus moradores. É o núcleo Pataxó que mais cresce. Os dados populacionais apresentados podem sofrer alterações, em razão do contingente de Pataxó de outras aldeias que temporariamente aparece, basicamente nos meses de maior fluxo turístico, no verão. Está localizada no sítio histórico de Coroa Vermelha, entre o litoral e a pista da BR-367, a 5 quilômetros ao sul da sede do município de Santa Cruz de Cabrália, e a 17 km ao norte da cidade de Porto Seguro. Foi demarcada e homologada em 1997. Nesta mesma época a Reserva Pataxó da Jaqueira, que fica a 12 km da aldeia de Coroa Vermelha, uma área de 80.020 ha de mata atlântica, foi incluída a área da aldeia Coroa Vermelha, sendo hoje um dos lugares mais visitados pelos turistas que vão a Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália. Os trabalhos de ecoturismo são coordenados e realizados pela Associação de Ecoturismo da Aldeia de Coroa Vermelha.

6. Mata Medonha: foi implantada em 1951 em uma região até então completamente isolada, por uma família refugiada⁶² de Barra Velha. Outros grupos familiares oriundos de Barra Velha aí também se instalaram nos anos de 1980. Está localizada a 10 km de Santa Cruz de Cabrália, numa ilha cercada por dois rios: Santo Antônio e Norte. Seus moradores cultivam mandioca e fruticultura. Como na maioria das demais comunidades, as principais atividades econômicas são as agriculturas e o artesanato.

7. Imbiriba: pequeno núcleo originado em 1920 por uma única família, teve sua população ampliada por novas levas de migrantes de Barra Velha após o *Fogo de 51*. Localiza-se próxima ao povoado de Itaporanga, e faz fronteira ao sul com a aldeia Barra

⁶² Refugiada em decorrência do conflito de 51, descrito no capítulo anterior.

Velha, e ao norte com a vila de Trancoso, a 7 km das margens do rio dos Frades. A comunidade tem sua economia voltada à agricultura e ao artesanato.

8. Aldeia Velha: esta área era um antigo assentamento indígena, de onde as famílias residentes foram expulsas nos anos sessenta e setenta por fazendeiros. Após algumas tentativas para reocupar o local, nos finais dos anos 90 – investidas que não tiveram êxito pela reação dos posseiros – estas famílias conseguiram, finalmente, a partir de 1998, fixarem-se no local, aglutinando várias famílias Pataxó até então dispersas pelos núcleos urbanos costeiros do município de Porto Seguro (Arraial d’Ajuda, Trancoso, Caraíva). Situa-se próxima a Arraial d’Ajuda, município de Porto Seguro. Tem sua economia voltada para a agricultura, e especificamente para a produção de artesanato.

9. Guaxuma: situada às margens da BR-101, Km 779, a 6 km ao norte da aldeia Trevo do Parque, ao sul, a cerca de 5 km do trevo que dá acesso ao povoado Monte Pascoal. Ao leste a aldeia limita-se com as fazendas de Tadeu Muniz e Creuza Chicon, áreas destinadas ao plantio de eucalipto. As plantações de eucalipto margeiam toda a aldeia. Foi criada em 1998 e surgiu da necessidade de ocupar um espaço estratégico – a BR-101 – com o objetivo de comercializar o artesanato, em especial os artefatos de madeira – gamelas, pilões, bandejas – produzidos por outras aldeias – Boca da Mata e Mata Medonha –, além de lanças, arcos, flechas e colares produzidos por seus moradores. As famílias também se dedicam ao plantio da mandioca, cereais e à fruticultura.

10. Trevo do Parque: outro núcleo surgido da necessidade de comercializar artesanato, ocupa uma estreita faixa doada por um fazendeiro em 1988. Situa-se junto ao entroncamento das Rodovias BR-101 e BR-498, esta última a via de acesso à sede do Parque de Monte Pascoal e ao próprio monte. Fica localizada a 15 km do município de Itamaraju. O artesanato é a principal atividade econômica desta comunidade.

11. Aldeia Pé do Monte Pascoal: localizada na BR-498, a 20 km da aldeia Trevo do Parque. É uma aldeia pequena, e seus moradores vivem do artesanato, intensificado pela presença de turistas que escolhem essa via como acesso ao monte Pascoal.

12. Aldeia Nova de Monte Pascoal: está localizada em território indígena do monte Pascoal, na margem esquerda do córrego das Palmeiras. Como a aldeia Pé do Monte Pascoal, tem o artesanato como uma das atividades econômicas, além da agricultura.

13. Aldeia Águas Belas: faz fronteira ao norte com a área do Parque Nacional do Monte Pascoal, e é cortada pelos córregos Jibura, ao norte e Jiurinha, ao sul. Está situada a 65 km da cidade de Itamaraju, a 12 km da aldeia de Corumbauzinho e a 3 km da aldeia Craveiro.

Localiza-se entre o Parque Nacional de Monte Pascoal e o Parque Nacional do Descobrimento. A economia é voltada para a agricultura.

14. Craveiro: esta aldeia fica próxima da aldeia Águas Belas, a 3 km, e a 12 km da aldeia Tauá, ao norte do Parque Nacional de Monte Pascoal. Situa-se na margem direita do córrego do Café, na região do Prado. Também tem a agricultura como atividade principal.

15. Corumbauzinho: localizada a 12 km da aldeia Águas Belas, e a 3 km da fazenda Três Irmãos. Considerada terra indígena, aguarda estudo de demarcação da sua área. Pertence também ao município do Prado. Desenvolve atividades agrícolas, assim como as demais.

16. Tauá: fica nas margens do rio Queimado, a 23 km da aldeia Alegria Nova. Aldeia surgida a partir de 2000. localiza-se em terras do entorno do Parque Nacional do Descobrimento.

17. Tibá: Tomando a vila Cumuruxatiba como ponto de referência, indo no sentido oeste, a 6 km encontramos esta aldeia. A área é cortada pelo rio do Peixe Grande e possui ainda matas ciliares, remanescentes da mata atlântica. Situa-se dentro do Parque Nacional do Descobrimento, e segundo o cacique da aldeia, Zé Beti, 31 anos, esta área era um antigo assentamento das famílias Machado e Ferreira que foram expulsas nos anos setenta pela Bralanda. Após algumas tentativas de ocupação de uma área perto da barra do rio Cahí, juntamente com o cacique Timborana e lideranças da Frente de Resistência nos finais dos anos 90 – investida que não teve êxito pelas reações dos posseiros –, estas famílias conseguiram, finalmente, a partir de 2002, fixar-se nesse local, aglutinando seus descendentes e aparentados que se encontravam no povoado de Cumuruxatiba. A comunidade é formada especificamente pelos parentes consangüíneos de Zabelê e do atual cacique Zé Beti – hoje são os Ferreiras, Brás, Guedes e Machados.

18. Pequi⁶³: esta situada a 8 km de Cumuruxatiba e a 2 km da aldeia Tibá. Nela encontra-se a família do cacique Abdias da Conceição Pinheiro – Baiara, 51 anos. Esta aldeia formou-se em função do êxodo da família deste cacique da aldeia Mata Medonha. Também se encontra dentro do Parque do Descobrimento, área ocupada em 2002. A aldeia Pequi é habitada básica mente pelo núcleo familiar do cacique Baiara.

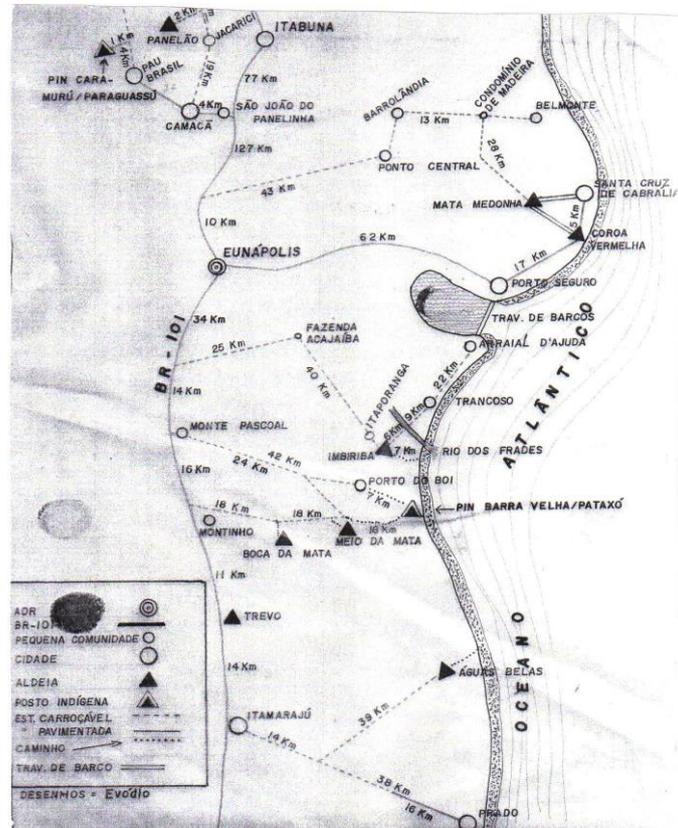
19. Cahí: no sentido oeste, partindo de Cumuruxatiba, a 15 km encontra-se a aldeia Cahí. Está localizada no Parque Nacional do Descobrimento, fazendo fronteira ao norte com a aldeia Alegria Nova e ao sul com a aldeia Pequi. O cacique José Francisco Neves de Azevedo – Timborana, 60 anos, afirma que a área do Cahí pertencia à família Machado, da qual ele é

⁶³ Pequi (*Caryocar brasiliense camb*) é o nome de uma árvore originária das regiões de cerrado.

membro, e que eles foram expulsos desse território pela empresa Bralanda e fazendeiros. Confiante no direito ao território, conforme documento expedido em 1940, que declarava ser dos indígenas de Cumuruxatiba esse patrimônio, ele e a Frente de Resistência Pataxó e demais Pataxó de Cumuruxatiba ocuparam a área da barra do rio Cahí, nos finais dos anos 90, com investidas que foram duramente repreendidas pelos posseiros. Em 2002, familiares de Timborana, juntamente com membros das famílias Ferreira, Alves e Neves conseguiram ocupar um local próximo à barra do rio Cahí, onde se localiza a atual aldeia.

20. Alegria Nova: localizada a 20 km da aldeia Cahí, a 35 km de Cumuruxatiba e a 78 km do município do Prado, esta aldeia encontra-se num clarão no meio mata, cujos moradores ocupam os barracões que pertenceram à Bralanda. Também está integrada à área do Parque do Descobrimento. O cacique Adenilson Pereira da Silva – Tutuaçu, 35 anos, explicou que a área ocupada pertenceu aos seus antepassados, e que estes foram expulsos pela empresa Bralanda na década de setenta, e depois desse episódio eles foram morar nos arredores da vila de Cumuruxatiba. No final dos anos noventa começaram a se organizar e ocuparam essa área em 2000. Justifica a localização da aldeia nesse lugar específico por ter sido essa área a Fazenda Alegria Nova – deixada como herança à sua mãe. A aldeia é ocupada por familiares e compadres do cacique Denis.

Quadro 5 – Localização das aldeias - Terras Indígenas e Parque Nacional Monte Pascoal.



Fonte: Posto Indígena da FUNAI, aldeia Barra Velha, 2005.

2.2 Caracterização das Aldeias Pesquisadas

As aldeias Tibá, Pequi, Cahí e Alegria Nova estão localizadas na área do Parque Nacional do Descobrimento, considerada por seus moradores área indígena *retomada*⁶⁴. A área total do parque é de quarenta e cinco hectares, abrangendo a vila de Cumuruxatiba, distando cerca de 42 km do município do Prado (mapa p.31).

Como ficou dito, esta região nas décadas de 1960 e 1970 teve sua área de mata atlântica explorada pela multinacional Bralanda, que forçou a retirada de grupos indígenas que viviam naquelas matas, retirantes da aldeia Barra Velha e camponeses.

⁶⁴ Retomada, na concepção indígena, quer dizer reconquista do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas desde 1500, e que foi retirado pelos colonizadores. Esta área fazia parte da área demarcada em 1860 quando do aldeamento de grupo Pataxó em Barra Velha.

Esses Pataxó se deslocaram para áreas próximas do povoado de Cumuruxatiba e fizeram novas roças, mas as áreas ocupadas por esses grupos foram compradas por fazendeiros, obrigando-os se estabelecerem em na vila dos pescadores – Cumuruxatiba

A vila de Cumuruxatiba também já havia passado por um processo de ocupação a partir da década de 1950, em função da extração de minérios, primordialmente areia monazítica, pelo Conselho Nacional de Energia Nuclear – CNEN.

A partir da década de setenta, os Pataxó passaram a viver na vila de Cumuruxatiba, convivendo com pescadores e pequenos comerciantes. Esses grupos permaneceram até o final da década de 90 como *não-índios*, morando em residências, trabalhando em empregos assalariados na vila e em fazendas próximas do município do Prado, e mantendo a produção de artesanato, apesar de incipiente, pela dificuldade de acesso às praias dessa vila, uma vez que a estrada nem sempre oferecia condições para viagem. São povos que perderam a língua original, falam o português, mas que se denominam povos indígenas – Pataxó.

2.2.1 A organização social e política das novas comunidades Pataxó

Atualmente os moradores destas comunidades – aldeias Alegria Nova, Tibá e Cahí, após terem sido forçados a ocultar sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam sua identidade étnica, reclamam o território indígena, a área que fora destinada aos Pataxó em 1861, organizando-se em aldeias, num processo de retribalização (com exceção da aldeia Pequi, pois os seus moradores sempre viveram em aldeias) formado por núcleos familiares.

Vivem em residências recém construídas, casas (denominadas por ele de kijemes) de estrutura de estacas de madeiras, embarreadas e cobertas por madeira ou telhas de amianto. Nessas comunidades não há sistema de eletrificação.

Cada aldeia é organizada politicamente, representada por um cacique geral que divide a administração com o conselho.

Todas as aldeias têm um conselho, que assessora, quando não limita ou até destitui o cacique. Para fazer parte do conselho, os homens têm que ter responsabilidade e preocupação com o bem-estar da comunidade. O conselho representa a comunidade indígena em reuniões, fóruns e associações.

O conselho é constituído por pessoas eleitas pelas comunidades, na maioria são os filhos da *matriarca*⁶⁵, ou irmãos e cunhados do cacique. Essas lideranças devem expressar em seus discursos e atitudes uma preocupação com as questões sociais, políticas e econômicas da aldeia.

Nas reuniões há uma hierarquia, ficando o cacique como autoridade máxima – é ele quem preside as reuniões, mas todas as decisões são tomadas conjuntamente com o conselho. Assim como as lideranças são eleitas diretamente pelos moradores, os caciques também são escolhidos pela coletividade. Os caciques são homens casados, que demonstram habilidade com as questões políticas e estabelecem um bom relacionamento com os membros da aldeia.

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.

2.2.2 Modo de Produção

A economia é desenvolvida em torno de grupos domésticos que se formam por parentesco, verdadeiro ou fictício, como compadres, agregados, constituindo unidades de produção. A responsabilidade de exploração da terra é transferida para as famílias, após discussão no conselho e a orientação do cacique. Cada aldeia estabelece o que será plantado, conforme o *calendário*.

⁶⁵ Cada aldeia tem uma anciã que representa o saber, as raízes, a memória cultural da comunidade.

Tabela 2 – Calendário Pataxó de Atividades Agrícolas

MÊS	ATIVIDADE
Março	Plantio de feijão, mandioca e mamão.
Maio	Plantio de milho, amendoim, melancia e feijão.
Junho	Colheita das plantações do mês de março.
Setembro	Derrubada de roças e capoeira do solo
Novembro	Início da produção do artesanato para o verão.

Fonte: MEC/FNDE/SEC/SUDEB. *Leituras Pataxó: raízes e vivências do povo Pataxó nas escolas*. Salvador, 2005. pp. 17-18.

Cada família tem uma área destinada à produção, cultivada observando o calendário. Há também as áreas destinadas às plantações coletivas, na maioria roças de melancia e feijão. Como os Pataxó se encontram em área que não foi homologada, a área de plantio é muito pequena em relação à população de cada aldeia. O que tem ajudado as famílias são as aposentadorias dos idosos e a ajuda, quando chega, do programa Fome Zero.

Não há cercas dividindo os quintais, o que determina de quem é a área é o manejo, a roça que foi feita ali pertence a quem trabalhou naquele pedaço, e à sua família o resultado da plantação.

Além da agricultura de subsistência, outra atividade desenvolvida é o artesanato. A produção do artesanato é familiar; os homens são responsáveis pela coleta de materiais na mata: fibras e madeira, bambu para fazer arcos, flechas, lanças, tangas, peneiras, e as mulheres trabalham com as penas, enfeitando a produção masculina que exige esse tipo de adorno. Elas fazem os colares, cortinas de sementes e de conchinhas. Não há uma rigidez quanto ao tempo gasto para a confecção dos trabalhos artísticos, nem quem deve fazer o quê. A realização dos trabalhos segue uma tradição que é transmitida pela vivência. Há os que gostam e se dedicam mais a esse tipo de atividade, são considerados os mais habilidosos, os artesãos da aldeia. Estes são admirados pelos demais, e o retorno financeiro de seus trabalhos é destinado à sua família.

2.2.3 Aldeia Tibá.

Foto 4 – Primeiras construções após a retomada – casa e roça de mandioca



Fonte: Arquivo da autora.

A aldeia Tibá é atualmente liderada pelo cacique Zé Beti. Nela reside a matriarca Zabelê, considerada por todos como símbolo de resistência, sabedoria e memória viva da cultura Pataxó, por esta ter vindo da aldeia Barra Velha quando adulta, e trouxe os saberes importantes sobre a cultura do seu povo, como conhecimento de expressões e vocábulos da língua denominada por eles de *Patxohã* (a língua do povo Pataxó).

Os moradores dessa aldeia escolheram o nome *Tibá* referindo-se ao povo oriundo de Cumuruxatiba. Das quatro, esta é a menor em número populacional.

Os que moram na aldeia dedicam-se à agricultura e ao artesanato. Quanto às atividades agrícolas, plantam mandioca, feijão, melancia e abacaxi. Existem as roças feitas individualmente nas áreas circunvizinhas às casas, e há as plantações em mutirão.

Quando a roça é feita em mutirão, principalmente as plantações de feijão, dividem o total produzido e guardam uma fração dos grãos para ser plantada na próxima estação. A maior produção se dá com as roças de mandioca, pois desta raiz fazem a farinha, o beiju, o cauim.⁶⁶ É a base da alimentação dessas e das demais comunidades Pataxó.

⁶⁶ O cauim é uma bebida produzida a partir da fermentação da raiz da mandioca, adoçada originalmente com a calda da cana-de-açúcar. Esta bebida, também conhecida pelo nome de jaroba, é destinada ao consumo interno, não sendo comercializada.

Cada um cultiva em sua área, que circunda a casa, o que considera mais importante para a renda da família. Zabelê, por exemplo, plantou mandioca e pequenos arbustos, dos quais extrai as principais sementes, matéria-prima utilizada na fabricação do artesanato, especificamente colares, pulseiras, brincos e artefatos como cortinas e abajures⁶⁷.

Entre os moradores da aldeia há os que têm casa na comunidade. Quanto a essas residências nas vilas, há duas modalidades: uma, permanente, representada por aqueles que consideram seu local de moradia a vila, e outra de ocupantes em trânsito, que vêm à vila no intuito de se locomoverem para as cidades próximas, tais como: Prado, Itamaraju e Teixeira de Freitas, quando precisam ir ao médico ou comprar algum material não encontrado na vila. As casas da vila em sua maioria funcionam como um suporte para os que vivem nas aldeias.

A comunidade estudantil que cursa da 5ª à 8ª série do ensino fundamental frequenta a escola Municipal de Cumuruxatiba. As mães desses adolescentes acabam ficando durante a semana na vila, retornando à aldeia somente nos finais de semana.

Na aldeia existe uma escola que funcionou na casa do cacique Zé Beti até o final de 2005. Em 2006 construíram uma escola na via principal de acesso à aldeia, com condições de receber 40 alunos. As aulas acontecem no turno matutino (séries iniciais do ensino fundamental) e noturno, atendendo aos jovens e adultos (alfabetização).

2.2.4 Aldeia Pequi

Na aldeia Pequi as casas também são feitas de varas e embarreadas, cobertas por telhas de madeira. Têm uma dimensão maior que as da aldeia Tibá, algumas com o quarto do casal separado, no piso superior – mezanino, semelhante aos modelos de *bangalôs*⁶⁸ adotados pelos moradores de Santa Cruz Cabralia, influência da cultura não-índia.

⁶⁷ Esta questão será tratada com maior profundidade no capítulo IV.

⁶⁸ Pousadas que têm uma arquitetura rústica; utilizam-se madeiras na estrutura para dar um aspecto de cabana, tornando-as mais integradas ao meio ambiente da região.

Foto 5 – Casa do vice-cacique da aldeia



Fonte: Arquivo da autora.

A economia também é de subsistência – os homens trabalham nas roças que ficam mais distantes, principalmente nas plantações de mandioca e feijão, além da fruticultura, e as mulheres dedicam o seu tempo na organização da casa, dos afazeres domésticos e na plantação de pequenas hortas, próximas às casas.

Há também os artesãos, que produzem adornos de sementes, como colares, pulseiras e brincos.

Nesta aldeia vivem 28 famílias com 35 crianças, que compõem o clã do cacique Baiara. A matriarca da aldeia é a mãe do cacique, com 88 anos de idade, que ocupou por muito tempo a função de parteira na antiga aldeia. Hoje, devido ao seu estado de saúde, não desempenha mais essa função.

A escola funciona em dois turnos, manhã e noite; no primeiro período atende as crianças que estudam da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, e à noite, jovens e adultos em sala da alfabetização.

Foto 6 – Cacique Baiara Pataxó, esposa, filha e netos.



Fonte: Arquivo da autora.

2.2.5 Aldeia Cahí

Na aldeia Cahí encontram-se os familiares da matriarca dona Bernarda Pereira Neves, uma das primeiras moradoras da vila e *herdeira*⁶⁹ das áreas à margem do rio Cahí. Por isso a designação Cahí para a aldeia. Nesta moram as famílias Machado, Neves, Oliveira, Santana e os Ferreiras. Estes últimos representados pela esposa do cacique, Jovita Pataxó, e seus sobrinhos. São aproximadamente 33 famílias distribuídas pela área. É a maior das quatro em número populacional.

A aldeia Cahí foi a primeira a ser idealizada pelo grupo pataxó de Cumuruxatiba, que mais tarde se dividiu e formou a aldeia Tibá e Pequi.

⁶⁹ Segundo Dona Bernarda, 94 anos, mãe do cacique Timborana, a região de Cumuruxatiba foi destinada aos “caboclos” de Cumuruxatiba desde a década de 1940, mas oficialmente nunca foi legalizada a demarcação da área. Em seu depoimento, diz também que ela e seus filhos foram expulsos da barra do Cahí por fazendeiros, também na década de 1940.

Em 4 de abril de 2000, na tentativa de recuperação da área deixada aos ancestrais do cacique Timborana, os grupos que residiam em Cumuruxatiba, inclusive os que formam a aldeia Tibá, foram *perseguidos por pistoleiros contratados pelos fazendeiros*⁷⁰. Os Pataxó recuaram e só em 2002 um grupo liderado pelo cacique Timborana e demais lideranças ocupou uma área próxima à barra do rio Cahí, hoje a aldeia Cahí.

As residências nessas aldeias são semelhantes às da aldeia Tibá, mas o espaço social e cultural onde funciona a escola (com aulas nos turnos vespertino e noturno) e acontecem as reuniões do conselho foi construído em formato circular, denominado por eles de oca.

Foto 7 – Espaço social e cultural



Fonte: Arquivo da autora.

Assim como nas demais aldeias, na Cahí realizam-se freqüentemente os Awê e se toma o cauim. A fonte de renda vem dos salários de seus moradores que prestam serviços na vila e da economia de subsistência, como a plantação da mandioca e a confecção do artesanato, produzido em maior quantidade por dona Jovita Pataxó, esposa do cacique, e pela família do professor Osmar.

⁷⁰ Episódio narrado por Maria D’Ajuda – vice-cacique da aldeia Tibá, em 2004. O texto foi publicado no livro *Esperança Luminosa* em 2005.

As lideranças da aldeia Cahí também possuem residências na vila de Cumuruxatiba e por lá ficam grande parte do tempo. As casas funcionam ainda como apoio aos que precisam se locomover para a vila e para os demais Pataxó que comumente vêm de outras aldeias vender o artesanato na orla de Cumuruxatiba.

2.2.6 Aldeia Alegria Nova

Esta aldeia é a que fica mais distante de Cumuruxatiba, e parte do acesso é a pé; o acesso direto à área foi inviabilizado pelo fechamento da porteira na divisa com a fazenda do Sr. Dilermando. A distância percorrida a pé é de 3 km num corredor de mata atlântica. A aldeia está no meio desta mata, que tem ao leste a vista do cume do monte Pascoal⁷¹.

As famílias residentes são os parentes do atual cacique Gentil da Conceição Brito, pai do ex-cacique Adenilson Pereira da Silva. Sua esposa, a matriarca dona Romilda, justifica o aldeamento naquele espaço em face de um documento que lhe garante a posse da terra. Doação do seu primeiro esposo, a fazenda Alegria Nova, que lhe foi retirada quando do extrativismo de madeira pela empresa Bralanda.

Hoje os moradores dessa aldeia aproveitaram os alojamentos de madeira que eram utilizadas pelos funcionários da Bralanda e os transformaram em residências. Na área existem também casas recém-construídas no mesmo feitio das casas da aldeia Tibá.

Como nas demais aldeias há as lideranças representadas pelo cacique, vice-cacique e seus parentes próximos, e pelo professor da escola.

São 20 famílias, aproximadamente 80 moradores que vivem da agricultura de subsistência, com roças de mandioca, milho e feijão. Contam com a ajuda do Programa Fome Zero, que esporadicamente manda cestas básicas, com a aposentadoria dos mais velhos, em um número reduzido, cerca de seis, e com a ajuda da remuneração do professor da escola.

Na aldeia há uma escola que funciona em dois turnos, atendendo crianças em idade escolar de 1ª à 4ª série, e adultos em turma de alfabetização.

Os moradores dessa comunidade não possuem residências na vila e sua produção de artesanato não é expressiva. São os que vivem mais distantes da vila, e talvez por este motivo não se interessem em produzir artesanato para vender, produzem adornos para o próprio uso.

⁷¹ O Parque Nacional de Monte Pascoal tem 336 metros de altitude, numa distância de 32 km do litoral.

Foto 8 – Os moradores da aldeia Alegria Nova – utilização dos barracões de madeira como residência



Fonte: Arquivo da autora.

2.3 As Vozes Pataxó no Processo de Retribalização

Desde que os Pataxó iniciaram as ações de retomada do território tradicional na década de 1990, e passaram a exigir do governo federal a demarcação e regularização de suas terras, principalmente áreas circunvizinhas ao monte Pascoal, a luta desse povo tem ganhado força pela crescente organização política e social do grupo, por sua identidade. Apesar das diversas situações de risco sofridas, “provocadas por reações violentas dos fazendeiros, que têm criminalizado a luta do povo, perseguindo e ameaçando as suas principais lideranças”⁷². Na acepção de Novaes:

A identidade é evocada sempre que um grupo reivindica, para si o espaço político da diferença [...] e nessas manifestações não há um interlocutor específico [...]. É nesse contexto amplo, de reconhecimento de semelhanças e diferenças, que se pode perceber a articulação entre poder e cultura, entre a vontade de resgate de autonomia e os caminhos para se chegar até ela, que passam, necessariamente, pelas trilhas da

⁷² Fragmento do texto: *Pataxó faz retomada no Extremo Sul da Bahia*, publicado pelo CIMI Leste – Equipe extremo sul da Bahia, em 21 de junho de 2004.

cultura, pois é exatamente no domínio da cultura que estes grupos resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença.”⁷³ [...].

Quando uma sociedade focaliza um outro segmento populacional, ela simultaneamente constitui uma imagem de si própria, a partir da forma como se percebe aos olhos deste outro segmento. É como se o olhar transformasse o outro em um espelho, a partir do qual aquele que olha pudesse enxergar a si próprio. Cada outro segmento populacional é um espelho diferente que reflete imagens diferentes entre si.⁷⁴

Na década de 1980 eram nove aldeias demarcadas no extremo sul baiano; em 2000 somavam 15 comunidades; atualmente são 20 aldeias, que em sua maioria aguardam os relatórios dos estudos do *Comitê de Trabalho*⁷⁵ para a regularização das áreas ocupadas.

No atual modelo de desenvolvimento econômico na região – em que se constata a ineficácia do Estado na garantia de uma real preservação da mata atlântica no interior dos parques nacionais, com a economia voltada ao turismo e à monocultura do eucalipto –, os Pataxó solicitam que esses patrimônios sejam regularizados como *Parque Indígena*⁷⁶. Esta proposta seria a garantia de seus direitos à posse e ao usufruto exclusivo do seu território de ocupação tradicional, que se fariam acompanhar do apoio de instituições governamentais e não-governamentais e de medidas efetivas para a garantia da preservação da mata atlântica no monte Pascoal, visando à recuperação econômica de suas aldeias. Assim declararam no documento: "Carta do Monte Pascoal", de 27 de agosto de 1999:

Os caciques reafirmam que as terras tradicionalmente ocupadas e reivindicadas são inegociáveis. Fica também o compromisso de que a terra Pataxó do Monte Pascoal é de plena preservação, não tendo nenhuma possibilidade de desmate ambiental de sua floresta, ao contrário, devemos iniciar a recuperação das nossas aldeias em volta do Monte Pascoal. Pretendemos envolver todos os órgãos responsáveis, entidades ambientalistas interessadas em nossas propostas, indígenas e setores do governo verdadeiramente dispostos a nos ajudar, na preservação do meio ambiente e na auto-sustentação do povo Pataxó.⁷⁷

⁷³ NOVAES, .op. cit., p. 107.

⁷⁴ *Idem*, p. 27.

⁷⁵ O atual comitê de trabalho que avalia a delimitação do território dos Pataxó do extremo sul da Bahia está sendo coordenado pela antropóloga Leila Silva Burguer Sotto Maior.

⁷⁶ Conceito apresentado no Estatuto do Índio, Lei 6.001, de 1973.

⁷⁷ Documento - *Carta do Monte Pascoal* enviado pela liderança Alfredo S. Pataxó et al. as autoridades governamentais e a grupos de apoio a causa indígena.

Tanto os Pataxó que ocuparam o Parque Nacional do Monte Pascoal quanto os que ocupam o Parque Nacional do Descobrimento continuam firmes em seus propósitos: a retomada do território tradicional, o fortalecimento dos grupos pelo processo de retribalização, a recuperação da cultura indígena, assim como o direito a uma educação pública diferenciada. Sentimentos esses explicitados nos depoimentos dos caciques Imbé,⁷⁸ Baiara,⁷⁹ e também no discurso de Zabelê:

O mais importante para nós é a união das famílias na terra. A luta para continuarmos juntos. Não adianta um estar bem empregado, ganhando dinheiro, se os seus irmãos não estão bem. Então, temos que estar todos juntos lutando pelos nossos irmãos.

Dentro da aldeia o mais forte é o grupo junto, na terra. Isso é uma coisa de grande segurança, de engrossar mesmo a raiz, de amadurecer. A gente não pode pensar em se separar de nossa terra, principalmente de nosso grupo. É uma corrente.

Nos depoimentos das lideranças percebe-se que o território pode vir a ser uma fonte permanente de socialização, de trocas, de fortalecimento dos grupos. Sem negar que possa a vir a ser também fonte de subsistência material, conforme o depoimento do então cacique Tatuáçu – Denis –, da aldeia Alegria Nova⁸⁰:

Em 2000 começamos a nos organizar para ocupar o parque para a gente buscar a nossa dignidade, participar desse patrimônio. [...] a gente quer resgatar a nossa identidade, o nosso idioma. A gente quer ouvir os outros também e articular com os outros pela causa indígena. Assim o primeiro passo é a união, respeitar o direito dos nossos parentes, lutar conjuntamente, ter união. O primeiro passo é o resgate da união do grupo na aldeia.

Nos discursos dos caciques o movimento de retribalização é a alternativa indígena para a reconstrução da realidade social e simbólica dos grupos, isto é, uma nova auto-imagem que se modifica e se constitui, historicamente, a partir de relações concretas muito específicas como as que são propostas pelos Pataxó, as trocas dos saberes, as alianças de parentesco-afinidade que se mobilizam nas concentrações em torno das matriarcas. Para Novaes⁸¹ foi preciso [que] “os diferentes grupos se apropriassem da categoria criada pelos ocidentais – índio – como forma de se articularem para o enfrentamento”.

⁷⁸ Depoimento do cacique Imbé da Aldeia Tibá, em 05 de abril de 2005.

⁷⁹ Depoimento do cacique Baiara da Aldeia Pequi, em 06 de abril de 2005.

⁸⁰ Depoimento do cacique Denis da Aldeia Alegria Nova, em 06 de abril de 2005.

⁸¹ NOVAES, op. cit., 67.

Rinaldo Sérgio Vieira Arruda⁸² analisa que apesar de os povos indígenas terem sido submetidos às pressões da expansão capitalista, sofreram mudanças radicais, mas que de uma forma muito particular não abriram mão da luta política para a preservação do território tribal e de seus recursos naturais:

No Brasil, os povos que sobreviveram ao genocídio e à espoliação típicos da primeira fase de contato com a sociedade nacional, que têm conseguido manter um território minimamente adequado à manutenção de seu modo de vida, tendem a reconstruir sua sociedade, recriando os laços de continuidade com seu passado, mas já num contexto de reduzida autonomia política e econômica, forçados a se “reinventarem” numa velocidade vertiginosa, desencadeando processos de reordenação sociocultural extremamente contraditórios e ambíguos⁸³.

Hoje os Pataxó reivindicam um pedaço de “chão” para “juntarem” o que se perdeu ao longo das políticas integracionistas e assimilacionistas, apesar de a área ocupada se encontrar em determinadas localidades, bastante desgastada pelo longo processo de extrativismo madeireiro que sofreu. Eles ainda assim a ocupam por considerar que aquele patrimônio é o último refúgio pelo qual ainda podem lutar.

O evento dos 500 Anos de Descobrimento, em Porto Seguro, com a Grande Marcha em direção à Coroa Vermelha, foi considerado um marco fundador da resistência aos processos de assujeitamento a que os indígenas foram expostos desde os anos de colonização. No discurso dos caciques e lideranças da Frente de Resistência e Luta Pataxó, essas manifestações significaram o rompimento com o triste passado e a possibilidade da construção de um futuro, de uma nova história, ainda que de forma caricaturesca, isto é, usando símbolos de um outro contexto histórico, ora se vestem de índios, ora usam do mesmo discurso do não-índio, sobretudo quando buscam melhoria para os seus.

Assim vivem os Pataxó de Cumuruxatiba, em aldeias recém-organizadas, lutando pelo direito à terra, à saúde, à escola dentro do território indígena. A conquista da educação e a posse do território são lutas que caminham juntas. O território e a escola são vistos como a possibilidade de troca de bens simbólicos, pois ambos, o território escolar e o espaço social das aldeias são círculos interligados e estendidos à vida, à pessoa, à cultura, aos saberes sistemáticos e assistemáticos, enfim, ao fortalecimento de uma sociedade diferenciada que precisa ser notada.

⁸² ARRUDA, R. S. V. *Imagens do Índio: Signos da Intolerância*. In: GRUPIONI, FISCHIMANN. e VIDAL. Op. cit., p. 50.

⁸³ Idem, p.51.

2. 4 A Retribalização no Berço da Nacionalidade Brasileira

Sobre o ressurgimento dos Pataxó de Cumuruxatiba – aldeados em um espaço que simbolicamente caracteriza o *berço da nacionalidade brasileira*, o Parque Nacional do Descobrimento – será feita uma análise partindo da idéia da necessidade de os Pataxó assumirem a indianidade em um lócus que ser índio ainda é visto de maneira estereotipada pelos não-índios.

A estudiosa Manuela Carneiro da Cunha⁸⁴ explica que grupos de áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas, reivindicam novamente sua identidade étnica. Ela sucintamente retoma alguns aspectos históricos, que elucidam questões muito semelhantes vividas pelos Pataxó de Cumuruxatiba.

No século dezenove, sobretudo no nordeste, com o falso pretexto da inexistência ou de uma assimilação geral dos índios, as terras dos aldeamentos foram liquidadas e por sinal duramente disputadas entre os poderes locais. Ressurgem agora etnias, sobretudo no leste do nordeste, que reclamam terras – em geral diminutas, mas que por se encontrarem em áreas densamente povoadas, enfrentam oposição violenta. Os embates legais travam-se geralmente em torno da identidade indígena e aqui o modelo que eu chamei “platônico” da identidade é amplamente invocado, tanto por parte dos fazendeiros quanto por parte dos próprios índios forçados a corresponderem aos estereótipos que se tem deles.

A maioria das pessoas que visitam os grupos indígenas da Bahia estranha os Pataxó, esperando encontrar neles as características de primitividade contidas na imagem genérica existente sobre os “índios”, isto é, se ainda preservam elementos de sua cultura original, andam nus pela mata, vivem da caça e da pesca, moram em ocas, possuem uma cultura exótica e rudimentar, esquecendo-se do acentuado processo de aculturação vivido por eles.

Esses estereótipos vinculados aos remanescentes de comunidades indígenas são empregados para negar a indianidade do grupo. Equivocadamente, a população não-índia considera que as culturas indígenas são estáticas e ignoram que, como as demais, foram igualmente se transformando, em especial em função das ações assimilacionistas.

A antropóloga Maria do Rosário⁸⁵ assinala que este é o maior erro dos que buscam conhecer os Pataxó do extremo sul da Bahia: “imaginar que vão encontrar o índio de borduna

⁸⁴ CUNHA, M. M. C. O futuro da questão indígena. In: SILVA & GRUPIONI. Op. cit., p.134.

⁸⁵ ROSÁRIO, Maria do apud MARTINS, Edílson. *Nossos índios nossos mortos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978. p. 301.

na mão, nu, falando sua língua nativa. O índio não é papagaio. O índio é um ser humano. Ele se transforma. Então quando se descobre isso a pessoa fala. ‘Isso aí não é índio mais’. É a discriminação. O Pataxó sente isso. Já percebe. E já procura responder às regras do jogo”.

Os Pataxó atuais construíram um novo estilo de vida, com novas estratégias e alternativas, em que o aldeamento no território passou a significar a confirmação de um sentimento de pertencimento, nós-índios. Assim, a representação social do grupo passou a ser percebida e aceita como indígena pelos olhares estranhos, quando os grupos se juntam em espaços considerados oficialmente como patrimônio nacional, como a Costa do Descobrimento. Nesta atitude, possivelmente está implícita a criação de um quadro em que no fundo da tela está o parque como patrimônio natural da sociedade brasileira –, e na frente estão os Pataxó, o patrimônio social e histórico dessa região.

Neste sentido, a valorização desses *símbolos*:⁸⁶ vestir-se de índio para ser fotografado, morar em *kijemes* ou *ocas*, ocupar um território de preservação é justificável, uma vez que aos olhos da sociedade a identidade do índio sempre foi vista como evanescente, portanto é necessário recriá-la, supervalorizando-a. E por incrível que pareça, tem sido como índios que essas comunidades têm conseguido concretizar alguns direitos, como a escola nas aldeias, a notoriedade na imprensa local e pelos turistas que as visitam.

Quanto a esse cenário criado no imaginário coletivo para corresponder às expectativas da sociedade nacional, os Pataxó das aldeias de Cumuruxatiba estão planejando – após a regularização da área – transformar as aldeias em áreas de visita turística, como acontece nas aldeias Barra Velha e Coroa Vermelha.

A concretização desse projeto demanda que seja oficializada a área como território indígena para que eles possam construir trilhas ecológicas, e assim os visitantes possam conhecer a aldeia, com direito a ver um *kijeme* (casa indígena), provar a comida típica (peixe na folha da *patioba*⁸⁷ acompanhado de farinha de puba) e comprar seus artesanatos, que já se encontram expostos em algumas residências das aldeias e no espaço cultural de Cumuruxatiba, organizado pelas famílias dos professores Osmar e Peris.

Sendo assim, uma imagem que já não corresponde à realidade desses grupos é atualizada pelos Pataxó: a representação de um índio idealizado, muito próximo do índio não-aculturado das Região Norte e Centro-Oeste, de um índio que não viveu o intenso processo de integração e assimilação como foi para os povos indígenas da Bahia.

⁸⁶ Símbolo empregado na concepção lingüística, segundo Joaquim Mattoso Câmara Júnior, como aquilo que tem para o nosso espírito semelhança com a coisa substituída, e cuja função substituidora decorre de uma motivação.

⁸⁷ Patioba, palmeira que quando pequena recebe o nome de pariri, e na idade adulta, de patioba.

Na perspectiva de Souza:

Nada mais parece característico da cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e coletivos. Tal articulação possibilita aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. Neste sentido, educar para a cidadania significa prover realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.

Em síntese, os Pataxó no Parque Nacional do Descobrimento desejam mostrar aos demais segmentos da sociedade que eles não estão apenas vivos, mas estão construindo um novo mundo para as novas gerações, recusando-se a entregar o espaço simbólico – Parque Nacional – para as multinacionais e empresas locais.

CAPÍTULO III

OS SÍMBOLOS E AS PRÁTICAS SOCIAIS QUE EXPRESSAM O JEITO DE SER PATAXÓ

A condição humana não apresenta características universais e eternas, pois variam as maneiras pelas quais os homens respondem socialmente os desafios, a fim de realizar sua existência historicamente situada.

Maria Lúcia A. Aranha.⁸⁸

Os Pataxó de Cumuruxatiba, apesar do processo de integração, baseiam-se em experiências de seus antepassados, utilizando-se de marcas que possam diferenciá-los dos demais segmentos sociais. Atualizam elementos dessa cultura, bens simbólicos que são valorizados em prol da construção da cidadania indígena baiana.

Durante os momentos em que a autora esteve nessas comunidades, analisou os esforços e as estratégias utilizados por eles com o objetivo de garantir a moradia e a subsistência no território ocupado.

O fortalecimento das *marcas identitárias* é o resultado do empenho de todos, nomeadamente dos mais velhos, que com paciência ensinam às crianças expressões e palavras que restaram da língua Pataxó – *Patxohã*,⁸⁹ e o principal ritual, o Awê.

Na construção da identidade cultural um jogo de imagens é produzido em função da necessidade de serem identificados como índios. Assim, buscou-se junto aos Pataxó entender por meio de que símbolos e práticas sociais essa identidade coletiva é ordenada.

Peter McLaren⁹⁰ classifica os símbolos e as práticas sociais utilizados para expressar a cultura de um grupo como meios culturais, por intermédio dos esforços de grupos em dar formas às suas vidas, de acordo com o material disponível e o ambiente político. Acrescenta [que] “as formas culturais não existem longe de conjuntos de suportes estruturais que estão

⁸⁸ ARANHA, Maria Lúcia A. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996, p.16.

⁸⁹ Quanto à língua, será tratada em item específico ainda neste capítulo.

⁹⁰ MACLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.206.

relacionados aos meios de produção econômica, à mobilização do desejo, à construção de valores sociais, às assimetrias de poder/conhecimento, às configurações de ideologias e relações de classe, raça e gênero”.

Cada povo indígena brasileiro agiu e ainda age de maneira diferente às diversas táticas de aculturação empregadas pelas políticas de assimilação. A diversidade se faz presente na organização política das comunidades, na economia, nas manifestações religiosas, no uso da língua e nas formas de sociabilidade. Isso é o que torna cada povo, cada comunidade indígena única e diferente das demais. Thomaz⁹¹ acrescenta [que] “os grupos indígenas têm demonstrado uma grande capacidade de resistência na reelaboração contínua do seu patrimônio cultural a partir de valores próprios da sua sociedade”.

Quanto aos valores dos ancestrais que são retomados intensamente pelas comunidades Pataxó pesquisadas estão: o Awê⁹², a língua *Patxohã*, a *cauinagem*, o *vestuário* e a *pintura corporal*.

3.1 O Awê

Esta manifestação coletiva é vivenciada pelas comunidades em reuniões e celebrações internas, praticada também quando recebem visitantes em maior quantidade ou quando participam dos fóruns, reuniões em cidades vizinhas ou mesmo distantes, e quando são convidados para fazer apresentações, destacadamente nas instituições universitárias.⁹³ Para eles as apresentações são importantes, pois é uma maneira de afiançar a indianidade e de mostrar para a comunidade externa a alteridade do grupo.

Durante as apresentações do Awê eles se vestem de tangas e saias (denominados *tupissay*) confeccionadas com fibras vegetais, pintam parte do corpo, com destaque para braços e rosto, com uma mistura à base de jenipapo (*Genipa americana*), carvão e urucum

⁹¹ THOMAZ, O. R. Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, & GRUPIONI, Op. cit., p. 427.

⁹² Para as comunidades Pataxó de Cumuruxatiba há uma diferença entre Awê e Toré: no primeiro, a pisada é mais suave e harmoniosa, e no segundo é mais intensa, mais forte. Os Pataxó de Cumuruxatiba preferem dançar o Awê.

⁹³ É indispensável registrar a valiosa participação da comunidade Pataxó de Cumuruxatiba no II Seminário de Pesquisa e Extensão da UNEB, realizado em outubro de 2004 no Campus X – UNEB.

(*Bixa orellana*); na falta desse material para a cor vermelha usam batom, e para a cor preta, pincel atômico. Usam também enfeites como cocares e colares de sementes, madeira e penas.

Foto 9 – Casal Anderson e Adenilta, em roupa típica para apresentações do Awê.



Fonte: Arquivo da autora.

Os passos da dança são marcados pelos *maracás*.⁹⁴ Segundo Cunha:

A resistência indígena a essa interferência manifestou-se no apego a alguns traços culturais que, enfatizados, preservavam a identidade do grupo. Esse é um processo recorrente na afirmação étnica: a seleção de alguns símbolos que garantem, diante das perdas culturais, a continuidade e a singularidade do grupo. Assim, quase todas as comunidades indígenas do Nordeste preservam o ritual do ouricuri ou toré – a que ninguém, a não ser os índios tem acesso _ enquanto abandonaram outras tradições.⁹⁵

Na sua origem o Awê era um ritual sagrado utilizado como a forma de expressar as angústias e conquistas ao *Criador* de todas as coisas. O Awê era oração, a maneira de passar para os mais jovens a cultura e a história, além de ser ainda uma atividade de socialização dos

⁹⁴ O maracá é um instrumento sagrado fabricado com um coité (cabaça) ou coco seco, de forma arredondada perfeita, enfeitado com penas na parte superior como se fosse a cabeça do líder. Ele é considerado como o centro da aldeia, por isto deve ser tratado com o maior cuidado e respeito. Não pode ser deixado no chão, e depois de seu uso deve ser guardado.

⁹⁵ CUNHA, M. M. C. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: VIDAL, L. (coord.) *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 98.

grupos e de integração do corpo e do espírito. Hoje o Awê é uma expressão de contentamento, um folgado a que se entregam frequentemente.

Em seus estudos, Moreau⁹⁶ apresenta a descrição das danças realizadas pelos indígenas do século XVI, registradas em documentos epistolares pelo missionário José de Anchieta quando esteve entre os povos Tupi na Bahia, em 1553, 1556, 1565 e 1578.

Homens e mulheres dançam e tocam flautas de cana, sincronizados, soprando “ao mesmo compasso” em que batem alternadamente os pés no chão... As crianças aprendem com os pais desde pequenas os seus cantos e bailes, parecidos com os dos adultos: um contínuo bater de pés estando quedos, ou andando ao redor e meneando o corpo e a cabeça. Ao som do chocalho, bailam cantando conjuntamente, porque não fazem uma coisa sem outra. Tal é a ordem, que às vezes cem homens, enfiados um detrás dos outros, acabam todos conjuntamente. As mulheres dançam com os homens, mas, principalmente quando estão sós, fazem com os braços grandes gatimanhas e momos. Fazem consonância de vozes diferentes e normalmente as mulheres levam o tipples, contraltos e tenores.

As circunvoluções descritas na citação acima são parcialmente reproduzidas pelos Pataxó da Bahia. Ainda fazem parte do Awê, com um significado religioso, que carrega o sentido de agradecer pelas conquistas e invocar a força dos ancestrais. É solicitado pelo grupo quando há a necessidade de uma conscientização dos membros da aldeia, e/ou na busca de certezas e confirmações dos ideais coletivos.

O único instrumento musical que permaneceu no ritual dos Pataxó do extremo sul da Bahia é o maracá, utilizado para marcar o Awê. Em sua origem era empregado nas práticas xamânicas, considerado também como objeto religioso porque o seu ruído era interpretado como vozes de espíritos, cuja mensagem só os pajés tinham autorização de decifrar.

⁹⁶ Transcrição de documento epistolar utilizado por Moreau para analisar as manifestações religiosas dos povos indígenas, publicado na obra: *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. Op. cit., pp 150-152.

Foto 10 – Lideranças da aldeia Tibá dançando o Awê no final da tarde⁹⁷.



Fonte: Arquivo da autora.

O conceito de Awê, elaborado pelas atuais comunidades Pataxó:

Nós cantamos quando vamos construir nosso *kijeme*. Cantamos e dançamos para fortalecer nosso espírito e agradecer a Tupã. Cantando, agradecemos o nosso dia, nossa alimentação e nossa saúde. Quando encontramos nossos parentes e amigos, dançamos e cantamos. Cantamos para as crianças crescerem felizes e saudáveis. Quando morre alguém na aldeia, passamos a noite toda cantando e rezando para nos despedir da pessoa que se foi. Contamos histórias através da música. A música e a dança são usadas entre nós, povo Pataxó, para expressarmos nossos sentimentos de alegria, tristeza, luta e toda a nossa história⁹⁸.

Tomando por base as definições apresentadas pelos Pataxó, percebe-se que eles ainda trazem na definição dessa manifestação o sentido de religiosidade, mas as letras das músicas deixaram de ser exclusivamente vozes dirigidas ao Criador e a sua temática está voltada mais para as questões políticas e sociais.

Outra definição de Awê, esta expressada por um membro da comunidade Alegria Nova: “o Awê dá força e coragem para a gente trabalhar e lutar por nossos direitos, dá força para todos nós. Traz força para as crianças aprender a lutar. O Awê traz inspiração das coisas passadas, instiga muito do nosso passado, da história do povo Pataxó.”

⁹⁷ Estavam encerrando uma reunião do Conselho; mais à frente, com o cocar e o maracá, cacique e logo em seguida, uma das lideranças da Frente de Resistência e Luta Pataxó.

⁹⁸ MEC/ANAÍ/PINEB-UFBA. *Livro de leituras Pataxó*. 2003, p. 70 (versão preliminar).

Essa manifestação cultural é para eles a mais legítima e especial na definição da cultura Pataxó, pois o Awê ao mesmo tempo recupera de forma atualizada a história do povo e o valor das demais expressões, como as pinturas corporais e a língua.

O Awê é dividido em três momentos: o primeiro é marcado pela oração em que todos ficam de joelhos, com os rostos voltados para o chão em sinal de reverência ao Criador, e a oração é cantada na língua *Patxohã*. Após a oração começa o segundo ato em que o grupo desenvolve circunvoluções, batendo o pé direito no chão, dançam e cantam em média trinta músicas, e a depender da comemoração elas são repetidas sem hora para terminar, até chegarem à exaustão. O último ato é marcado por uma música em ritmo mais lento, que traz na letra o registro da despedida, do encerramento.

O local da dança é um terreiro onde os participantes ficam em grupo compacto numa formação circular que gira em torno do centro. O Awê é dançado ao ar livre por homens, mulheres e crianças, em qualquer época do ano, dependendo apenas da disposição da comunidade, de preferência nos fins de semana.

No Awê o sentimento de pertencimento ao grupo é fortalecido, uma vez que a dança só é possível com a disponibilidade de todos os presentes. Assim as identidades culturais e a coletividade são completadas na ciranda. Nesse sentido, pode-se entender a necessidade de os Pataxó manterem vivo ao longo dos anos o prazer de vivenciar o Awê.

Em todas as aldeias visitadas, durante a pesquisa empírica, as comunidades fizeram questão de mostrar que conheciam passos e músicas que compõem o Awê. As crianças das em meio às atividades escolares, mostravam que sabiam cantar e dançar – iam para o pátio em frente à escola e lá encenavam o Awê obedecendo ao mesmo ritual.

As crianças das escolas, por meio do Awê, dão a entender que também são índios, que conhecem a cultura do seu povo. Vêm em cada visitante que aprecia a manifestação a confirmação da identidade do grupo, ao mesmo tempo em que, simbolicamente, dizem: “Prestem atenção em nós, nós sabemos, conhecemos algo que pertencia aos nossos antepassados.” Quanto a esta inferência, em Ribeiro⁹⁹ uma interpretação:

[...]a natureza de microetnias das sociedades indígenas e a necessidade que sentem de marcar simbólica e etnocentricamente sua individualidade, sob pena de deixarem de ser o que são. As características de singularização e unicidade são acentuadas através de objetos, principalmente os de uso ritual, uma vez que os ritos é que contribuem para cerzir o tecido social.

⁹⁹ RIBEIRO, Berta G. *Arte indígena, linguagem visual*. 3 ed. São Paulo: USP, 1989, p.114.

O sentido do ritual foi modificado ao longo da história desses povos, deixou de ser uma atividade executada nos rituais de iniciação, de partida ou retorno de guerra, passando a ser vivenciado nas reuniões internas das quais só os membros da comunidade participam, prioritariamente nos períodos em que estão envolvidos em projetos e ações políticas, como retomada do território, participação em reuniões, fóruns.

As músicas entoadas no Awê também foram atualizadas, mas são consideradas como material lingüístico de suma importância – simbolicamente representam o resgate da língua do povo Pataxó. Os versos são puxados pelo guia do grupo e cantados em português mesclado com expressões do dialeto *Patxohã*.

3.2 Vestimentas e Pinturas Corporais

As pinturas corporais ganharam um significado relevante para as comunidades. Eles se pintam nas comemorações ou nas apresentações do Awê. Pintam o rosto, costas, pernas, braços e abdômen, como forma de marcar a sua situação social e política.

Os desenhos têm padrões parecidos – comumente são motivos geométricos – e seu significado muda conforme a região do corpo que foi pintada; quando a mulher pinta o pulso, significa que é comprometida, tem namorado, noivo ou esposo; as casadas também pintam o rosto. Os caciques usam pinturas em regiões do corpo só a eles autorizadas, como pernas e antebraços.

As pinturas corporais são representadas pelas cores vermelha, preta e branca, obtidas de elementos vegetais e minerais, sendo mais comum serem provenientes das sementes de urucum para cor vermelha, do fruto do jenipapeiro, da fuligem de panela e do carvão vegetal para a preta, e da argila, da tabatinga, para a branca.

As vestimentas utilizadas nas apresentações do Awê são saias de fibra vegetal, e tanto os homens como as mulheres as usam. No homem a denominação é tanga, e nas mulheres, saia, mas ambas são chamadas de *tupissay* (roupa indígena). As mulheres usam sutiã de *lycra* ou confeccionado com fibras ou casca de coco.

Na vivência diária do Awê na aldeia não se percebe uma preocupação com a vestimenta e as pinturas corporais, o que realmente importa é a possibilidade de se alegrarem juntos, cantando e dançando ao ritmo do maracá e da pisada.

3.3 As Crenças Pataxó

Se para os Pataxó a afirmação do eu social é a transcendência do indivíduo como sujeito do mundo, que pensa, deseja, age, sente, sonha, e que reivindica coletivamente um espaço igualitário, também a Igreja Católica, hoje, pensa de modo semelhante em relação à tolerância aos seus ritos. Parte de suas expressões, como a dança e as músicas se misturam às liturgias católicas. É o encontro da resistência cultural, por meio do Awê dos Pataxó, com a flexibilidade das lideranças religiosas da Igreja Católica.

As comunidades de Cumuruxatiba em sua maioria se denominam católicos praticantes. Seus moradores freqüentam a igreja de Cumuruxatiba, homenageiam os santos católicos, cultuando-os segundo o calendário da Igreja.

Assim, durante todo o ano há vários santos cultuados por eles. Em janeiro acontecem as festividades religiosas, a primeira é no dia 6 dedicada aos Santos Reis e no dia 20 há a festa de São Sebastião. Em fevereiro, no dia 3, homenageiam São Braz; em setembro, nos dias 26 a 28, homenageiam São Cosme e São Damião; em outubro, dia 12, a reverência é a Nossa Senhora Aparecida, padroeira da aldeia Tibá. No mês de dezembro, no dia 8, é a festa de Nossa Senhora da Conceição.

Dentre estas festividades, a festa de São Sebastião tornou-se singular para os povos de Cumuruxatiba, que dedicam um período especial do calendário para os preparativos, desde a procura do mastro na mata até a ornamentação com adereços, e a dança do Awê na beira da praia após a missa.

A culminação desta festividade acontece no 20 de janeiro. O encerramento é o momento propício para que índios e não-índios da comunidade de Cumuruxatiba, principalmente turistas, se encontrem. Nestes últimos anos, a festa religiosa com a participação dos turistas que estão nas praias assumiu uma dimensão profana, o que tem provocado o ressentimento do pároco, que vem sinalizando mudanças na homenagem ao santo padroeiro. Segue descrição da festa por um turista, Tiago Bucci:

No dia 31 de dezembro quando se retira o mastro de São Sebastião, que estava o ano todo na frente da Igreja (católica) para substituí-lo por outro, no dia 20, seguindo os rituais tradicionais. Do dia 1 ao dia 20, muita coisa se comenta e se espera da tão famosa Festa do Mastro, ou melhor: DO PAU DO BASTIÃO [...]. que é sabido o grande número de turistas, que freqüentam as praias nesse período. [...].

No dia 20 tudo é diferente... é festa do pau, ninguém sai para pescar, todos os barcos estão na praia e ninguém vai lá pra para conferir, estão à espera do mastro. Logo

cedo os mais velhos dos nativos escolhem qual será a árvore que será o Pau-do-Bastião, derrubam-na e começa a festa/procissão.

[...].

Há influência da igreja, dos nativos e dos índios, há uma missa especial neste dia. É realizada fora da igreja, pois há muita gente, os índios Pataxós participam da missa, com suas vestimentas apropriadas, características indígenas [...]. Depois da missa o mastro começa a percorrer toda a comunidade, ele sai do extremo sul da vila, vai de bar em bar, de comércio em comércio e nas casas tradicionais, enfim, são os “postos de oferendas” ao grande e forte São Sebastião. Imaginem uma tora de uns 20 metros por uns 30 cm de diâmetro, de pura madeira de lei, quanto pesa um pau desses? Mas lá ninguém foge do pau, o espírito de coletividade é fundamental para conduzir o pau por todo o percurso, o pau é levado nos ombros das pessoas que acreditam nos poderes e nos milagres de São Sebastião, os índios também acreditam no Santo e fazem o percurso seguindo logo atrás dos foliões dançando sua típica dança, o Toré.

[...] Quando o mastro pára em um posto, seja uma casa tradicional ou um bar, o pessoal põe o pau no chão e o coro é comum: - “eu-não-saio eu-não-saio eu-não-saio... eu-não-saio daqui sem beber”, repetem esta frase até trazerem a oferenda “ao santo” geralmente é uma batida de coco que todos bebem ou derramam no pau, durante este tempo que o pau fica no chão, é aí que a festa pega fogo, todos dançam em cima do pau, se esfregam no pau, beijam o pau, deitam no pau, tropeçam no pau,

[...], aí o pessoal canta: - “água de beber se não eu vou embora”. E vão para o próximo posto. O mastro é levado nos ombros novamente e a caminhada prossegue até a próxima parada, que é geralmente num intervalo de 200 m, desce-se o pau novamente, todos vão bebendo e dançando até se soltarem no pau por completo, muitos turistas caem no pau também[...] depois de percorrer todos os pontos de oferendas, o pau no final da tarde é posto em frente da Igreja, onde ficará como mastro o ano todo, até ser retirado no dia 31 de dezembro, quando se repetirá a tradição preparando a nova festa.¹⁰⁰

Além da festa de São Sebastião, outra data à qual é dedicada maior atenção é o dia de Nossa Senhora Aparecida. Na aldeia soltam fogos, e no final da tarde, principalmente os mais velhos vão para a vila de Cumuruxatiba assistir à missa.

Já a festa aos santos Cosme e Damião é realizada pela aldeia Pequi; explica-se o motivo desta devoção: a mãe do cacique já velha, engravidou de gêmeos. Depois desse fato, ela e sua família passaram a respeitar e reverenciar os santos. Todos os Pataxó que têm filhos gêmeos fazem festa para Cosme e Damião. Explicam que os seus antepassados deixaram esse ensinamento e que na cidade de Itamaraju, lugar onde havia uma grande aldeia Pataxó, seus ancestrais cultuavam esses santos. A Igreja Católica incorporou essas crenças, e hoje esses santos são os padroeiros de Itamaraju.

¹⁰⁰Descrição feita por Tiago Bucci. Disponível em <<http://www.cumuruxatiba.com.br/port/reveion.htm>>. Acessada em: 9/01/2005.

Foto 11 – Numa residência; altar dedicado aos santos católicos¹⁰¹.



Fonte: Arquivo da autora.

Dessa forma, os Pataxó se inserem no contexto das festividades religiosas da Igreja Católica. Em consonância com esse movimento, a Igreja reafirma essa identidade coletiva, apoiando-os nas lutas por meio do CIMI Leste (Conselho Missionário Indigenista, com sede em Eunápolis), reconhecendo que é como sujeitos coletivos que eles terão condições de enfrentar sua situação de sujeitos politicamente excluídos.

O padre do município do Prado também vai à aldeia, embora muito raramente. Essa visita é sempre solicitada e aproveitam sua presença para a celebração de casamentos e batismos.

Martins¹⁰² analisa que as crenças dos povos Pataxó são muito semelhantes às da população rural, havendo muito mais um modelo rural de manifestar a religiosidade do que indígena, mas acrescenta que “apesar disso tudo, eles têm uma identidade própria, são índios. Há todo um aparato étnico e cultural que os identifica como índios”.

¹⁰¹ Em visita no dia 12 de outubro, havia flores e vela para em homenagem a Nossa Senhora Aparecida.

¹⁰² MARTINS, Op. cit., p. 310.

3.4 Cauinagem

Assim como o Awê, que ainda se faz presente nas comunidades Pataxó portando significados consagrados da tradição, a produção e o consumo do cauim representam o fortalecimento do espírito de coletividade, de confraternização.

O cauim acompanha todas as festividades dos povos indígenas, e os Pataxó quando emparreiram uma casa ou fazem alguma atividade em mutirão, ou quando celebram nascimento ou casamento, escolhem o cauim como a bebida para marcar o acontecimento. Nesse aspecto, o consumo do cauim simbolicamente representa para os povos atuais, assim como para os antigos, o fortalecimento das relações sociais.

Os jesuítas viam esta bebida como um alucinógeno que fazia os índios esquecerem as doutrinas cristãs. Moreau¹⁰³ registra o discurso do padre Anchieta em que está explícito que a maior dificuldade encontrada pelos missionários da época era tirar dos costumes indígenas o consumo das bebidas fermentadas à base da mandioca. Anchieta descreveu em suas cartas o preparo do cauim e a relação dos indígenas com a bebida:

São muito dados ao vinho, o qual fazem das raízes da mandioca que comem, e de milho e outras frutas. Este vinho fazem as mulheres, e depois de cozidas as raízes ou o milho, o mastigam porque com isso dizem que lhe dão mais gosto e o fazem ferver mais. Deste enchem muitos e grandes potes [...] e depois de ferver dois dias o bebem quase quente, porque assim não lhes faz tanto mal nem os embebeda tanto, ainda que [...] os velhos, por muito que o bebem, de maravilha perdem o siso, ficam somente quentes e alegres.

Quanto ao preparo da bebida nas aldeias Pataxó, é feito pelas mulheres: cozinha-se a mandioca, deixa-se descansar em água fria, rala-se, coloca-se essa massa para fermentar com um pouco de limão e/ou carvão vegetal, e depois de um dia, após a fermentação, serve-se a bebida, adoçada ou não. Nas festividades a bebida é servida por algumas comunidades em potes de barro. O cauim é apreciado por todos, que eles preferem tomá-lo morno como desjejum. Esta bebida não é comercializada.

¹⁰³ MOREAU, Op. cit., p.154.

Foto 12 – O cauim servido em pote de barro – comemoração do dia do índio.



Fonte: Arquivo da autora.

3.5 A Língua Patxohã

Sobre esta expressão lingüística e cultural serão feitas algumas considerações. O lingüista Greg Urban¹⁰⁴ sustenta que os povos que ocupavam a região do sul da Bahia, leste e nordeste de Minas Gerais e o Espírito Santo era grupos do tronco lingüístico Macro Jê. Observa que havia uma grande diversidade lingüística entre as famílias Botocudo, Puri, Kamakã e Maxakali, possivelmente incluindo a língua designada pelos Pataxó.

Sampaio¹⁰⁵ assegura que as línguas desses povos não foram suficientemente conhecidas para uma classificação precisa, e que os escassos registros disponíveis não permitiram um discernimento entre elas, dada a idiosincrasia de cada uma. Manifesta a necessidade de um estudo antropológico e etnológico do povo Pataxó e a preservação de testemunhos ainda existentes nesta comunidade.

¹⁰⁴ URBAN, Greg. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*. In: CUNHA, M.C.C. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. pp. 87-102.

¹⁰⁵ SAMPAIO, Op. cit., p. 3.

O linguista Matoso Câmara Jr.¹⁰⁶ diz que os estudos lingüísticos do século XIX, realizados principalmente pelos pesquisadores Von den Steinen, Koch-Grunber, Nimuendaju e pelo príncipe Maximiliano foram baseados em listas de vocábulos organizadas com vistas particularmente ao interesse etnológico, partindo da seleção de certos conjuntos semânticos preferenciais no vocábulo geral eleito pelos estudiosos, a fim de se chegar por meio do conhecimento da língua à cultura do povo.

Partindo dessas observações, compreende-se que não houve por parte desses estudiosos uma análise mórfica rigorosa e sistemática para se chegar a um conhecimento da estrutura das línguas estudadas por eles, com ênfase o tronco Macro-Jê.

Mesmo assim, o vocabulário registrado das línguas da família Maxakali, entre elas a do povo Pataxó – desde o século XIX por Maximiliano Wied-Neuwied, em 1850, e um vocabulário registrado por Curt Nimuendaju em 1939 –, é o material que se tem tomado como base para os estudos da língua dos povos indígenas dessa família lingüística.

Matoso Câmara Jr. realça que apesar da importância desses registros, o material é muito parco e falta um esclarecimento sobre as condições em que se realizou o levantamento dos dados.

Com referência à língua falada pelos Pataxó, o jornalista Martins¹⁰⁷ – que esteve na aldeia Barra Velha nos finais da década de setenta – fez uma análise pessimista da situação lingüística da comunidade: “Na verdade hoje eles já não falam mais essa língua. Na dispersão geral de 1951, a perda da língua foi um mecanismo de defesa. As palavras que eles hoje usam são da língua Maxacali. Há alguns anos atrás dois ou três Pataxó foram a Minas, como enviados da tribo e lá permaneceram o tempo suficiente para aprender muitas palavras.”

Outra matéria recente sobre a língua dos Pataxó é o estudo de Valdete Da Macena Pardinho,¹⁰⁸ com um levantamento *dos remanescentes lexicais do dialeto Pataxó*, partindo do registro dos falares da população da aldeia Barra Velha, tomando como base para análise os estudos de K. F. P. von Martius, Chestmir Loukotka e Wied Maximiliano e Chestmir Loukotka. Sobre esse estudo, a pesquisadora chegou à conclusão de que no falar dos Pataxó há a presença de léxicos Pataxó, Maxacali, Malali e Krenak. Este fenômeno pode ser explicado pelo processo de aldeamento que os Pataxó vivenciaram a partir de 1860 até 1943,

¹⁰⁶ CÂMARA JR., Op. cit., p.p.130-131.

¹⁰⁷ MARTINS, Op. cit., p. 308.

¹⁰⁸ Síntese da pesquisa de PARDINHO, Valdete Da Macena. *A busca do elo perdido*. In: VI Jornada de Iniciação Científica da UNEB. Comunicações de pesquisa/ UNEB: Pró Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação. Salvador: Editora da Uneb, 2002.

quando foram designados para a região da aldeia Barra Velha pequenos grupos, que em sua maioria eram falantes classificados como de um mesmo tronco.

Sobre a questão levantada por Martins, os Pataxó ignoram essa informação de terem ido aprender palavras com os Maxacali, porém reconhecem que usam palavras desse grupo, mas que há divergências na pronúncia, assim também com o dialeto do grupo Pataxó Hã-hã-hãe.

O que se percebe é o empenho dos atuais Pataxó do extremo sul em recuperar a língua; por exemplo, a comunidade Pataxó da Reserva Jaqueira, pertencente à aldeia Coroa Vermelha, tem registrado um número de aproximadamente 2.500 vocábulos, e algumas palavras estão no *Dicionário de Língua Patxohã*.¹⁰⁹ Os professores dessa aldeia realizaram um trabalho de pesquisa, registrando em fontes diversas vocábulos designados por eles como a língua dos Pataxó do extremo sul da Bahia, o Patxohã.

Os vocábulos registrados são socializados com as demais aldeias e estão sendo ensinados aos jovens e crianças por meio das cantigas do Awê, das histórias, das atividades escolares e na convivência familiar.

Como nas demais aldeias, os Pataxó de Cumuruxatiba também têm se envolvido nesse movimento de recuperação da língua; estudam, pesquisam, aprendem com os mais velhos. Sobretudo os professores dessas aldeias utilizam o material produzido pelas professoras da aldeia Coroa Vermelha e participam da produção coletiva de *material didático*¹¹⁰ visando à recuperação da língua do seu povo.

Nas comunidades visitadas o que se percebe é que nos núcleos familiares há o conhecimento de expressões e frases indígenas que são comuns a todos, e que diante da presença dos não-índios utilizam-se expressões para tratar de questões íntimas. É uma linguagem própria que determina a identidade grupal. O que se tem é um *dialeto social*¹¹¹ que serve como meio de ocultamento, que permite aos membros do grupo se comunicarem livremente sem sofrer qualquer tipo de atitude ou ação de outros segmentos sociais.

¹⁰⁹ A relação das palavras com seus significados que compõem o *Dicionário Pataxó*. Disponível em: < <http://www.rabarsa.com/pataxo/dic.html>>. Acessado em: 10/12/2005.

¹¹⁰ Dentre o material produzido pelos professores da aldeia: Cartilha – alfabetizando nas escolas Pataxó; *História do povo Pataxó*, *Livro de leituras Pataxó* e recentemente o CD de músicas cantadas em Awê. Quanto a este último material, trata-se de um CD de músicas com letras em português e palavras do dialeto Patxohã, cantado pelas crianças das escolas das aldeias e professores.

¹¹¹ O lingüista Luiz Carlos Travaglia, na obra *Gramática e interação*, p. 45, explica que os dialetos sociais exercem na sociedade um papel de identificação grupal, isto é, o grupo ganha identidade pela linguagem que utiliza. Isto com freqüência tem implicações políticas, quando os grupos querem se opor e marcar a participação e integração das pessoas nas lutas, ideais, reivindicações, etc.

Outro aspecto lingüístico interessante é que todos têm um nome indígena escolhido pelos mais velhos; na maioria são nomes identificados como da língua *Patxohã*, vocábulos que denominam espécies da fauna e flora da região.

Os Pataxó acreditam na possibilidade da revitalização da língua e a educação escolar tem sido um dos mecanismos que vem sendo tomados nesse sentido. Consideram que o estabelecimento de uma grafia, bem como a documentação impressa da língua falada, seriam as maneiras hipoteticamente possíveis para a reaprendizagem do *Patxohã*. A língua *Patxohã* é considerada como uma forma de resistência e de fortalecimento da identidade, pois essa carrega segredos e valores que os identificam como indígenas.

3.6 O Artesanato

A preservação do artesanato dos Pataxó de Cumuruxatiba é uma das formas de resistência da identidade étnica. A personalização através da pintura e adornos corporais, a despeito de serem formas utilizadas quando desejam fazer valer sua condição de índios e o direito constitucional à posse da terra, pode cair no esvaziamento ideológico dessas ações. Mas o artesanato, assim como as danças e as músicas que eles vivenciam poderão ser elos de atualização de antigas representações e de resistência da identidade desses grupos.

A produção do artesanato para as comunidades Pataxó do extremo sul da Bahia até a década de 1950 era considerada uma atividade secundária exercida em momentos não dedicados às atividades consideradas mais importantes, como a agricultura, a pesca e a caça.

Em virtude da saga de 1951, que teve como conseqüências a ausência de território para o desenvolvimento das atividades agrícolas e a escassez de animais para a caça e a pesca, e mais tarde, a partir de 1970, o desenvolvimento turístico na região litorânea do extremo sul, os Pataxó passaram a ver o artesanato como um dos principais meios de captação de recursos para as aldeias ressurgidas. Isto porque não se abriu para esse grupo, ao longo desses vinte anos, outra opção que não a de marginais rurais e/ou urbanos.

Assim também os Pataxó que se encontravam na vila de Cumuruxatiba já buscavam também no artesanato uma forma de captação de recursos.

Os trabalhos manuais dos Pataxó diante do contato ininterrupto com não-índios, desde a década de 1950 passaram a ser modificados em função dos possíveis consumidores, turistas e moradores da própria região, que encomendavam artefatos, como cortinas de bambu e

sementes, cestos e abajures. De certa forma a procura pelos artefatos – mormente as cortinas de sementes, contas e conchinhas – possibilitou que esses produtos não deixassem de ser produzidos por eles. Mesmo que esses produtos continuem ameaçados pela presença dos industrializados, ainda permanecem vivos na vida dessas comunidades.

A comercialização dos trabalhos manuais (pequenos cestos, colares, brinquedos, travesseiros de macela, arcos e flechas, maracás, entre outros), além de possibilitar aos Pataxó a subsistência de algumas famílias, permite compartilhar com os não-índios os seus trabalhos manuais e o fortalecimento de uma imagem: de que os índios Pataxó estão presentes geográfica e historicamente na região, pois a compra de uma lembrança por um turista ou por moradores da região é a prova real de que alguém o fez, e portanto, existe.

A produção de artesanatos para venda é predominante entre os Pataxó de Cumuruxatiba, sendo estes produtos confeccionados em maior intensidade pelos grupos das aldeias Tibá e Cahí, uma vez que nessas aldeias há a presença das índias Pataxó Zabelê e Jovita que sempre se dedicaram à confecção de artesanato e à transmissão de seus saberes a filhos, sobrinhos e netos. São as mais velhas artesãs que dividem esse patrimônio simbólico aos seus descendentes. Mas isto não quer dizer que em cada aldeia não haja famílias que também produzem artesanato, especificamente adornos: colares, brincos e armas, como arco e flecha, tacape e bordunas.

Apesar de o artesanato ser uma atividade desempenhada pela maioria, há em cada aldeia famílias consideradas como de melhores artesãos, pois criam *designs* diferentes com as matérias-primas: sementes, penas de aves domésticas, madeiras.

Foto 13 – Cortina de bambu e sementes, fabricada por Zabelê.



Fonte: Arquivo da autora.

Os artesãos Pataxó vendem seus produtos nas aldeias ou nas casas da vila de Cumuruxatiba. As casas da vila pertencentes às lideranças se institucionalizaram como locais de venda. Comumente, nas aldeias e nessas casas os produtos ficam expostos em varais de madeira pendurados na parede, à espera de visitantes interessados.

Foto 14 – Trabalhos da artesã Jovita, expostos para venda em sua residência.



Fonte: Arquivo da autora.

Não há a presença de intermediários na comercialização dos produtos. Os turistas que freqüentam as praias de Cumuruxatiba no verão têm um papel decisivo no escoamento do artesanato. Mas os principais compradores de objetos utilitários são os moradores locais e da região.

Quanto à comercialização das peças, eles valorizam os seus trabalhos, e não diminuem o preço estipulado, mesmo com as *pechinchas*, considerando justo o valor determinado para cada objeto produzido.

O resultado da venda do artesanato é para a aquisição de bens de consumo indispensáveis, como alimentos, roupas e utensílios.

Zabelê, a matriarca da aldeia Tibá, relatou em uma das entrevistas que na sua infância, em Barra Velha, ao visitarem os parentes que viviam em Corumbal, os indígenas levavam presentes como gamelas de madeira cheias de alimentos, frutas e tubérculos, e que em troca recebiam peixe e caça. As trocas de presentes operavam o estabelecimento de uma

reciprocidade equilibrada na circulação de bens, a fim de se estreitar os laços de solidariedade grupal.

Está implícito no discurso da artesã que o artesanato, apesar de ser um mecanismo ideológico que reforça a etnicidade do grupo, hoje também tem a função de trazer dinheiro (*kaiambá*) para a aldeia. As relações de dependência e aliança entre os grupos foram substituídas pelo comércio das peças. Essa mudança no sistema econômico, na concepção da Pataxó Zabelê, foi um prejuízo para as comunidades que tiveram de aceitar essas mudanças ante as transformações que sofreram em seus costumes.

As demais lideranças, caciques das aldeias, explicam que a finalidade da fabricação do artesanato é considerada uma fonte de renda para as famílias: “O artesanato é para trazer recurso para a aldeia, o Toré (Awê) é uma tradição de nossa comunidade. Tudo é forte para nós, a dança, o artesanato.”¹¹²

Percebeu-se, no período de convivência com as comunidades, de 2004 a 2006, que ao produzir o material artístico há uma satisfação, um prazer em mostrar o trabalho final. Deixou de ser o cumprimento de uma função simplesmente econômica, sendo também um instrumento de resgate de suas raízes, o desenvolvimento de percepções, intuição, do sentimento e do pensamento criativo. O artesanato é o fazer artístico desses Pataxó.

Os que gostam e se dedicam ao artesanato são reconhecidos na comunidade, e seu trabalho é elogiado pelos demais. Os trabalhos são feitos com dedicação e zelo, desde a seleção do material de boa qualidade até o acabamento.

Os jovens artesãos Pataxó do extremo sul criaram novos estilos de adornos, rompendo com a tradição da confecção de algumas peças, como colares e brincos, que eram feitos originalmente de uma única maneira, quando a maior produção era a de colares de sementes de mata-pasto.

Esse processo vem permitindo uma individualização na coletividade, pois cada peça traz as marcas simbólicas de quem o fez, estabelecendo novas relações sociais no grupo, uma identidade determinada pelo conhecimento do novo, pelos produtos reelaborados, mesmo que partindo da memória dos ancestrais. O certo é que cada artesão imprime em sua arte a singularidade do seu modo de ser. O desenvolvimento dos trabalhos manuais podem contribuir para canalizar a criatividade de uma forma produtiva, colaborando com o desenvolvimento das potencialidades expressivas desses indivíduos.

¹¹² Depoimento do cacique Baiara, da aldeia Pequi. Explicação comum acerca do artesanato apresentada pelas quatro comunidades indígenas de Cumuruxatiba pesquisadas.

Esses novos artesãos produzem uma infinidade de peças, com cores e formas diversificadas. A cada adorno é dado um tratamento diferenciado em função das peculiaridades da matéria-prima empregada, da técnica utilizada e das solicitações dos compradores.

Os mais velhos continuam a produzir seus trabalhos de acordo com seus conhecimentos tradicionais, nomeadamente as artesãs Zabelê e Jovita, que preferem fabricar longos colares de sementes e cortinas de conchinhas, sementes, bambu, predominando o estilo conservador.

Foto 15 – Colares feitos por Zabelê, expostos em sua residência – aldeia Tibá.



Fonte: Arquivo da autora.

Assim, num mesmo espaço geográfico há o artesanato produzido pelos mais velhos, como os colares longos feitos com sementes de tento e mata-pasto, e o confeccionado pelos jovens: gargantilhas, brincos, pulseiras com traçados, trabalhados com sementes diversas e de cores variadas, às vezes com figuras geométricas, outras em forma de margaridas, teias, redes e os circulares simbolizando a aldeia. O que se observa é uma infinidade de formas e cores compartilhadas em um mesmo território, sem que haja a valorização de um em detrimento do outro. O que existe é o reconhecimento coletivo ao esforço de cada sujeito em dar forma e sentido ao seu trabalho.

Foto 16 – Adereços feitos por Pataxó.



Fonte: Arquivo da autora.

1º: colar – Matéria -prima: sementes de fava-de-cobra e pariri;

2º: gargantilha de sementes fava-de-cobra e pariri;

3º: colar margaridas, sementes de flamboyant e olho de pombo.

Os artesanatos das comunidades pesquisadas se caracterizam por uma peculiaridade – adereços confeccionados com matéria-prima de origem vegetal ou animal: sementes de juerana, flamboyant, falso pau-brasil, pariri, mata-pasto, olho-de-pombo, aleluia, tinguir, café-beirão, fava-de-cobra, milagre, salsa, sereia, tento, olho-de-boi, tiririquim, mauir, pacari; dentes de vários animais e vértebras de peixes e cobras; penas de aves silvestres e domésticas, sendo que estas são coloridas com anilinas, além da utilização da casca do coco de naiá e do coco-bahia. Essa variedade de matérias-primas que ainda se encontra nas regiões das matas atlântica e costeira favorece a possibilidade de criação das diferentes peças.

Na aldeia Pequi há detalhes no artesanato que marcam a identidade desse grupo, como a presença da casca de coco seco nos trabalhos, material não usado pelos artesãos das aldeias Cahí e Tibá, talvez pela ausência da palmeira que fornece essa matéria-prima na região dessas aldeias.

Foto 17 – Gargantilha feita por índios.

Gargantilha – matéria-prima: sementes de juerana de diversas



Fonte: Arquivo a autora.

Foto 18 – Colares e gargantilhas feitas por índios.

No primeiro plano da foto, gargantilhas confeccionadas com diferentes sementes.



Fonte: Arquivo da autora.

¹¹³ Para alguns Pataxó as gargantilhas circulares simbolizam a união dos membros da aldeia.

Foto 19 – Colares margaridas e teias.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 20 – Pulseiras de sementes de pariri e iuerana.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 21 – Brincos de sementes diversas.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 22 – Brincos de penas de periquitos e sementes.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 23 – Brincos de penas de galinha e sementes.



Fonte: Arquivo da autora.

Verifica-se que os artesanatos confeccionados por esses grupos, apresentados neste trabalho não se constituem toda a riqueza cultural que ainda se faz presente nas relações cotidianas desses Pataxó.

Foi feito um recorte dos trabalhos artesanais que fazem parte do cotidiano dos Pataxó de Cumuruxatiba, considerados por eles como estratégias de resistência cultural e de construção da alteridade, enfim, um canal de comunicação entre índios e não-índios.

Berta G. Ribeiro compreende as manifestações estéticas indígenas como um sistema de comunicação: de um lado tem-se o produtor da mensagem – o artesão que deseja ser notado usando a arte como canal, e de outro, o consumidor – o que levará consigo a mensagem, representada simbolicamente por uma peça adquirida, ali, contendo o saber daquela comunidade. Entre esses dois interlocutores – o canal, isto é, as relações de trocas, e o código utilizado na comercialização – vocábulos do dialeto Pataxó (o Patxohã) empregados meio a frases em língua portuguesa e, por fim, o objeto das relações – os trabalhos manuais.

Há a necessidade de se aprofundar nas relações místicas que esses trabalhos carregam, de entrecruzar os saberes que circundam essa arte tão significativa para eles. Assim, pesquisas que partem das contribuições da Antropologia, da Semiótica e da Psicanálise para o conhecimento dos sistemas simbólicos na socialização da arte Pataxó poderão preencher a lacuna existente sobre o estudo da arte indígena, fundamentalmente a dos povos ressurgidos.

Ribeiro¹¹⁴, em seus estudos de 1978, já alertava para a importância de pesquisas dessa natureza:

O estudo dos objetos, das técnicas que os tornam possíveis e de seus significados é tema ligado às esferas do econômico, do social e do simbólico nas sociedades indígenas. Os esquemas de interpretação dessa problemática, na medida em que forem ampliados, reorganizados e discutidos possibilitarão o desenvolvimento empírico e teórico de uma antropologia da arte, uma etnoestética ou uma arte étnica dignas desse nome.

Acredita-se que ao lado dos estudos científicos sobre a arte desses novos sujeitos, a escola indígena dentro da aldeia poderá contribuir, por meio das práticas educativas, para a compreensão e valorização dessa manifestação artístico-cultural.

Desse modo, tais manifestações expressivas espontâneas, como o artesanato Pataxó, não corram o risco de serem abortadas, e podem permanecer como um elo entre o novo e o velho, sem o risco de ficarem despercebidas e vazias de significado, de tanto se apresentarem para o consumo.

O certo é que a arte estabelece um vínculo com a sociedade, transcendendo-a e influenciando-a, exprimindo em cada artefato, adorno, um estilo artístico, uma linguagem visual, a essência de cada artesão. Assim, nasce um novo jeito de se fabricar os adornos Pataxó, brotado da exclusão e do desrespeito à cultura e à memória desses índios baianos ao longo da nossa história.

Em síntese, nos últimos anos os Pataxó da Bahia vêm conseguindo com suas lutas resgatar parte de seu patrimônio cultural, e experimentam um interessante processo de reelaboração de suas identidades étnicas por meio do Awê, do aldeamento, na recuperação de palavras da língua *Patxohã* e na atualização do artesanato. São as marcas contrastivas que passam a caracterizar os atuais grupos Pataxó.

Nestas marcas estão as músicas do Awê, a pisada na ciranda, as crenças recriadas a cada dia nas cotidianas negociações entre pessoas e entre categorias de pessoas, índios e não-índios. Nessas relações diferentes imagens são projetadas, formando novas combinações, e assim os Pataxó de Cumuruxatiba têm também sua identidade definida.

Quanto a esse caráter polissêmico atribuído ao jeito de ser Pataxó, não se pode negar a história de lutas desse povo por espaço e pela possibilidade da continuidade de suas expressões, através da reiteração de seus rituais, da transmissão, por diversos meios, de

¹¹⁴ Idem, p. 24-25.

valores e costumes às novas gerações, o que vem possibilitando a distinção desses grupos indígenas baianos dos demais indígenas brasileiros.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA OS POVOS INDÍGENAS

A educação deveria atender às necessidades de acesso ao conhecimento,
às camadas menos favorecidas da sociedade,
para permitir a construção de uma sociedade democrática,
que se contraponha ao modelo de exclusão,
da imposição, da manipulação,
do abafamento de conflitos,
do consenso forçado;
enfim, uma sociedade que enfrente todos os elementos constituintes
da cultura autoritária que queremos superar.
Valter Morigi¹¹⁵

A análise da educação escolar nas comunidades Pataxó de Cumuruxatiba – as mobilizações das comunidades Tibá, Pequi, Cahí e Alegria Nova, que se articularam e fizeram valer o direito de terem as suas escolas dentro do território ocupado será a temática deste capítulo. Na análise das práticas educativas das atuais escolas indígenas de Cumuruxatiba/BA serão considerados: os depoimentos dos professores das escolas das aldeias, o material didático que vem sendo utilizado por esses educadores, e as observações *do cotidiano escolar*, compreendendo os sentidos que estão sendo construídos a partir das práxis pedagógicas.

Para tanto, serão utilizados os discursos orais dos professores, lideranças e educandos das quatro aldeias, reiterando as indagações delimitadas para este estudo: i) Que conhecimento os professores têm acerca da educação indígena, suas leis e propostas? ii) Que significados são atribuídos à escola pelas lideranças e professores das comunidades Pataxó? iii) Como são inseridas as manifestações culturais indígenas nas propostas pedagógicas da escola? iv) Em que condições a escola pode significar a garantia de construção de uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe com vistas ao fortalecimento da identidade coletiva desse grupo?

¹¹⁵ MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. pp. 16-17

A discussão em torno das escolas para as comunidades indígenas exige que se conheça as políticas oficiais de educação e o papel dos movimentos organizados, no sentido de provocar mudanças significativas na implantação e no desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil.

4.1 História das Políticas Educacionais para os Povos Indígenas

As políticas escolares para os povos indígenas brasileiras, desde os tempos coloniais até o final da década de setenta, caracterizaram-se por um *continuum* de omissões e discriminações. Durante esse longo período, a questão da escolaridade do índio sempre foi baseada em políticas de integração e assimilação, transferindo-se apenas propostas curriculares convencionais das redes oficiais para as aldeias. Era a imposição de um modelo de escola centralizadora, etnocêntrica, que só reconhecia como legítima a cultura européia, valorizada em detrimento da cultura e dos saberes indígenas. As escolas reforçavam esse modelo de educação indo de encontro às línguas e culturas indígenas que sistematicamente foram silenciadas, desvalorizadas e substituídas pela língua e cultura “nacional”, sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada comunidade indígena.

Na lição de Mariana Kawall Leal Ferreira,¹¹⁶ a história das políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro períodos que se inter-relacionam, marcados por lutas, reivindicações, avanços e conscientização dos povos indígenas que vêm, hoje, a educação escolar como instrumento de luta e exercício da autonomia.

O primeiro período situou-se na época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve sob a responsabilidade exclusiva de missionários católicos. Os jesuítas criaram as primeiras escolas para os índios – escolas de ler, escrever e contar. Estas funcionavam, geralmente em casas de taipa, onde os índios aldeados – crianças e adultos – eram doutrinados com aulas de catequese.

¹¹⁶ FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A L. & FERREIRA, M.K.L. *Antropologia, História e Educação*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001, p.p. 72-99.

O segundo período foi marcado pela criação do órgão Serviço de Proteção ao Índio¹¹⁷ – SPI – em 1910, e se estendeu até as políticas de ensino da Fundação Nacional do Índio FUNAI¹¹⁸ e sua articulação com o Summer Institute of Linguistic – SIL – e outras missões religiosas até finais da década de setenta.

O terceiro período foi assinalado pelo surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e de movimentos indígenas, que começaram a realizar assembleias com participação de líderes indígenas por todo o Brasil, consolidando ações de luta e resistência.

O quarto período caracterizou-se pelo fortalecimento de grupos organizados da sociedade civil, basicamente de professores e antropólogos de universidades brasileiras, que passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas, lutando pelo reconhecimento dos seus direitos, e por sua vez essas comunidades se organizaram politicamente para defender seus projetos de futuro, participando, definindo, formulando políticas e ações no campo da educação escolar para seu povo.

4.1.1 Brasil Colônia e a escolarização dos índios

O período colonial foi o mais longo da história da educação formal no Brasil para os povos indígenas. O ensino era ministrado exclusivamente por missionários – a maioria da Companhia de Jesus – responsabilizados pela alfabetização dos povos indígenas, tendo como missão ensinar a ler e escrever, as quatro operações e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana. Quando a escola foi implantada nas aldeias indígenas, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos do espaço escolar. O objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, fazer com que as comunidades indígenas desaprendessem as suas culturas e assimilassem “saberes” europeus, deixassem de ser índios para ser “civilizados” e facilmente incorporados aos trabalhos braçais, fornecendo mão-de-obra para o desenvolvimento e sustentabilidade da colônia portuguesa.

¹¹⁷ O Serviço de Proteção ao Índio surgiu em 20/7/1910, ligado ao Ministério da Agricultura. Seguiu a política do engenheiro militar Cândido Mariano da Silva Rondon – o seu primeiro diretor. Sua meta era não aldear, não tutelar as tribos, respeitar seus costumes, alimentação, modo de vida, terras, porém na prática isso não aconteceu.

¹¹⁸ A Fundação Nacional do Índio – FUNAI – foi criada em 5/10/1967 pelo regime militar de 1964.

As ações educativas executadas pelos missionários eram usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de civilização, excluindo os povos indígenas dos processos político, econômico e social, contribuindo desta forma para que a estes povos fosse negado o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, portadores de costumes e tradições.

Luís Donisete Benzo Grupioni¹¹⁹ expõe que a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos forçados, como a catequização, a civilização e a integração dos índios à comunhão nacional.

Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de 800 línguas indígenas, uma vez que a maioria das escolas em aldeias indígenas acreditava que os índios falavam uma única língua, a Tupi. A crença de que a língua Tupi era o idioma geral dos povos indígenas reside do fato de que, por ocasião da chegada dos conquistadores portugueses ao Brasil, encontraram nas costas marítimas da Bahia os povos Tupinambá.¹²⁰ Os missionários que trabalharam entre esses índios aprenderam a língua, impuseram-lhes uma gramática de moldes latinos e a difundiram para os demais povos nãoTupi. Até o século XIX, tudo o que se sabia sobre os índios referia-se aos povos da língua Tupi, e os indígenas não-falantes dessa língua eram chamados de Tapuia, povos de “língua travada”, que não se compreendia. Segundo os estudiosos Carboni e Maestri¹²¹:

A homogeneização lingüística realizada pelos jesuítas, através da gramatização da língua geral, cancelava a diversidade e a riqueza étnica e lingüística nativa. Essa simplificação aparece nitidamente na língua geral jesuítica, constituída a partir do tupinambá, mas como o qual ela apresenta diferenças de ordem gramatical, devido sobretudo ao fato de que sua descrição e gramatização realizou-se a partir do modelo latino.

¹¹⁹ GRUPIONI, L.D.B. Os povos indígenas e a escola diferenciada. In: GRUPIONI, L.D.B. *et alli* (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância*, 2001, pp. 88-89.

¹²⁰ Quanto a esta afirmação há outras informações apresentadas pela estudiosa Raquel F. A. Teixeira, no texto *As Línguas Indígenas no Brasil*. Ela elucida que o nome da língua seria tupinambá ou tupi antigo, era a língua falada pelos índios Tupinambá, que também eram conhecidos como Tamoio, Tupiniquim, Kaetê, Potiguara, Tabajara, entre outros. O Tupinambá também ficou conhecido como “Língua Brasileira”. Muitas vezes surgem referências à língua tupi-guarani, quando na verdade se pretendia falar da língua dos índios tupinambá. O Tupi-Guarani não é um idioma, mas uma família lingüística da qual os Tupinambá faziam e fazem parte.

¹²¹ CARBONI, F. & MAESTRI, M. *A Linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003, p.20.

A educação jesuítica continuou até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, em 1759, após 210 anos de permanência no Brasil. O marquês de Pombal – ministro dom José I – , responsável por essa expulsão, decretou o fim do poder temporal das missões e criou o Diretório dos Índios; para Bartomeu Melià,¹²² “Diretório de Pombal, uma jóia de destruição e maquiavelismo da cultura indígena”. Ele elucida esta afirmação citando o 6º parágrafo do documento: “introduzir logo nos povos conquistados o idioma do conquistador porque este é o meio mais eficaz para desterrar destes povos o barbarismo”. A reforma político-administrativa realizada pelo marquês de Pombal foi determinante para a imposição do português e erradicação da maioria das línguas indígenas do Brasil.

Nesse período, a instituição escolar indígena dirigida pelos padres foi fechada; as aldeias, com o tempo, foram abandonadas ou se tornaram cidades. No lugar dos jesuítas foram nomeados funcionários do governo que exploraram os indígenas e violentaram suas mulheres. Quem se posicionava a favor dos povos indígenas era perseguido pelo governo de Portugal.

Para não conservar as lembranças das antigas culturas, as aldeias receberam nomes de cidades portuguesas. As línguas indígenas foram proibidas, eram consideradas línguas de selvagens e de povos atrasados. Para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso, e sobretudo lingüístico. O estudioso Serafim da Silva Neto¹²³ assim analisa as ações dos colonizadores: “Os portugueses e seus descendentes jamais abririam mão de prestígio que lhes conferia a situação de dominadores, substituindo a língua própria ainda mais que o ‘grupo superior’ ou dominante estava associado ao uso do português e à pele clara, enquanto o grupo socialmente inferior estava ligado à pele escurecida e ao uso do crioulo ou do tupi.”

4.1.2 A educação indígena e as políticas de integração dos órgãos governamentais e das missões religiosas

Só no século XX, a partir de 1910, o Estado começou a estruturar uma política indigenista menos desumana, influenciada pelas idéias positivistas do começo desse século. Era uma escola mais preocupada com a diversidade cultural e lingüística dos povos indígenas,

¹²² MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979, p.44.

¹²³ NETO SILVA, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 1986, p.83.

marcando o início de uma nova face, mais “humanizada” e “democratizada” pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade étnica, na perspectiva de “inclusão” desses povos na sociedade brasileira como produtores de bens de interesse comercial para o abastecimento do mercado regional.

Foi nesse contexto histórico que se estabeleceu a escola indígena, com o uso da escola ainda como mecanismo de viabilização das políticas públicas a serviço da sociedade nacional.

A escola para os índios era idealizada em função do projeto econômico e social da época, de uma sociedade majoritária e capitalista. Ao Estado cabia a tarefa de estabelecer e aplicar todas as diretrizes da escola às comunidades indígenas: “O Estado brasileiro pensava uma ‘escola para os índios’ que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem européia.¹²⁴”

Assim, era uma das metas do Serviço de Proteção ao Índio – SPI: transformar os índios em populações laboriosas e úteis à comunidade. O contato dos funcionários do SPI trouxe para os povos indígenas a exploração que após a pacificação ficavam à mercê da sociedade que lhes roubava as terras, tirava-lhe as mulheres e filhos.

Este programa, destinado a promover “uma educação escolar mais humana” para os povos indígenas, esbarrou na ineficiência de atender às necessidades culturais e lingüísticas de cada comunidade assistida pelo órgão, e também pela falta de um corpo técnico-docente mais preparado para dar conta da realidade multifacetada das aldeias, uma vez que as propostas educativas dependiam dos técnicos do SPI.

Miguel Arroyo¹²⁵ argumenta:

Se o Brasil não tem podido ficar surdo ao movimento social do campo pelo que incomoda, questiona e afirma – o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura, à educação – também os educadores e as políticas, os currículos, a gestão escolar e a formação de professores não poderão mais ficar surdos ao conjunto de práticas inovadoras, sérias, que emergem coladas ao movimento social e cultural do campo.

Benedito Prezias e Eduardo Hoornaert explicitam que “a falta de verbas e de apoio oficial, a partir da década de 1940, levou o SPI à exploração do trabalho indígena e ao

¹²⁴ Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular para as escolas indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 2002, p.27.

¹²⁵ ARROYO, Miguel. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, p.8.

arrendamento de suas terras. As irregularidades foram tantas e os escândalos tão grandes que, sob pressão internacional, o SPI foi extinto”¹²⁶.

Com a extinção do Serviço de Proteção ao Índio e com a criação da Funai (Fundação Nacional do Índio) em 1967, a educação indígena passou a vislumbrar, ainda que pequenas, algumas mudanças. A Funai elegeu o ensino bilíngüe como forma de respeito aos valores tribais, atendendo às exigências estabelecidas a partir da Convenção de Genebra.

A Funai procurou melhorar a imagem tão desgastada da política oficial do governo brasileiro, determinando que os índios deveriam assumir as funções educativas nas suas comunidades, com o intuito de inviabilizar a intercessão de não-índios nos valores morais e culturais de cada etnia.

O Brasil estava entrando num dos períodos mais sombrios da República, com a implantação, a partir de 1964, de uma ditadura militar. A política humanista de Rondon foi logo substituída e anulada por uma ideologia de segurança nacional, que esteve presente por 20 anos no cenário do País.

O Serviço de Proteção ao Índio não havia conseguido elaborar e executar programas educacionais para os povos indígenas, por desconhecer estratégias para lidar com a grande variedade lingüística e cultural existente.

A Funai, com a missão de solucionar as dificuldades do órgão extinto, recorreu aos trabalhos desenvolvidos pelos missionários evangélicos norte-americanos do Summer Institute of Linguistic (SIL) nas aldeias, que desde 1956 atendiam comunidades indígenas do Brasil, objetivando a instauração de uma política indigenista “cientificamente” fundamentada e que fosse bem vista e aceita pelos órgãos internacionais¹²⁷.

Assim, o projeto *educacional bicultural do SIL*¹²⁸ foi o modelo implantado e adotado por muito tempo nas aldeias indígenas, com o apoio incondicional da Funai.

¹²⁶ Observações apresentadas no texto “SPI – do sonho ao pesadelo,” publicado no livro: *Esta Terra tinha dono*, Prezia & Hoordnaert, p.146.

¹²⁷ Atender à Convenção de Genebra, de 1957 que dispunha sobre a proteção e a integração das populações indígenas e de outras populações tribais e semitribais de países independentes, adotada pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, primeiro instrumento internacional destinado ao reconhecimento dos direitos mínimos aos povos indígenas, elaborados em 37 artigos. Conhecida também como Convenção de nº 107, esta estabelece, entre outros princípios, a proteção das instituições, das pessoas, dos bens e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas, determinando que os Estados signatários devessem adotar medidas contra o preconceito do restante da população nacional que pudesse prejudicar a imagem e os direitos dos povos indígenas.

¹²⁸ O modelo de educação implantado pelo SIL era conhecido como “modelo de transição,” que consistia em alfabetizar os alunos na língua indígena no primeiro ano; no segundo ano introduzia o português oral, e a partir do terceiro ano os alunos só estudavam em português.

Até a década de setenta, o Estado por meio de sucessivos convênios firmados com o Sil repassou a ação governamental brasileira para essa instituição norte-americana, cujo maior interesse era a conversão de povos indígenas ao protestantismo, por meio da leitura de textos bíblicos traduzidos em línguas indígenas.

Devido à polêmica em torno da presença do SIL no País, e da denúncia de antropólogos sobre as ações desses missionários em aldeias indígenas, o convênio foi rompido em 1977, mas em 1983 esse órgão conseguiu reativar a parceria com a Funai, com o objetivo de manter atividades assistencialistas nas áreas da educação, da saúde, da linguagem e do desenvolvimento comunitário.

Como se pode perceber, o SIL acabou assumindo a função de autor e executor dos programas de educação “bilíngüe” e “bicultural” desenvolvidos em áreas indígenas, apoiado oficialmente pela Funai, integrando práticas educativas, estudos lingüísticos e proselitismo.

Hoje o SIL – rebatizado de Sociedade Internacional de Lingüística – tem o seu trabalho voltado mais para o estudo sociolingüístico das línguas indígenas, apesar de continuar recebendo críticas das instituições universitárias, as quais alegam que a base do trabalho está na tradução da Bíblia e que, neste processo, a instituição entre os grupos indígenas estaria servindo de instrumento de imposição de valores alheios e de negação da autonomia e alteridade desses povos.

Por causa das severas críticas dirigidas à política de ensino da Funai junto ao SIL, atualmente a Funai desvinculou o discurso sobre educação indígena da atuação dessa instituição. Quanto a esta questão, Ferreira¹²⁹ analisa que não havia por parte da Funai orientação definida e filosófica de educação para os povos indígenas, e que índios das mais diversas regiões do País que freqüentavam escolas mantidas por esse órgão eram discriminados no processo educativo e responsabilizados pelos fracassos na educação formal.

Só em fevereiro de 1991 o Decreto Presidencial nº 26¹³⁰ promoveu a transferência de exclusividade na responsabilidade pela educação escolar indígena da Funai para o Ministério da Educação, atribuindo-lhe a coordenação das ações referentes à educação escolar indígena e de sua execução para as Secretarias de Educação dos Estados e municípios, em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação, em articulação com órgãos indigenistas e ouvindo as sociedades indígenas.

¹²⁹ FERREIRA, M. K. L. A educação indígena. In: SILVA, A.L. da & FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Antropologia, história e educação*. 2001, p. 80.

¹³⁰ Decreto Presidencial, n.26 de 04/02/1991, artigos 1 e 2. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial curricular para as escolas indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 2002, p.32.

4.1.3 A educação indígena e as organizações indigenistas e indígenas

O surgimento e o fortalecimento das organizações não-governamentais voltadas à defesa da causa indígena no final da década de setenta marcou esse período. Destacou-se o Conselho Indigenista Missionário – CIMI –, que deveria articular e revisar o trabalho dos missionários católicos junto aos povos indígenas, cujas metas eram a defesa da terra, a preservação da cultura e o incentivo à autonomia dos povos indígenas.

Dentre as organizações evangélicas surgiu o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI –, que organizou um setor indigenista para acompanhar mais de perto a questão indígena.

Em 1978 o projeto governamental de emancipação dos indígenas criou uma grande polêmica. A lei apresentada trazia como indicativo transformar em cidadãos brasileiros os índios que estivessem próximos da cultura dos não-índios. No entender de Prezias e Hoornaert, “uma segunda edição da política do marquês de Pombal, um atestado de óbito de um grande número de nações.”¹³¹

O repúdio a essas idéias estimulou a criação em vários Estados de muitos grupos de apoio, como a Comissão Pró-Índios – CPI, a Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ, o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, o Grupo Trabalho e Missão Evangélica – GTME, das Igrejas Evangélicas, e o Conselho Missionário Nacional da Igreja Luterana – COMIN. Estes grupos defendiam que a sobrevivência dos povos indígenas dependeria em grande parte da conscientização da sociedade nacional.

Mais tarde, organizações indígenas foram sendo criadas, como a União das Nações Indígenas – UNI – em 1980, que fizeram com que se delineasse paralelamente à política oficial uma política indigenista, visando entre outras conquistas, à defesa dos territórios indígenas, e assistência à saúde e à educação escolar.

As sucessivas participações e envolvimento das diferentes entidades e instituições pró-índio deram o tom no final do terceiro período da história da educação indígena e o início do quarto período. Por meio desses encontros e mobilizações, a sociedade nacional tomou conhecimento das dificuldades vivenciadas pelas diversas comunidades indígenas, fortalecendo assim o engajamento de vários segmentos da sociedade – instituições

¹³¹ Prezias & Hoornaert, op. cit., p.161.

educacionais, religiosas, indigenistas, que perceberam a importância da implementação de uma nova política indigenista no campo da educação formal.

Essas articulações desencadearam em diferentes regiões do País assembleias e encontros, que culminaram com o fortalecimento e a criação das organizações indígenas atuais, como a União das Nações Indígenas – UNI, em 19 de abril de 1980, e suas regionais. Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se organizar, procurando coletivamente soluções para problemas comuns como: o descaso das autoridades pela demarcação territorial em áreas usurpadas por fazendeiros, garimpeiros e seringalistas; o desrespeito à diversidade lingüística e cultural; a ausência de assistência médica adequada, entre outros.

4.1.4 A Constituição de 1988 e a oficialização de uma política indigenista brasileira

No final da década de setenta até meados da década de oitenta houve uma série de conquistas das populações indígenas. São frutos dessas mobilizações: retomada do crescimento populacional indígena¹³², demarcação de áreas, articulação política através das organizações indígenas e indigenistas, consolidação de alguns direitos promulgados nas legislações nacionais, e valorização da cultura, da forma de viver e pensar, de modos próprios de produção de cada comunidade.

As reivindicações feitas ao longo destes últimos anos pelas organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Não obstante as suas limitações, a Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, garante importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto, mas eficiente, dos grupos de apoio.

Essas mobilizações foram de fundamental importância para garantir a consagração dos direitos indígenas, e uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas, orientadas por práticas de incorporação e

¹³² Pesquisas mais recentes indicam que existem hoje entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas, constituindo cerca de 210 grupos distintos. Não há informação sobre os índios urbanizados, e muitos deles preservam suas línguas e tradições.

assimilação dos índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

Para Grupioni,¹³³ o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação às décadas passadas, tanto por parte dos Estados nacionais quanto pela comunidade internacional:

A presença e a atuação, cada vez mais visíveis e marcantes, de lideranças indígenas tanto nos cenários políticos nacionais como no internacional, demonstram a vitalidade desses povos e seu desejo de manterem suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização, mundialização do mercado e pela integração na comunicação. A diversidade das culturas e a riqueza de conhecimentos, saberes e práticas a elas associados, tantas vezes negada pelo saber hegemônico e pelo poder autoritário, hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para o reconhecimento e a aceitação da diferença e do pluralismo.

Esse autor¹³⁴ fez um balanço da Legislação Nacional, pontuando que não só no âmbito internacional os povos indígenas vêm conseguindo conquistas importantes, mas também no Brasil. Acrescentou que o quadro tem se alterado profundamente nos últimos anos, resultado da intensa organização dos povos indígenas, e que mesmo com a larga distância que se impõe entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato na prática, são muitas as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas, no sentido do reconhecimento e valorização de seus modos de vida e do direito a uma escola que os respeite e que lhes forneça os instrumentos necessários a um convívio mais harmonioso e construtivo com outros segmentos das populações nos Estados em que estão inseridos.

4.2 A Educação para os Povos Indígenas: Rumo à Emancipação Cultural

Todas as Constituições anteriores à de 1988 negaram direitos fundamentais aos povos indígenas. As políticas indigenistas presentes nas Constituições de 1934, 1946, 1967 e 1969 estavam centradas nas atividades voltadas à incorporação dos índios à comunhão nacional, uma vez que consideravam que em razão do longo período de convivência com a sociedade nacional, por meio dos processos de integração e de assimilação, os índios estariam fadados à

¹³³ GRUPIONI, op. cit., p. 87.

¹³⁴ Idem, p.95.

extinção. Sendo assim, todas as leis educacionais tratavam todos os brasileiros como iguais, ou na perspectiva da edificação da igualdade étnica, cultural e lingüística.

Esta compreensão também se deu nos meios acadêmicos. Em 1952, o antropólogo Darcy Ribeiro iniciou uma pesquisa atendendo à solicitação da Unesco, a respeito de índios e brancos no Brasil. Os resultados dessa pesquisa foram publicados no livro *Os índios e a civilização*.¹³⁵ Nesta obra, o antropólogo denunciava e denunciava que oitenta e sete grupos de índios haviam deixado de existir entre 1900 e 1957, e avaliava que o processo de incorporação do índio à sociedade nacional não resultaria na assimilação do índio, mas na sua transfiguração étnica, processo pelo qual diferentes grupos indígenas perderiam suas peculiaridades culturais, transformando-se em “índios genéricos”.

No entanto, dados atuais têm mostrado que o contingente populacional indígena no Brasil tem crescido de forma constante, e que muitos grupos indígenas resistiram, elaboraram estratégias de convivência e estão buscando formas mais coerentes de relacionamento com a sociedade.

4.2.1 A elaboração de legislações educacionais a partir da Constituição de 1988

A Constituição de 1988 – marcada pela era do “resgate” aos princípios de igualdade, liberdade e justiça social, ideais positivistas amplamente divulgados no início do século XX – assegurou ao índio o direito de ser diferente, isto é, o direito de os índios manterem sua identidade cultural. Nos artigos 210 e 215 está garantido o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações culturais dos povos indígenas, levando em consideração as contribuições de seus saberes para a formação do povo brasileiro.

Eis a transcrição na íntegra dos artigos supracitados:

Art. 210, 2 - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

¹³⁵ RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a Civilização*. Petrópolis: Vozes, 1977, pp. 220-222.

Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Os parágrafos que assinalam a educação indígena, explicitados na Constituição de 1988, possibilitaram que a escola indígena se constituísse em um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições dos índios, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade nacional.

Com base nos dispositivos da Constituição de 1988, foi publicado o Decreto Presidencial nº 26, de 1991, que atribuiu ao MEC a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, dando origem à Portaria Interministerial do Ministério da Justiça e da Educação, nº 559/1991, que detalha os princípios e objetivos da nova política de educação escolar indígena, com ênfase nos mecanismos de fazer valer os direitos do reconhecimento das diversidades cultural e lingüística, e a participação das sociedades indígenas na organização de estruturas administrativo-pedagógicas das instituições escolares indígenas, principalmente nas práticas escolares e na organização curricular, como também na produção de materiais e na formação do pessoal técnico para as novas responsabilidades atribuídas pelas Secretarias de Educação.

Esse documento define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, com o objetivo *de garantir que as ações* educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições, e nos seus processos próprios de transmissão do saber.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos foi reafirmado no Decreto de nº 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos, estabelecendo-se como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Até 1995 não havia no País uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 Secretarias de Educação Estaduais e 5.600 Municipais que compõem o Estado Federativo Brasileiro. Após um longo processo de debate, foi aprovada, pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este dispositivo apresenta entre os princípios norteadores da educação nacional, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e a valorização da experiência extra-escolar. Determina que é direito de os povos indígenas serem reconhecidos mais intensa e legalmente

em suas diferenças e peculiaridades pela sociedade nacional. Entre outros aspectos, ela promove a autonomia dos docentes e dos estabelecimentos de ensino para a formação de projeto político pedagógico, ancorado nas perspectivas das sociedades plurais, onde os agentes sociais estão inseridos, possibilitando diálogos entre comunidades e escolas.

A Lei nº 9.394/96¹³⁶ propõe no artigo nº 31, § 3º, que a educação escolar para os povos indígenas, no ensino fundamental, será ministrada em língua portuguesa, mas que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, reproduzindo o que reza o artigo nº 210, § 2º da Constituição Federal de 1988, reivindicações já presentes em 1973, Lei nº 6001, Estatuto do Índio, que assim estabeleceu no artigo nº 49, quanto às práticas educativas: “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.”¹³⁷

Os artigos 78 e 79 da LDB, “Das Disposições Gerais,” preconizam que é dever do Estado o oferecimento de uma educação bilíngüe e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada povo indígena, oferecendo-lhes a oportunidade de recuperação de suas memórias históricas, de reafirmação de suas identidades, dando-lhes também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Sobre essa temática a LDB determina:

Artigo 78 - 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 bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, como os seguintes 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-índias.

Artigo 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas;

¹³⁶ Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

¹³⁷ O Estatuto do Índio, aprovado em 19/12/73, sancionado pelo general Médici, além de prever a educação bilíngüe, previa a demarcação de terras em cinco anos (ações que não foram efetivadas).

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB determina articulação com Sistemas de Ensino da União, definidos no art. nº 16, para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa no âmbito da educação escolar, e que estes envolvam a participação das comunidades indígenas em suas formulações, objetivando a elaboração de currículos específicos, incluindo nos projetos educacionais os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Prevê ainda a formação de pessoal especializado para atuar na área de povos indígenas e elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Explicita também que a educação indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, dando ênfase à prática do bilingüismo e da interculturalidade, apresentando preceitos para que esses direitos sejam postos em ação e assegurando que cada escola indígena deverá definir seu projeto político-pedagógico, conforme os anseios da comunidade.

O artigo nº 23 trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais por períodos, semestrais, por ciclos, com alternância regular de períodos de estudo, podendo ter grupos não formados por séries ou por critérios de idade, competência ou outros critérios.

O artigo nº 26 focaliza a importância de se considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do ensino fundamental. Aborda também que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em dado sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade.

O artigo nº 87 da LDBEN exige da União a formulação de um plano nacional de educação, com diretrizes e metas a orientarem as decisões e ações governamentais na área da educação. Assim, em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei nº 10.172/01) foi promulgado, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação

escolar intercultural e bilíngüe, além de instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério. São ao todo vinte e um objetivos e metas estabelecidas que passam a cobrar dos órgãos técnicos e responsáveis um grande engajamento para a transformação de concepções, práticas e procedimentos administrativos para a operacionalização da nova política pública de educação escolar.

As propostas apresentadas na LDB foram de grande valia para a implementação dos projetos político-pedagógicos nas comunidades indígenas, mas ainda não se percebiam mudanças na formação dos alunos. Silva informa:

Do mesmo modo, a nova LDB torna flexíveis as decisões sobre conteúdos, métodos e dinâmicas da educação escolar, atribuindo ao nível local e comunitário o poder de construção da escola e do currículo, legitimando, na escola, a presença de singularidades próprias ao universo sociocultural no qual se instala. Se isso significa um grande avanço em relação à situação de algumas décadas atrás, cabe reiterar as distâncias evidentes entre esse nível (legal, textual) da realidade e as situações concretas, socialmente vividas por segmentos majoritários da população.¹³⁸

O Plano Nacional de Educação¹³⁹ sinaliza a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios índios como professores de suas comunidades. São 21 (vinte um) objetivos e metas estabelecidos, mencionados resumidamente: (1) a adoção de diretrizes e parâmetros curriculares relacionados à educação escolar indígena estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação; (2) a universalização da oferta da primeira parte do ensino fundamental para as comunidades indígenas e sua ampliação gradativa para a sua conclusão; (3) a criação da categoria escola indígena; (4) o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria professores indígenas; (5) o estabelecimento de programas contínuos para formação sistemática dos docentes indígenas; (6) a formulação de um plano para a implementação da oferta de ensino superior para a formação de professores indígenas; (7) a criação, estruturação e fortalecimento de instâncias de gerenciamento de educação escolar indígena no âmbito das Secretarias de Educação; (8) a adaptação de critérios dentro da realidade demográfica e sociocultural dos povos indígenas; e ainda (9) a informação da população brasileira sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combate ao

¹³⁸ SILVA, A. L. da. Educação para a Tolerância e Povos Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI *et alli* (orgs). *Povos indígenas e tolerância*. 2001, pp.118-119.

¹³⁹ Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, MEC-INEP, 1988.

desconhecimento, à intolerância e ao preconceito em relação a essas populações. Quanto a esta meta, no prefácio do livro *Povos indígenas e intolerância*, Luís D. B. Grupioni e Lux Vidal¹⁴⁰ avaliam que a população brasileira desconhece a realidade histórica e étnica dos povos indígenas:

O Brasil não conhece a riqueza da diversidade cultural representada pelos mais de 210 povos indígenas que vivem no país hoje. Carlos Alberto Ricardo mostra, em “Passados 500 Anos, Sequer Sabemos Seus Nomes,” que há um verdadeiro abismo a ser superado: não se sabe quem são, quantos são, nem que língua falam. O desconhecimento da sociodiversidade nativa contemporânea vai do governo aos meios de comunicação, restringindo direitos coletivos e impedindo novas formas de intercâmbio cultural.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas¹⁴¹ – RCNEI – publicado em 2002 pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, integra-se à série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborada pelo Ministério da Educação, atendendo também às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando situa enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema.

Esse documento propõe: distinguir as escolas indígenas das escolas não-indígenas; refletir sobre as novas intenções educativas que orientam as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; apresentar idéias básicas e sugestões de trabalho para as escolas indígenas, sinalizando que estas deverão ter uma função formativa e não normativa.

O RCNEI reafirma o direito ao ensino bilíngüe e a um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação.

O texto apresenta também princípios e fundamentos gerais de ensino para as várias áreas de estudo presentes no ensino fundamental, mas não se propõe a oferecer “grades” curriculares, pois quer considerar as diversidades de cada escola e comunidade e a autonomia dessas instituições.

Esse documento contém indicações preciosas de como trabalhar as línguas nas escolas indígenas. O objetivo do texto é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas indígenas de educação escolar que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, levando em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade

¹⁴⁰GRUPIONI *et alli*. Op.cit., 2001, p.31.

¹⁴¹ Ministério da Educação e Cultura – SEF. *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 2002.

entre todos os brasileiros, bem como orientações para a elaboração e produção de materiais didáticos e para a formação dos docentes indígenas.

O documento foi organizado em duas partes. A primeira, “Para Começo de Conversa”, traz aspectos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena. A segunda, “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, apresenta orientações pedagógicas para a elaboração das propostas curriculares, subsidiando professores índios e não índios diretamente ligados às ações e implementações e desenvolvimento dos projetos pedagógicos em escolas indígenas.

O RCNEI é o resultado de consultas a muitas organizações, professores, lideranças na tentativa de aproximar os princípios assegurados pela Constituição Federal e pelas demais legislações, a partir da realidade de cada escola indígena, apontando caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e a alteridade. Reconhece a escola como espaço de manifestações pluriétnicas, no sentido de ser também um espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade. Quanto à construção da alteridade no espaço escolar, Meliá¹⁴² afirma:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários.

A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

Nestas duas últimas décadas, o processo de institucionalização da educação escolar intercultural indígena vem se aperfeiçoando e se fortalecendo no campo legal; muito se avançou no sentido de gerar uma mentalidade no setor público a fim de incorporar a concepção de respeito à diversidade sociocultural como princípio da política pública para a educação escolar proposta para os povos indígenas. Mas há ainda obstáculos a serem superados.

Aracy Lopes da Silva analisa os motivos da morosidade na implementação de uma política educacional sólida e coerente:

¹⁴² MELIÀ, Op. cit., p16.

[...] Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas.[...] [...] O projeto de uma educação diferenciada ainda não se difundiu ou se firmou como proposta enraizada. Dessa forma, pode-se dizer que há, de fato, escolas indígenas, ainda que estas não realizem o ideal de “educação diferenciada almejado” [...] ¹⁴³.

Entretanto, considera-se que o Brasil vive momentos ricos e importantes para as comunidades indígenas, resultado das exigências feitas ao Estado referentes à transformação das escolas das aldeias, destinadas à civilização dos índios, pelo processo de assimilação da cultura européia, e mais tarde da nacional em um espaço para o exercício da autonomia dos povos indígenas. Os índios, nesse cenário, não mais como expectadores, mas os protagonistas das ações educativas, reivindicando seus direitos, reescrevendo seus destinos, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando seus projetos de futuro.

Os povos indígenas propuseram em 2002, o Estatuto das Sociedades Indígenas, em tramitação no Congresso Nacional. Este documento, composto por 135 artigos, regula as relações dos povos indígenas, de suas comunidades, e dos índios individualmente com a sociedade e os Estados brasileiros, as quais devem se basear nos princípios de proteção e respeito às organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições de cada povo, nos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e todos os seus bens, princípios estes estabelecidos no primeiro artigo do estatuto.

Os artigos 99, 100 e 101 abordam a concepção da educação indígena e a manutenção e responsabilidade sobre as escolas. Uma das exigências das sociedades indígenas é que a União se responsabilize pelos estabelecimentos escolares indígenas. Reivindicação coerente, pois não há clareza na distribuição de responsabilidade entre a União, os Estados e os municípios quanto a esta questão, o que dificulta a implementação da política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação às comunidades indígenas.

As bases para uma política educativa indígena estão lançadas mais próximas das expectativas e necessidades dos povos indígenas. Alguns dispositivos ainda devem ser regulamentados, aprovados, e outros precisam sair do papel e ganhar força na prática.

¹⁴³SILVA, A. L. A. Educação Indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares. In: SILVA, A. L. da & FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: 2001, p. 12.

O último dispositivo legal em nível estadual aprovado foi o “Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena,”¹⁴⁴ do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Resolução CEE nº 106/2004. Este documento reforça a importância de que se implante no Estado da Bahia, nos sistemas estadual e municipais de ensino, a educação escolar indígena, conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente no *caput*, que trata desta educação escolar indígena, estabelecendo diretrizes e procedimentos para a organização e oferta desta educação no sistema estadual de ensino. Isto para que se resgate, em definitivo, a inclusão do índio brasileiro no aspecto maior do conjunto dos direitos dos cidadãos, valorizando e respeitando, nas comunidades indígenas, a sua diversidade étnica, suas formas de organização social, sua cultura, costumes, crenças, línguas e tradições, e assegurando a sua plena interação na sociedade, de forma cidadã.

Conforme esta resolução, as escolas indígenas deverão passar para a administração estadual, ou em convênio com o Estado, mas também podem continuar no município, caso este tiver sistema próprio de ensino e condições de manter as escolas.

No segundo parágrafo do capítulo II – Dos Fundamentos, Pressupostos e Objetivos, a lei estabelece que a educação escolar indígena será fundamentada na especificidade do modelo de educação intercultural, indissociável da educação indígena, e será ministrada em escolas indígenas implantadas e com plena participação de cada comunidade indígena baiana na elaboração da proposta pedagógica, a ser desenvolvida em cada unidade escolar indígena.

A legislação estadual da Bahia normatiza que a educação escolar indígena deve ser implementada segundo os anseios manifestados pelos índios, direito este garantido na Constituição Federal de 1988 e regulamentado na Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando reafirma o reconhecimento da diversidade cultural e defende o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas no ensino escolar indígena.

A Resolução CEE descreve as ações a serem desenvolvidas pelos órgãos estaduais e/ou municipais em sete capítulos, assim organizados:

(1) Da Educação Escolar Indígena – A educação escolar indígena, no Sistema Estadual de Ensino será ministrada por estabelecimentos escolares específicos que atendam às peculiaridades de sua oferta, conforme o que está definido na Resolução;

(2) Dos Fundamentos, Pressupostos e Objetivos, § 2º – O Estado e os municípios exercerão sua responsabilidade pela oferta da Educação Básica em Unidades Escolares Indígenas por eles criadas, credenciadas e mantidas, respeitadas as

¹⁴⁴ Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena – Processo CEE nº 0007350-6/2004, atos aprovados na 297ª Sessão Plenária, em 19 de outubro de 2004, Parecer CEE nº 286/2004, Resolução CEE nº 106/2004, publicado no Diário Oficial em 22 e 23 de janeiro de 2005.

peculiaridades culturais étnicas de cada comunidade indígena a que se destinam as ações públicas educacionais.

(3) Da Criação e do Credenciamento de Escolas Indígena; § 1º – A Unidade Escolar indígena terá atos próprios de criação e de credenciamento, para a oferta de diferentes etapas da Educação Básica a que se integra a Educação Escolar Indígena, devendo constar do respectivo regimento escolar os graus de autonomia em sua gestão.

(4) Da Organização e Funcionamento das escolas Indígenas – a organização e gestão próprias de cada Unidade Escolar Indígena serão definidas em regimento escolar próprio, com a participação da comunidade específica, considerando as estruturas sociais e práticas culturais, seus projetos e atividades econômicas, os aspectos climáticos e ambientais de cada localidade, Sendo flexibilizada a organização da turma ao número de alunos de alunos por série, a organização das séries (anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriado); adoção de calendário escolar específico, caso seja o desejo da comunidade em consonância com o Conselho de Educação.

(5) Do apoio técnico e financeiro à educação escolar indígena – Compete à Secretaria da Educação do Estado, diretamente, quanto for o caso, ou em regime de colaboração com os Sistemas Municipais de Ensino. Parágrafo único – a Comissão Estadual, na forma como dispuser o ato de constituição, incumbir-se-á, também, da articulação com o Órgão Ministerial competente, no Sistema Federal de Ensino, inclusive quanto à operacionalização do regime de colaboração previsto para a implementação de ações relacionadas com a Educação Escolar Indígena.

(6) Dos Profissionais da Educação Escolar Indígena – artigo 16 – o cargo de docente será ocupado por professor habilitado para o magistério em Educação Escolar Indígena, dentro da carreira do magistério, mediante concurso público específico.

(7) Das Disposições Finais – as Secretarias de Educação do Estado ou Municipal, quando for o caso, deverão enviar relatórios, anualmente, ao Conselho Estadual de Educação, informando sobre as ações da Pasta e estatísticas da Educação Escolar Indígena no Estado.

Certamente há ainda muito a ser construído no sentido da democratização de uma educação de qualidade para todos os povos indígenas, que venha ao encontro dos seus sonhos e que garanta a inclusão destes povos nos programas governamentais. Que os órgãos educacionais assumam o compromisso de oferecer um programa adequado à realidade das comunidades étnica do Estado baiano, legitimando e consolidando a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino dentro do sistema nacional de educação, respondendo, assim, à luta do movimento indígena por uma educação escolar específica e diferenciada.

No entanto, considera-se que a Resolução do CEE 106/2004 não contemplou em seus artigos um programa especial para a formação de professores indígenas em nível superior, por meio de parceria com as universidades públicas do Estado da Bahia.

A proposta de uma escola indígena específica de qualidade exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos eficientes,

para que essas instituições de ensino sejam de fato incorporadas e beneficiadas por todas as duzentas sociedades indígenas que habitam o território brasileiro.

A promulgação das leis, das diretrizes, não eximiu as comunidades indígenas de continuarem reivindicando, buscando a efetivação dessa educação diferenciada, de acordo com o depoimento da professora Guarani Maria de Lurdes:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas.¹⁴⁵

Torna-se de crucial importância a viabilização dessas políticas públicas no campo da educação indígena por parte dos governantes, buscando a implementação urgente das escolas nas comunidades que ainda não tiveram acesso a esse bem simbólico e à viabilização das propostas estabelecidas para os educandos e educadores indígenas. Independentemente dos seus anseios, quer com objetivos de ascensão social, isto é, para a sua formação e capacitação profissional, quer para superar as condições de exclusão política e econômica a que foram submetidos ao longo dos anos.

¹⁴⁵Depoimento da professora Maria de Lurdes, membro do povo Guarani/ MS, publicado no texto “Educação Indígena” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Ministério da Educação e Cultura – SEF. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 2002, p. 20.

CAPÍTULO V

A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA E A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhe permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

Bartomeu Melià¹⁴⁶

Só recentemente os Pataxó de Cumuruxatiba conquistaram o direito à educação escolar dentro das aldeias. Até 2004, as crianças estudavam na vila de Cumuruxatiba, na escola municipal, à mercê de uma política educacional assimilacionista.

Essa situação é por eles caracterizada por avaliação que indica os contrastes culturais e étnicos. Os frequentadores da escola e seus pais mencionaram que sofriam preconceitos e que muitos alunos eram coagidos pelos professores e direção quando chegavam com os corpos pintados na escola; eram obrigados a lavar os braços para retirar as pinturas feitas com tintura de jenipapo, sob o risco de não continuarem na escola.

Nas escolas das aldeias, as avaliações dos alunos tomaram um rumo diferente, como informa o professor Osmar, da aldeia Cahí: “Os alunos que hoje frequentam a escola na aldeia percebem a diferença no tratamento, destacam como positivo a liberdade de vir para a escola do jeito que gostam de estar, com liberdade no vestir, em se pintar.”

¹⁴⁶ MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. Cadernos CEDES, v. 19, n. 49. Campinas: USP, 1999. p. 5

O discurso do professor, que traduz o sentimento de seus alunos, é uma leitura diacrônica da educação para povos indígenas. Todavia, a imagem que os colonizadores tinham a respeito das populações indígenas, de seres primitivos, incapazes, que não possuíam autonomia, portanto precisavam ser guiados em sua vontade, admoestando-os e punindo-os no seu *erro*, vigora ainda nas escolas municipais de Cumuruxatiba.

Assim, os que querem assumir a indianidade com seus familiares se vêm hoje “obrigados” a deixar a escola oficial.

Os moradores das quatro aldeias não aceitam mais vivenciar os sentimentos de preconceito e exclusão e buscam, por meio da retomada e posse de seu território, a construção de suas próprias escolas, escolhendo como professores parentes que têm o ensino médio concluído e que são sensíveis às causas indígenas, principalmente aqueles que se identificam e são identificados pelo grupo como Pataxó. Freire¹⁴⁷ defende que a luta contra a exclusão depende desses *novos atores socioculturais*,¹⁴⁸ dos oprimidos, para que essas contradições – oprimidos e opressores – sejam superadas:

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos pólos da contradição.

Melià¹⁴⁹ considera positiva essa estratégia, em que as lideranças das comunidades indígenas escolhem como professores aqueles que viveram com consciência crítica os problemas de uma educação em escolas não-índias, e assim as suas experiências passam a significar a origem de movimentos de resistência e de reivindicação de seus direitos e oposição diante da discriminação e da falta de respeito.

Coletivamente, educadores, educandos e lideranças projetam e assumem a escola, elaborando concepções quanto ao que seja a educação escolar indígena, percebendo-a como um espaço privilegiado de difusão e valorização de suas culturas.

¹⁴⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.43.

¹⁴⁸ Termos empregados por Rogério Cunha Campos na análise dos movimentos indígenas por educação.

¹⁴⁹ MELIÀ, op. cit., pp. 10-11.

A escola, nesse sentido, recebe um valor especial, pois representa para eles a garantia da autonomia. Pois na escola só os seus parentes são responsáveis pela transmissão dos conteúdos e das concepções que estão sendo criadas e mantidas pelos grupos. Fiori¹⁵⁰ avalia que o trabalho com os seus semelhantes possibilita que a consciência seja emersa do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, assumindo criticamente “o dinamismo de sua subjetividade criadora”.

Assim, os Pataxó atribuem à escola um sentido emancipatório, uma educação edificante que se faz por lideranças, com professores revolucionários e conscientes de suas responsabilidades e por educandos engajados, capazes de recriar esse novo espaço do conhecimento.

Os pais dos alunos pensam em uma escola que seja capaz de preparar os seus para o exercício da cidadania e do trabalho, dotando-os de competências necessárias para que possam fazer parte do sistema político da aldeia, participar dos processos de produção de sobrevivência e desenvolver-se pessoal e socialmente. É a presença dos Pataxó oprimidos nessa nova escola na busca de sua libertação, por meio do *engajamento*¹⁵¹ *de todos*.

5.1 Os valores atribuídos à escola pelas lideranças políticas das aldeias

As *lideranças*¹⁵² das comunidades Pataxó também compreendem a escola como um meio de divulgação das manifestações culturais dos seus ancestrais. Por isso reivindicaram e conseguiram estruturar as escolas nas aldeias. Mesmo sem material didático específico, carteiras, espaço físico adequado para as atividades de sala-de-aula, as aulas acontecem, pois precisam dessa instituição por considerarem que ela favorecerá a inserção das comunidades nas políticas públicas governamentais.

¹⁵⁰ Fiori faz essas considerações quando analisa o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, publicando-as no prefácio intitulado “Aprender a dizer a sua palavra,” na obra *Pedagogia do Oprimido*.

¹⁵¹ FREIRE, op. cit., p. 56.

¹⁵² Nas comunidades estudadas as lideranças são os caciques, os vice-caciques, os representantes da Frente de Resistência e Luta Pataxó. Na questão educacional o professor também passa a fazer parte do corpo de lideranças.

Ter uma escola pública na aldeia implica ter professores remunerados, ter um profissional que cuidará da merenda das crianças, receber alimentos para as crianças, e antes de tudo atenção dos órgãos públicos, por meio das relações entre as aldeias e as Secretarias Municipal e Regional de Educação.

A implantação da escola para essas comunidades constituiu-se em um processo demorado de avanços e retrocessos. O reconhecimento legal da escola índia na Bahia ganhou importância em nível estadual após a publicação da resolução do Conselho Estadual de Educação nº 286/2004.

Esse dispositivo fortaleceu as solicitações da comunidade, e após a sua publicação a Secretaria de Educação do Prado autorizou o funcionamento de três escolas, nos turnos matutino para as crianças e noturno para os adultos, nas aldeias Pequi, Cahí e Alegria Nova. Em cada aldeia, funcionam, em salas *multiseriadas*¹⁵³, as séries iniciais (1ª à 4ª série) do ensino fundamental, durante o dia, e à noite as salas de alfabetização de jovens e adultos. As aulas acontecem em instalações provisórias nas residências dos moradores das aldeias, pois aguardam regularização do território e a oficialização das escolas pela Secretaria Estadual de Educação.

As aulas são ministradas em cabanas cobertas por palhas de coqueiros, denominados por eles de *kijemes*, mas quando chove é impossível ter aulas nos locais. Diferentemente das demais aldeias, a aldeia Cahí construiu uma escola ampla, coberta de sapé, em formato circular, especificamente para as aulas e reuniões. Chamam o espaço de *oca*.

Em cada sala de aula há algumas carteiras, um quadro negro e uma prateleira com alguns livros didáticos vindos de escolas rurais desativadas. Todo esse material foi enviado pela Secretaria de Educação do Município do Prado, e com exceção das demais aldeias, a escola da aldeia Tibá está vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura, especificamente a Diretoria Regional de Educação (DIREC 9), com sede em Teixeira de Freitas.

As escolas estão funcionando não como sonhavam as comunidades, mas mesmo assim as lideranças consideram uma grande conquista a autorização do seu funcionamento nas aldeias.

¹⁵³ Sala multiseriada – sistema adotado também pelas escolas rurais, amparado pelo artigo nº 23 da LDB/96 que trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, com grupos não formados por séries ou por critérios de idade.

Tabela 3 – População estudantil das aldeias /2005

Escolas / Local	Alunos Matriculados no EJA¹⁵⁴	Alunos matriculados 1ª à 4ª série	Professor	Órgão Responsável
Aldeia Cahí	11	13	- Osmar R. Azevedo	Secretaria Municipal de Educação do Prado
Aldeia Pequi	18	20	-Perivaldo R. Azevedo	
Aldeia Alegria Nova	11	11	- Agnaldo C. de Jesus	
Aldeia Tibá	10	13	- Laurizete R. Chaves - Denilda S. Nascimento	SEC/BA – Direc 9

Fonte: Registro dos professores das aldeias.

Atualmente todas as lideranças das aldeias buscam a vinculação das escolas à Secretaria Estadual de Educação, por compreenderem que assim elas receberão mais atenção do MEC, e as escolas estarão credenciadas e integradas na estrutura da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, conforme Parecer CEE nº 286.

Nas concepções das lideranças, a educação escolar, sem negar as “tradições” e os valores étnicos próprios do seu povo é uma aquisição de vital importância para a comunidade indígena, e é ainda um direito de o índio ter a escola no seu espaço e um dever do Estado.

A escola é reconhecida também como imprescindível para a formação da consciência do alunado a respeito da cultura e dos direitos indígenas. Freire julga que a construção dessa escola depende desse homem como sujeito histórico: “Daí que se identifique com eles como seres além de si mesmos – como projetos – como seres que caminham para frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.”

Partindo dessas reflexões, destacam-se os discursos e suas interpretações observando-se os valores que são atribuídos à escola pelos caciques:

Nós queremos aqui o colégio para as crianças. Não queremos que as crianças continuem na escola da cidade, pois na cidade as crianças aprendem coisas diferentes do que se ensina na aldeia. Nós queremos uma educação diferenciada, pois temos o direito à educação e à saúde dentro da aldeia. (Cacique Imbé – aldeia Tibá).

¹⁵⁴ EJA – Programa de Alfabetização de Jovens Adultos.

Para consegui a escola, nem sei quantas vezes fui ao prefeito do Prado para pedi pela escola e o prefeito põe obstáculo. Você tem vontade de levar as crianças para a escola. Então eu pedi um carro para levar as crianças para a escola da cidade, já que não vinha a escola para a aldeia, não consegui. Eu faço todo o esforço que as crianças fiquem na aldeia. A lei diz que tem que manter toda a tradição do índio na aldeia. Tirar o índio da aldeia não é bom. Com muito pelear chegou a escola pra cá. Tirar as crianças pra fora complica. Quando o índio vai para a cidade vai pegando outros termos. E a lei diz que o cara tem de manter toda a tradição do índio, onde ele estiver, na aldeia.[...] O branco criou os seus filhos na cidade. Quando eles chegam em alto grau de estudos saem para longe, mas a origem de vocês é assim, os pais se preocupam, mas para vocês é bom. Mas para a gente tirar os filhos de perto da gente não é bom. (Cacique Baiara – aldeia Pequi).

Decidiram pela escola na aldeia, fui atrás da escola, tive problemas, mas eu vou atrás do meu direito. A gente tem problemas, porque o prefeito do Prado não gostava dos índios, mas agora estão reconhecendo os nossos direitos. Hoje não dá para os índios viver sem o território e sem a escola, então, tem que ter a escola, não dá para sobreviver só das coisas da terra, se não tem a terra suficiente, tem que aprender também outras coisas. (Cacique Timborana – aldeia Cahí).

A gente quer resgatar a nossa identidade, o nosso idioma. A gente quer ouvir o outro, articular com os outros pela causa indígena. (Tatuçu – vice-cacique da Aldeia Alegria Nova).

Os caciques vêm a escola nas aldeias como uma forma de manter os filhos mais próximos dos pais, dos mais velhos, evitando assim que os mais jovens sejam influenciados por comportamentos sociais considerados ruins para os índios Pataxó, como a falta de respeito para com os mais velhos e lideranças, atitudes de violência para com outros jovens, e principalmente que neguem a identidade étnica que é repensada e revitalizada pelos grupos. Uma vez que o sentimento de indianidade está sendo construído, fortalecendo assim a imagem contrastiva em relação aos grupos urbanos.

Quanto a esta distintividade, o “nós-índios,” retomado nos discursos dos indígenas brasileiros, sob o aspecto de categoria criada por um equívoco dos primeiros navegantes europeus para marcar as diferenças entre as nações, hoje é utilizado também pelos Pataxó da Bahia. Novaes reflete que por meio deste “nós” coletivo não há o objetivo de apagar as diferenças entre as diversas etnias, mas é a maneira encontrada de se organizarem e requererem para si as atenções do governo e da sociedade de um modo geral.

Em síntese, as lideranças utilizam a escola como o lócus de uma política, e através de suas organizações e mobilizações lutam contra o preconceito e a exclusão, forçando novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, e tentam assim construir uma identidade própria das escolas nas aldeias.

Esses novos atores ressaltam a importância de se reconhecerem os direitos que aos povos indígenas foram negados: o direito de serem o que são, de se manterem e de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos.

Além dos pontos de vista dos caciques, busca-se compreender¹⁵⁵ – por meio das vivências escolares – como os professores lêem a questão educacional indígena e como desenvolvem suas atividades pedagógicas, e se estas propostas estão em consonância com as legislações e as políticas educacionais, entendendo as ideologias e soluções encontradas pelos docentes quanto à abordagem da temática indígena no fazer cotidiano em sala de aula.

Essas questões estarão relacionadas com a temática central do estudo: a educação escolar indígena para os Pataxó e a necessidade da (re)criação e manutenção da identidade cultural indígena. Partindo da leitura dos discursos¹⁵⁶ dos educadores, de suas histórias de vida e experiências educacionais, como membros do *nós-coletivo*¹⁵⁷ Pataxó.

5.2 O que significa a escola indígena para os(as) educadores(as) das aldeias

5.2.1 Professor Osmar

Conhecido por *Ariry Pataxó* (pássaro livre), com vinte e sete anos, filho de Maria do Espírito Santo Rodrigues Azevedo do Nascimento e de Raulindo Neves Azevedo, sobrinho do cacique Timborana. Nasceu em Cumuruxatiba, e por lá viveu grande parte de sua vida. Estudou na vila até a conclusão do ensino fundamental na Escola Municipal Algezira Moura e a conclusão do ensino médio – técnico em Contabilidade, em 1999, no Colégio Municipal Anísio Teixeira, no município do Prado.

¹⁵⁵ Compreender, no sentido empregado por MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000, p.95 que “inclui necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. A compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

¹⁵⁶ Eni Pulcinelli Orlandi na obra *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003; argumenta que a análise do discurso permite trabalhar a linguagem como prática social e histórica, procedimento metodológico indispensável para os estudiosos no campo das ciências sociais, que se confronta com a articulação entre o simbólico e o político, isto é, entre a linguagem, o sujeito e as ideologias.

¹⁵⁷ Termos empregados por NOVAES, op.cit., p. 21, ao considerar que a representação de cada um está, obviamente, ligada à representação que se faz do outro e dos vários outros que surgem em cena num determinado contexto. E assim, há uma relação de interdependência entre a imagem que se faz de si e a imagem que se faz destes vários outros.

Após a conclusão do ensino médio, fez o curso “Realidade brasileira a partir dos grandes pensadores,” oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU – e os cursos “História Contemporânea” e “Formação Continuada em Magistério Indígena”, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente é professor da comunidade Cahí, um defensor da educação diferenciada para o seu povo. Ele assim se expressou: “Hoje sou educador na minha comunidade e aprofundo a respeito da história do meu povo. Nós, professores e comunidade, buscamos o direito à educação diferenciada. Essa conquista na qual a cada dia e a cada passo aprendemos mais. Eu gosto muito do que faço, amo. Não faço por salário. É gratificante trabalhar com meu povo, pensar numa educação com seriedade onde podemos contar a nossa própria história”. Ele também falou acerca de seu empenho na implantação da escola na aldeia Cahí:

Para mim a educação para cada povo é algo muito importante, para a gente conseguir a escola foi com grande sacrifício. A escola dentro da comunidade representa a base, é a base da comunidade, porque através da escola nós levamos conhecimento para os alunos, e também a partir da escola estará garantida toda a estrutura da comunidade, desde a questão da subsistência, da educação do aluno, na construção da consciência do aluno enquanto sujeito que é, índio, enquanto sua relação com a natureza. O próprio índio já tem dentro de si essa consciência, o respeito com a natureza, mas na escola o professor deverá reforçar essa compreensão.

A educação escolar para o professor é considerada parte integrante do universo social e cultura da aldeia. À escola é dado o poder de criação de sujeitos, não apenas capacitá-los para o trabalho produtivo, mas formar pessoas educadas para serem agentes de seus próprios mundos sociais, com lugares a serem ocupados futuramente. Sujeitos de suas vidas, atores de sua história, como interpreta o professor Osmar:

A gente está construindo uma educação indígena diferenciada. Nós trabalhamos com a educação diferenciada que a gente tanto sonha. Não é fácil construir uma educação diferenciada. Nós trabalhamos com os cantos Pataxó, com o Toré. Na educação diferenciada a escola não é um lugar para a criança chegar, sentar e ficar só absorvendo. A gente pode trabalhar a natureza, sair da sala de aula, ver uma oca, ver a mata, trabalhar com as sementes, daí poder trabalhar a matemática, português, a geografia.

Percebe-se que há por parte do professor a preocupação de fortalecer na comunidade estudantil a ideologia de ser índio, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades, garantindo ao aluno o acesso a uma educação considerada por ele diferenciada.

Foto 24 – Professor Osmar e alunos – espaço provisório para a escola.



Fonte: Arquivo da autora.

No discurso do professor, a educação indígena não deve estar desvinculada do cotidiano da aldeia, entendendo-se a escola como lugar de diálogo intercultural: “É muito importante que a cultura Pataxó esteja dentro da escola. A gente está construindo uma educação indígena diferenciada. Nós trabalhamos com a educação diferenciada. A que a gente tanto sonha. Não é fácil construir essa educação. Na sala de aula trabalhamos com os cantos Pataxó, com o Awê.”

Apesar do anseio de se construir essa educação diferenciada, o professor Osmar explicita na entrevista um sentimento de impotência diante desse novo modelo de educação: “Ser educador de uma escola indígena é uma tarefa difícil,” justificando o impedimento de realizar um trabalho a seu contento no comportamento dos alunos, que revelam resistência em aprender o que está sendo proposto por ele: “Não é fácil construir essa educação. Na sala de aula nós trabalhamos com os cantos Pataxó, com o Awê. Pra gente é complicado, pois as crianças estavam nas escolas de não-índios, sofriam preconceito, e por isso negavam ser índio. Hoje está sendo difícil trabalhar com a cultura indígena com eles, porque eles não entendem, pois tiveram um contato muito grande com outras culturas.”

O professor, guiado pelo desejo de ver em cada aluno a imagem de um índio Pataxó, esquece-se de que cada sujeito-aprendiz traz em sua “bagagem de vida” uma história educacional vivenciada nas escolas municipais de Cumuruxatiba, não percebendo que todos eles – professores, alunos – são sujeitos oriundos de um modelo de economia, educação muito diferente da que eles agora constroem.

5.2.2 Professor Perivaldo

Nasceu em 1981, na vila de Cumuruxatiba, filho de Maria do Espírito Santo Rodrigues Azevedo do Nascimento e de Raulindo Neve de Azevedo, irmão do professor Osmar.

O início do seu processo de alfabetização aconteceu em sua própria casa, foi alfabetizado por sua mãe. Com sete anos de idade foi para a escola, onde deu início aos estudos formais na Escola Municipal Algezira Moura, em Cumuruxatiba. Concluiu o ensino fundamental nesta escola.

O ensino médio e a formação em magistério aconteceram na escola estadual Homero Pires, em Prado. Assim que terminou o ensino médio fez o curso de formação continuada em Magistério Indígena. “Fiz o curso de formação em magistério. Para mim, ter me formado como professor foi a coisa mais importante que aconteceu na minha vida. Formar e vir para a aldeia.”

Atualmente é professor da aldeia Pequi, chamado por *Akayri*, que quer dizer na língua *Patxohã*: o educador, aquele que sabe, dotado de sabedoria. “Estou trabalhando pela primeira vez em escola indígena. Eu sempre venho acompanhando o movimento. Eu era da aldeia Cahí e resolvi vir para cá. Eu tô gostando muito de trabalhar com eles” (referindo-se aos moradores da aldeia Pequi).

Para este professor a educação indígena deve ser tratada de forma especial, deve ser trabalhada por professores indígenas, pois só estes terão condições de entender as reais necessidades dos seus educandos, estabelecendo com estes uma relação de empatia:

Eu acho que a realidade de cada povo indígena é diferente. A realidade de um Pataxó é diferente dos Tupinambá. A realidade de um povo Guarani é diferente dos Maxakali. A gente tem que tomar cuidado na hora de pensar nas pessoas que estão dentro das aldeias para trabalhar com esse povo que é diferente. Pois requer uma educação diferenciada [...]. O professor tem que ser índio, o professor indígena compreende melhor as dificuldades das crianças da aldeia. Pra mim o diploma não

garante que o professor faça um bom trabalho na aldeia. Se não tem merenda e a criança fala com o professor “tô com fome,” você libera para ele ir em casa e tomar um cauim, comer um beiju, um pouco de farinha.

Além da compreensão do contexto social e cultural dos alunos, ele aponta que só por meio de uma educação específica e diferenciada é que professores e alunos terão autonomia e liberdade de vivenciar situações educativas que extrapolem o espaço formal da sala de aula. E que na aldeia essas estratégias são viáveis: “Estou Trabalhando aqui com os *tirri*, os *kitoko* (alunos). Na escola da aldeia o professor tem liberdade, na escola da cidade não dá pra trabalhar em contato com a natureza. Aqui, se vamos estudar sobre as plantas, o aluno tem o contato direto com a natureza. Se estão fazendo uma roça em mutirão, nesse dia vamos todos para lá para aprender sobre como fazer uma roça.”

Foto 25 - Alunos da escola da aldeia Pequi vivenciando o awê.



Fonte: Arquivo da autora.

Assim o professor justifica a importância da escola na aldeia, como espaço específico para a ressignificação e fortalecimento das manifestações culturais do povo Pataxó. Em consonância com o ponto de vista do professor da aldeia Cahí, aponta para a importância da participação dos mais velhos nesse fazer pedagógico e na reconstrução da cultura indígena da comunidade: “Eu penso em trabalhar com a ajuda dos mais velhos para trabalhar as histórias antigas, as cantigas de roda indígenas. Eu pretendo trabalhar a cultura do povo Pataxó com as crianças trazendo os mais velhos para a escola. Gravando as histórias contadas por eles, depois ouvindo e escrevendo com as crianças. Aí nos teremos um material para trabalhar.”

O professor Perivaldo também compreende que é função do educador na escola indígena sensibilizar o educando para vivenciar e valorizar a cultura de seus antepassados, mas prioritariamente transferir conhecimentos que contribuam para a formação política dos alunos. Cabe ao professor pesquisar sobre as manifestações culturais dos povos indígenas, levando em consideração as contribuições desses saberes na formação dos educandos Pataxó. Enfim, uma escola ligada ao processo concreto de luta social. O professor continua: “Aqui a gente, professor índio, tem o papel de criar lideranças; nós vamos ter que ter uma juventude que vai continuar lutando por todas as comunidades indígenas. Considero que para isso o professor tem que ser índio, o professor indígena compreende melhor as dificuldades das crianças da aldeia.”

5.2.3 Professor Agnaldo

O professor Agnaldo Conceição de Jesus nasceu em Corumbau, em 1981. Filho de trabalhadores rurais, viveu a infância na fazenda Vale Verde, situada próxima à barra do rio Cahí. Iniciou seus estudos aos oito anos de idade, numa escola municipal em Itamaraju; foi um período difícil, pois morava com uma tia, o que o obrigava a ficar longe de seus pais. Isto levou-o a abandonar as aulas e a retornar para casa no meio do ano letivo.

Como não havia escola na fazenda em que os seus pais trabalhavam, ficou um tempo sem estudar.

Aos 10 anos, em 1991, foi para a casa de outra tia que morava em uma fazenda próxima à região da barra do Cahí, a 15 quilômetros da escola.

Assim, Agnaldo e mais oito crianças da fazenda iam a pé todos os dias para a escola. Às vezes conseguiam carona com os caminhões que transportavam madeira extraída das matas da região. Em meio às caronas e à solidariedade da tia, conseguiu concluir a 1ª série.

No ano seguinte, matriculou-se na Escola Martins Malaquias da fazenda Água Azul, próxima à fazenda onde seus pais trabalhavam, a cerca de 7 quilômetros de distância. Mais tranqüilo, pois poderia conciliar os estudos e as atividades no campo, conseguiu concluir a 3ª série.

Em 1995, com 14 anos, matriculou-se na 4ª série, contudo foi obrigado a interromper mais uma vez os estudos, pois seus pais não tinham mais condições de garanti-lo fora de casa, porque precisam da sua ajuda na renda familiar.

Agnaldo deixou a escola e ingressou no trabalho rural: cuidava da horta e ordenhava vacas, na fazenda do Sr. Joventinho.

Em 1999, Agnaldo e seus pais decidiram mudar-se para Itamaraju, onde conseguiu, aos 20 anos de idade, concluir a 4ª série do ensino fundamental.

Em 2002, matriculado no Programa Aceleração da Aprendizagem,¹⁵⁸ fez a 5ª e a 6ª séries conjugadas e no ano seguinte, a 7ª e a 8ª séries no Colégio Estadual Otávio Mangabeira, em Itamaraju. Durante esse tempo trabalhou nas colheitas de café em fazendas próximas à cidade.

Em 2003 casou-se, nascendo neste ano o seu primeiro filho – Diego. Neste período a sua mãe resolveu voltar à região do Cahí, juntando-se aos seus parentes que se organizaram e retomaram a área onde se encontra a aldeia Alegria Nova. Em pouco tempo toda a família já estava morando na aldeia.

Aguinaldo, com esposa e filho, também se mudou para lá, e assim que chegou na aldeia foi convidado pelo cacique para ser o professor. Era o que tinha maior nível de escolaridade, o ensino fundamental completo. Em 2004 fez o curso de Formação Continuada de Professores Indígenas.

Ele justifica que a decisão de ir para a aldeia foi determinante para a sua vida: “Hoje, estou na aldeia, só saio de lá quando eu morrer.”

¹⁵⁸ A fundamentação legal respalda-se na LDB, na "flexibilidade de aplicação de seus princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, na forma solidária e integrada dos sistemas na execução de uma política educacional coerente com a demanda e os direitos dos alunos e professores". Ressaltam os artigos 23 e 24 da Lei nº 9.394/96, que tal fundamentação flexibiliza a forma de organização da educação básica e a classificação dos alunos mediante avaliação feita pela escola. A Proposta de Aceleração da Aprendizagem atende aos alunos do ensino fundamental com mais de dois anos de defasagem idade-série escolar. A fundamentação pedagógica e metodológica baseia-se na Pedagogia do Sucesso.

A compreensão do professor acerca da escola, da educação indígena, sinaliza a importância da troca de saberes. Ele destaca o valor da relação pedagógica que se estabelece entre educadores e educandos, e que esta é a base da recuperação da cultura do povo Pataxó, especificamente da língua.

Entrei aqui com o objetivo de trazer o conhecimento para os alunos. Cada dia que passa são novas experiências que passo e vou pegando novas experiências com eles. Eu faço esse trabalho com amor, dedicando a nós mesmos, resgatando a nossa própria cultura que está sendo perdida, incentivando a dança do toré, passando algumas palavras que eu tenho conhecimento e tentando buscar a que a gente não conhece para passar para os alunos. Eu trabalho com as cantigas, o toré, com as histórias, com os contos. Utilizo o material produzido por nós (referindo-se ao material didático produzido pelos professores das aldeias do extremo sul da Bahia).

É a tentativa da construção de uma alteridade que vai sendo cerzida na experiência diária, na organização social do grupo, no fazer pedagógico do educador.

Ademais, os desafios vivenciados pelo professor na sua vida educacional balizam esse fazer pedagógico, e nesse processo educativo, inclusive na seleção dos conteúdos do awê (toré), os contos e histórias são apresentados como as temáticas do planejamento.

A formação de uma nova consciência sobre a educação escolar indígena constitui algo a ser conquistado, construído com esforço e dedicação. O professor, ciente da importância de uma formação mais consistente, pondera: “Quando vim pra cá e o cacique me chamou para dar aulas aqui, eu falei com a coordenadora pedagógica do Prado que eu precisava estudar, mas não dava mais para eu fazer o curso de Magistério, pois já estava no meio do ano e as crianças precisavam das aulas. E como nós moramos longe, não tem como eu continuar os estudos.”

O professor relatou também que os alunos gostam e sentem muito prazer em freqüentar a escola. Este comportamento confirma a importância da escola na aldeia: “As crianças têm muita sede em aprender. As crianças querem aulas todo o dia. Gostam de vir para a escola. No primeiro dia de aula eles queriam ficar o dia todo na escola”. A escola é muito importante, principalmente com a ajuda do professor, esta deve trazer conhecimento sobre a nossa cultura para os alunos.

5.2.4 Professora Laurizete

Laurizete Rodrigues Chaves nasceu na barra do Cahí, em 1975, e lá viveu e passou a infância com os seus sete irmãos. Sua educação escolar se deu na escola da fazenda onde cursou até a 2ª série. No ano seguinte foi para o distrito de Guarani, pertencente ao município do Prado, e lá ficou até concluir a 4ª série. Foi um período muito difícil, pois deixara irmãos e pais para trás.

O ensino fundamental, da 5ª à 8ª série, ela cursou na escola pública de Cumuruxatiba. Terminou a 8ª série em 1990. Neste mesmo ano se casou, interrompendo os estudos.

Só dez anos mais tarde voltou a estudar, e concluiu o ensino médio em 2003. Em 2004 terminou o curso Formação Continuada de Professores Indígenas.

Em meio aos estudos e à educação dos dois filhos, Laurizete e seu esposo, o cacique da aldeia Tibá, participam da luta em busca da regularização das terras indígenas e da oficialização da escola na aldeia. Ela salienta:

Fui falar com a Secretaria Estadual pedindo para trazer a escola para a aldeia, falaram que não podia porque a terra ainda não era demarcada, mesmo assim fui na luta. Conseguimos fazer uma sala de taipa. Aí o Estado me contratou pelo REDA. Agora conseguimos a criação da escola, mas o Estado não quer assumir o corpo docente da escola. Vamos lutar juntos, eu e os outros professores para conseguirmos mais essa batalha. Penso no que eu passei e estou passando, tenho fé em Deus, nosso pai Tupã, que tudo vai estar mais fácil para nossos netos e futuras gerações.

O desabafo da professora aponta para o desejo de se ter essa escola, e que esta “deve ser um instrumento que sirva ao trabalho político das comunidades envolvidas”. Neste sentido, a escola poderá desempenhar uma valiosa e necessária função no processo de *autodeterminação*¹⁵⁹ das comunidades Pataxó: “O futuro que queremos para nossos filhos, nossa escola, é a demarcação da terra, porque a nossa terra estando demarcada, nós temos todo futuro para o nosso povo. Dentro da aldeia, nós podemos garantir que os nossos filhos aprendam a nossa cultura.”

¹⁵⁹ Filosoficamente significa: determinação que se toma livremente, sem a influência de outrem. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, p.23 usa o termo autodeterminação como direito dos índios decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos futuros.

Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, considera que a educação é que deve se constituir como modo de vida, como práxis social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora. Não pode ser deixada para amanhã ou para determinados momentos formais, tem que se fazer experiência vital de todos os dias, em todas as horas, a fim de garantir um espaço para as gerações futuras. Estas idéias sintetizam os sentimentos apresentados pela educadora.

Quanto ao seu fazer pedagógico, como os demais professores ela busca trabalhar na perspectiva da recuperação da cultura do povo Pataxó, partindo dos estudos e materiais elaborados por ela e sua colega de trabalho, a professora Jukunã: “Estamos lutando pela escola, pois a nossa escola deve ensinar o nosso jeito de viver aqui na aldeia, nossas brincadeiras, nossas danças. Eu tenho feito cursos para aprender como trabalhar na escola participando da construção de material e de reuniões, fórum de professores.”

Freire¹⁶⁰ assevera que “uma das tarefas mais importante da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora, ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”.

Marinez José de Souza reconhece igualmente que as práticas educativas devem estar voltadas para a construção de sujeitos autônomos, capazes de se sentirem agentes de transformação, e não objetos:

Nesse processo, a educação tem assento garantido; sabemos que a educação sozinha não é alavanca da transformação social, mas se constitui em um espaço político fundamental na construção de novos valores sociais, e portanto, de formação para a cidadania ativa. E que a formação do cidadão não passa apenas pela mera satisfação do indivíduo, mas pela construção de valores com responsabilidade, tolerância, solidariedade, respeito, passa por um projeto de educação política que engloba um conjunto de valores universais, mas que não pode perder de vista o contexto histórico e cultural do grupo, comunidade em que esses projetos se realizam.¹⁶¹

¹⁶⁰ FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 46.

¹⁶¹ SOUZA, M. J. de. *Análise e sistematização das práticas educativas e culturais desenvolvidas através do projeto CEVITI*. Dissertação (Mestrado de Educação), Universidade de Franca, São Paulo: 2000, p.58.

5.2.5 Professora Denilta

Em 16 de junho de 1985, em Barra Velha nasceu Denilta Santana Nascimento, conhecida por Jukunã. Desde pequena, com seis anos de idade, já trabalhava na confecção de artesanato.

Só com onze anos veio a freqüentar a escola indígena da aldeia Boca da Mata. Vivia com os pais e avós, que sempre se deslocavam entre as áreas de Boca da Mata e Barra Velha, pois dependiam das roças de subsistência feitas nessas áreas. Com a morte dos avós paternos, seus pais passaram a morar definitivamente na aldeia Barra Velha.

Na escola indígena da aldeia Barra Velha terminou o ensino fundamental. Na sua avaliação, foi nessa aldeia que ela começou a conhecer um pouco da cultura e dos direitos dos povos Pataxó.

Quanto aos costumes, as crenças do seu povo, esses foram aprendidos com seus avós, que lhe contavam histórias de bichos do mato, como a caipora, o pai-da-mata, a mãe-d'água.

Com 18 anos se casou com o neto de Zabelê, Anderson Souza Ferreira. Atualmente mora na aldeia Tibá, e trabalha com os alunos da escola os conteúdos referentes à cultura do povo Pataxó. Como os demais professores, esta educadora julga essencial a escola na aldeia. Sente-se honrada em poder socializar de forma sistematizada os seus saberes culturais:

Aqui na aldeia nós trabalhamos em conjunto, eu e Loura. Ela trabalha Matemática, Português, História e Geografia, e eu fico com o estudo da cultura, conto história, trabalho a língua e alfabetizo as crianças. (a professora usa uma cartilha de alfabetização em Língua Portuguesa, elaborada coletivamente pelos professores Pataxó – *Alfabetizando nas escolas Pataxó*, seguindo a proposta apresentada neste material. Trabalha principalmente com leitura e escrita de textos). Nos finais de semana, 6ª e sábado, ao entardecer cantamos e dançamos o Awê. Todo final de semana dançamos o Awê. Contamos histórias, fazemos brincadeiras.

A professora Jukunã dedica-se à transmissão das manifestações culturais dos Pataxó aos novos alunos. Assim, paralelamente se constrói a identidade da educadora e dos educandos indígenas: “Antes da escola as crianças não falavam e nem cantavam na língua. Agora já conhecem. Não têm mais vergonha de falar e cantar na língua. Os adultos também que tinham vergonha, não falavam. Hoje falam e já ensinam as crianças.”

Vânia Rita Donadio Araújo¹⁶² registra que “a construção desse saber-fazer, dos saberes de que o professor é portador se consolida, a partir e ao longo de sua prática docente, formando sua identidade profissional.”

Concernente a esse novo fazer educativo elucidado pela professora, Maria Nalva Rodrigues Araújo¹⁶³ acrescenta que é “por meio das experiências que vão sendo acumuladas no decorrer da luta social que o professor e a comunidade envolvida projetam outra forma de conceber a escola, [...] “negando a escola pública, com matriz urbana e excludente e apontando certamente para uma outra escola gestada nas entranhas de ações coletivas, social e culturalmente orientadas e embasadas num novo projeto social”.

Na realidade, para os professores a escola é concebida numa perspectiva emancipatória. O projeto político-pedagógico pensado por eles se expressa na tríplice finalidade da educação em função dos sujeitos – educandos das aldeias, da coletividade e da subsistência. Explicitamente, desenvolver o educando e prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho: a formação de alunos que dominem os conhecimentos transmitidos na escola indígena idealizada por esses educadores, dotando-os de atitudes necessárias para fazerem parte da organização política da aldeia, e que sejam atuantes na economia – nos processos de produção para a sobrevivência da coletividade.

Na visão dos educadores das aldeias a escola indígena deixa de ser um instrumento de repressão, de negação e exclusão e passa a ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação de novos valores:

[...] a partir daí, da escola, estará garantida toda a estrutura da comunidade, desde a questão da subsistência, da educação do aluno, da construção da consciência do aluno como sujeito que é, índio, em sua relação com a natureza.” (professor Osmar);

[...] na escola da cidade tem preconceito com o aluno índio. Aqui, a gente, professor índio, tem o papel de criar lideranças, nós vamos ter que ter uma juventude que vai continuar lutando por todas as comunidades indígenas.” (professor Perivaldo);

¹⁶² ARAÚJO, V. R. D. *Repensando práticas em educação ambiental: experiências e saberes de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2004, p.58.

¹⁶³ ARAÚJO, M. N. R. *Da luta contra a exclusão à reinvenção da escola pública popular: a luta pela escolarização no MST da Bahia*. Dissertação (Mestrado de Educação), Universidade de Franca, São Paulo, 2000, p.119.

Estamos lutando pela escola, pois a nossa escola deve ensinar o nosso jeito de viver aqui na aldeia, nossas brincadeiras, nossas danças. (professora Laurizete).

Apesar de a maioria dos próprios professores não ter vivenciado essas experiências como educandos – suas instruções escolares aconteceram em escolas não-índias, com exceção da professora Jukunã, que estudou nas aldeias Mata Medonha e Barra Velha – eles defendem a garantia da transmissão desses saberes culturais por meio das escolas.

Neste sentido, a inovação, a escola indígena emancipatória pensada e vivenciada pelos professores tem a educação como compromisso de servir à prática política dos excluídos, a escola como um espaço a serviço do pensar, de instrumentalizar os seus para a modificação de sua própria realidade cultural: a escola como locus de apoio, incentivo e afirmação de novos valores construídos coletivamente.

5.3 As Escolas das Aldeias e as Políticas Educacionais

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos índios é fato relativamente novo para a comunidade Pataxó de Cumuruxatiba, e há muito para os educadores entenderem e aprenderem sobre essa questão, e também como planejar e aperfeiçoar o ensino. Se de um lado as legislações apontam para uma extrema liberdade na elaboração e gestão da educação indígena e o respeito às peculiaridades de cada comunidade, de outro lado têm-se a resistência e a dificuldade de compreensão dessas políticas públicas educacionais para as comunidades indígenas pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Por seu caráter novo, quanto às políticas públicas voltadas à educação indígena, os professores estão se apropriando desses conhecimentos teóricos e dos dispositivos legais, por meio de articulação e consulta a professores de outras comunidades Pataxó. Tomam como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, e as propostas que coletivamente são desenvolvidas por eles.

A constituição da escola indígena para essas comunidades demanda que as Secretarias de Educação Municipais e Estadual assumam o projeto de implantação e acompanhamento dessas escolas.

Até o final do ano letivo de 2005 as escolas das aldeias Cahí, Alegria Nova e Pequi, estavam provisoriamente assistidas pela Secretaria de Educação do Prado; já a escola da aldeia Tibá era acompanhada pela Secretaria Estadual de Educação – Diretoria Regional de Educação – Direc 9.

A morosidade na implantação e acompanhamento das escolas nas aldeias é de certa forma “amparada” na Resolução do Conselho Estadual de Educação 106/2004,¹⁶⁴ especificamente nos capítulos I e II, que deliberam – caso os municípios não tenham condições técnicas e financeiras adequadas – que estes não serão obrigados a ofertar o ensino indígena, ficando a cargo da Secretaria Estadual.

Em decorrência dessa flexibilidade apontada pela lei, o município do Prado não tem interesse em assumir plenamente a educação indígena.

Enquanto as competências não estão bem definidas, as escolas funcionam precariamente, e os professores vinculados ao município trabalham 40 horas semanais e recebem por 20 horas aula.

A Secretaria Municipal explicou aos professores que isto ocorreu em razão do número de matrículas no turno matutino, que não chega a 25 alunos. Que este número reduzido de alunos não caracterizaria uma turma, sendo necessária a junção dos dois turnos de trabalho, numa carga horária única.

Essa explicação é reforçada pela Lei do Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério,¹⁶⁵ que repassa ao município o valor calculado na proporção do número de alunos matriculados no ensino fundamental, multiplicado pelo custo-aluno calculado anualmente.

Como não são consideradas as matrículas na educação infantil e na educação de jovens e adultos, os municípios não dão conta desse atendimento, mesmo que previsto constitucionalmente. Acabam, por medida de economia, centralizando o atendimento,

¹⁶⁴Apresentada exaustivamente neste capítulo, quando se trata das políticas para a educação escolar dos povos indígenas.

¹⁶⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 4, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental.

obrigando todos os alunos a estudarem na cidade, disponibilizando o transporte para os alunos que residem em áreas rurais.

Os professores das aldeias aceitaram tal decisão e continuam trabalhando nos dois turnos, nas duas turmas: de ensino fundamental, 1ª à 4ª série, e na turma de educação de jovens e adultos (ver tabela na p. 21), e são remunerados só por um turno trabalhado, para evitar que as escolas deixem de funcionar e que os alunos sejam transferidos para as escolas da vila.

Parece paradoxal essa situação, uma vez que as leis que norteiam a educação indígena não delimitam o número de alunos por sala de aula, a saber: a Constituição Federal de 1988, a LDB/96 e o RCNEI/98 sinalizam que a União deva desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar-lhes a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais.

Os objetivos das lideranças dessas comunidades é a construção de uma escola indígena para que se recupere a cultura, a língua. Os novos desafios não são as leis, mas a confirmação desses direitos que indefinidamente são adiados pelas autoridades governamentais responsáveis pela educação pública no município.

Revela-se¹⁶⁶ por trás desses atos uma maneira tácita de negar a política indígena, como se a secretaria argumentasse: “Estamos reconhecendo vocês como índios, estamos lhes dando a oportunidade de terem a escola; se não der certo, o problema não é nosso, fizemos a nossa parte.” É evidente que as secretarias autorizaram o funcionamento das escolas por uma obrigação legal, mas não por uma proposta política educacional pensada por esses órgãos em benefício das comunidades indígenas emergentes.

Nietta Lindenberg Monte¹⁶⁷ sustenta: “Um dos pontos de conflito é o jogo recíproco entre o reconhecimento da igualdade de todos ante a lei afirmada na maioria das constituições latino-americanas, e a necessidade de reconhecer e discriminar positivamente os direitos coletivos de todos que aspiram ao reconhecimento de suas diferenças, entre eles os povos indígenas.”

A despeito da falta de incentivo por parte dos gestores da educação pública, há também uma fragilidade no domínio de um corpo teórico acerca das políticas educacionais

¹⁶⁶ Eni Orlandi, na obra *Análise de discurso*, observa quanto à análise de discurso que o mais importante não é o texto em si, como objeto final de sua explicação, mas a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

¹⁶⁷ Texto: E agora cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. Publicado na *Revista Brasileira de Educação*, p.15.

indígenas por parte dos educadores. Mas a concepção de escola indígena defendida por professores assume um caráter de originalidade tanto pelo lugar social – excluídos indígenas, constituídos por famílias Pataxó, quanto por romper com o modelo histórico, tradicional de escola urbana, como instrumento de negação das diversidades étnico-culturais.

5.4 As Propostas Pedagógicas e a Inserção das Manifestações Culturais

Com referência ao trabalho pedagógico envolvendo o conhecimento acerca da cultura indígena, a aldeia Tibá elaborou uma proposta diferenciada das demais escolas. Nesta escola há a professora que trabalha os conteúdos gerais: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências Naturais e uma outra professora que trabalha a parte diversificada: Cultura do povo Pataxó, arte, ensinando palavras da língua *patxohã*, os cantos, as danças, o significado dos desenhos geométricos nas tatuagens, entre outras atividades. As professoras atuam conjuntamente na sala de aula.

Nas demais escolas os professores assumem sozinhos os componentes curriculares, apesar de apresentarem em seus discursos o envolvimento de lideranças e anciãos nas atividades escolares.

Esses professores, em suas avaliações acerca da importância do envolvimento da escola com a comunidade, expressaram a possibilidade de a escola ser um lugar de estudo e fortalecimento de algumas manifestações culturais Pataxó.

Eles reconhecem ainda a valiosa contribuição das pessoas mais velhas, detentoras de saberes importantes dessa cultura, conhecedoras da história, do artesanato, dos mitos, dos cânticos, festas, brincadeiras e da arte culinária, possibilitando o intercâmbio desses saberes com os educandos. Como exemplo, o professor Perivaldo convidou o cacique da aldeia Pequi para proferir uma palestra no primeiro dia de aula, no início do ano letivo de 2005. O cacique Baiara falou para as crianças sobre o que significava a implantação da escola e as ações implementadas pelas lideranças para que elas estivessem estudando naquele espaço.

As propostas são elaboradas pelos professores partindo de material didático construído coletivamente no Programa de Formação Continuada de Professores Indígenas, além do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Dão grande importância ao estudo do dialeto *Patxohã*, apoiados na escrita de vocábulos e nas letras das músicas do Awê.

Foto 26 – Estudos de expressões em Patxohã, elaborados pelos alunos da aldeia Cahí.



Fonte: Arquivo da autora.

É a possibilidade, ainda que tímida, de uma autonomia curricular em busca de uma educação emancipatória, com direito à aprendizagem, mesmo que de forma recriada de antigas representações, como a música, a dança e a língua.

Outra manifestação indígena presente e valorizada pelos educadores em sala de aula é o Awê. Este, quando não é vivenciado no pátio em frente à sala de aula, tem as músicas cantadas, lidas e interpretadas durante as atividades escolares.

Para os professores e alunos, a liberdade de cantar as músicas do Awê, usando o maracá em sala de aula, se reflete em um grande poder de autonomia e também em momento de grande satisfação. Os alunos reforçam essas idéias em seus depoimentos, considerando que cantar e dançar o Awê, independentemente do espaço na sala de aula, no pátio ou no centro das aldeias, é a melhor maneira de vivenciar parte da cultura dos seus ancestrais.

São essas as possibilidades que as comunidades têm buscado para a reconstrução e fortalecimento da identidade cultural, utilizando como meio o currículo escolar.

Novaes complementa que a reafirmação de uma identidade indígena é construída por “sujeitos coletivos que se reconhecem no outro e que se unem nas adversidades para que tenham condições de enfrentar sua situação de sujeitos politicamente dominados”¹⁶⁸, como seres participantes dessa nova conjuntura.

¹⁶⁸ NOVAES, op. cit., p. 254.

O sociólogo Jorge Terena¹⁶⁹ acentua que a educação escolar indígena deve congrega tanto o conhecimento tradicional dos povos quanto a cultura técnica e científica da sociedade brasileira como um todo, avaliando que deve servir como um instrumento a serviço da autonomia de cada povo, que deve decidir o que é uma escola verdadeiramente indígena.

Ele prescreve que só um sistema integrado de educação escolar indígena, desde a educação básica até a superior, poderá garantir os princípios da especificidade, diferenciação e autonomia, que respeitem a diversidade cultural, lingüística, e as pedagógicas próprias dos povos indígenas.

A escola indígena para esses grupos nasce dos sonhos e dos desejos, mas também das contradições, das limitações. Leonardo Boff¹⁷⁰ frisa que se deve tentar teimosamente buscar cavar o novo, o alternativo para se romper com a mesmice do mundo, com essa gente que nega a condição do índio, a condição de ele estar em constante movimento e numa eterna construção e reconstrução.

Novaes caracteriza que a identidade pode ser tecida a partir de elementos históricos e culturais, e que a eficácia dessa construção será tanto maior quanto mais estiver associada a uma dimensão emocional da vida social. Acrescenta-se que quanto maior estiver relacionada também a uma dimensão política, econômica e cultural, e a uma práxis pedagógica.

5.4.1 Recorte de um momento em sala de aula

Quanto ao fazer pedagógico, selecionou-se um momento de aula na escola da aldeia Cahí, apesar de serem quatro as escolas que têm suas peculiaridades e riquezas de informações. Foi escolhida a escola da aldeia Cahí para analisar as questões relacionadas à prática docente e aos aspectos interativos, ao conhecimento de mundo dos alunos e às atividades propostas pelo professor, em virtude ter sido a primeira escola indígena a ser implantada. Desde 2004 o projeto da escola havia sido autorizado pela Secretaria de Educação do Município do Prado, e no mês de março de 2005 a escola já funcionava na aldeia.

Sobre as observações das práticas docentes, estas de certa forma já foram e continuarão a ser interpretadas nas explanações dos outros aspectos, e para não cair em

¹⁶⁹ TERENA, J. *Índio com diploma não é mais índio?* Publicado na seção idéias, na revista *Galileu*, maio de 2004, p.82.

¹⁷⁰ BOFF, L. *A águia e a galinha*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

redundância trabalha-se com os dados registrados a partir das observações realizadas na escola da aldeia Cahí. Evidenciando-se os aspectos eleitos quanto às observações, não há a intenção de discutir teorias epistemológicas nem saberes docentes, mas de tratar dos aspectos afetivos, sociais e culturais que são mobilizados nos momentos de aprendizagem.

O dia amanheceu claro e bonito, indícios de que a autora da pesquisa poderia ir às aldeias, e resolveu ir diretamente à aldeia Cahí para conseguir assistir às aulas, visitar o professor Osmar e seus alunos. Na última vez em que lá esteve, as aulas aconteciam em um local improvisado, feito com algumas hastes de madeira e coberto por lona de plástico e folhas de coqueiro, aguardando a conclusão da obra – a futura escola.

Ao chegar à aldeia, a pesquisadora encontrou a porteira como sempre fechada por ordem do cacique, com uma placa informando a proibição à entrada de pessoas estranhas. Chamou então uma senhora Pataxó que mora próximo à porteira; ela trouxe a chave, permitindo a entrada.

Depois de dois quilômetros, em meio a uma vegetação de matas ciliares, foi avistada a escola, com as crianças e adolescentes contentes que vinham chegando, alguns descalços caminhando pelo piso da escola que é a continuação do próprio terreno das ruas da aldeia, piso de chão batido. O professor a recebeu, convidando-a a sentar-se junto dos alunos para acompanhar suas atividades naquele dia. Como era a semana das festividades sobre a independência da Bahia, 2 de junho, a escola, seguindo a orientação da Secretaria de Educação, trabalhava questões sobre o Estado da Bahia e sua emancipação.

I – O planejamento: o professor fizera um plano de aula acerca da temática em seu caderno de planejamento. Elaborou um questionário com as perguntas: - “Quem é o atual governador do nosso Estado?” – “Quem é o atual prefeito de nossa cidade?” – “Você conhece algum vereador? Qual o nome dele?” Além dessas atividades, havia registrado atividades de matemática, especificamente problemas envolvendo as quatro operações.

II – O desenvolvimento da proposta: Num primeiro momento, o professor conversou com os alunos sobre a temática, indagou a respeito das autoridades governamentais, sondando os conhecimentos da turma. Após essa breve conversa, o professor foi até a lousa e registrou as perguntas que haviam sido feitas oralmente. Os alunos as copiaram em seus cadernos e começaram a respondê-las. Enquanto os alunos mais velhos resolviam essas questões (10 alunos) o professor orientava os demais, alunos da primeira série que se encontravam em processo de alfabetização (3 crianças entre sete e oito anos). Para essas crianças as atividades

foram previamente elaboradas pelo professor. Ele tinha levado os cadernos desses alunos para casa e neles registrou as atividades que no momento eram repassadas.

Após orientação das atividades aos menores, o professor retomou as questões do registradas na lousa, e à medida que os alunos iam respondendo, ele anotava na lousa as respostas correspondentes.

As crianças menores não participaram da discussão oral, ficaram envolvidas com a realização das atividades em seus cadernos. Essas atividades objetivavam o desenvolvimento da coordenação visomotora, utilizando técnicas escriptográficas, as crianças faziam traçados seguindo as linhas pontilhadas que formavam figuras geométricas e arabescos. Riscando por cima das linhas pontilhadas, iam fechando os traçados e definindo as figuras, e depois disso pintavam as figuras geométricas com lápis de cor.

Num clima de cordialidade, os mais velhos continuaram fazendo as suas atividades, corrigindo e transcrevendo nos cadernos as respostas do questionário registradas na lousa pelo professor¹⁷¹. Este acompanhou as atividades que estavam sendo realizadas, e após a sua correção passou para um segundo momento.

O professor aproveitou a presença da pesquisadora e falou da organização política da aldeia e da importância da escola nessa aldeia, referindo-se ao papel do professor na recuperação da cultura do seu povo. Em um clima de descontração descreveu alguns rituais que deixaram de ser vivenciados pelos atuais Pataxó, como exemplo o namoro nas aldeias, os casamentos, os rituais de passagem, e assinalou que esses rituais não teriam mais como ser recuperados. E narrou:

Antes o homem jogava uma pedrinha, se a moça pegasse a pedrinha, significava que ela aceitava o rapaz como namorado. No dia do casamento o rapaz levava uma flor para a moça. Hoje não existe a pureza de antes. O meu irmão, por exemplo, quando foi se casar com uma moça índia da aldeia Meio da Mata. Eles começaram a namorar, ele pediu permissão ao pai dela e ele aceitou. Minha mãe ainda não sabia do namoro. O pai dela veio e pediu à minha mãe permissão para meu irmão se casar com a filha dele. E minha mãe permitiu. Só que ficou preocupada e chorando, pois meu irmão deveria ir na mata e tirar uma tora e carregar até a aldeia. A tora deveria ser do peso da moça. Ele tinha que carregar a tora no peso da mulher para ver se ele agüentava carregar a mulher numa guerra. Mas meu irmão acabou não carregando a tora e casou assim mesmo. Hoje em dia é muito difícil que esses costumes voltem a acontecer.

¹⁷¹ Durante esse período, observou-se como as crianças resolviam as questões: dialogavam com os colegas que estavam sentados ao lado, e recorriam um ao outro para tirar as dúvidas quanto à escrita do nome das autoridades políticas apresentadas pelo professor.

Após essa explanação, deixou os alunos à vontade, e alguns falaram da diferença dessa escola e da escola da cidade (esses discursos foram gravados).

Em seguida, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto sobre a escola da aldeia. Eles preferiram construir um texto não-verbal, representando a nova escola, com exceção para o aluno Allan (4ª série), que escreveu: “A minha escola é tudo de bom e o mais interessante é o professor. Tudo que ele aprendeu vem passando. Tudo para mim e para todo mundo. Ele faz brincadeiras todos os dias e mais tarde nós dançamos. E é só isso.”

Às 15h 30 os alunos foram liberados para o recreio; ficaram por perto da sala de aula, pegaram a merenda que estava sendo distribuída (pipoca levada pela pesquisadora) e se espalharam pelos arredores, embaixo das árvores. Ficaram nesse intervalo por 20 minutos.

Foto 27 – Alunos brincando embaixo de árvore.



Fonte: Arquivo da autora.

Assim que retornaram do intervalo, o professor retomou a conversa sobre o conhecimento dos alunos acerca da cultura dos seus ancestrais. Um aluno falou que sabia fazer o cauim, explicando para a turma o procedimento. Outro disse que sabia fazer artesanato, principalmente as armas. Uma aluna afirmou que gostava de confeccionar colares e brincos. Contaram também sobre os encontros das 6ªs feiras e sábado à noite, e que nesses encontros fazem fogueira e dançam o Awê.

Os alunos quiseram demonstrar que conheciam as músicas do Awê, e cantaram algumas. Um dos alunos foi à sua casa, e retornou rapidamente, trazendo o maracá. O professor falou do maracá, do seu significado e do desejo de registrar as músicas que cantavam.¹⁷²

O céu ficou carregado de nuvens escuras, indícios de chuva, o que levou o professor interromper as aulas e liberar os alunos. Os que moravam mais distantes apressaram-se em ir embora. Nesse momento a pesquisadora se despediu pois o temporal poderia alagar a estrada, inviabilizando a saída da aldeia.

III – Relações interpessoais: nas primeiras atividades notou-se a preocupação do professor em direcionar as crianças para as suas atividades, com o objetivo de ocupar a turma por causa da diversidade de faixa etária e etapa de desenvolvimento em que cada uma se encontrava. As crianças menores estavam sentadas ao lado da mesa do professor para que ele pudesse acompanhá-las o tempo todo.

Quanto à participação dos alunos em sala de aula, os meninos eram mais falantes, talvez por serem a maioria. Eles respondiam às perguntas, e traziam algumas contribuições às informações apresentadas pelo professor.

Havia uma relação de afetividade, de respeito entre professores e alunos. Os alunos se sentiam percebidos pelo professor. Os mais velhos cuidavam dos mais novos, principalmente no momento do recreio. Isso denotou a familiaridade experienciada no contexto da aldeia, por serem parentes e viverem em um mesmo local.

IV – O espaço físico: a sala de aula é arejada, fresca e ampla; pode-se dizer que é também um espaço alfabético, pois tem textos produzidos pelos alunos expostos nos murais. Esses textos traziam informações sobre a descrição geográfica da aldeia, era especificamente o mapa da aldeia feito por eles. Havia também textos escritos em que as crianças descreviam a aldeia, e textos não-verbais, desenhos de rostos de índios e das casas, além de cartazes expondo vocabulários da língua *Patxohã* e sua tradução.

¹⁷² Esse desejo também havia sido sinalizado pelos alunos das outras aldeias. A pesquisadora acabou se envolvendo nessa possibilidade e se comprometendo com a viabilização da gravação de um CD para a divulgação e valorização desse saber. Assim, no mês de outubro foram feitas as gravações em Teixeira de Freitas, e em novembro, a reprodução de 200 cópias do CD Awê Pataxó, com 21 músicas cantadas em patxohã e em português.

O professor indígena Dorielson França da Costa¹⁷³ aconselha que “a escolarização indígena deve almejar uma educação onde seja possível a vida, não a morte, uma educação que tenha cheiro de mato, de água, de céu e de chão”. Mas, que seja também uma educação que viabilize a libertação e não o enquadramento e submissão dos alunos indígenas.

Quanto às atividades apresentadas aos alunos, notou-se a necessidade de textos que tratassem da temática em questão – a organização política do Estado e do município e a organização social e política das aldeias, além da importância de se discutir a diversidade e a pluralidade cultural presentes nas organizações políticas na sociedade.

Embora o primeiro momento se caracterizasse por uma prática ainda muito tradicional, centralizada na figura do professor – visto que ele trazia as atividades previamente elaboradas –, as quais exigiam pouca autonomia, o professor sabia o que podia ser trabalhado no sentido de uma educação intercultural, mas não conseguia flexibilizar o planejamento, investir mais na leitura, na oralidade e na escrita, atividades ricas e necessárias para aqueles alunos que precisavam do domínio do código escrito para assim poderem aprender sobre o seu dialeto. E então também contemplar nas atividades escolares o registro da memória oral, partindo do conhecimento dos mais velhos para que esse material de pesquisa pudesse ser um veículo de divulgação de relevantes saberes relevantes dessas comunidades desconhecidos pela maioria dos estudantes.

A partir da experiência vivenciada na aldeia Cahí, observou-se, no cotidiano da sala de aula a dificuldade de o professor romper com a hegemonia do conhecimento único, universal, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, ordenava a questão educacional mediante improvisações. Deixou claro que não havia um plano, mas um querer contínuo. Ações e elaborações novas, intensas e significativas, que revelavam tensões culturais vivenciadas por esse educador que serão equacionadas, compreendidas sob uma visão do pensamento da complexidade, processo que envolve, conforme Edgar Morin,¹⁷⁴ ida e volta entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável.

¹⁷³ Fragmento do texto do professor Dorielson F. da Costa, professor do ensino médio na área indígena de Oiapoque. Publicado na *Revista Mensageiro* de 2003, p.24.

¹⁷⁴ Morin, op. cit., pp. 45-48.

5.5 O que Pensam os Discentes Pataxó sobre a Escola na Aldeia

Anteriormente sinalizou-se que os professores depositam seus sonhos e esperanças em seus alunos, e vêem a escola como o principal canal de veiculação dos saberes e reconstrução da identidade cultural.

As crianças Pataxó que freqüentam a escola, enxergam-na como um espaço de tranquilidade, sem opressão por parte das autoridades da escola e sem conflitos com outras crianças. Consideram que o mais importante são as relações interpessoais estabelecidas no espaço da sala de aula.

Comparam a escola da vila onde estudavam com a atual escola, pontuando a diferença entre elas, e comentam que as crianças de outras escolas detêm outros saberes que eles não possuem, e ao mesmo tempo eles também sabem outras “coisas” que aquelas não conhecem. Denunciam que os estudantes da escola não-índia não praticam atitudes respeitadas com os mais velhos, e que na aldeia essas atitudes vão contra a ética estabelecida pelos seus pais, caciques e professores:

[...] Lá as crianças sabem coisas que as daqui não sabem. As crianças da cidade falam palavrão, respondem os professores e aqui é diferente da rua. A gente aprende a respeitar o professor, os mais velhos (Raissa – 2ª série, aldeia Pequí).

[...]Ah, têm várias coisas. Aqui não tem diretor, lá tem. Aqui o professor explica melhor, tira as nossas dúvidas. Ele faz brincadeiras e todos os dias nós dançamos, à tarde o Awê. Aqui a gente pode ficar uma hora no recreio. Aqui a gente merenda (Allan – 4ª série, aldeia Cahí).

A escola aqui é tranqüila, não tem briga. Aqui é muito bom. Eu estudo, trabalho, faço roça, planto milho, feijão (Janilsom – 4ª série, aldeia Cahí).

A escola aqui dentro fica muito bom para nós. Quando estudávamos nas escolas lá fora nos éramos muito criticados pelos alunos brancos. Eu só quero sempre estudar em escolas indígenas. Não quero sair para fora. Quero estudar nas escolas indígenas para eu conhecer os meus direitos (Antônio – aluno da 4ª série, aldeia Alegria Nova).

Aqui na escola eu brinco, jogo bola. Fico perto dos meus pais, não preciso ir pra rua. Aqui a gente vê a natureza, podemos tomar banho de rio, ver os bichinhos. Dançar o Awê. Aqui a gente aprende muitas coisas (Ramon – aluno da 2ª série da aldeia Tibá).

Nos discursos a escola é um espaço que contempla o lúdico – poder jogar bola, participar das brincadeiras organizadas pelos professores; ter o conhecimento sobre auto-sustentação; saber como fazer uma roça com os pais; ter o conhecimento da biodiversidade: tomar banho de rio, acordar com o barulho dos animais na mata e ter uma formação política sobre os direitos dos povos indígenas, suas lutas e movimentos.

Eles ainda não têm uma identidade formada quanto ao que seja uma escola indígena, no entanto defendem uma educação intercultural. O significativo nesses primeiros momentos de introdução da escola na aldeia para os educandos é estarem entre as suas lideranças compartilhando direitos e deveres num mesmo território. Isto, por meio da análise da compreensão do que seja a escola para os alunos e o que pensam os educadores acerca da não-valorização da socialização dos saberes por eles transmitidos. Percebe-se que os professores estão trazendo para si toda a responsabilidade do resgate da cultura indígena, uma postura um tanto quanto ingênua e centralizadora. Ingênua no sentido de pensarem que a educação indígena, tal como vem sendo construída por eles, seja uma educação que dará conta de recuperar todas as manifestações culturais e proporcionar o desenvolvimento econômico da aldeia.

O professor Perivaldo reforça essa idéia e acrescenta que é função da escola criar lideranças que irão dar continuidade aos projetos políticos e sociais das comunidades. Não que esta conquista não seja importante, mas a educação deve ser pensada pela dialógica que está envolvida no ato de educar, implicando assim outros segmentos.

Nessa perspectiva, Freire¹⁷⁵ confirma que a busca dessa formação educacional deve ser por algo que leve o aluno a ser mais, em um movimento permanente de si mesmo. Em suas palavras: “Eu não posso pretender que meu filho seja mais em minha busca e não na dele,” neste caso do professor.

Seguindo a linha de raciocínio do professor da aldeia Pequi, o professor Osmar também pensa ser esta a função social da escola e, conseqüentemente, as atribuições do educador: “porque através da escola nós levamos conhecimento para os alunos, e também a partir da escola estará garantida toda a estrutura da comunidade, desde a questão da subsistência, da educação do aluno, na construção da consciência do aluno enquanto sujeito que é, índio”.

¹⁷⁵ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p.28.

Essa educação também não terá seus contravalores, uma vez que esses alunos e professores descendentes de Pataxó são índios *desmitizados*¹⁷⁶, sem tradições, que não tiveram a oportunidade de aprender as manifestações culturais dos seus ancestrais pelo processo de transmissão face a face, via oral, pela rotina da vida diária.

Isto não quer dizer que os educadores não devam traçar projetos e desenhar nesses uma intencionalidade, voltando sua atenção para a compreensão recíproca da visão de alteridade, de indianidade; permitindo identificar os valores e conhecimentos que estão sendo construídos além do espaço escolar, nos diferentes espaços educativos das aldeias.

A antropóloga Novaes¹⁷⁷ avalia: “É nesse contexto de reconhecimento de semelhanças e diferenças que se pode perceber a articulação entre poder e cultura, entre a vontade de resgate de autonomia e os caminhos para se chegar até ela, que passam necessariamente pelas trilhas da cultura, pois é exatamente no domínio da cultura que estes grupos resgatam sua autonomia e reafirmam a sua diferença.”

Acredita-se que as estratégias que estão sendo traçadas e percorridas pelos Pataxó: o domínio político do território, a vivência e ressignificação do Awê como manifestação cultural e religiosa, e a elaboração e gestão do projeto educacional são as que melhor representam os direitos essencialmente coletivos buscados por eles.

Tais estratégias, apesar de estarem bem próximas das idéias incutidas pela sociedade nacional ao longo dos anos, são as maneiras encontradas por essas comunidades para a solidificação de uma identidade indígena, se a escola foi usada como forma de inculcação de valores dos colonizadores, para depois destituí-los de sua religiosidade e de seus territórios. Hoje eles se valem dela também, da educação escolar, mas com propósitos diferentes, em defesa dos valores dos novos Pataxó que ressurgem e que coletivamente cantam e reivindicam seus direitos nas rodas do Awê.

Diga ao povo que avance,
Diga ao povo que avance,
Diga ao povo que avançaremos,
para defender nossa nação,

Vamos todos dar as mãos.
Diga ao povo que avance,
Diga ao povo que avançaremos
Para defender nossa nação,
Vamos todos dar as mãos
Nós somos índios Pataxó.

¹⁷⁶ Termo empregado por Melià, op. cit., referindo-se ao processo de transmissão da cultura.

¹⁷⁷ NOVAES, op. cit., p.27.

Somos da nova geração,
Nossos antepassados morreram para defender a nossa nação,

O Senhor, o presidente, libera a nossa terra.
A nossa aldeia está sofrendo,
nós precisamos da nossa terra,

Apesar do peso da velha história inscrita nas classes dominantes deste país,
na sua cultura, nas suas práticas políticas e econômicas,
e nas instituições de Estado,
Já lançamos o nosso grito de guerra
e fundamos o início de uma nova história,
a grande história dos “Outros 500”.¹⁷⁸

Foto 28 – Prof. Osmar, prof. Perivaldo e alunos das aldeias Cahí, Tibá e Pequi.



Fonte: capa do CD *Awê Pataxó*.
Arquivo da autora.

Assim novos atores socioculturais se constituem, novos caminhos e possibilidades são construídos pelo educador, entre erros e acertos, idas e vindas, para que consigam dar conta gradativamente de um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital cultural.

Esses sujeitos sociais desse “Brasil de Outros 500” vão coletivamente abalando as hegemonias sociais, políticas e culturais, propondo a construção dos próximos 500 anos com mais justiça social, num movimento de resgate de seus símbolos de resistência que não são

¹⁷⁸ Fragmento do discurso de lideranças no manifesto que teve como mote “O Brasil são Outros 500” em Porto Seguro, especificamente em Coroa Vermelha, em 21 de abril de 2000. Editado e publicado pela Conferência dos Povos e das Organizações Indígenas do Brasil, pela Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Brasília, abril de 2000.

apresentados na história oficial do país, permitindo a construção de novos jeitos de ver, ser e viver o social.

CONCLUSÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
sem aprender a refazer,
a retocar o sonho por causa do que a gente se pôs a caminhar.
Paulo Freire

As análises, descrições, considerações ao longo deste estudo foram motivadas pela pretensão de compreender como vivem os Pataxó de Cumuruxatiba, que sofreram sérias mudanças e transformações sociais, perdas significativas da cultural indígena e de território ao longo desses anos, e as soluções encontradas diante dos novos desafios, principalmente da retomada do território; enfim, das estratégias e alternativas que estão sendo construídas coletivamente em prol da reconstrução da identidade cultural.

Neste trabalho procurou-se sistematizar por meio de um apanhado histórico a vida dos povos indígenas do extremo sul da Bahia. Desse levantamento étnico-histórico depreende-se que as comunidades pesquisadas: aldeias Alegria Nova, Cahí, Pequi e Tibá são constituídas em sua maioria por núcleos familiares descendentes dos Pataxó que habitavam até o final dos anos 1950 áreas que iam desde as margens do rio Caraíva até as mediações da barra do Cahí.

Quanto à história dos Pataxó do extremo sul, foram descritos fatos que podem ser sintetizados em três momentos que se interpenetram: um primeiro, em que bandos autônomos percorriam a floresta, os conflitos com os colonos na região – reação às frentes de ocupação, o contato gradativo com a sociedade envolvente, até o aldeamento compulsório do grupo Pataxó pacificado na aldeia Barra Velha, em 1861; um segundo momento, o da integração dos índios aldeados, as relações interétnicas entre Pataxó e demais etnias indígenas: Tupiniquim, Maxakali, Kamakã, o desenvolvimento da aldeia, a saga de 51, até a desagregação do grupo; e um terceiro, a adaptação dos núcleos familiares na região de Cumuruxatiba, a integração desse grupo à sociedade envolvente, o impacto do turismo e a especialização do artesanato, e os atuais movimentos reivindicatórios e mobilizações em prol da reconstrução do território e da identidade cultural.

Hoje os grupos de Cumuruxatiba se identificam como povos Pataxó partindo de forma organizada em busca dos seus semelhantes (designados por eles de parentes, independentemente da etnia); destacam a importância de sua cultura e organização sociopolítica, mediante a afirmação de suas identidades e dos seus direitos históricos.

Por meio de mobilizações, essas comunidades vão se apropriando de áreas próximas das regiões que pertenceram aos seus ancestrais, hoje consideradas áreas de reserva ecológica. Eles justificam essas ações como a única maneira de assegurar às gerações futuras a garantia do acesso à terra e a melhoria das condições de vida, aliadas à necessidade da compensação das perdas históricas, sociais e culturais a que foram submetidos.

Partindo da leitura dos fatos históricos que marcaram a vida desse povo, nota-se que a invasão de seus territórios significou o desmantelamento de suas tradições, condicionando-os a viverem como não-índios após a dispersão de 1951. E hoje, atualmente eles têm consciência de que para recuperar parte do que perderam, só com a organização material e social do grupo, isto é, pela fabricação de uma identidade cultural, daí a afirmação de uma identidade coletiva: ser índio Pataxó no extremo sul da Bahia.

Uma identidade construída por intermédio da eleição de determinados códigos simbólicos, tais como: viver em aldeamento, partindo do sentimento de pertencimento; usar trajes indígenas nas festividades religiosas (que não condizem mais com os ritos originais); ressignificar o Awê, que deixou de ser uma manifestação religiosa, passando a ser mais político-social; reconstruir a língua *patxorã*, além da criação especializada do artesanato.

Mesmo assim, o Awê e o artesanato são considerados como patrimônios culturais específicos do povo Pataxó, que busca com estes símbolos e práticas sociais a construção de uma imagem contrastiva, a saber, uma identidade de oposição em relação aos não-índios.

Assim, a possibilidade de afirmação de uma cultura diferenciada está na apropriação e aprendizado das músicas do Awê em *patxohã*, de sobreviver da agricultura e do artesanato, além de aprender a dividir direitos e deveres em um mesmo território pelo movimento de retribalização.

Das leituras de seu *modus vivendi* entende-se que os Pataxó de Cumuruxatiba estão construído um novo estilo de vida, com novas estratégias e alternativas, em que o território tem uma dimensão essencialmente dinâmica e adaptativa. Pois o sentimento de nós-índios, e a representação do grupo social se tornam muito mais intensos quando os grupos se juntam em um espaço considerado oficialmente como patrimônio nacional, implicando provar para a sociedade envolvente que nesse local vivem índios, comunidades tradicionais que dependem daquele espaço para a sua sobrevivência.

Não se pode ignorar o poder da identidade como meio para se atingir um objetivo material ou simbólico, inclusive e, sobretudo quando esse objetivo é a manutenção do grupo em uma área destinada à reserva ambiental. Assim, é nessa luta, ainda que do lado não-

hegemônico, que se encontram os Pataxó de Cumuruxatiba com referência à retomada de terras tradicionalmente indígenas.

A busca por esse reconhecimento resulta em vários desafios e investidas para que os seus discursos ganhem força. Nesse intuito, eles participam de reuniões e fóruns nacionais em prol de *outros 500 de Brasil* que também precisam ser escritos por eles.

Para construir esse novo mundo, os Pataxó de Cumuruxatiba – especificamente de 2000 para cá – estão se revitalizando, valorizando as manifestações culturais de seus ancestrais, e neste processo buscam a recuperação do que foi perdido, e assim, por meio da escola indígena, querem conhecer mais sobre as manifestações lingüísticas e culturais e a história de seus antepassados.

Numa análise da situação atual das escolas indígenas dos Pataxó nas aldeias de Cumuruxatiba, pode-se dizer que a escola é uma necessidade – solicitada por esses grupos por ser compreendida como uma das formas de construir a identidade de cada aluno Pataxó e de prepará-lo para viver essa cultura que é ressignificada – e assim, professores e lideranças empenham-se para que de fato as escolas continuem a ser instaladas nas aldeias indígenas.

Ao olhar e perscrutar a escola buscando compreender como os Pataxó atribuem sentido a ela, pode-se afirmar que:

Não há uma transmissão linear da escola não-índia para as comunidades indígenas, porquanto os Pataxó dela se apropriam e a recriam segundo sua cosmovisão. Eles a entendem como um meio de conferir capacidade aos estudantes para que estes sejam sujeitos críticos e políticos, e futuramente se tornem os agentes de transformação engajados social e politicamente com as comunidades onde estão inseridos. Uma força sutil de resistência que se faz perdurar na dinâmica e no modo de ser Pataxó.

Existe na escola uma porta aberta para circular as tradições dos povos indígenas. Se há um esforço em transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não-índias através do currículo escolar que referenda os saberes da cultura nacional, há também a força dos saberes e tradições indígenas valorizados pelos professores. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmovisão do grupo, explanados a partir dos conhecimentos e informações dos anciãos. Os saberes do currículo nacional são assimilados e circulados integrando-se aos valores culturais das comunidades.

A escola Pataxó como espaço de fronteiras, “de transito”, articulação e troca de conhecimentos, é igualmente um espaço de incompreensões e redefinições identitárias desses indígenas. Os Pataxó almejam escolas para adquirir conhecimentos que reconstruam a identidade cultural, assim os professores e alunos recém-aldeados também significam os

saberes e os valores indígenas agora apreendidos. Nesse sentido, as escolas nas comunidades indígenas se apresentam como zona de contato, de hibridação, produzida no encontro das diferentes cosmologias – a visão do professor que estudou na escola não-índia, dos alunos que até 2004 também estudavam nas escolas públicas de Cumuruxatiba, e das lideranças – matriarcas que socializam seus conhecimentos de mundo com os jovens estudantes. A escola é um lugar para a realização do diálogo intercultural, onde se busca corrigir as assimetrias aprendidas nas escolas não-indígenas por meio dos saberes aprendidos no dia-a-dia da aldeia.

Os educandos das comunidades Pataxó implicitamente avaliam que a educação indígena não acontece só na escola, mas apontam para uma relação mais ampla que tem como espaço de aprendizagem o próprio modo de viver, o aldeamento, as relações interpessoais com familiares e lideranças.

Assim a escola para essa comunidade vai sendo construída segundo suas perspectivas: o local onde se possa aprender as manifestações culturais indígenas que estão adormecidas, um espaço educacional de respeito e valorização dos saberes dos anciãos das aldeias, uma escola que seja o veículo de transmissão de valores sociais, culturais, políticos e pedagógicos.

No entanto, considera-se que o quadro de exclusão social não será ultrapassado simplesmente pela adoção de uma nova orientação curricular. Isto sem negar que as escolas nas aldeias são ainda o meio de conferir a esses sujeitos o direito social a uma educação diferenciada que é gestada coletivamente, deixando de ser proposta de fora, “oferta” dos órgãos governamentais, ONGs, igrejas, universidades, passando a ser parte de um processo mais amplo, que necessariamente deve estar nas mãos dos principais interessados, os Pataxó de Cumuruxatiba.

Além da articulação e empenho da coletividade no funcionamento da escola, a formação pedagógica e política dos educadores é uma necessidade para que de fato a educação escolar indígena possa promover a participação ativa de todos esses sujeitos na sociedade.

Pode-se afirmar que ao desejar e reivindicar a escola, os Pataxó a têm ressignificado, conferindo-lhe um novo valor – a possibilidade de decifrar a nova realidade advinda do movimento de aldeamento como uma estratégia de resistência.

Todos esses projetos – o aldeamento, a garantia do território, a sustentabilidade dos grupos na aldeia, a escola – só serão concretizados mediante ação dos próprios Pataxó. E são tais esses projetos que têm norteado e desafiado esses novos sujeitos sociais.

FONTES

AS POTENCIALIDADES turísticas – Ba. Disponível em: www.bndes.gov.br/conhecimentos/GerenciaSetorial/get>. Acessado em 11/12/2005.

A ORIGEM dos povos americanos. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/conteudo.htm>>. Acessado em 13/1/2006.

BOLETIM WRM. nº 72 – Am. do Sul. Brasil: a rede alerta contra o deserto verde e exigem mudança de modelo florestal. Disponível em: <http://www.wrm.org.uy/boletim/72/AS.html>>. Acessado em: 13/1/2006.

BRANDÃO, H. H. N. *Uma análise do discurso: aspectos da obra de D. Maingueneau*. Salvador: Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano nacional de educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: MEC- INEP, 1988

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JR., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAMPOS, Rogério Cunha. Movimentos indígenas e educação escolar em Minas Gerais. In: V ENCONTRO DE PESQUISA DA FAE-UFMG. *Anais*. Belo Horizonte, UFMG, 1998.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. *Lições de Bahetá: sobre a língua Pataxó Hãhãhã*. São Paulo: USP, 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 286/2004, Resolução CEE nº 106/2004. Diário Oficial; 22 e 23 de janeiro de 2005.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&eid=342>>. Acessado em: 13/1/2006.

COSTA do descobrimento. Disponível em: <<http://www.pousadacumuruxatiba.com.br>>. Acessado em: 14/1/2006.

DESCRIÇÃO de Tiago Bucci. Disponível em: <<http://www.cumuruxatiba.com.br/port/reveion.htm>>. Acessado em: 9/1/2005.

DICIONÁRIO *Pataxó*. Disponível em: <<http://www.rabarsa.com/pataxo/dic.html>>. Acessado em: 10/12/2005.

DIVISÃO política do extremo sul da Bahia. Disponível em: <www.prodeb.gov.br/imagens/mapa_extrsul.gif>. Acessado em:

ESTATUTO DO ÍNDIO, Lei 6.100, de 1973.

LUFT, Celso Pedro et al. *Novo manual de português: gramática, ortografia oficial, redação, literatura, textos e testes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

LUZ, Isidoro Rodrigues da. *Relatório sobre fogo de 51*. Porto Seguro: Funai de Barra Velha. 1978. (mimeo).

MATA atlântica em agonia. Disponível em: <http://curupira.org.br/www/noticias/Abril_2005/noticia_070405_2.htm>. Acessado em: 13/1/2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les analyses du discours*. Salvador: Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 1994.

MENDONÇA, Tatiana. Disponível em: <<http://www.pineb.com.br>><<http://pineb.com.br>>. Acessado em: 10 out.2004.

MINAS INDÍGENA: *Levantamento Sociocultural e Possibilidades de Abordagens Missionárias nos Grupos Indígenas de Minas Gerais*. Disponível em: <<http://www.caciosilva.com.br/pataxo.htm>>. Acesso em: 10 out. 2004.

MONOCULTURA do eucalipto avança no RS e ameaça biodiversidade. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/informativos/minforma/ultimas1224.htm>>. Acessado em: 13/1/2006.

NOVO manual de redação: verbete indígena. 2. ed. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, 1987.

PALMEIRA, D. F. *Cartilha tupy: antigo português*. [S.l.]. Salvador: Fundação Thá-Fene. Eco Terra, [s.d.].

PARDINHO, Valdete Da Macena. A busca do elo perdido. In: VI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB. Comunicações de pesquisa. Salvador: Editora da Uneb, 2002.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

SOUZA, Virgínia Miranda. *A função do bilingüismo na perspectiva da pedagogia tradicional do povo pangyiej*. Disponível em <<http://www.cimi.org.br/educação.htm>>. Acesso em 10/10/ 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VALLE, Cláudia Netto do. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. *Revista Acta Scientiarum*. Maringá, 2001. Disponível em: <<http://www.eduem.uem.br>>. Acesso em 24/2/2006.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia. de. *Filosofia da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. *Da luta contra a exclusão à reinvenção da escola pública popular: a luta pela escolarização no MST da Bahia*. Dissertação (Mestrado de Educação), Universidade de Franca, São Paulo, 2000.

ARAÚJO, Vânia Rita Donadio. *Repensando práticas em educação ambiental: experiências e saberes de professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. 2004.

ARROYO, Miguel. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. *Imagens do Índio: signos da intolerância*. In: GRUPIONI, L.D., FISCHMANN, R e VIDAL, L. (ufrgs.). *Povos indígenas e Tolerância*. São Paulo: USP, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE APOIO AO ÍNDIO DA BAHIA. *A luta Pataxó Hahahãï: notas sobre a história e a situação da Reserva Paraguassu-Caramuru*. Salvador: Anaí, 1985.

BATISTA, Maria Geovanda. “*Nos rizomas da alegria vamos todos Hãmiya*” – as múltiplas relações entre o brincar o corpo e o território implicados na rede das práticas poética e sociocultural Pataxó. Dissertação (Mestrado Educação em Pesquisa: Ciências da Educação). UNEB, Salvador, 2004.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo & ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. Reflexões acerca da contribuição do Projeto Tucum. *Cadernos Cedes*, v.23., n.61. Educação indígena e interculturalidade. São Paulo: Unicamp, 2003.

CAMPOS, João da Silva. *Crônica da Capitania de São Jorge dos Ilhéus*. Salvador: imprensa Vitória, 1947.

CARBONI, F. & MAESTRI, M. *A Linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CHAGAS, Paulo Pinheiro. *Teófilo Ottoni: ministro do povo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1930.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Por uma política indigenista. *Revista Mensageiro*. n.141, set./out. 2003

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Outro mundo é possível. *Revista Mensageiro* n.149. jan./fev. 2005.

CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

COSTA, João Batista. *Memórias de um missionário entre os índios*. Espírito Santo: Sodrê, 2003.

CUNHA, Maria Manuela Carneiro da. Parecer sobre os critérios de identidade étnica. In: Vital, L. (coord.). Comissão Pró-Índio. *O índio e a cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Maria Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L.D.B. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global : Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

EDUCAÇÃO indígena e interculturalidade. *Cadernos cedes*. São Paulo: Unicamp, v.19, n.49, 1999.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, A.L. & FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia, história e educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. e FISCHMANN, R. (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli. (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP, 2001.

KOOPMANS, José. *Além do eucalipto: o papel do extremo sul*. Salvador: BDA, 1997.

MACLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Edilson. *Nossos índios nossos mortos*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

MEC/ANAÍ/PINEB-UFBA. *História do povo Pataxó*. 2003. (versão preliminar).

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTI, João Luiz et al. *Educação dos povos indígenas: desafios para o reconhecimento da igualdade de direito*. Teixeira de Freitas: UNEB/CAMPUSX, 2004 (mimeo).

MOREAU, Filipe Eduardo. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

MORIGI, Valter. *Escolas do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO SILVA, Serafim. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro: Presença, 1986.

NOVAES, Silvia.Caiuby. *Jogo de espelhos: imagens da representação através dos outros*. São Paulo: USP, 1993.

PATAXÓ, Katão. *Trioka Hahão Pataxi*. Caminhando pela história Pataxó. São Paulo: Garçon, 2004.

PATAXÓ, A. et al. *O povo Pataxó e suas histórias*. São Paulo: Global, 2000.

POVO Pataxó Coroa Vermelha. *Livro de leituras Pataxó*. Bahia: Nononono, 2003. (versão preliminar).

PREZIA, Benedito. *Indígenas do leste europeu: destruição e resistência*. São Paulo: Paulinas, 2004.

PREZIA, B. & HOORNAERT, E. *Esta terra tinha dono*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1992.

REVISTA MENSAGEIRO.. n.146, jul./ago. 2004.

REVISTA. MENSAGEIRO. n.141, set./out. 2003

RIBEIRO, Berta G. *Arte Indígena, linguagem visual*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território Pataxó do Monte Pascoal*. XXII Reunião Brasileira de Antropologia. Fórum de Pesquisa 3: “Conflitos Socioambientais e Unidades de Conservação”. Brasília, 2000. (mimeo)

SANTILLI, Paulo. Ciência, Justiça. In: GRUPIONI, L.D.B., VIDAL, L. E FISCHMANN, R. (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP, 2001.

SCHADEN, Egon. *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Nacional, 1976.

SILVA, Aracy Lopes da. *O índio e a civilização: apresentação histórica*. São Paulo: Brasiliense. 1983.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B., VIDAL, L. e FISCHMANN, R. (orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da & FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (orgs.). *Antropologia, história e educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi.(orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SOUZA, Ana Inez (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOUSA, Marinez José de. *Análise e sistematização das práticas educativas e culturais desenvolvidas através do projeto CEVITI*. 2000. Dissertação (Mestrado de Educação), Universidade de Franca, São Paulo, 2000.

TAMOYO, Irineu. *O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental*. São Paulo: Annablumme, 2002.

TERENA, Jorge. Índio com diploma não é mais índio? *R. revista Galileu*. Globo, v.12, n.154, maio 2004. Seção idéias.

THOMAZ, Osmar Ribeiro. Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L. & GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola*. São Paulo: Global, Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In. CUNHA, M.C.C. (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

WIED-NEUWIED, Maximiliano. *Viagem ao Brasil*. Petrópolis: Kapa, 2000.