

Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

## **ESCOLA E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA**

**O CASO DOS PATAXÓ DE BARRA VELHA, BAHIA**

Ana Cláudia Gomes de Souza

Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

## **ESCOLA E REAFIRMAÇÃO ÉTNICA**

### **O CASO DOS PATAXÓ DE BARRA VELHA, BAHIA**

Ana Cláudia Gomes de Souza

Dissertação  
apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências Sociais, concentração em Antropologia.

**Orientador: Pedro Manuel Agostinho da Silva**

Salvador, Bahia  
Setembro de 2001

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço, por seu estímulo, apoio, solidariedade, compreensão, acolhimento, companheirismo, crítica e orientação às pessoas e instituições abaixo:

- meus pais e irmãos, Luís, Joca e Edinho
- tia Dete, tio Jorge, Dinda Altair e Tatiana
- ao *xodó* Júlio
- aos amigos e colegas, Jurema, Renato, Lícia, Carlinhos, Tâmara, Clóves, Samuel e Patrícia, Marta, Antônio, Ana Magda, Urânia, Tânia, May
- aos colegas Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais / UFBA, Osny, Geny, Antônia
- aos professores Rosa Virgínia Mattos e Silva, Sylvia Maia, Carlos Echevarne
- aos que foram meus alunos, nas disciplinas que ministrei enquanto fazia esta pesquisa
- à Associação Nacional de Ação Indigenista, ao Guga, Rosa, Lúcia e Sandra
- ao Departamento de Antropologia, FFCH, Universidade Federal da Bahia
- ao Programa de Capacitação para o Ensino Superior, UFBA
- ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFBA, em especial à Dora, Reinaldo e à Prof.<sup>a</sup> Graça, Coordenadora
- ao PINEB - Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro, FFCH, UFBA, pela iniciação e formação na pesquisa antropológica
- a toda a comunidade dos *Pataxó* de Barra Velha, de modo muito especial e companheiro
- e, carinhosamente, aos professores Pedro e Rosário por ensinarem sábia e pacientemente o caminho da antropologia (o que ainda estou a aprender).

**Parafraseando os Pataxó,  
quando se referem à escola,  
Eu digo:  
*O PINEB é como se fosse família.***

## RESUMO

---

Esta dissertação tem como objeto o ensino diferenciado que se destina a populações indígenas étnica e culturalmente definidas, tendo como referência empírica a Escola Indígena da aldeia Pataxó de Barra Velha, Porto Seguro, Extremo-Sul da Bahia. A pesquisa de campo visou apreender o significado da escola diferenciada para esse povo índio específico, e baseia-se numa investigação elaborada à luz das principais discussões teóricas sobre a escolarização entre os índios. Estas remetem a dois pressupostos: o da especificidade sócio-cultural dos indígenas, e o da interculturalidade com que se defrontam nas situações de contato interétnico. É também no reconhecimento de que os indígenas têm direito, juridicamente assegurado, ao exercício de sua alteridade, com a organização social, e cultura, próprias a cada povo distinto. Tais pressupostos orientam também as práticas em curso na educação, escolarizada, existente em áreas indígenas. O projeto procurou descrever e demonstrar como a escola se tornou em espaço de socialização e solidariedade intrassocietárias e de expressão de etnicidade. Outra dimensão recoberta, talvez a mais importante, foi a das expectativas e realizações Pataxó quanto à escola, na medida em que ela se tornou em foco de um movimento de ativa e refletida reafirmação étnica, e de construção de autonomia a nível local. Esse fenômeno marca, definitivamente, um novo e promissor momento na história desse povo, modificando-o internamente, e modificando, também, sua articulação com o segmento regional da sociedade nacional brasileira.

## SUMMARY

The object of this dissertation is the differentiated education which is intended for indigenous populations, ethnically and culturally defined, with the empirical reference of the Indigenous School of the Pataxó village in Barra Velha, Porto Seguro, Extreme South of Bahia. The aim of the field research was to understand the signification of the differentiated school to this particular indigenous people, and is based on an investigation prepared in the light of the principal theoretic discussions about the education between Indians. These leads to two presuppositions: the socio-cultural particularity of the indian populations, and the interculturality that exists in interethnic contact situations. A further argument is based in the recognition to which the indigenous has a right, juridically ensured, to the exercise of their ethnical specificity, with the social organization, and culture, characteristic to any specific people. These presuppositions also orientate the practices in direction of education, in schools, existing in indigenous areas. The project tended to describe and demonstrate how a school became a space of socialization and intra societal solidarity and an expression of **ethnicity**. Another dimension covered, by the dissertation maybe the most important, was that of the expectations and deeds of the Pataxó towards the school, in so far as this became the focus of a movement of active and reflective ethnic reaffirmation, and construction of an autonomy at the local level. This phenomenon characterizes, definitively, a new and promising moment in the history of this people, modifying it internally, and modifying, also, its articulation with the regional segment of the Brazilian national society.

## ÍNDICE

---

<b>Introdução</b>	07
- Apresentação geral: o povo Pataxó	09
- Considerações metodológicas	11
- O trabalho de campo: <i>o olhar e o ouvir</i>	13
- A etnografia: <i>o escrever</i>	15
<b>Capítulo I - Revisitando a história da escola indígena: <i>da escola para índios à escola indígena</i></b>	19
- Educação indígena e direitos constitucionais	28
- Educação e povos indígenas	31
<b>Capítulo II - Para compreender a Escola Indígena <i>Pataxó</i> de Barra Velha</b>	35
- Escola e identidade	39
- Educação diferenciada: estratégias de reprodução do social	48
- Escola Diferenciada: <i>escola do estudo, escola da família</i>	49
- Professores não-índios	56
- Escola e convivência	58
- O projeto da escola diferenciada	60
- Escola indígena: espaço de fronteira	62
<b>Capítulo III - Escola Indígena de Barra Velha: uma etnografia</b>	67
- Aldeia Pataxó de Barra Velha: o espaço da escola	68
- Escola – o seu sentido	78
- Prática escolar: participação da comunidade	85
- Escola e Política	88
- Ensino diferenciado: sua prática	92
- Os “mais velhos”: sua participação na escola	101
- Escola e liderança	107
<b>Considerações Finais</b>	110
<b>Bibliografia</b>	114
<b>Anexos</b>	

## Introdução

---

Minha iniciação aos estudos sobre a temática indígena ocorreu quando ingressei, em 1996, no Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro - PINEB, como bolsista de iniciação científica no Projeto "**O ciclo de revoltas na aldeia da Pedra Branca**", sob a orientação da Professora Maria Rosário G.de Carvalho.

Ao integrar esse núcleo de pesquisa, tive oportunidade de conviver com antropólogos, indigenistas e colegas do curso de graduação, que me ajudaram a compreender melhor dito universo, ainda um pouco obscuro para uma neófito antropóloga. Outro fato importante, que decorreu da participação no PINEB, foi ter-me aproximado da Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAI, o que me possibilitou conhecer mais de perto a realidade dos povos indígenas do interior baiano. Poderia dizer mesmo que a combinação dessas duas instâncias, uma diretamente ligada à academia e a outra à política indigenista, me propiciou a oportunidade de, e por que não dizer, me inspirou, a trabalhar com Índios do nordeste.

Já a motivação para a problemática da educação foi despertada quando tomei conhecimento, e, posteriormente, participei, do segundo módulo do curso de Formação de Professores Indígenas da Bahia, que aconteceu em maio de 1998, na aldeia do povo *Tuxá*, no município de Rodelas; e, logo depois, do Diagnóstico de Educação sobre o Povo *Pataxó*, solicitado, pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, à ANAI, em 1999.

Nesse ínterim, comecei a perceber o quanto a escola estava presente nas aldeias, e como, de certa forma, ela exercia um papel muito importante entre professores, alunos, pais, e, enfim, sobre a comunidade como um todo. Gradativamente, passei a desenvolver um interesse especial pelo tema e a amadurecer a idéia de vir a tomá-lo como objeto futuro de investigação em alguma área indígena localizada na Bahia.

Com isso em mente, passei a envidar esforços para, partindo de análises elaboradas à luz das principais discussões que vêm acompanhando as várias experiências de educação escolar em áreas indígenas, procurar compreender a educação como mais um instrumento de defesa e fortalecimento das sociedades indígenas; que, quero supor, é inevitavelmente uma

das várias formas de promover a socialização e solidariedade intrasocietárias, e de tratar a etnicidade<sup>1</sup>; apelando, também aqui, para o diálogo interétnico.

Isso feito, ousei penetrar em um nível mais complexo do tema, justamente aquele que concerne à realidade do ensino etnicamente diferenciado, tendo como *background* a problemática da educação e o seu convívio com a dos povos etnicamente distintos, isso analisado no contexto, escolar, de uma aldeia Pataxó; a saber, o das escolas da aldeia de Barra Velha, localizada no município de Porto Seguro, Extremo sul da Bahia.

A escolha do povo *Pataxó* de Barra Velha foi influenciada pelo fato de saber, em princípio, confesso, muito aprioristicamente, um pouco da organização das suas escolas, e o trabalho que é ali realizado por seus jovens professores. Isso acabou por despertar, em mim, uma grande vontade de investigar a maneira pela qual esse ensino diferenciado é produzido e apreendido na aldeia. Devo confessar, também, que uma boa conversa com meu orientador me deixou bastante inclinada e seduzida por esse povo e por sua região.

A partir dessas motivações, a presente dissertação teve como objetivo inicial a investigação das expectativas dos estudantes, dos professores e da comunidade Pataxó, de um modo geral, com relação à escola; e, do mesmo modo, de perceber as dificuldades com os quais se defrontam, nas suas possíveis e variadas ordens; além de tentar, também, apreender suas concepções quanto à educação diferenciada, e os limites prático-formais por eles vislumbrados, e, ou, efetivamente enfrentados.

O objetivo último que me propus foi o de perceber a lógica do ensino diferenciado. Para alcançá-lo, na pesquisa articulei as perspectivas da teoria antropológica e da história da educação, e tomei por referência empírica e tema de reflexão teórica o diálogo interétnico e intercultural, entre índios e não-índios, existente no projeto de educação indígena dos Pataxó de Barra Velha. Reconhecendo ser a escola, ali, um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade (Lopes da Silva, 2001:12).

É com esse pano de fundo, o das experiências educacionais entre as comunidades indígenas e do debate e reflexão teórica sobre isso acumulados, que pensei, de um modo ainda

---

<sup>1</sup> Etnicidade aqui entendida como uma questão de organização social, cujo limite, uma vez demarcado, envolve, na maior parte das vezes, formas culturais selecionadas e emblemáticas da condição de membro do grupo (Barth, 1969).



então incipiente, que o presente trabalho pudesse ser ponto de partida para a reflexão teórica e política acerca da escolarização indígena no Estado da Bahia.

Antes de descrevermos as etapas pelas quais passou a pesquisa, apresentarei, brevemente, a trajetória histórica do povo Pataxó, acreditando que neste estudo uma série de questões não poderão ainda ser contempladas, mas que ao menos ele dará ao leitor uma visão de quão complexo foi o processo histórico pelo qual passaram e se constituíram os atuais Pataxó.

### **Apresentação geral: o povo Pataxó**

O povo que ficou conhecido sob a denominação de Pataxó dominava, tradicionalmente, a faixa do *hinterland* que vai do rio Mucurí ao de Santa Cruz Cabrália<sup>2</sup>, chegando, freqüentemente, até ao litoral, de acordo com o que diz o príncipe alemão Wied-Neuwied<sup>3</sup>, que percorreu a linha de costa, entre aqueles dois rios, nos inícios do século XIX<sup>4</sup>. Com essa mesma denominação, um outro grupamento pataxó se distribuía desde o médio curso do Pardo até ao rio de Contas. A literatura antropológica convencionou designar os primeiros de Pataxó Meridionais, e os últimos de Pataxó Setentrionais<sup>5</sup>. Vale observar que o objeto de pesquisa desta dissertação incide sobre esses primeiros Pataxó, ou seja, os Meridionais, que estariam, desde a segunda metade do século XIX, estabelecidos nos limites do Parque Nacional do Monte Pascoal e nas áreas imediatamente adjacentes (Carvalho, 1977:82).

A população atual dos Pataxó Meridionais é de aproximadamente 3.550 habitantes (MEC / ANAI / UFBA, 1999: 8), que, formada majoritariamente por índios de origem Pataxó, como sugere seu etnônimo, compreende também índios de origem Botocudo e Tupiniquim (de Trancoso e de outros pontos da costa)<sup>6</sup>. Hoje os *Pataxó* Meridionais estão distribuídos nas

---

<sup>2</sup> Hoje denominado João de Tiba, que por sua vez deriva de Sernambitiba, seu nome tupi.

<sup>3</sup> V. Mapa.

<sup>4</sup> No século XIX essa região passa a ser percorrida com regularidade por prepostos governamentais e, principalmente, por pesquisadores estrangeiros como Spix & Martius [1823-31] e Wied-Neuwied [1815-17], cujos relatos nos permitem hoje um bom conhecimento etnológico dos povos que habitavam e os que ainda habitam essa região do Estado, fornecendo uma boa idéia da sua distribuição territorial (Sampaio, 2000:125).

<sup>5</sup> Ao longo do século XX e até à atualidade (2001) os pataxó setentrionais remanescentes têm sido também chamados Pataxó Hãihãihã. Sua história recente (1927-2001) é bem distinta da dos Meridionais, e caracteriza-se por violento e permanente confronto, freqüentemente armado, devido aos ataques de grupos da sociedade regional.

<sup>6</sup> Tal composição étnica deveu-se ao êxodo de grupos e indivíduos, no século XIX, por força da elevação, a vilas, de muitas das originais aldeias indígenas.

terras indígenas de Barra Velha, Coroa Vermelha, Águas Belas, Imbiriba, Mata Medonha, Trevo do Parque e Corumbauzinho, localizadas nos municípios do Prado, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália e Itamaraju, na região do Extremo Sul da Bahia (ANAI-BA, 1996); e a agricultura de subsistência, a produção de artesanato, a pesca e a extração vegetal constituem as atividades econômicas básicas dos núcleos Pataxó meridionais contemporâneos.

Classificados como extintos pelas principais fontes etnológicas do presente século, como Ribeiro (1970) e outros que o seguiram, eles vieram a ser objeto de interesse jornalístico em 1951, por força de um incidente que ficaria conhecido entre eles como “o fogo de 51<sup>7</sup>”, que, muito provavelmente relacionado à criação, em 1943, do Parque Nacional do Monte Pascoal, desencadearia grande e sangrenta perseguição policial contra eles, dando início à diáspora pataxó. Tratados como simples posseiros pela guarda do Parque Nacional, disso resultou, na prática e entre outras limitações, das quais a máxima foi o impedimento das tentativas de fazer roças. Com isto os índios foram compelidos a deixar a área, em troca de irrisórias indenizações pelas benfeitorias (MEC / ANAI / UFBA, 1999:14).

Uma nova configuração espacial teve lugar a partir do final dos anos sessenta, com a construção da BR-101, inaugurada em 1973, e a emergência de um importante pólo turístico na região, em especial nos municípios de Porto Seguro e Santa Cruz de Cabrália. Esses dois fatores, aliados a litígios entre os índios e a administração do Parque Nacional do Monte Pascoal, ensejaram o surgimento da produção e venda de artesanato, como importante alternativa sócio-econômica para o grupo. Tal fato deu origem a dois novos núcleos espaciais, a saber, o da Coroa Vermelha – celebrizada por haver sido, segundo as evidências disponíveis, o local da primeira missa celebrada no futuro Brasil, -- e o do Pé-da-Pedra, assim designado por sua localização junto à base do Monte Pascoal (Sampaio e Carvalho, 1992:10). Posteriormente, novos núcleos surgiram e, conseqüentemente, novas teias de relações sociais.

Após vários conflitos fundiários e perdas significativas do seu território, como um efeito-demonstração perverso da relação historicamente etnocêntrica com os não-índios, os Pataxó passam, hoje, por um processo de revitalização étnica, no âmbito da qual a palavra de ordem é conferir valor a todas as manifestações culturais, com o que práticas consideradas

---

<sup>7</sup> Em 1951 dois forasteiros, passando-se por demarcadores de terras, convidaram um grupo de índios para visitar a localidade denominada Corumbau. Na realidade, parece que a intenção dos dois indivíduos era a de rebelar os índios e atacar o lugar com seu auxílio, talvez por questões políticas ainda pouco sabidas. Esse episódio desencadeou uma violenta reação policial que invadiu a aldeia e ateou fogo às casas, resultando na perda temporária de suas terras e ferindo profundamente a memória pataxó (Carvalho, 1977, apud Sampaio, 2000:126).

tradicionais são fortalecidas, e outras, aparentemente novas, são ressignificadas, ou mesmo reinventadas no bojo de um imaginado quadro tradicional. Isto de modo a receberem um selo de autenticidade. Ao lado disso, tem lugar significativo processo de afirmação e mobilização políticas, cujos canais de expressão mais atuantes são, aparentemente, as reivindicações de caráter fundiário e aquelas relacionadas à cultura transmitida por via escolar (MEC / ANAI / UFBA, 1999:15).

Nas aldeias Pataxó há 10 escolas, distribuídas pelas acima citadas terras indígenas, com grande número de jovens e adolescentes, em idade escolar, freqüentando-as como estudantes e, ou, como professores.

### **Considerações metodológicas**

Para alcançar os objetivos acima descritos, a observação participante, associada a freqüentes conversas informais, entrevistas e registro fotográfico, mostraram ser os procedimentos mais adequados para a coleta de informações. E sua utilização é coerente com a filiação da presente pesquisa ao campo da Antropologia Social, valendo-se do permanente recurso à tradição oral e à memória social. O direto trabalho de campo, não tão demorado, por motivos vários, quanto o deveria ser, foi o meio básico de coleta e discussão dos dados com os agentes sociais do povo estudado através do método etnográfico, com sua constelação de técnicas específicas. Por isso mesmo esta dissertação tem por alvo ser, antes de tudo, uma boa etnografia.

No trabalho de campo, tive por objetivo observar, registrar e analisar os vários níveis de conduta prático-simbólica verificados na escola indígena, mediante, como já disse, a sistemática observação participante, e o uso, igualmente sistemático, do registro etnográfico por meios escritos, sonoros e fotográficos. Como o procedimento metodológico adotado incidiu em grande parte sobre depoimentos e entrevistas, requereu uma classificação temática do material obtido para a etnografia. Este, ademais, serviu de base para refletir de maneira mais ampla e geral sobre as práticas educativas, e por isso não recobriu todas as dimensões sócio-culturais da aldeia pataxó de Barra Velha. De resto, não o poderia de qualquer modo fazer. Esses dados etnográficos foram coletados durante trabalho de campo intensivo de quatro semanas, e complementados por dois curtos retornos à aldeia de Barra Velha ao longo desses dois anos de pesquisa. Além disso, nesse período acompanhei reuniões, fóruns e

encontros sobre educação escolar indígena, que tiveram a participação de pesquisadores e índios de várias origens. Vale observar que a experiência acumulada pelos trabalhos realizados no PINEB e ANAI representou uma espécie de “capital inicial”, que me possibilitou recobrir essa área etnográfica com dados não exclusivamente coletados no trabalho de campo específico.

É possível haver, ou talvez necessariamente haja, certa defasagem entre a coleta e registro dos dados e o quadro teórico que tentamos de início estabelecer. Tal esforço, produto da seleção feita pelo observador, conscientemente ou não, buscou mergulhar até aquilo que poderíamos conceber como o núcleo central do sistema em estudo.

A obtenção de explicações conscientes, fornecidas pelos próprios membros da comunidade investigada, permitiu obter aquilo que a antropologia denomina de “modelo nativo”, e essa foi a matéria-prima especialmente privilegiada nesta análise – evidentemente de modo não-exaustivo. Tais explicações nativas foram obtidas, principalmente, por meio de entrevistas com roteiros semi-estruturados. Para isso foram entrevistados membros distintamente distribuídos na estrutura etária e social do grupo, registrando-se, notadamente, suas representações sobre a escola, a fim de obter uma perspectiva comparada quanto à educação, no que tange à construção social, pelos vários atores, do papel desempenhado pela escola na aldeia e na vida das várias gerações Pataxó. As entrevistas seguiram, como adiantei, um roteiro previamente estabelecido, mas este serviu muito mais como guia do que como restritiva estrutura. Constatou, esse roteiro, daqueles pontos, aspectos e questões que aprioristicamente considerei serem básicos; e deixei o resto por conta da iniciativa dos informantes e do curso da conversa. Além das entrevistas, registrei, observando, o máximo do que pude perceber sobre o convívio e o cotidiano do local.

Após esta experiência etnográfica, diria que o trabalho antropológico pode ser resumido na tríade *olhar, ouvir e escrever*<sup>8</sup>. E esse poderia dizer que foi o caminho que percorri, desde as primeiras iniciativas até ao fim do trabalho de campo, e de redação da dissertação final. Traduzindo Geertz (1989: 11-34), em seu livro *El antropólogo como autor*, diria que é possível separar, e avaliar, duas distintas etapas na investigação empírica. A primeira, que seria a de “estar lá”, observando e ouvindo, no campo e com os que nele vivem;

---

<sup>8</sup> Roberto Cardoso de Oliveira (2000) no texto “O trabalho do antropólogo: Olhar. Ouvir. Escrever” faz uma reflexão acerca do que lhe parece constituir as etapas mais estratégicas da produção do conhecimento antropológico.

e a segunda, a de “estar cá”, vivendo, pensando e escrevendo em seu ambiente original. Concluiria eu que, de um modo ou outro, estar no campo e estar em gabinete incluem-se num mesmo processo cognitivo: no gabinete o campo está em nós, e no campo estamos no gabinete.

Tentarei, pois, a seguir, esboçar como por mim foram cumpridas essas duas etapas: “estando aqui” e “estando lá”, para a construção dessa dissertação.

### **O trabalho de campo: o olhar e o ouvir**

O *olhar* e o *ouvir*, o *estar lá* foram aqui traduzidos pela experiência do trabalho de campo durante a observação participante na comunidade de Barra Velha; o que significa que tentei assumir um papel, aceitável por aquela sociedade, durante esse período, conseguindo uma aceitação que, se não foi ótima, pelo menos foi proveitosa, tanto para meus objetivos quanto para a experiência vivida dos pataxó. É observar que esse foi o primeiro trabalho de campo individual que realizei, e que me proporcionou viver, “solitariamente”, uma “viagem antropológica”.

O mais longo período em que permaneci na aldeia foi o mais enriquecedor, tanto em termos da coleta de dados quanto de vivência pessoal. Para viabilizar o trabalho em campo, a Coordenação do PINEB encaminhou duas cartas de apresentação: uma à FUNAI, explicando a natureza do trabalho e informando o tempo de minha permanência na aldeia; essa entreguei-a, ao chegar à Administração Regional da FUNAI em Eunápolis, em mãos da funcionária Irene de Jesus, que disse não haver qualquer impedimento, por parte do órgão indigenista, para a realização da pesquisa. Outra foi encaminhada ao cacique de Barra Velha, Zé Baraiá, que igualmente demonstrou concordar com as minhas intenções e com a presença de minha pessoa. Vale notar que o fato do meu trabalho de campo estar respaldado pela orientação dos professores Pedro Agostinho e Rosário Carvalho favoreceu muito a interação que tive com a comunidade.

Chegando à aldeia, não comecei de imediato o trabalho de registro; preferi, primeiro, “acostumar os sentidos” (Carvalho, 1977:31). Toda a comunidade me recebeu de maneira extremamente solidária e acolhedora. Quanto a isso, os pataxó são exemplares. Em todo o período de campo, fiz questão de explicar quais eram meu projeto e meu objetivo ao trabalhar na aldeia; e, por explicar, não tive problema algum quanto às expectativas dos índios em

relação ao meu trabalho, nem reações de oposição vindas de alguma pessoa da comunidade. Houve, sim, muita solidariedade, tanto da parte dos professores, quanto dos alunos, pais e líderes do grupo. Na escola não houve óbices quanto à minha presença. Muitos professores eu já conhecia, dos encontros sobre educação indígena, dos cursos para professores índios, e das viagens deles quando vêm a Salvador. Isso facilitou bastante o estabelecimento de uma relação de confiança, o que me deixou muito a vontade na escola, para observar, registrar ou realizar entrevistas. Nas primeiras aulas que observei fui recebida com a timidez dos alunos, mas logo se foram acostumando com minha presença.

Uma das casas em que fiquei hospedada foi a casa de um jovem e simpático casal de professores, Uelson e Geane, e suas duas filhinhas. Os dois trabalhavam de manhã e de tarde, ministrando aulas na escola da aldeia, tendo uma vida bem ocupada, se comparada à do cotidiano da aldeia. Todos os dias, no início da manhã ou da tarde, seus alunos passavam para acompanhá-los até a escola. O fato de conviver por um certo período com esse casal ajudou sensivelmente a investigação, pois, assim, pude aproveitar os momentos das refeições e da noite para falarmos sobre a escola; além de poder, claro, observar o cotidiano dos professores fora do contexto escolar. A outra casa em que passei alguns dias, foi a de uma gentil família, a de Adauto, e sua esposa Lilian, e seus quatro filhos.

Em minha companhia tinha sempre um grupo composto por crianças e adolescentes que me seguiam por toda a aldeia como companheirinhos, ou, como eu os chamava, meus “auxiliares de campo”; colaboravam comigo de todas as formas, contatando pessoas, me levando às casas, roças, casas de farinha, e mesmo à praia. Esperavam até o final das entrevistas, e lembravam-me do que havia por fazer (como verdadeiras agendas), e me apresentavam às pessoas e aos costumes da aldeia. Além, é claro, de me mostrarem a parte mais lúdica de sua terra: a praia, os lagos, o caminho das mangabas.

A noite é muito especial em Barra Velha; como não há energia, a não ser a do gerador, que, quando funciona, vai até às 22:00 h, em dias alternados e em determinados locais da aldeia, aproveitava as noites para conversar com as pessoas das várias casas, observar as aulas noturnas, e fazer os registros de campo. A toda a comunidade pataxó de Barra Velha sou, e serei, muito grata.

### **A etnografia: o escrever**

Uma vez encerrada a permanência em campo, “o estando lá”, parti para o tratamento dos dados. É de apontar que, durante todo o período em que foi feita a pesquisa continuei ministrando, regularmente, aulas de Antropologia das Sociedades Indígenas e de Introdução à Antropologia no Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, na condição de professora substituta. Isso implicou numa dupla jornada, mas, ao mesmo tempo, me possibilitou também realizar leituras e refletir para esta dissertação.

Como os nossos dados foram, majoritariamente, qualitativos, advindos das entrevistas e observações registradas no campo, seu tratamento principiou pela transcrição das fitas magnéticas. Após ela e a classificação do material, passei à sua interpretação. Constatei, então, que o que torna o texto etnográfico singular e delicado é essa articulação entre o trabalho de campo e a construção do texto. De acordo com Oliveira (2000:26), temos de admitir que mais do que uma tradução da “cultura nativa” na “cultura antropológica” realizamos uma interpretação, que, por sua vez, está balizada pelos conceitos básicos da disciplina. Essa interpretação não está de modo algum desvinculada dos dados – quer de sua aparência externa, propiciada pelo olhar; quer de seus significados íntimos ou do “modelo nativo”, proporcionado pelo ouvir. Antes, está fundada nos dados, aos quais tem de prestar contas em algum momento do escrever, tornando o trabalho etnográfico não apenas tecnicamente difícil, uma vez que colocamos vidas alheias em “nossos” textos, mas, sobretudo, por que esse trabalho é “moral, política e epistemologicamente delicado” (Oliveira, 2000:26).

O momento “do escrever”<sup>9</sup>, marcado por uma interpretação “de e no gabinete”, faz com que aqueles dados sofram uma nova “significação”, uma vez que todo o processo de escrever, ou de *inscrever* as observações no discurso da disciplina, está contaminado pelo contexto do *estar aqui* – a saber, pelas orientações recebidas dos professores Pedro e Rosário, pelas conversas no PINEB, pela atividade docente que desenvolvi no período, pelos

---

<sup>9</sup> É no processo de redação de um texto, como bem salienta Oliveira (2000:32), que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Sendo o ato de escrever um ato cognitivo, ele tende a se repetir quantas vezes seja necessário; portanto, ele é escrito e reescrito não só para aperfeiçoá-lo do ponto de vista formal, mas para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos. Nesse processo, a orientação do Professor Pedro Agostinho foi para mim imprescindível.

Seminários de Formação Teórica do PINEB, pelas reuniões na ANAI, pelas conversas e encontros com outros pesquisadores, e por momentos variados propiciados pelo ambiente acadêmico.

E foi na costura entre o trabalho de campo, o levantamento bibliográfico, as orientações teórico-metodológicas e a análise dos dados que fui delimitando os contornos que melhor caberia imprimir aos dados recolhidos em campo. E assim cheguei ao formato e à disposição dos capítulos, títulos e subtítulos desta dissertação, onde procurei refletir, a partir de um exemplo concreto de escolarização indígena, sobre o significado da escola e do ensino diferenciado para os Pataxó de Barra Velha. Apoiei-me, nisso, nas análises e pressupostos que têm a ver com o reconhecimento do direito dos índios ao exercício da alteridade e a uma organização sócio-cultural própria. Para me acercar de tal objetivo, achei por bem, inicialmente, percorrer os caminhos pelos quais a diversidade e a autonomia indígenas foram consideradas (ou não), em diferentes momentos da história do país, pelas políticas educacionais destinadas aos índios (Lopes da Silva, 2001:18). O conhecimento das experiências concretas de escolarização indígena do passado e dos processos em que estiveram envolvidas revelou-se necessário para compreender a situação atual e seus desdobramentos. Isso evidencia políticas públicas e ideologias, do Estado, em outros tempos, e os impactos sofridos, pelos índios, para a reelaboração das representações sobre a escola e sobre si mesmos. O que veremos é que “educação”, “história”, “políticas públicas”, “direitos”, “alteridade”, “identidade”, “comunidade”, “autonomia” são termos que condensam os interesses em torno dos quais a questão educacional entre os povos indígenas sempre esteve formulada.

O primeiro capítulo desta dissertação, “**Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena**”, tem o objetivo de realizar uma reflexão crítica, ainda que sucinta, sobre os processos de escolarização do passado e em curso, a partir de uma contextualização histórica da educação formal, escolar, desenvolvida em áreas indígenas, em que procurarei mostrar como *a escola para índios* se torna *escola indígena*. Para isso, recorrerei à análise das principais políticas voltadas para a escolarização indígena no Brasil, nestes quinhentos anos de contato, como também analisarei os direitos constitucionais que asseguram o ensino indígena diferenciado, e que estão na agenda do movimento escolar



indígena. Buscarei, enfim, enfatizar as relações entre a escola e o ambiente social e político em que ela se insere.

No segundo capítulo, **“Para compreender a Escola Indígena de Barra Velha”**, problematizarei, primeiramente, a educação escolar indígena nos termos de um quadro definido, a priori, pela necessidade de articulação entre a antropologia e o pensamento daqueles que lutam por sua identidade étnica. Tento, por isso, apreender a identidade pataxó pós-contato, tal como se processa no cenário, mais amplo, das novas formas de organização sócio-cultural e política desse povo indígena; e que definem a sua condição étnica diferenciada. Articularei, assim, os discursos de indivíduos pataxó, tomados como estratégicos para a compreensão dos seus processos identitários, com as condições de uma educação escolar que possa ser pautada na “diversidade enquanto valor”. Nesse capítulo, abordaremos questões que se relacionam com a instituição escola, mas que, por certo, a extrapolam. Meu intuito é fornecer uma perspectiva diferente da que tem sido usual sobre essas escolas, a partir do entendimento e engajamento que a comunidade tem no projeto escolar, buscando demonstrar como a concepção da escola pataxó, enquanto construção social, faz parte de um empreendimento coletivo. Diante da recorrência dos discursos – refletida também na sua prática – insisto em que a escola tem sido responsável pela transmissão de uma ideologia particular, que fortalece a identidade étnica pataxó, e, portanto, fortalece suas *estratégias de reprodução do social*.

O objetivo, aqui, é compreender a dinâmica do projeto de ensino pataxó, e como este articula a identidade diferenciada, no sentido de aproximar das tradições pataxó todos os membros da comunidade. Outro aspecto que quero recobrir nesse capítulo é o da instituição escolar em sua qualidade de espaço de mediação, que permite o trânsito entre o mundo indígena e o não-indígena. A escola, desse modo, é considerada como espaço de *fronteira*, na medida em que não se ajusta exatamente aos desejos e expectativas nativos, nem se configura como instituição externa e opressora, que somente quer impor a ordem nacional; sendo, hoje, tanto “nativa,” quanto “exógena” (Tassinari, 2001:58; Lopes da Silva, 2001:13 ).

No terceiro capítulo, **“Escola Indígena de Barra Velha: uma etnografia”**, serão abordadas questões consideradas relevantes à prática da educação formal na comunidade pataxó de Barra Velha. A descrição mais etnográfica adotada neste terceiro capítulo segue um roteiro que tenciona entender melhor a dinâmica das relações entre os sujeitos sociais da

comunidade e a instituição escolar. A observação, o registro e a descrição da comunidade foram direcionados pelo exercício da educação. A razão para a adoção desse prisma resulta do próprio objetivo da pesquisa, que é o de, justamente, investigar e analisar o modo pelo qual a escola é decodificada pela comunidade, articulando-se com dimensões mais amplas – sociais, históricas, econômicas e políticas – da experiência do povo indígena que a protagoniza.

Finalmente, no último capítulo, “**Considerações finais**”, retomarei, brevemente, questões suscitadas ao longo do texto, e incorporarei observações dos capítulos anteriores, visando poder estabelecer as conexões finais entre as questões levantadas, e sugerir novos planos de reflexão para a escolarização indígena, temática ainda tão pouco explorada entre os povos indígenas do nordeste brasileiro.

Espero ter apresentado ao leitor o desenho geral da presente dissertação e a justa medida do que me proponho descrever e analisar. Provavelmente, nessa apresentação preliminar poderão ser antevistas lacunas teórico-metodológicas, devidas, principalmente, a ter optado por um formato em que dados empíricos, teoria e método se encontram imbricados. Todavia, suponho que muitas dessas possíveis lacunas poderão ser contornadas ao longo desta dissertação.

## Capítulo I – Revisitando a história da escola indígena: *da escola para índios à escola indígena*

---

A pluralidade de experiências educativas destinadas aos povos indígenas revela uma diversidade de situações, geradas a partir do contato entre as diferentes agências da sociedade nacional brasileira e esses povos. Desde os tempos da colonização até hoje, muita coisa mudou na educação, embora uma questão básica ainda permaneça: a da relação entre culturas diferentes, a relação entre o eu e o outro, entre igualdade e diferença (Caplaca, 1995:15). É nesse sentido que considero salutar registrar aqui, de maneira talvez bastante condensada, o processo histórico, pelo qual passou a educação formal, escolar, desenvolvida em áreas indígenas do Brasil.

Em sua dissertação de mestrado, no quarto capítulo, Mariana Kawall Leal Ferreira traça um perfil da história da educação formal desenvolvida em áreas indígenas brasileiras. Esse capítulo foi transformado em um artigo intitulado “A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil”, publicado no livro *Antropologia, História e Educação* (Lopes da Silva e Ferreira, 2001). Para sua análise, a autora examinou as experiências educativas desenvolvidas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e pelas missões católicas e protestantes, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, entidades indigenistas e indígenas.

De acordo com Ferreira (2001:72), a história da educação entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. Ela ressalta, no entanto, que em certos momentos essas fases estão sobrepostas umas às outras, uma vez que o início de uma nova fase não significa o total término da anterior, mas indica novas orientações e tendências no campo da educação escolar. A primeira fase que Ferreira (2001:72) destaca situa-se na época do Brasil Colonial e Imperial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas, e, posteriormente, os frades capuchinhos. Durante esse período, o mais longo da história da educação escolar para índios no Brasil, a escola estava ligada à Igreja Católica, sob a responsabilidade dos missionários que a administravam em suas missões de catequese. O objetivo maior das escolas dessas missões era a conversão religiosa e o “aniquilamento” da cultura indígena, utilizando-se de táticas como a

do ensino obrigatório do português, o internato, e a destruição de instituições como o xamanismo e o parentesco. Com a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus em 1759, outras missões de catequese continuaram a agir no século XIX, como a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos<sup>10</sup>, e, em menor escala, as Ordens Salesiana e Dominicana, que, amparadas pelo Decreto n.º 426 de 24 de julho de 1845, do Governo Imperial, passam a desenvolver suas atividades de catequese e civilização.

No indigenismo do Brasil Monárquico, a idéia de uma educação formal para índios no âmbito do missionarismo católico do século XIX estava apoiada em conceitos, amplamente manipulados, que poderíamos até considerar “atuais” – como os de “ensino na língua indígena” (ou bilíngüe), ou de “professores indígenas”. Isso, no entanto, guarda significativa distância quanto à concepção, que hoje temos, sobre a escola, segundo a qual ela deve estar integrada a um projeto de autonomia dos povos indígenas – questão essa que é o objeto central desta dissertação. E que é, justamente, por inteiro diferente da “escola para índios” da catequese oitocentista (Amoroso, 2001:135).

No século XIX, educação e catequese ainda estavam intimamente imbricadas. Ao governo central cabia dar-lhes apoio estratégico e financeiro, e regular seu funcionamento. O Decreto n.º 426 / 1845 é claramente um “dispositivo institucional” que tem a finalidade de justificar e reger a catequese nos aldeamentos, e de definir as funções do missionário; mas a aplicação e a utilização da escola para este fim se exerceu de diferentes maneiras no Brasil da Monarquia.

Vejamos um conjunto de disposições do Decreto 426 de 1845<sup>11</sup>, que regula a atuação das Missões de Catequese e Civilização dos Índios:

[...] § 7<sup>o</sup> *Inquirir onde ha Indios, que vivão em hordas errantes; seus costumes, e linguas; e mandar Missionarios, que sollicitará do Presidente da Provincia, quando já não estejam á sua disposição, os quaes lhes vão pregar a Religião de Jesus Christo, e as vantagens da vida social; [...]* § 18. *Propor à Assembléa Provincial a criação de Escolas de primeiras*

---

<sup>10</sup> A Ordem Menor manteve missionários na maioria dos aldeamentos indígenas criados no II Reinado, passando a representar, no século XIX, poder semelhante ao dos jesuítas durante os primeiros duzentos anos de catequese junto aos aldeamentos (Amoroso, 2001:135).

<sup>11</sup> **1845.06.24 – Rio de Janeiro / Typographia Nacional. Signatário: José Carlos Pereira d’Almeida Torres / Conselheiro do Estado, Ministro e Secretário do Estado dos Negócios do Império. Decreto N.º 426 de 24 de Julho de 1845, regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios (doc. impresso) Salvador: Arquivo Público do Estado da Bahia – APEB / Colonial-Provincial / Presidência da Província / Avisos recebidos do Ministério do Império: maç. 855).**

*Letras para os lugares, onde não baste o Missionario para este ensino; [...] § 19<sup>o</sup> Empregar todos os meios licitos, brandos, e suaves, para attrahir Indios ás Aldeas; e promover casamentos entre os mesmos, e entre elles, e pessoas de outra raça; § 20. Esmerar-se em que lhes sejam explicadas as maximas da Religião Catholica, e ensinada a doutrina Christã, sem que se empregue nunca a força, e violencia, e em que não sejam os pais violentados a fazer baptisar seus filhos, convi[n]do do attrahil-os á Religião por meios brandos, e suasórios; [...] § 22. Corresponder-se com os Missionários, de quem receberá todos os esclarecimentos para a catechese, e civilização dos Indios, providenciando no que couber em suas faculdades; e com todas as Autoridades, por quem possa ser auxiliado; [...] § 26<sup>o</sup> Promover o estabelecimento de officinas de Artes mechanicas, com preferencia das que se prestão ás primeiras necessidades da vida; e que sejam nellas admittidos os Indios, segundo as propensões, que mostrarem; [...] § 15<sup>o</sup> Esmerar-se que as Festas tanto Civis, como Religiosas, se fação com a maior pompa, e apparatus, que ser possa; procurando introduzir nas Aldeas o gosto da musica instrumental; [...] Art.6<sup>o</sup> Haverá hum Missionario nas Aldeas novamente creadas, e nas que se acharem estabelecidas em lugares remotos, ou onde conste que andão Indios errantes. Compete-lhe: § 1<sup>o</sup> Instruir aos Indios nas maximas da Religião Catholica, e ensinar-lhes a Doutrina Christã; [...] § 6<sup>o</sup> Ensinar a lêr, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violencia se dispuzerem a adquirir essa instrucção.*

*[...] Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador [...] José Carlos Pereira d'Almeida Torres [...] [1845].*

Pelo que demonstram esses dispositivos, a implantação da escola em áreas indígenas pretendeu atender objetivos muito bem definidos. Como afirma Amoroso (2001:136), sua existência era emblemática da política indigenista da época, que se erguia sobre os pilares da catequese e da civilização, e baseava-se num conjunto de princípios que girava em torno da conversão, educação e assimilação, branda (“atrair à religião por meios brandos e suasórios”), da população indígena ao conjunto da sociedade nacional. Nesse sentido, a escola e os trabalhos de catequese seriam utilizados pela política da “brandura” do século XIX no trato com os índios, evitando, assim, o confronto violento, como era o das bandeiras e outras frentes de colonização. Mas a catequese se transformou em uma empresa colonial que produziu

violência assimilacionista, atingindo a estrutura das sociedades e culturas indígenas, modificando-as radicalmente.

O parcialmente transcrito Decreto estabelecia a criação de “escolas de primeiras letras onde não baste o missionário para este ensino”, e especificava que a educação formal era uma das muitas atribuições do missionário. Quanto ao conteúdo do ensino, o missionário deveria “ensinar a ler, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuseram a adquirir essa instrução”. Era também responsabilidade do missionário “pregar a religião cristã e as vantagens da vida social” na tentativa de concretizar o projeto de assimilação do índio à civilização cristã (Amoroso, 2001:137). E aí percebemos as esferas em que a educação missionária se impunha e estabelecia, ou seja, as da catequese, da escola e da capacitação profissional, na tentativa de assimilar os índios à religião católica e às necessidades e exigências da sociedade envolvente.

O segundo momento da história da educação para índios no Brasil é marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), assim como à estreita articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas. Um princípio comum perpassava por estas três instituições: a educação escolar indígena com o propósito de integração à sociedade nacional (Ferreira, 1992, apud Caplaca, 1995:104). Lendo-se, claro, integração como *assimilação*.

Segundo Ferreira, a política indigenista do SPI, no que tange à educação escolar, diminuiu o peso do ensino religioso e deu maior ênfase ao ensino do trabalho agrícola e doméstico, criando, para tanto, os denominados “clubes agrícolas” a partir de 1953, com vista à integração do indígena à sociedade nacional; isto por meio do incentivo à produção de bens de interesse comercial, para abastecer o mercado regional. Nesta mesma fase, com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, em 1967, esta última adota um novo discurso, fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos de instituições como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL)<sup>12</sup>; os quais, aliás, têm por base e por alvo motivações e fins de ordem religiosa. Apesar da ambigüidade desta instituição, sua metodologia de ensino bilíngüe foi adotada pela FUNAI.

---

<sup>12</sup> O SIL tem como meta estudar as culturas ágrafas e traduzir a Bíblia nas suas diferentes línguas, com o objetivo de converter ao protestantismo os povos que as falavam (Pinheiro da Cunha, 1990, apud Capacla, 1995:96).

A FUNAI, por sua vez, tornou o ensino bilíngüe obrigatório, e, conseqüentemente, obrigatório o investimento na capacitação de índios para assumir as funções docentes em suas comunidades. Tratava-se, então, teoricamente, de respeitar os valores autóctones, fundamentando-se o ensino em programas respaldados pela Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>13</sup> e pela Convenção de Genebra<sup>14</sup>. No entanto, a oficialização do ensino bilíngüe proposto pela FUNAI não estabeleceu as condições para concretizá-lo, havendo insuficiências de pesquisas lingüísticas e sociolingüísticas, de capacitação de professores, e falta de integração desse ensino com instituições científicas. Além disso, o uso da língua nativa deveria restringir-se ao período de alfabetização. Outra questão, polêmica, dessa política de educação é a de que a maioria das escolas era vinculada aos Postos Indígenas da FUNAI, exercendo-se, desse modo, um controle do Estado sobre as atividades escolares (Pinheiro da Cunha, 1990, apud Capacla 1995:96).

A FUNAI, na verdade, adotava integralmente o modelo de escolarização do SIL, que favorecia o acesso dos índios ao sistema nacional, isto é, a sua integração, via educação formal e conversão religiosa. A polêmica em torno do convênio do SIL com a FUNAI, em 1970, fez com que este convênio fosse rompido em 1977, mas reativado em 1983. O próprio SIL foi alterado, buscando revestir-se de um caráter mais científico e menos religioso, e tornando-se “Sociedade Internacional de Lingüística”; entretanto, a sua ideologia continuou embutida nos programas de educação da FUNAI, que apoiou a instituição até 1990, publicando os textos produzidos pelo SIL<sup>15</sup> e conferindo-lhe, portanto, apoio oficial (Ferreira, 1992, apud Caplaca 1995:105).

Os programas educacionais oferecidos às populações indígenas pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas desse período foram considerados por pesquisadores (antropólogos e lingüistas) como inadequados, tendo fracassado os processos de educação escolar sob

---

<sup>13</sup> A política da FUNAI está fundamentada em programas, como os de Desenvolvimento Comunitário (DCs), respaldados pela ONU e criados no período pós-guerra, pelos países capitalistas desenvolvidos, para criar melhores condições de vida nos países em desenvolvimento. Tais programas são adotados com vistas a instituir uma política indigenista aceite internacionalmente (Ammann, 1984, apud Ferreira, 2001:76).

<sup>14</sup> As diretrizes básicas da FUNAI, fundamentadas legalmente no Estatuto do Índio, vieram a atender à Convenção 107 de Genebra, de 1957, que regulamentou sobre a proteção e a integração das populações indígenas em países independentes. Um dos direitos que a Convenção estabelecia para as comunidades índias é o direito à alfabetização nas suas línguas maternas (Ferreira, 2001:76).

<sup>15</sup> Até os dias atuais existem missões religiosas, protestantes e católicas, que atuavam, nesse segundo período, e que continuam celebrando convênios com o governo brasileiro, objetivando a evangelização e a capacitação técnica e profissional.

responsabilidade da política indigenista oficial (Santos, 1977, apud Ferreira 2001:80). As escolas seguiam o mesmo padrão da escola rural, não havendo adequação à diversidade cultural dos grupos étnicos. Para Meliá (1979), a política educacional do Estado, a educação escolar para índios, não se distinguiu, estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária.

Em 1991, a FUNAI, devido a várias reivindicações da época, deixou de ser responsável por coordenar as ações referentes à Educação Indígena, por força do Decreto Federal nº 26/91, passando tal responsabilidade para o Ministério da Educação, em cooperação com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Reconhecendo-se, ao mesmo tempo, a escola indígena com suas características específicas, apesar de não ser especificado por esse mesmo Decreto qual o órgão responsável pela elaboração dos seus programas<sup>16</sup>.

O surgimento de organizações indigenistas não-governamentais, e a emergência e afirmação dos movimentos indígena e indigenista em fins da década de sessenta e nos anos setenta, marcam o início da terceira fase da educação indígena (Ferreira, 2001:72). O interesse, cada vez crescente, pela escolarização indígena vem ao encontro de uma nova realidade experimentada pelos povos indígenas brasileiros, como consequência da cada vez maior mobilização dessas populações desde os anos setenta. Houve, então, a criação de várias entidades, civis ou eclesiásticas, de apoio à causa indígena, e com ela a formulação de projetos, e de reivindicações de maiores direitos para os índios, trazendo a educação indígena<sup>17</sup> para o primeiro plano das preocupações dos movimentos indígena e indigenista. Entre tais entidades destacam-se o hoje denominado PINEB – Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro; as Comissões Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP) e do Rio de Janeiro; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI); a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ); e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Nessa mesma época, setores progressistas da Igreja Católica foram responsáveis pela criação de duas

---

<sup>16</sup> Segundo o MEC não há, hoje, uma clara divisão de responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que dificulta a implantação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação destinado às comunidades indígenas.

<sup>17</sup> No campo acadêmico, Lopes da Silva (1995) registra que os primeiros e raros trabalhos sobre o tema surgem entre 1975 e 1981, acompanhando, de perto, a intensa movimentação do campo indigenista, como os encontros de líderes indígenas, os atos políticos e as participações de índios brasileiros em organizações e foros nacionais e internacionais de ação política.



organizações, a Operação Anchieta (OPAN) e o CIMI -- Conselho Indigenista Missionário (Ferreira, 2001:87; PINEB, ANAI: informação institucional).

Outro fator mobilizador desta fase foi a realização de assembleias indígenas em todo o país, a partir de 1974, que resultou na articulação de lideranças indígenas até então isoladas no cenário político nacional, e de organizações indígenas que foram criadas, como a UNI -- União das Nações Indígenas, em 1980 (Ferreira, 2001:87; PINEB, ANAI: informação institucional).

Várias universidades passaram também a contribuir para esse movimento geral com assessorias especializadas, e com a criação, em várias regiões do país, de Núcleos de Educação Indígena, os NEIs, cujo objetivo é congrega pesquisadores de diferentes universidades, entidades indigenistas, e técnicos de Secretarias de Educação Estaduais, entre outros, assim como se dedicar à realização de cursos, encontros, projetos e propostas de educação para povos indígenas. Destacam-se, entre eles, o Núcleo de Estudos Indigenistas do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco; o Núcleo de Educação Indígena de Roraima; o Núcleo de Estudos e Educação Indígena de Belém; e o MARI – Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo (Monserrat, 1990; apud Ferreira, 2001:94).

Na Bahia, as duas instituições que podemos destacar e que atuaram, e continuam atuando, em questões indígenas desde esse período, ou seja, o da terceira fase da educação escolar indígena no Brasil, foram, no âmbito da Universidade Federal da Bahia e das Organizações Não-Governamentais, respectivamente, o Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB)<sup>18</sup> e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI)<sup>19</sup>.

Em 1971, com o início do Projeto de Pesquisas sobre as Populações Indígenas na Bahia, e, antes, a participação do professor Pedro Agostinho no Encontro de Barbados I<sup>20</sup>, começa a gerar-se a atuação do PINEB. E nestes 30 anos (1971-2001), o PINEB e sua equipe

---

<sup>18</sup> Denominado, entre 1971 e 1985, Projeto de Pesquisas sobre as Populações Indígenas da Bahia (PPPIBA), e daí por diante PINEB. Pertence ao Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

<sup>19</sup> Organizada em 1979-1980, e denominada, de 1980 a 1999 ANAI-BA – Associação Nacional de Apoio ao Índio – Bahia, redenominada, hoje, como Associação Nacional de Ação Indigenista.

<sup>20</sup> Esse encontro reuniu reconhecidos antropólogos de todo o continente americano. Nele criticou-se, asperamente, o proselitismo cristão entre os índios, que teria destruído para sempre a autenticidade das suas culturas e de seus sistemas simbólicos (Montero, 1999:49-50).

interdisciplinar de pesquisadores, composta por antropólogos, em sua maioria, e por historiadores e arqueólogos, desenvolveram todo um conjunto de pesquisas sobre os povos indígenas do nordeste brasileiro, notadamente os localizados na Bahia, e por vezes, os de outras regiões do país. Disso resultaram teses, dissertações<sup>21</sup> e monografias; vários projetos e seus respectivos relatórios; publicação de livros, artigos em obras coletivas e em periódicos científicos ou não, e em diários e jornais. E, além disso, comunicações e apresentações em seminários e congressos nacionais e internacionais.

Vale ressaltar, pois, que a atuação do PINEB não se restringe apenas às preocupações acadêmicas, mas também ao âmbito da política indigenista, juntamente com a ANAI. Esta, criada em parceria com esse Programa. As duas instituições atuam nas áreas indígenas através da elaboração de pareceres técnicos, antropológicos e jurídico-antropológicos, especialmente com vistas à demarcação e à defesa de terras e dos direitos dos índios ante o Estado e a sociedade envolvente, além de fazer outras intervenções, como a realização de projetos e consultorias nas áreas de saúde, educação, auto-sustentação econômica e meio ambiente, sempre visando aproximar a pesquisa acadêmica sobre os povos indígenas e o apoio aos mesmos; este, sobretudo, em termos práticos e políticos (Mascarenhas, 1998:9).

Com práticas relacionadas principalmente à defesa dos territórios, da saúde e educação, no contexto descrito acima, é que as universidades, ONGs e entidades ligadas aos movimentos sociais têm trabalhado em prol da questão indígena.

A quarta fase da história da escolarização voltada para os índios destaca-se pelo fortalecimento do movimento indígena através das assembleias e reuniões que começam na década de oitenta. Esses encontros foram importantes na luta pelos direitos indígenas, e nessas reuniões a questão da educação escolar esteve sempre incluída nas reivindicações, buscando-se uma escola diferenciada e específica.

Nesse período, surgiram as experiências alternativas de educação, durante as quais as aldeias e as áreas indígenas conheceram tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os seus interesses e direitos, e com a especificidade de seus povos e culturas, num processo intenso, rápido, político e criativamente inovador; apesar de ainda estar ausente, ou incipiente, esse processo em algumas localidades. Esta é, segundo Lopes e

---

<sup>21</sup> É a este núcleo, ao PINEB, que a presente dissertação reporta-se à tradição de estudos, da qual ela descende diretamente.

Silva (1995), a grande novidade e o produto de uma mobilização recente, advinda desta fase, e que ainda está amadurecendo, tendo, hoje, como pólo mais avançado, os encontros e as associações de professores índios.

A coincidência, da quarta fase da história dessa vertente educacional, com o momento de maior ebulição do movimento indígena, é devida ao incremento e relevância das reivindicações dos índios quanto a não alterarem o seu direito consuetudinário, e de manterem suas formas específicas de viver e de pensar, suas línguas e culturas, seus modos próprios de reprodução, reelaboração e transmissão de conhecimentos (Lopes da Silva 2001:10). Legitimadas pelo apoio dos índios, tais exigências foram reconhecidas no plano legislativo, e legalmente instituídas pela Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que abriu caminho para a oficialização de “*escolas indígenas diferenciadas*” e para a formulação de políticas públicas que respondessem às necessidades e direitos educacionais dos índios. Emerge, assim, uma escolarização intercultural, bi- ou multilíngüe, comunitária e voltada para a autodeterminação dos povos índios. Assim, objetivos definidos, há duas décadas, como metas dos movimentos sociais organizados, concretizaram-se, atualmente, no plano do arcabouço legal e institucional do país.

A agenda histórica do movimento escolar indígena brasileiro inscreveu-se, portanto, nos movimentos sociais, na legislação e nas políticas públicas do país. Nessa quarta fase, as políticas públicas para educação indígena no Brasil culminam com a publicação, em 1993, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Não obstante, se essas medidas públicas foram perseguidas como objetivo político e meio prático para a consolidação efetiva dos direitos educacionais, lingüísticos e culturais das populações ameríndias, a adoção, pelo Estado, daquela agenda traz, em si, novas conjunções e contradições (Lopes da Silva, 2000:11).

Contudo, no Brasil, atualmente, há uma pluralidade de experiências educativas destinadas aos povos nativos que espelha a diversidade de situações geradas pelo contato entre as diferentes agências da sociedade brasileira e esses povos, cuja tendência, ultimamente, é a de adotar e assumir processos de educação, formal, que estejam mais de acordo aos seus ideais de autodeterminação e gestão.

Ao enfatizar e incentivar o *protagonismo indígena* nesta quarta fase da história da sua educação, procura-se reduzir, progressivamente, o negativo papel de mediador que a escola

formal desempenhou durante os já passados quinhentos anos de relação entre as culturas indígenas e a sociedade nacional brasileira, ao mesmo tempo em que se procura dar autoridade às lideranças indígenas, e autonomia para que possam conduzir o movimento de escolarização. A intenção desse recente entendimento da instituição escolar está, pois, dirigida para uma ação pedagógica que se destina a capacitar o movimento indígena para que atue diretamente sobre a política de escolarização formulada pelo Estado. Em nome dessa autonomia das escolas indígenas têm-se desencadeado novos processos de ordem pedagógica, como o da “produção de novas lideranças”, da qual é exemplar o caso dos jovens professores índios.

No período atual, o da “educação escolar indígena”, do ensino “diferenciado”, o “resgate” da diferença étnica emerge como estratégia de caráter discursivo e simbólico, mediante a qual se legitima a prática pedagógica em um particular contexto ideológico e político. Nele, a imposição pura e simples de valores ocidentais não é mais possível, e muito menos desejável. Essa estratégia leva à construção de “uma nova unidade, nem cultural, nem classista, mas que deixa de fora tudo o que resiste a ser assimilado à sua própria média” (Montero, 1999:54).

### **Educação indígena e direitos constitucionais**

A atual política nacional para educação indígena, definida pelo Ministério da Educação e Cultura em 1993, é garantida e assegurada pela Constituição Federal de 1988, tendo como bases de regulamentação legal o Decreto 26/91, a Portaria Interministerial 559/91, o Decreto 1.904/96 (que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos), e a Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

De acordo com Lopes da Silva (1995), ao ser integrada ao sistema nacional de educação, a educação escolar indígena envolveu um crescente número de pessoas e de instituições oficiais da sociedade brasileira, enquanto se constituiu como foco de mobilização, política e cultural, dos povos indígenas, e tema de reflexão acadêmica.

Como dispõe a Constituição, “*o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*” (CF., Cap VIII, Art. 210). A partir da institucionalização do ensino específico para os índios, houve uma série de experiências

relacionadas à educação escolar indígena, como os cursos de capacitação de professores nativos, e os projetos de currículos diferenciados, aliando-se nessas experiências a crescente necessidade de compatibilizar as questões culturais dos vários povos e os trâmites burocráticos da administração pública, com todos seus entraves (Tassinari, 2001:45).

Malgrado estarem admitidos os “*processos próprios de aprendizagem*”, nem sempre o conhecimento autóctone que a Constituição reconhece está ao “alcance” das aulas nas aldeias. Por isso, a escola indígena começa a ser vista também como espaço privilegiado para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre etnoconhecimento, e os professores e alunos índios, por sua vez, revelam-se pesquisadores e pesquisados no contexto local.

Com a institucionalização da escolarização diferenciada, algumas premissas da Antropologia parecem ter sido aceites e reforçadas, como o relativismo cultural e a ênfase na pesquisa de campo. Refiro-me, aqui, a um certo consenso que existe, entre os agentes da escola indígena, quanto à necessidade de considerar cada caso étnico específico e as particularidades de cada cultura, para a implantação de escolas adequadas à realidade das culturas locais. Embora sem saber muito como fazê-lo, ou onde e como encontrar a especificidade buscada, há um interesse maior, ou uma curiosidade difusa, quanto aos resultados da pesquisa antropológica, por parte dos agentes índios e não-índios que lidam com educação. Assim ocorre porque essa pesquisa pode vir a fornecer subsídios para a prática do ensino especialmente destinado aos índios (Tassinari, 2001: 46).

Vale observar que essa atual política de educação incorporou uma série de princípios defendidos por antropólogos, lingüistas, sociólogos, pedagogos e indigenistas, baseada, como já dissemos, em pressupostos da *especificidade*, *bilingüismo* (no caso de sociedades que ainda mantêm suas línguas nativas) e *interculturalidade*; e garantido assim o direito dos índios ao reconhecimento de sua alteridade e de sua organização sócio-cultural.

Entre esses pressupostos, a interculturalidade representa um avanço conceitual importante, na medida em que se reporta às relações interétnicas a que as sociedades ameríndias foram submetidas ao longo de sua história, ao aceitar a diversidade cultural do país e redefinir a escola como espaço de diálogo entre culturas -- e não como instrumento de “civilização” e integração dos povos minoritários à “comunidade nacional”, tal como aconteceu ao longo da história que vimos discutindo, desde a escola dos jesuítas até aos tempos mais recentes.

Já a especificidade e a diferenciação da educação em pauta decorrem da constatação de que existem cerca de 220 sociedades índias, distribuídas pelas 5 regiões geográficas brasileiras; elas falam em torno de 170 línguas e dialetos (Ricardo, 1995:29-30), são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada em sua história, nas línguas que falam, nos territórios que habitam e exploram, e nas crenças, costumes, e organização social que lhes são particulares.

A ampliação de experiências e de casos estudados, por sua vez, sugere a revisão (ou relativização) de alguns desses pressupostos do ensino em questão; como, por exemplo, o da alfabetização bilíngüe. Inicialmente “bandeira”, ou palavra de ordem, da chamada educação diferenciada, a alfabetização na *língua materna* foi, por múltiplos e variados motivos -- que não cabe examinar aqui -- rejeitada por diversos povos, como os Wayãpi, os Alto Xinguanos e outros (Tassinari, 2001:46).

O conjunto desses fatores faz com que a realidade da escola indígena seja diferente da que há na escola dos não-índios, exigindo que o ensino formal, hoje necessário devido à realidade da situação de contato, respeite a diversidade e a opção cultural e lingüística, em que se acha imersa; tornando, assim, a escola em agência de mão-dupla: primeiro, por haver o reconhecimento legal e a valorização da organização social, da língua e da história dos envolvidos, e, enfim, da dinâmica sócio-cultural necessária para a reprodução de uma identidade étnica diferenciada; e, segundo, por possibilitar o domínio de conhecimentos já socializados, e tidos como importantes, no âmbito da sociedade nacional (NEI, 1998).

Não obstante, o projeto da educação diferenciada – que é o direito à diferença – ainda se depara, perversamente, com a realidade do acesso desigual ao indispensável conhecimento. Não correspondendo, este, na maior parte dos casos, ao resultado obtido por projetos alternativos de escola que garantam a elaboração, o desenvolvimento e a divulgação desse mesmo conhecimento. Prevalece, ainda, resistência – por parte dos órgãos encarregados da regularização e oficialização de currículos, regimentos e calendários – quanto a acolher proposições desse tipo, quando distintas das normas nacionais e elaboradas, para suas respectivas escolas, por comunidades indígenas. Isso, claro, é agravado pela grande diversidade das situações e concepções existentes nessas comunidades. Essas, aliás, com

freqüência divergem quanto ao que deva ser a escola e ao papel que ela deva representar, no presente e no futuro de cada um dos povos, ou comunidades indígenas, onde exista.

Para a atual legislação representar um avanço em relação à legislação anteriormente em vigor, de cunho assimilacionista, é preciso que haja uma fundamentação de teoria e método que torne o ensino intercultural, diferenciado e específico, que é direito das sociedades indígenas, juridicamente firmado face à sociedade nacional, em uma realidade concreta que atinja os alunos dos 1º, 2º e 3º graus, que estudem quer dentro, quer fora das aldeias. Na prática, porém, não é fácil levar a cabo essa proposta. No Estado da Bahia, por exemplo, ainda há grupos indígenas que encontram sérias dificuldades para terem sua existência oficialmente reconhecida. Algumas experiências em curso nesse Estado, onde as populações indígenas estão em contato intenso com a população regional, evidenciam problemas e encontram empecilhos que se opõem à realização dos objetivos propostos --pois muitas vezes não se consegue romper com o modelo pedagógico tradicional, nem construir um novo, mais condizente com a realidade dessas comunidades.

### **Educação e povos indígenas**

Ao questionar a real necessidade, ou não, da alfabetização, Meliá parte do que diz Lévi-Strauss (no capítulo sobre os *Nambikwara*, em *Tristes Trópicos*, 1979:241-314), onde o antropólogo francês reflete sobre como a escrita tem acompanhado historicamente a formação de cidades e impérios, e, como conseqüência, a criação de sociedades estratificadas. Para Meliá, isso demonstraria que a escrita fortalece a dominação, e [afirma] que a sociedade envolvente tem visto a alfabetização como condição de integração a ela, sob a alegação de que nisso haveria vantagens: por exemplo, elevar o nível intelectual do índio, ao possibilitar a leitura da Bíblia, e de livros técnicos, e o manejo da escrita na luta por seus direitos. No entanto, aponta ele, até nessas intenções se observa o seu caráter assimilacionista e etnocêntrico, pressupondo a superioridade das culturas com escrita (Meliá, 1979, apud Capacla, 1995:54).

As sociedades indígenas, segundo Meliá, embora também influenciadas pela ideologia nacional, tinham como expectativa, em relação à alfabetização, a possibilidade de obter o domínio das inovações ensejadas pelo contato, procurando torná-las complementares ao seu próprio sistema de educação. A necessidade de alfabetizar surgia, portanto, e de modo

indissociável, a partir da situação de contato. Os resultados dependeriam, entretanto, da perspectiva sob a qual seria orientada a alfabetização (Meliá, 1979, apud Capacla, 1995:54).

O tema, no entanto, suscita debate. Ferreira (1992), por exemplo, considera que as sociedades indígenas têm outras formas de expressão, e outros recursos de memória cultural, que não serão necessariamente descaracterizados com a inserção da escrita. De toda maneira, é fato que a escola está associada a uma necessidade *pós-contato*, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos constatados ao longo da história. Dessa forma, a escola tem sido reapropriada pelos índios no âmbito de suas aldeias, e não mais é encarada enquanto “espaço criado pela sociedade dominante”. À pesquisa antropológica cabe analisar as respostas, particulares, dadas por cada povo indígena ao ensino escolar; o modo pelo qual se apropriam da escola e dos conhecimentos dela advindos; e a relação que estabelecem entre o conhecimento ocidental e o etnoconhecimento. Considero que a intensificação da investigação antropológica sobre a escola nas aldeias nos permitirá analisá-la sob novo prisma.

Nesse contexto, a educação deverá ser entendida enquanto processo viabilizador da comunicação das sociedades indígenas com a sociedade dominante, comunicação essa que terá de ser apreendida de uma perspectiva intercultural e interétnica. Reconhecendo-se, pois, a escola como lugar de manifestação de confrontos interétnicos, e no campo da alteridade.

Os povos indígenas têm construído e aperfeiçoado seus instrumentos e armas de resistência. Dentre eles, têm visualizado e apostado na possibilidade das escolas, nas suas mãos, virem a somar forças nos diferentes processos da vida indígena. Muitas vezes, não há um projeto pedagógico muito claro e definido na aldeia, ao menos para que um observador externo o perceba; mas há consciência do papel político e social da escola para com as novas gerações – que será efetivado por meio de ações, inventivas ou conciliatórias, colocadas em prática no dia a dia.



A educação surge, portanto, para muitos desses povos, como uma das possibilidades virtuais de promoção sócio-econômica-e-política, na medida em que reduz o afastamento estrutural entre os índios e não-índios alfabetizados. Possibilitando, também alargar, várias experiências de vida que se confrontam; e, talvez o mais importante, preservar a cultura indígena mediante uma tradição escrita, a cargo de agentes indígenas (MEC / ANAI / UFBA, 1999).

Nesse sentido, a escola dentro das aldeias tem-se constituído numa criativa fonte de mobilização e revitalização étnico-políticas, ao tempo em que a educação escolar tem sido incorporada, de maneira progressiva, ao cotidiano dessas comunidades. E de forma cada vez mais patente, desde que os índios se aperceberam desse alcance da instituição escolar. Por outro lado, os debates acerca do lugar institucional da escola, dos seus limites e possibilidades, têm sido permeados por iniciativas de escolarização, implementadas por diferentes instituições e dirigidas aos objetivos mais diversos, que, muitas vezes, têm resultado em experiências pontuais e fragmentadas.

Significativas experiências educacionais, realizadas em contextos indígenas, têm constatado que a falta de articulação, nelas, entre as diferentes ciências, pode ser a principal responsável pelos conflitos gerados na prática concreta da educação formal nesses contextos sociais (Ferreira, 1994:37, apud Carvalho e Agostinho, 2000:15). Isso ocorre na medida em que os estilos cognitivos próprios às culturas em conjunção, notadamente os da cultura indígena, não são considerados de forma isonômica (Carvalho e Agostinho, 2000: passim.).

É de considerar também que o abolir da compartimentalização do saber, em disciplinas estanques, constitui um outro desafio a ser enfrentado, mediante o apelo ao tratamento interdisciplinar das questões, à contextualização da matemática, da língua portuguesa ou das ciências sociais, apreendidas como recursos simultâneos que requerem estratégias culturais distintas (Carvalho e Agostinho, 2000: 15).

Nos programas de formação de professores indígenas têm-se travado várias discussões e confrontos teóricos acerca das políticas de educação escolar indígena no Brasil, especialmente no que concerne à oferta de educação específica, diferenciada, e de boa qualidade em todos os níveis das etapas curriculares, todos eles buscando a medida certa, seja sobre o conteúdo, seja sobre o método, para esse novo tipo de ensino.

Em posição central estão os Cursos de Formação de Professores Indígenas que atuam na perspectiva de uma escola indígena autônoma, que tem o objetivo de capacitar e habilitar professores índios, proporcionando-lhes acesso escolar a outras formas de conhecimento, advindas de formações culturais diversas. E dar condições para desenvolvimento de um processo educativo fundado nas culturas e formas de pensamento indígenas; condições de produção de conhecimento no processo interativo escola/comunidade, fortalecendo esse processo; e valorização do profissional de educação das escolas indígenas. Leva-se sempre em conta que os cursistas são, eles mesmos, protagonistas dos movimentos pela autodeterminação de seus povos, portanto, sujeitos históricos ativos, e partícipes das lutas pelos direitos específicos das populações índias.

Vale notar, pois, que, não obstante a grande relevância dada ao Curso de Formação de Professores Indígenas, este não se confunde, e, conseqüentemente, não substitui, a escolarização formal, especializada e regular, que é aspiração de todos os professores em causa. Nesse curso, por outro lado, ocorre, fundamentalmente, a compatibilização dos dois campos ou espectros de saberes, o indígena e o não-indígena, pois, aí, os professores indígenas funcionam, simultaneamente, como produtores (e posteriormente transmissores) da tradição indígena, e como receptores (e posteriormente transmissores) da tradição nacional brasileira, com todas suas atribuições externas. É desse esforço de compatibilização criativa, portanto, que resultam os diversos projetos de educação interétnica, dos quais os professores índios são os principais artífices (MEC / ANAI / UFBA, 1999: 43).

Esse curso de formação para o magistério indígena, na Bahia, é desenvolvido, em etapas intensivas, nos períodos de férias e nos recessos escolares, com etapas intermediárias, realizadas nas aldeias. O curso é conjuntamente coordenado e organizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e a Secretária Estadual de Educação, encontrando-se na sua quarta etapa. Devido a entraves burocráticos e financeiros, no presente o curso não está sendo periodicamente realizado, tendo ocorrido sua última etapa em julho de 2001.

*“O índio eu acho que ele é um, eu acho que o índio foi feito, dizem o pessoal, que ele nasceu de uma espiga de milho. Eles plantaram o milho e aí quando ele nasceu, no nascer que ele nasceu, veio uma espiga de milho, tipo índio, aí eles tiraram o retrato e plantaram aquela espiga de milho e virou um índio” (Manoel Braz)*

## **Capítulo II - Para compreender a Escola Indígena *Pataxó* de Barra Velha**

---

Após séculos de colonização, as populações indígenas tentam hoje pertencer a uma “sociedade escolarizada”; uma sociedade onde a escola se afirmou como uma das instituições através das quais são recriadas as significações nucleares do próprio contato. O direito à educação transformou-se, assim, pela mediação institucional da escola, numa das principais referências identificatórias do mundo que partilham com a sociedade envolvente, e o mesmo se pode dizer quanto às instâncias de reprodução do seu espaço sócio-cultural.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa, como afirma Dayrell (1999:136), “compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como “um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo como tal é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (Rockwell, 1986, apud Dayrell 1999:137).

No âmbito da Antropologia são ainda poucos os trabalhos que tenham como tema central a questão da escola indígena enquanto espaço sócio-cultural nos termos em que Dayrell postula. Assim, muitas vezes os dados sobre a escola são analisados como parte

simplesmente da vida cotidiana da aldeia, ou recebem uma breve menção à sua existência em capítulo introdutório, em que se fala também do Posto da FUNAI, de igrejas, e das possibilidades de acesso a cidades vizinhas (Tassinari, 2001:49).

Para Tassinari, essa omissão, na maioria dos estudos antropológicos, sobre a existência da escola, das atividades e dos conhecimentos a ela relacionados pode estar vinculada à impressão geral e difusa de que essa instituição permanece alheia à vida da aldeia e à respectiva cultura indígena.

Ora, tal impressão parece não corresponder à realidade atual. Lopes da Silva, com a autoridade de quem dominava especialmente o tema, estimou (1999:100) que cerca de 200 títulos publicados comporiam um levantamento bibliográfico parcial da produção brasileira sobre educação escolar indígena. As produções analíticas publicadas sobre esse tema têm aumentado significativamente, assim como têm crescido também as comunicações e grupos de trabalho apresentados ou reunidos nos Congressos e Seminários nas áreas das Ciências Sociais, Linguística e Educação. Este crescente interesse acadêmico coincide com o período de expansão do movimento indígena e do de defesa dos seus direitos no país; e com a crescente reivindicação da escolarização diferenciada enquanto projeto de comunidades e grupos específicos, em busca por autonomia econômica e política (FOIRN, 1996, apud Lopes da Silva, *ib.*).

As abordagens antropológicas sobre essa problemática voltam-se majoritariamente para a prática pedagógica, passando pelo pleito dos povos indígenas aos seus direitos educacionais, e à especificidade e manutenção de seu patrimônio linguístico-cultural. Trata-se, como tão bem sublinhou a mesma Lopes da Silva, de um uso engajado e pontual do conhecimento antropológico que faz pouco uso do “núcleo duro”, teórico, da disciplina, resumindo-se a uma adequação instrumental de seus conceitos e premissas. Nesse caso, esquece-se que a teoria antropológica pode bem embasar e favorecer o aprofundamento dos debates pedagógicos e políticos.

O certo é que muita tinta já foi gasta e muita angústia vivida nas universidades, refletindo e problematizando sobre as questões pedagógicas do ensino intercultural, dos processos próprios de aprendizagem e da relação entre os etnoconhecimentos e o ensino das ciências ocidentais. Questões fundamentais que também enfrentamos ao assessorar essa nova proposta de educação escolar indígena. Mas são questões que não esgotam os problemas

colocados para as sociedades indígenas, com relação à instauração no seu seio de uma instituição estrangeira à sua lógica, à sua organização social e política e à sua busca de autodeterminação, nem tão pouco esgotam as possibilidades teóricas da antropologia (Álvares, 1998:107).

É positivo que esse caráter aplicado da antropologia se preste a uma tal utilização, mas podemos vislumbrar o aumento da oferta da análise antropológica para essas questões no que tange à produção de conhecimentos inovadores e à reflexão crítica sobre os processos educativos e políticos em curso, e, assim, estreitar a interface entre a antropologia e a educação indígena, para melhor respaldar as ações políticas e a prática pedagógica.

Lopes da Silva (1999:102) questiona que a incorporação das questões da escolarização indígena – e as demais a ela associadas, como o futuro dos povos indígenas, sua participação autônoma em um mundo globalizado, o acesso à tecnologia, o direito à definição e reelaboração de suas identidades e de suas ações sobre o mundo – não sejam trabalhadas em toda sua amplitude no campo do debate teórico contemporâneo.

Para essa autora, a formação específica em etnologia sul-americana pode favorecer o aprofundamento dos debates pedagógicos e políticos, dando-lhes embasamento; e conforme Tassinari, as diversas experiências escolares indígenas têm trazido, para a investigação antropológica, uma série de desafios e impasses, que, para serem compreendidos ou resolvidos, demandam reflexões, questionamentos e autocríticas da parte do antropólogo, por vezes angustiantes.

E é por esses e outros desafios que podemos dizer, parafraseando Lévi-Strauss, que a escola indígena “*é boa para pensar*”. Essa temática ainda não tem sido bem explorada na Antropologia em termos teóricos, as discussões acerca da escola geralmente giram em torno de outros debates, mais próximos das teorias pedagógicas, e não tão profundamente em torno da sua discussão, digamos, mais antropológica (Lopes da Silva 1999:100).

Neste capítulo, busco refletir acerca da relação entre a experiência escolar indígena e a teoria antropológica, tratando de alguns horizontes teóricos que as experiências da escolarização ensejam para a Antropologia e, por outro lado, acerca das possíveis contribuições dessa disciplina para melhor compreender, e atuar, na escola da aldeia. Nesse sentido, ele visa construir uma interface entre o conhecimento antropológico, ou melhor, o das

ciências sociais, e a educação indígena, tendo como pano de fundo a experiência empírica da escola e o processo de escolarização na aldeia *pataxó* de Barra Velha.

Tentando preencher a lacuna, já assinalada, representada pela tematização antropológica da escola indígena, esboçaremos algumas análises, à luz da teoria antropológica, sobre o processo escolar na aldeia de Barra Velha; e, através desse caso concreto, teceremos algumas considerações com vistas a constituir um possível exercício para a formulação de desafios teóricos e metodológicos no âmbito da antropologia e de seus campos interdisciplinares.

O problema com que me defronto, pois, neste capítulo, é o da possibilidade de dialogar e incorporar uma abordagem antropológica da educação escolar indígena, como bem salienta Aracy Lopes da Silva, que faça uso dos avanços teóricos da disciplina e da etnologia sul-americana contemporânea.

Tomo, aqui, como referência para análise, as falas dos agentes, membros da comunidade *pataxó* de Barra de Velha, que, direta ou indiretamente, participam do processo de escolarização em sua aldeia, para que através delas possamos realizar uma análise antropológica a partir do uso das categorias de que eles lançam mão para pensar a escola.

Desse modo, para melhor entendermos o projeto da educação diferenciada entre os *pataxó* de Barra Velha, passaremos, primeiramente, mesmo que rapidamente, a compreender como as categorias de diferenciação sócio-cultural emergem, são mantidas e se transformam, considerando as categorias advindas da construção do parentesco, das noções de pessoa e das respectivas formas de interlocução com a alteridade, quando os agentes se autoidentificam; ademais, envidaremos esforços para entender de que forma estão entrelaçados os conhecimentos advindos da escola e as tradições *pataxó* na construção, manutenção e reprodução do projeto de ensino diferenciado; e, por último, analisar de que forma a escola pode ser concebida como um espaço de *fronteira*, na medida em que a escola indígena corresponde a uma instância de diálogo interétnico.

Se, à primeira vista, tais referências parecem desencontradas, tentarei, porém, mostrar que sua articulação permite discutir as condições para a emergência de uma “*Antropologia da Educação*” nos termos preconizados por Lopes da Silva (1999:98).

## Escola e identidade

No contexto atual da antropologia, contexto esse que poderíamos chamar de *pós-malinowskiano*, o envolvimento do antropólogo com os contextos históricos e políticos de elaboração de representações sobre o Outro, e, principalmente, com as narrativas dos próprios agentes sobre si mesmos, passa a ser objeto de reflexão sobre as novas condições de desenvolvimento da disciplina, e ponto de partida para o entendimento desses agentes (Albert, 1997, apud Peres, 1999: passim).

O conhecimento antropológico, ao defrontar-se com essa situação em que os antigos *informantes* elaboram representações sobre si mesmos e buscam controlar as narrativas produzidas pelos Outros sobre a sua autenticidade e alteridade (Peres, 1999), aproxima-se mais do entendimento dos *modelos nativos*.

Nesse sentido é que buscamos compreender, nas próprias concepções nativas de identidade, suas formulações sobre o *ser índio*, entendendo que é a partir da diferenciação étnica – no presente estudo, existente entre índios e não-índios – que se encontra o cerne da educação indígena diferenciada.

Nas entrevistas, uma das perguntas centrais que fiz a todos os entrevistados foi a do “*que é ser índio para você?*”. Tratava-se de tentar compreendê-los na sua diferença, enquanto indivíduos que têm uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.

Ao elaborarem representações sobre si mesmos, sobre sua identidade étnica, muitas categorias, ou melhor, verdadeiros modelos explicativos, foram evidenciados nos seus discursos. Para efeito de análise, escolhi quatro trechos de entrevistas, dos vários depoimentos obtidos, em que podemos perceber o uso dessas diversas categorias, que são acionadas e explicitadas nos contextos de auto-definição. O critério de seleção para a escolha dos relatos a trabalhar pautou-se pela recorrência de certo número de categorias usuais mais geralmente encontradas nas análises dos movimentos indígenas contemporâneos; e também encontradas nos discursos dos sujeitos da comunidade ora em questão, a saber, da comunidade indígena de Barra Velha, sujeitos esses representantes das várias faixas da pirâmide etária da aldeia, ali desempenhando diferentes papéis.

Adauto, 30 anos, ex-cacique e conceituado líder da comunidade, ao ser questionado sobre o que era *ser índio*, afirmou: “*para mim é uma coisa de família, é uma coisa de união,*

são as suas tradições, isto é, quer dizer, ser índio é você se orgulhar, lutar pelo conhecimento que seu próprio parente deixou. Ser índio é lutar sempre".

Para o atuante professor José Conceição, 28 anos, "ser índio não é só eu andar de cocar, eu andar de tanga para mostrar que eu sou índio, eu mostro no meu sangue o valor que eu tenho dentro da minha comunidade e isso eu acho que é eu ser índio, é a minha história que eu sei, porque eu tenho uma história para contar, e essa história ainda não está contada toda, algumas estão. Pra mim não é viver dentro da aldeia, mesmo que eu morasse na cidade eu daria o valor que eu tinha de ser índio, então ser índio não é mostrar que está naquele momento, ser índio é ser toda hora, todo dia e a cada minuto é ser índio".

Já o Sr. Palmiro, 67 anos, disse que "para mim também a mesma coisa: que meu pai era índio, mãe, meus avôs, vó e eu também sou índio, e não vou jogar [fora] o meu sangue que é mesmo índio, e considero meus parentes tudo são índios, graças a Deus eu não tenho nada a dizer dos meus parente índios".

E, por último, temos o depoimento de Dona Joana, 50 anos, filha de uma das mais expressivas lideranças femininas, já falecida: "eu me sinto feliz, pois eu já nasci sendo índio na minha aldeia, a nação<sup>22</sup> já veio no sangue de nascimento".

Nesses depoimentos, **comunidade** e **sangue** são duas das categorias especialmente relevantes para a autoidentificação. O pertencimento a essas duas categorias irá remeter a contextos relacionais de distinta grandeza, em que a primeira -- o sangue -- engloba o segundo -- a natureza --, demarcando, de um lado, o espaço da semelhança, e do outro, o da diferença. São características originariamente atribuídas ao coletivo, que se imprimem nos indivíduos como marcas identitárias indelévels. Assim sendo, devem ser conservadas como substâncias radicalmente descontínuas no plano biológico, e, sempre que possível, também no social (Carvalho e Souza, 2000).

A partir desses relatos, outra categoria presente é a da **família**. Podemos perceber que, de certa forma, para os *Pataxó* o grupo étnico é apreendido como uma família, família étnica, no sentido e na medida em que é concebida como princípio coletivo de construção da realidade social<sup>23</sup>, uma realidade transcendente a seus membros, algo como um personagem

---

<sup>22</sup> "O termo nação é utilizado com acepção equivalente ao de povo. Cada povo indígena constitui uma nação, do mesmo modo que os povos negro e branco configuram nações distintas" (Carvalho e Souza, 2000).

<sup>23</sup> Princípio que é, por sua vez, ele mesmo socialmente construído e comum a todos os agente socializados de uma certa maneira (Bourdieu ib.:33).



transpessoal dotado de uma vida e de um espírito comuns, e de uma visão particular do mundo (Bourdieu, 1993:33, apud Carvalho e Souza, 2000).

O **parentesco** de sangue concerne a três níveis, ou categorias classificatórias crescentes, ou seja, ao dos membros da família de procriação, ao dos parentes consangüíneos; ao daqueles componentes de uma determinada família étnica, ou povo; e, finalmente, ao conjunto formado pelas várias “famílias” étnicas, que se identificam mutuamente como *parentes de sangue* (Carvalho e Souza, 2000).

A literatura antropológica comprova quão recorrente é a noção de sangue, articulada com as de raça, família, consangüinidade e pessoa, entre distintos grupos sociais. Ovídio de Abreu, por exemplo, realizou pesquisa pioneira em estratos médios de Minas Gerais, para os quais o sangue é também considerado “substância transmissora de qualidades físicas e morais, formando corpo e caráter” (Abreu, 1982:98, apud Carvalho e Souza, 2000).

Louis Marcelin, trabalhando entre negros do Recôncavo baiano, observa que a raça constitui também uma qualidade do sangue “todo indivíduo herda, pelo sangue, características positivas e negativas do pai e da mãe, os quais herdaram dos seus respectivos pais, e assim por diante. (...)”. Nesse sentido, o sangue, além de uma substância biológica, funciona como uma referência moral, metafórica, que opera as classificações, prescrevendo as relações, ao tempo em que ultrapassa o domínio do parentesco e se transforma em princípio de classificação sócio-cultural (Marcelin, 1999:40).

O **sangue**, contudo, não tem, entre os *Pataxó*, conotação de “mistura”, e, se é que a têm, eles a escamoteiam. Ou seja, sua comunidade é uma comunidade de *sangue indígena*, o que é relevante, pois estabelece uma oposição distintiva. Eles se percebem enquanto uma unidade muito definida em termos endogâmicos, apesar de serem, objetivamente, um grupo geneticamente miscigenado.

A categoria **tradição** foi também bastante mencionada nos discursos, dando azo a que possamos considerá-la enquanto modelo consciente de estilo de vida, atribuído a um passado original, pelos agentes, para a construção de sua identidade, como também sugere Jocelyn Linnekin, ao estudar a ideologia nacionalista no Havaí. Para essa autora, é a inserção nos laços sociais constituintes da vida aldeã e a escolha deliberada de comportamentos concebidos como tradicionais que delimitam o pertencimento social. Vivência e invenção misturam-se em procedimentos que Linnekin chama de imitação de tradição, cujos elementos simbólicos dos

havaianos respondem a definições e expectativas externas e mutáveis. (Linnekim, 1983, apud Peres 1999).

Nesse sentido, a tradição não é um corpo coerente e estático de costumes, alheio à dinâmica histórica, mas constituído por representações sobre o passado nos contextos interacionais do presente. É interessante observar, porém, que, na sua perspectiva, as experiências, individual e coletiva, são configuradas pela tradição, e que, reciprocamente, esta é por elas formada (Peres, 1999).

Do mesmo modo que a tradição define a identidade *pataxó*, a alteridade parece ser muito ensejada pela **história** por que passaram, e que os faz se suporem diferentes. A história de todo indivíduo é o resultado de um conjunto de experiências vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-la, temos de levar em conta a experiência vivida. Como lembra Thompson (1984), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos.

É o *saber*, ou melhor, o aprender dessa história que legitima e perpetua o relato étnico da indianidade, nos circuitos da comunidade em que circulam os jovens e os mais velhos. Albino Braz, pajé *pataxó*, lembra que “*se a gente não botasse na cabeça ninguém sabia dos tempos passados como a gente vivia, o modo que comia, como comprava as coisas. Hoje não, a gente já vive de outro jeito, mas o tempo passado já era de outro jeito, é que não existia gente como nem hoje, só vivia a gente mesmo lá no mato, não tinha contato com o branco, só mesmo o índio puro*”.

Desse modo, os relatos nativos remetem ao contexto de identificação étnica no qual são produzidos, a partir das suas auto-interpretações históricas, e, ou, de suas experiências vivenciadas. Por sua vez, a matriz dessas interpretações históricas nativas sustenta as reivindicações territoriais e identitárias, fornecendo as categorias motivadoras da mobilização indígena (Peres, 1999).

A **luta** pelos direitos originários ao seu território e à manutenção da sua cultura é interpretada enquanto categoria unificadora das representações nativas que foram compartilhadas através de um passado e de uma história únicos. Luta, pois, no sentido de que tudo o que eles conseguiram não foram dádivas, foram conquistas, conquistas a duras penas, com toda a luta. Adauto diz “*eu brigo muito, uma forma de cobrar a nossos próprios parentes para que um dia se formem, aprendam o estudo para que depois tomarem conta do que é*

*nosso. Não deixar sempre o branco, nem a gente viver debaixo dos pés deles (...) porque o que a gente mais freqüenta é sofrimento*". O processo de educação é, em última análise, o meio através do qual eles vislumbram sua possível independência, sua autodeterminação, a ruptura dos vínculos de dependência que os prendem aos não-índios -- o que não implica em cortar o contato com esses últimos, nem estabelecer uma não-relação, ou algo semelhante a um *apartheid* --, porque não obstante eles saibam que a comunicação com a sociedade nacional é absolutamente fundamental, querem decidir sobre os seus próprios destinos.

Quer isto dizer que a história da sua luta pode ser ensinada aos jovens, e assim lhes falar da gênese de sua identidade: *"Eles são obrigados a aprender porque eles não sabem o sofrimento todo que os avôs deles passaram, têm passado atrás, então uma moça dessa aí não sabe o que se passou com o bisavô dela, e depois vai dizer: 'meu pai não me contou nada, não me contou a história do que era o sofrimento atrás"*.

Não obstante, a autoidentificação não será pensada apenas nos contextos, digamos domésticos, de elaboração do *self*. Em muitas entrevistas, especialmente na entrevista do pajé Albino Braz, há a afirmação de algo muito interessante a respeito da identidade indígena, da identidade de *ser índio*, que é construída a partir do defrontar-se com a alteridade. Albino Braz nos conta sobre duas viagens que realizou, ao Rio de Janeiro e a Portugal, quando das Comemorações dos 500 anos de Descobrimento do Brasil: *"Eu mesmo, antigamente, eu nunca andei, eu tenho 59 anos de idade, nunca saí para canto nenhum, depois de moderno só era mesmo na 'macega'<sup>24</sup>, na roça, então não tive esse poder de andar, mas hoje, graças a Deus e a *tupã*, já estou conhecendo um pouco dos direitos da gente, já estive no Rio de Janeiro fazendo representação, levando as histórias que era antigamente como a gente vivia, que modo era que a gente se tratava, então, essas coisas que eu fui fazer no Rio (...) Quando foi agora esse ano já tive em Portugal para contar as histórias, as coisas do passado, do que eu trabalhava, do que eu vivia, sobre a comunidade, como se tratava. Estive lá em Portugal contando que modo sofria, o que eu achava das festas dos 500 anos"*.

O interessante é que ao se **representarem**, fortalecem em si mesmos o *senso de orgulho étnico*, de pertencimento ao grupo, que repercute no indivíduo (Turner, 1993, apud Peres, 1999), como o próprio Albino diz *"o índio ele é um diamante, a gente não sabe nem*

---

<sup>24</sup> Vale observar que as palavras em itálico e negrito são palavras da língua pataxó, ou palavras híbridas – entende-se por palavras híbridas aquelas que são compostas com elementos da língua *pataxó* e da variante local da língua portuguesa.

*aproveitar o que a gente é, de todo o saber da gente, o que a gente é nós não sabemos aproveitar os nossos direitos, andando é que a gente sabe quem é o índio, mas aqui dentro o índio nem sabe o que ele é”.*

É no contato com a alteridade, ao se **representarem**, que eles se dão conta da sua identidade. É no ir e voltar, principalmente para lugares a que vão graças à sua cultura, enquanto representantes dela, que se dá a problematização da indianidade. Quando vão a Porto Seguro, ou quando vêm a Salvador por conta própria, vêm como indivíduos, mas, quando são convidados, como Albino Braz o foi, para ir ao Rio de Janeiro, a Portugal, ou qualquer ponto análogo, vão enquanto representantes da sua cultura. Aí, eles mais profundamente se dão conta dessa taxativa diferença. Percebem, então, que suas histórias são fundamentais para que sejam atraídos para fora, pois vão, fundamentalmente, como sujeitos detentores de uma tradição diferente. Por isso mesmo, falam em “representação”: eles vão se representar, na verdade vão representar sua cultura e não a si próprios. O depoimento de Albino revela como ele viu e sentiu a curiosidade dos *outros* quanto à tradição a que ele pertence, do mesmo modo que o fez sentir-se respeitado. A alteridade de Albino é revelada, neste caso, tanto pelo olhar do outro, quanto pelo seu olhar para o outro, coisa que, de certo modo, o incentiva a pensar sobre a identidade que é sua.

Está patente, aqui, a questão da comunicação entre dois mundos -- o do índio e o do não-índio --, que através do *viajar* se encontram. Assim como Albino fala das viagens, Aduro menciona uma viagem crucial que se tornou referência para a comunidade, e o seu processo de auto-determinação, principalmente no que concerne ao ensino diferenciado -- a viagem ao Xingu.

Essas experiências vividas exteriormente tornam-se verdadeiras matérias-primas para a percepção da identidade, como lembra Gilberto Velho: “quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta do *ethos* e visões de mundo contratantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua percepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto” (Velho, 1987:32).

Volta e meia, outra categoria a que remetem, freqüentemente, é a dos direitos, e nisto há um aspecto muito interessante: o de que eles dependem de os costumes, a cultura não se

perderem, porque o valor de ser índio, a importância de ser índio, o respeito que há lá fora pelo ser índio, está muito focado nos costumes. Adota, então, Albino Braz uma postura bastante substancialista sobre sua cultura: “*porque nós não sabemos o direito nosso, porque o índio anarquiza dele mesmo, ele não quer botar um cocar na cabeça, ele não quer botar um tupissai daquele ali na cintura para fazer a representação, ele não quer botar uma volta feita da semente no pescoço. Ele quer botar é o artesanato de ouro no pescoço, já quer botar uns brincos bonitos nas orelhas, e aí, onde ele está perdendo os costumes dele, o índio é índio e não sabe os direitos que ele tem (...) Cada dia passa e o povo tira um pedaço do nosso direito, e para nós achar os nossos direitos precisa cavar debaixo do chão, e hoje será possível que é preciso a gente andar nuzinho para a gente ter nossos direitos?*”. O depoimento salienta, pois, a questão dos direitos, e, sem dúvida, o que está em causa é o direito de acesso ao exercício dos direitos legalmente assegurados; nesse contexto, são os costumes, os costumes diferentes, que efetivamente fazem com que os índios sejam uma comunidade diferente das outras, fato do qual decorrem os direitos a que podem, e devem, ter acesso.

No atual contexto político-culturalista (Peres, 1999), o discurso da escolarização diferenciada constituiu-se em instrumento de legitimação de práticas de auto-objetivação, e de negociação de alteridade étnica.

Um fator simultâneo que parece estar congregando a comunidade *Pataxó* para pensar sua identidade, seria, como já se pode deduzir, exatamente a escola. Peter Gow, em sua etnografia do povo nativo do baixo rio Urubamba, no Peru oriental, argumenta que certas instituições, originalmente “alheias” a essas comunidades indígenas, como a escola e o título de regularização fundiária do que, no Peru, é chamado de “Comunidades Nativas”, passaram a ser usadas como “idiomas de parentesco” (Tassinari, 2001:59).

Atento para as explicações nativas, Gow constata que, para essas populações, os conhecimentos advindos da escola lhes proporcionaram uma ruptura com o passado, quando eram explorados na atividade de extração de borracha, o que lhes têm permitido viver com maior autonomia no presente, e de acordo com o que consideram um modo de vida “verdadeiro”, em que é possível o estabelecimento de alianças adequadas entre as famílias e a manutenção das relações de parentesco, sendo tudo isso relacionado às categorias de poder e de conhecimento atribuídas aos agentes de comunicação com a alteridade (Tassinari, 2001:59).

Já as “Comunidades Nativas” são compreendidas, através da narrativa histórica dos nativos, pela interpretação, local, do contato interétnico no Baixo Urubamba. Desse modo, assim como o título legal de acesso à terra, a escola é símbolo de reconhecimento governamental e de legitimidade residencial.

É o uso feito, pelos povos nativos dessa região, da escola e do título legal à terra, que os distingue como *aculturados*, e diferentes das culturas nativas amazônicas tradicionais. Gow argumenta que o paradoxo – resultante do fato de serem considerados *aculturados* e idênticos a outros povos amazônicos pela própria centralidade que conferem ao parentesco e suas relações sociais – emerge apenas porque os etnógrafos têm insistido em encarar povos *aculturados* em termos históricos, e culturas *tradicionais* em termos a-históricos. O paradoxo é resolvido quando abandonamos a oposição *aculturado-tradicional* como definições de tipos particulares de culturas (Gow, 1991:2-3). O autor lembra, ainda, que para os povos nativos história é parentesco. A história não é experienciada por esses povos como uma força que entra de fora para desordenar uma estrutura a-temporal de deveres, relacionados ao casamento e parentesco (Gow, 1991:3).

Ele observa, ademais, que pouca atenção tem sido dirigida, pelos antropólogos, para a questão relativa ao por quê de muitos povos amazônicos nativos estarem tão interessados nos problemas educacionais (Gow, 1991:229). Indubitavelmente, diz, esse interesse está relacionado à importância dos paradigmas do poder e conhecimento, isto é, conhecimento ‘civilizado’, que retira muito do poder de contraste implícito com o xamanismo (Gow, 1991:235).

Outro exemplo interessante, para refletir sobre a participação da escola em comunidades etnicamente diferenciadas, tem relação com o trabalho de Myriam Álvares entre o povo *Maxacali*, grupo indígena monolíngüe do Estado de Minas Gerais. A prática escolar, na aldeia *Maxacali*, enseja na comunidade o diálogo com a sociedade nacional, sem com isso a escola assumir uma postura assimilacionista.

Sobre o que fazem os *Maxacali* em suas escolas, Álvares afirma que eles ensinam, ali, sobre si mesmos – sua língua, seus mitos, costumes e conhecimentos tradicionais –, e ensinam também, de forma invisível, novas categorias de pensamento e uma nova ideologia para suas crianças. A “domesticação” de uma escola – mesmo de uma escola indígena diferenciada, com professores indígenas e conteúdos disciplinares específicos da respectiva cultura -- é um

processo de negociação de valores e reinterpretação de significados de uma outra ordem cultural e simbólica (Álvares, 1998:111).

A criação da instituição escolar, e dos papéis diferenciados do ensino e da organização burocrática do saber – esta é a tarefa à qual se dedicam os professores quando deixam seus alunos nas salas de aula. Embora os *Maxacali* queiram uma escola para ensinar às suas crianças apenas sua própria cultura, para, em uma palavra, permanecerem os mesmos, é através de uma instituição estrangeira, carregada de uma nova ideologia e de novos significados, que tentam fazê-lo. É sob o regime da diferença, domesticando-a, que os *Maxacali* buscam permanecer iguais a si mesmos (Álvares, ib.).

Com esses dois exemplos de escola indígena, acho que um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos.

Nos exemplos citados acima, podemos inferir a existência de duas linhas argumentativas para o mesmo fenômeno: o primeiro exemplo focaliza a escola enquanto espaço de mediação e de tradição pertencente às duas esferas que ela articula (tradicional e ocidental), ao passo que o segundo, enfatiza o fato de populações indígenas conferirem valores e significados mais condizentes com a sua tradição às instituições e fenômenos alheios à sua ordem social.

A escolarização, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade estudada, em determinado momento histórico (Dayrell, 1999:140).

Um segundo aspecto é o da articulação entre a experiência que a escola indígena oferece, na forma como estrutura o seu projeto político-pedagógico, e os projetos dos membros da sua comunidade. A experiência escolar é um espaço de formação e problematização amplo, inclusive no que diz respeito à alteridade do grupo, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Dessa maneira, os exemplos adiantados acima demonstram que cada grupo estabelece relações particulares entre o vivenciado pela comunidade e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, articulando, para esse fim, a sua própria cultura -- cultura aqui entendida “enquanto conjunto de crenças, valores, visões de mundo, rede de significações,

expressões simbólicas da inserção dos indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana” (Velho, 1994:140).

No próximo item deste capítulo veremos como na escola da aldeia *pataxó* essas relações se articulam num projeto de ensino diferenciado.

### **Educação diferenciada: estratégias de reprodução do social**

Tentaremos realizar, aqui, uma abordagem que problematize a escola indígena enquanto agência/instância/instituição da fixação e reprodução dos símbolos identitários, que fundam a crença numa origem comum a partir de processos pelos quais os traços étnicos são realçados na interação social.

Bourdieu e Passeron observam que as condições sociais que fazem com que “a transmissão do poder e dos privilégios deva tomar, mais do que em nenhuma outra sociedade, os caminhos desviados da consagração escolar, ou que impedem que a violência pedagógica possa se manifestar em sua verdade de violência social, são também as condições que tornam possível a explicação da verdade da ação pedagógica, quaisquer que sejam as modalidades, mais ou menos brutais, segundo as quais ela se exerce (...)” (Bourdieu e Passeron, 1982:14).

Esse é um ponto, delicado sem dúvida, mas que parece inevitável considerar: o de que o conhecimento implica em poder, que distingue os homens entre si, produzindo clivagens crescentes no seio de uma sociedade. Trata-se, ademais, de um conhecimento produzido no âmbito das sociedades ocidentais, pois, em última análise, são estas que detêm o poder de transmitir o conhecimento formal. Como bem assinalam Bourdieu e Passeron, está em causa um *poder de violência simbólica*, ou seja, um poder que chega a impor significações – e a impô-las como legítimas -- dissimulando as relações de força que estão na base de sua força e acrescentando sua própria força, propriamente simbólica a essas relações de força (Bourdieu e Passeron, 1982:19).

A Ação Pedagógica escolar<sup>25</sup>, lembram ainda os autores, reproduz a cultura dominante, “contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força (...)” (Bourdieu e Passeron, 1982:21). De modo a evitar reificações, é imperativo deixar logo claro que dessas

---

<sup>25</sup> Para Freire, um dos caminhos da escola indígena seria “aprender a decifrar as manhas do dominador (...) tentar apreender a manha de pijama (...) A percepção de que é preciso entender a manha, e a nossa manha é através da escola, da palavra escrita (...) É a necessidade de estar com o outro, na medida em que o outro está dentro dele” (Freire, 1982).



relações de força não estão isentas as denominadas sociedades tradicionais, entre as quais estão incluídas as sociedades indígenas, já que, como têm chamado a atenção muitos antropólogos, o pai (ou, eventualmente, o tio materno, ou outro parente, por descendência patrilinear ou matrilinear) “representa o poder da sociedade enquanto que força no grupo doméstico e pode a esse título colocar sanções jurídicas a serviço da imposição de sua Ação Pedagógica” (Bourdieu e Passeron, 1982:21).

Do mesmo modo, nas sociedades indígenas, tal como ocorre nas sociedades ocidentais, a seleção de significados que define, objetivamente, a cultura como sistema simbólico é arbitrária na medida em que “a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (id.: 23). Se assim for, o contato implica na conjunção, por parte da sociedade indígena, com dois arbitrários culturais, cuja formalização, através da ação pedagógica escolar ocidental, pode acarretar o predomínio do arbitrário cultural ocidental sobre o indígena. Nesse sentido, a denominada educação diferenciada, tal como parece desenvolver-se entre os *Pataxó*, pode constituir a tentativa, deliberada, de inversão das posições, concedendo ao segundo arbitrário o predomínio, através de um projeto, enfeixado no sistema de educação<sup>26</sup> diferenciada, em que o coletivo -- a comunidade -- é convocado, pelos jovens professores indígenas, a aderir. Daí a efetiva participação dos mais velhos – a rigor, aqueles a quem os mais jovens creditam a imposição do arbitrário cultural – nas aulas e demais atividades compreendidas pela educação diferenciada.

### **Escola Diferenciada: escola do estudo, escola da família**

Nos últimos anos, com o fortalecimento da escola *pataxó*, os professores indígenas têm estado entre os mais importantes interlocutores com a sociedade nacional. Formados para tal fim, são os interlocutores privilegiados da comunidade.

Eles constituem uma nova elite cultural, que goza de um maior conhecimento da sociedade nacional, e de prestígio, graças ao caráter institucional de sua atividade profissional, detendo, por isso, um significativo *capital simbólico*. Os professores gozam de uma

---

<sup>26</sup> Bourdieu e Passeron definem o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (i.e., a informação acumulada) (Bourdieu e Passeron, 1982:25).

privilegiada situação na comunidade: são assalariados pelo Estado, e têm, portanto, a possibilidade de se absterem do trabalho agrícola.

Desde quando passaram a lecionar, os professores indígenas começaram um processo de reflexão geral no interior de sua categoria profissional, a qual, organizada em *ações culturais*, passa a reexaminar seu próprio papel, e sua condição sócio-cultural e política na comunidade.

O professor indígena se converteu em promotor do resgate étnico, abandonando o seu papel de educador passivo, que era o das antigas políticas indigenistas para educação, e descobrindo a capacidade de autodeterminação dos povos indígenas também no campo educativo. Baseando-se na reconstrução da sua história e cultura, tenta criar as premissas para um novo tipo de escolarização do grupo, de cujo projeto o professor é artífice.

Esse processo de reflexão é patrimônio comum dos professores nativos que trabalham em Barra Velha. Eles, na realidade, dão-se conta de quão inadequados eram os programas que se aplicavam na escola e de que a finalidade desses antigos programas era justamente a de anular todo elemento de diferenciação cultural.

Os professores indígenas têm assumido, assim, um papel fundamental no novo sistema educativo. São hoje os responsáveis por dirigir a aplicação de um modelo de educação intercultural, em função do qual, apesar de não terem ainda suficiente preparação, promovem o desenvolvimento do sentimento étnico no grupo, ao realizarem a mediação entre a sociedade nacional e a comunidade indígena. Por meio da seleção dos elementos significativos da autoctonia, os professores contribuem, de uma maneira nova, para a definição da identidade étnica. Através das aulas, no bojo do ensino diferenciado, a cultura *pataxó*, a identidade do *ser pataxó* torna-se objeto de conhecimento escolar.

Esse *ensino diferenciado* tem, portanto, como corolário, a preservação da cultura; sem cultura não há vida *pataxó*, sem a cultura *pataxó* não há vida *pataxó*, não há futuro para os *pataxó*. Cultura essa entendida como algo afastado do dia a dia, do fazer cotidiano, mas não do que há de distintivo, do que mais defina o *regime de índio*, através da escolha, deliberada, de comportamentos concebidos como tradicionais e delimitadores do pertencimento social.

A esses comportamentos pinçados da tradição *pataxó* podemos considerá-los no plano das estratégias e das práticas fenomenicamente produzidas pelos agentes, que, por seu intermédio, foram apropriadas pelo grupo, desempenhando, sempre, funções de reprodução:

quaisquer que sejam as funções que seus autores ou o grupo, em conjunto, lhes atribuam formalmente, elas são objetivamente orientadas para a conservação ou o aumento do patrimônio simbólico, e, correlativamente, para a manutenção ou melhoria das posições sociais dentro da estrutura social do grupo (Bourdieu, 1999:113). Isto, tanto dos indivíduos no interior do grupo étnico e espacialmente definido, quanto do grupo enquanto inserido no sistema de contato interétnico: isto é, dos *Pataxó* de Barra Velha face à sociedade nacional envolvente.

Os professores estimulam os mais velhos a participar do *ensino diferenciado*, pois o efeito de realidade das histórias contadas sobre o passado desses últimos, devido ao seu caráter de narrativa permanente e objetiva, foi percebido pelos primeiros como poderoso instrumento para o fortalecimento da sua indianidade.

De todo modo, eles o fazem lembrando sempre a história, e nunca eliminando dela a sua particular experiência de sofrimento. Os tempos atrás foram tempos sofridos, e, de alguma forma, isso também parece constituir outro aspecto muito interessante do fenômeno, que faz com que os mais novos tenham tanto respeito pelos mais velhos. Não apenas pelo fato destes últimos saberem as histórias, mas por eles terem, decisivamente, viabilizado o seu presente, e por estarem viabilizando seu futuro. E isto com muito sacrifício pessoal para que se mantivesse o grupo enquanto comunidade distinta: foi esse tributo de sofrimento, essa luta extraordinária, que efetivamente os manteve como grupo e ensejou a alteração, positiva, do seu estado, e a mudança, das condições do passado, às do presente.

Se hoje os mais jovens têm escola, é porque houve, da parte dos mais idosos, persistência inabalada, com o seu correlativo sofrimento. O fato de não se terem dispersado, nem abandonado a idéia de ser índios, valeu-lhes o reconhecimento dos demais. Em tudo isso é importante a questão das histórias: para não deixarem de ser índios contribuiu, poderosamente, o fato de nunca terem abdicado de suas histórias, dessas histórias que, hoje, ganham um relevo extraordinário. Elas têm autonomia, são altamente reificadas, substancializadas; e valem não apenas por seu conteúdo expresso, mas, sobretudo, pelo próprio fato de, ao serem contadas, manifestarem, ou atualizarem, no plano histórico, um “ser *pataxó*”.

Albino Braz<sup>27</sup> diz, textualmente: “Antigamente a gente dormia na beira do fogo, no meio da **tarimba** de vara, as caças que a gente comia era na mata, era caçado para fazer o **mangute** e pegar o caranguejo no mangue (...), ia pescar, era isso que a gente convivia antigamente, mas vivia na mata, não é que nem hoje, hoje a gente já vevi melhor, já come um feijão, já come um arroz, já come um tempero e nós nessa época não comia tempero nenhum (...) E assim que é a história nossa, a maneira como nós vivia, a gente vivia tranqüilo sem maldade nenhuma e hoje a gente anda com medo (...) O casamento antes a moça tinha que levar o tronco do homem com o seu mesmo peso e ele o tronco dela com o mesmo peso dela. E o pessoal tem se casado assim, mas primeiro tem que ver a força (...) O **cauim** é o vinho da mandioca. A **jokana** pega, arranca o aipim, corta todinha a mandioca e descasca, aí bota para cozinhar e quando acabar bota dentro do vaso, para esfriar dentro da água, e quando estiver frio vai ralar, rala todinha; aí coloca dentro do pote: aí bota hoje, passa hoje a noite, amanhã até beber, aí está vinhado, e bota açúcar, e em qualquer festa que tem na aldeia a gente faz, e a gente sempre tem aí para servir para dar para o visitante. Eu aprendi com os mais velhos, eles sempre faziam, era o [**carrú**] [café] deles”.

Uma boa parte das informações de Albino está implícita no relato de Érica, estudante da 2ª série, quando ela identifica o que compõe o ensino diferenciado: “também o costume da gente que a gente tinha antes, hoje tem, mas a gente não encontra mais o costume da gente, de antigamente. A gente ainda se lembra assim como no dia 19<sup>28</sup> de abril, que a gente comemora outra vez, aí a gente já vai fazer o que nós era antes e fazia. A gente faz a bebida, que é o cauim, a nossa comida antes que era caça pegada e a gente não usava sal, era índio mesmo, a gente canta, e nesse dia a gente faz tudo, a gente comemora no dia 19. Aí tem o professor Conceição, e Aauto também, que falam um pouco, tem os mais velhos que também falam um pouco da língua no dia, que também faz remédio, o pajé também faz remédio, aí fica lá dançando”.

---

<sup>27</sup> Há, nesses momentos, principalmente quando está presente um observador externo, o cuidado com a explicitação das coisas que os tornam culturalmente diferentes, e pode-se dizer que os indicadores que eles apresentam, como a corrida de toras e o casamento tradicional, a comida, principalmente o processamento da comida, são indiscutivelmente indicadores *jê*. Conversando com a Professora Maria Rosário Carvalho, que tem dados da década de 70, época em que os *Pataxó* não estavam em tanta evidência e se encontravam quase isolados, e em que tudo era muito diferente de hoje, verifiquei que ela tem muitos registros que convergem para os dados que recolhi agora, em campo, apontando muito para uma original identidade *jê*.

<sup>28</sup> O 19 de abril é oficialmente comemorado, no Brasil, como Dia do Índio. Não por acaso, coincide com o aniversário do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon.

Nos dois relatos, o sistema de *habitus pataxó* funciona como suporte material da memória coletiva, que tende a reproduzir, nos sucessores, o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, a reproduzir os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por tal suporte, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo, e transcender os limites da finitude biológica, no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir (Bourdieu, 1999:113).

Em sua entrevista, Conceição, professor de *cultura indígena*, demonstra preocupação com sua língua original, com o conhecimento das histórias da aldeia, e com o fato de que esses conhecimentos são importantes para definir o ensino diferenciado: *“trabalho muito com a música e a cultura de uma maneira em geral; quando falo a cultura é a cultura de cada um de nós, eu trabalho muito isso, o ser índio”*.

Semelhantes formulações encontramos também no relato de Sr. Palmiro *“O índio deve aprender de tudo na idioma dele, na cultura dele, porque precisa mesmo aprender, porque se ele não aprender a cultura dele quase que ele não é um índio. Aí o cara vai e conversa uma bobagemzinha e o cara sabe que ele sabe mesmo; e a leitura do branco é importante também, agora o índio deve aprender a cultura do branco e a língua indígena dele, também: tem que conhecer, e ensinar para outro que não sabe; é importante. Os alunos daqui aprende a cultura do branco e a cultura, e a idioma dele, para saber como é que eles são índios também (...) Ele é um índio estudado”*.

A valorização da língua passa a ser vista como um meio de expressão comunitária, num processo de reflexão sobre a língua que foi, e continua sendo, patrimônio coletivo, apesar de todas as perdas verificadas. Muito provavelmente, não obstante o português ser, hoje, a língua materna, há uma língua simbólica que é tida como referência ideal. E provavelmente, caso lhes pudéssemos perguntar, sendo entendidos, se o português é sua língua materna, eles diriam talvez que não. Há o sentimento da existência de uma língua de referência, simbólica, situada num plano ideal, que cada vez mais se faz presente, e que tentam tornar operativa, com suas palavras isoladas e suas expressões particulares. Diriam eles, quiçá, que o português é uma segunda língua, assim como o disse Freire (1982:133): *“toda a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Em outras palavras: a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra exige a continuidade da leitura do mundo. Mas isso é*

histórico: foi assim que o ser humano, ou foi assim que o bicho virou gente e depois de virar gente, falou. Porque primeiro mudou o mundo, praticou e depois então, escreveu, depois de tanto tempo”.

Há uma relação direta entre a língua pataxó e seu mundo, sua realidade, sua história, sua cultura, relação da qual essa virtual língua “idealizada” é ponto referencial. Ao falar sobre sua língua, o professor Conceição parece entendê-la, também, como tradição mais ampla e englobante, e não só como língua tomada em sentido estrito. Porque se, num primeiro momento, ele se apresenta quase destituído de uma língua que seja sua e completa, face à portuguesa, -- esta, sim, língua completa, e, mais que isso, dominante --, na seqüência deixa de pensar o português como sendo apenas uma língua, e passa a pensá-lo, tanto a ele como ao pataxó, como duas tradições. Tradições essas que abrangem componentes lingüísticas e não-lingüísticas, que se distinguem e entrecruzam na situação de contato. Por isso, “*a gente não pode deixar de falar os dois lado [...]. Porque [ a nossa língua ] é do mesmo tronco, Macro Jê*”.

Podemos perceber que há, de sua parte, um esforço de reflexão, de objetivação dos termos que procura dominar; começando, assim, a compartilhar, com certa propriedade, do saber ocidental. O professor sabe do seu tronco lingüístico original, e trata de se classificar mediante o sistema acadêmico de base científica. Dessa forma, procura falar com propriedade sobre sua ascendência lingüística, sobre sua distinção em relação às outras línguas indígenas do Brasil, e à variante regional da língua portuguesa. Ao fazer isso pensa de acordo com a classificação genética das línguas ameríndias, tentando estabelecer, ou negar o parentesco lingüístico entre o seu e os outros grupos humanos de cuja existência sabe na situação de contato.

O mesmo professor, ao ser questionado sobre a forma de avaliação na disciplina que ministra – *Cultura Indígena* --, diz-nos: “*a minha disciplina não é de avaliar, o que eu faço é levar para as crianças de hoje o conhecimento*”; é como se visse a si mesmo como um mensageiro do conhecimento, que ele no fundo é, uma espécie de *herói cultural* dos tempos modernos, nos termos de Roberto Cardoso de Oliveira<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Tomamos de empréstimo a tipologia elaborada por Cardoso de Oliveira para dar conta da antropologia brasileira do período compreendido entre as décadas de 20 e 70, na qual distingue os períodos *heróico*, *carismático* e *burocrático* (Cardoso de Oliveira, 1986:230).

A história é também uma das matérias mais privilegiadas do ensino diferenciado. Aduato, em entrevista, quase faz uma declaração de princípio: a de que os índios têm história, “apesar [de] que não somos os primeiros, mas somos os descendentes, temos história”. No caso *pataxó*, a história é posta em evidência também pelo fato de se pensarem, a si próprios, enquanto “os índios do descobrimento”, mesmo que não sejam, historicamente, seus descendentes. Com isso, lançam mão de um capital simbólico que não lhes pertence mas que está disponível no sistema interétnico em que se vêem incluídos.

Diante disto, poderíamos indagar: ao dizerem que estavam ali, eles não estariam pensando num nível de identificação étnica *pataxó*, mas num nível mais elevado de identificação étnica, genérica, do índio: “nós somos dos índios, como aqueles que aqui estavam; e nós somos, dos índios, todos os que aqui estamos”; nesse sentido, representariam os que realmente aí estavam, e que foram os do descobrimento.

A escola diferenciada abre a oportunidade de não mais haver só a história contada pelos livros produzidos por não-índios, mas também a história contada pelos índios, a história do “como eles fazem hoje, do conhecimento da vida cotidiana, da convivência do próprio índio”; registrada em livros e textos diversos de sua própria autoria, de que muito se orgulham.

Com tais exemplos, podemos perceber que de nenhuma maneira se pode considerar a escola como elemento neutro. Na prática, o ensino diferenciado garante a continuidade dos valores comunitários, ensejando o revigoramento de tantos outros.

Prevalece o sentimento da utilidade social do trabalho individual despendido em função da escola e da construção do bem-estar coletivo. Assim, os professores, estudantes, líderes e mais velhos trabalham em prol de imprimir novo valor à presença histórica do grupo, garantindo-lhe efetiva contribuição para a autodeterminação do processo escolar. A educação formal adquire, desse modo, um caráter de instrumento para a mobilização étnica, em sintonia com a cultura tradicional, tal como é por eles construída e transmitida.

Os índios reivindicam uma educação adequada a seu contexto, da qual todos os indígenas possam participar, tendo a possibilidade de decidir sobre seu destino cultural. A escola vem dando seu contributo para o fortalecimento da cultura nativa, proporcionando-lhe seus instrumentos de manutenção e reprodução, de que se servem os índios para afirmar, ativamente, sua própria existência.

## **Professores não-índios**

Para avaliarmos a dimensão desse projeto para a comunidade, pataxó, de Barra Velha, considero interessante observar como os não-índios passam a estar inseridos, ou a contribuir para a escola. Neste sentido, chamarei a atenção do leitor para os professores não-índios, e para suas próprias concepções com relação às diferenças culturais, existentes entre índios e não-índios.

Os professores não-índios têm muito clara a percepção de que estão face a uma cultura diferente: *“a gente aqui se debateu com uma cultura diferente”*, e afirmam que conheciam, ainda que superficialmente, a cultura indígena, mas que estão ensinando, também, a cultura não-indígena na escola.

A visão desses professores é a de que realmente estão em um ambiente cultural diferente: *“eu imaginava que os índios vivessem pelados e tivessem instintos animais, mas quando chegamos aqui vimos que é completamente diferente, são pessoas praticamente igual a nós, só muda um pouco no costume de vivência deles”*; e de que, índios e não-índios, parecem pertencer a contextos históricos diversos: *“a informação que a gente acaba aprendendo na escola é que o índio parece que acabou depois de Cabral, parou ali, essa é a imagem (...)”*.

*“Eu, com mais um ano aqui, eu vou ter um instinto indígena, porque o que eu já como de coisa crua, aqui, não é brincadeira não”*. Neste ponto, emergem dois aspectos: para o informante, mesmo estando em convivência com eles, ser índio é fundamentalmente instinto - *“eu vou ter um instinto indígena”*; e o instinto indígena está associado ao tipo de alimentação, em que, por antinomia, comida indígena é crua e a não-índia é cozinhada, aproximando-se do que os índios costumam dizer: eles, como as demais pessoas, são o que comem, e, de algum modo, o professor está também repetindo – ou repercutindo -- o que os índios dizem: ele, comendo cru, isto é, comendo o que os índios comem, vai ter, “de repente”, um instinto indígena, e, à sua maneira, será também socializado como índio.

Sobre as manifestações culturais na escola indígena, a professora Ednajara disse que *“Eu sempre falo desse tipo de informação que eles usam, esse outro tipo de cultura; assim, numa festa como a do dia 19 [de abril], a comida realmente é típica, coisa que nem sempre a gente come: é ouriço, é siri, é cauim, aí realmente é só comida deles; mas no dia normal, eles*



*comem [tal] como, para a gente [não-índia], é normal mesmo*". Aqui, novamente, emerge a sobrevalorização da cultura associada à imagem das comidas distintas -- "comida cultural"<sup>30</sup>, --, que parece ser, sem dúvida um dos ícones de identificação da indianidade nos espaços regionais, e na própria comunidade pataxó, que remete à autenticidade indígena. Manoel Santana, índio, 75 anos, conta como eram os índios de antigamente. Nessa narrativa, ele se reporta ao signo da comida para descrevê-los: "*Antigamente, aqui tinha muito índio, e o índio daqui ele não comia cozinhado, só comia cru e não vestia roupa, ele jogava flecha para cima. Eu não vi, mas meu avô, minha avó contava que o índio jogava flecha e matava os passarinhos pra comer, mas que eles comiam cru, eles não assavam nada. O índio hoje já come assado, já come cozinhado, ele já come malassado, chamado, não é, é assim que eles vevi, já come farinha, naquele tempo ele não comia farinha, ele fazia aquele beiju no forno, porque eles faziam forno, não sabe? Aqueles fornos de barro eles faziam e aí eles já assavam aquele beiju, na mata, e comia com qualquer coisa que eles matavam, comia com peixe, com a carne eles comiam, agora não, já está tudo... e come melhorzinho um pouquinho, mas muito ainda não quer comer assim com sal não*".

No que respeita à educação diferenciada, podemos verificar que os professores não-índios têm uma concepção de escola diferenciada muito menos forte do que a dos professores índios, já que dizem que "*a única diferença que tem é com relação à língua indígena, é a educação indígena, que é o professor São que dá, mas, fora isso, é igual à lá de fora*".

Ao serem abordados sobre a natureza do treinamento que é dado aos jovens na escola, respondem: "*em uma reunião que tiveram, teve essa grande polêmica, e o pessoal falou numa reunião para formar cidadãos conscientes e críticos, que conhecem seus direitos e [devem]*

---

<sup>30</sup> "A trajetória de *Apinhaera* (Nete), uma índia *Pataxó* meridional que se apresenta como professora de cultura, hoje estabelecida em Minas Gerais, no município de Carmésia, é similar a outras trajetórias construídas na diáspora. Quando o pai morreu, ela estava com 7 anos, e até essa data afirma ter ouvido inúmeras histórias, "guardado muita coisa". Ela saiu de Barra Velha, considerada a 'aldeia-mãe' também por esses *Pataxó*, com 17 anos, e, mais recentemente, teve oportunidade de aprender a ler, escrever, e ensinar. E, envolvida nesse processo, passou a valorizar, crescentemente, os distintos itens da cultura *Pataxó*. Como à sua comida, *comida cultural*, composta de peixe e farinha – que ela considera urgente transmitir, valorizada, aos jovens. A comida, como o artesanato, como as histórias, como as atividades produtivas, compõe o seu acervo cultural, é "ciência, costume, tradição", que, embora todo *Pataxó* traga de dote, é bom passar para os filhos. É de acordo com essa concepção que ela postula, como tantos outros povos indígenas localizados no Nordeste brasileiro, um ensino diferenciado, que tome em conta a cultura indígena, pois, "*se a gente deixar nossos filhos aprender só o conhecimento do branco, o sangue fica índio mas o costume é do branco*". No âmbito dessa rica experiência, ela re-orientou o sistema de *habitus* da filha, notadamente a sua dieta alimentar, estimulando-a a fazer uso da "comida cultural", com o que, conclui, "a gordura dela ficou fortalecida" Assim re-orientou a sua própria identidade, etnizando-a e rejeitando designativos estigmatizantes" (Carvalho e Souza, 2000: 14).

*saber cumprir com seus deveres*”. E acrescentam: *“a escola e a família, aqui, andam sempre juntos”* -- remetendo, assim, à categoria *família*, numa demonstração de que estão conseguindo fazer a leitura do projeto da escola indígena – do qual eles são também parte -- e entendê-lo: *“uma média, uma nota boa para os filhos é como se fosse um troféu”*.

O professor Roberto, não-índio, que funciona como uma voz externa, já está bastante socializado na aldeia, e corrobora o discurso do projeto de educação, afirmando: *“o índio é um ser que é importante no mundo, também, e que precisa aprender sobre a vida cotidiana, o mundo como ele é em si”*. Aliás, todos parecem cooperar, com empenho, visando a consecução da escola diferenciada. Para o projeto de educação todos estão, índios e não-índios, de certo modo sendo convocados, e evidentemente colaborando; mas talvez não tenham perfeita consciência do que isso significa para os professores não-índios. Muito provavelmente, e em breve, os índios prescindirão dos professores que não são índios, mas os professores não-indígenas parecem ter uma bastante simpatia pelo projeto, e ser por ele também conquistados. Na verdade, parecem querer se integrar, e aí ocorre uma inversão de situações: os índios foram socializados no mundo dos brancos, e agora são os índios que socializam esses professores não-índios no mundo dos índios.

### **Escola e convivência**

Apesar da patente dicotomia existente entre as condições vividas, dia a dia, pelas crianças e adolescentes, por um lado, na escola, e, por outro, na família, essa dupla relação é percebida, por todos da comunidade, como sendo, cada uma ao seu modo, educativas.

Quanto à diferença entre a educação que as pessoas recebem em casa e a educação que as pessoas recebem na escola, Aduato pensa que, na educação formal, e apesar de seu conteúdo específico, esse binômio casa / escola é sempre atualizado. É parte do processo escolar fazer com que os conhecimentos do cotidiano e da escola se complementem. Isso quer dizer que ele entende que o sentido da educação não é dado apenas em sala de aula, mas recriado, acrescentado, cultivado na relação casa-escola.

Entre os professores, os líderes e os mais velhos há um sentimento bem arraigado de dever comunitário; e na vida diária fazem o possível por manter atitudes sintonizadas com a tradição. Cada um deles confirma, orgulhosamente, sua identidade pataxó, e seu apego à comunidade a que pertence.

“Quando se fala em comunidade, é como se fosse família”; a comunidade se forma a partir das famílias, ou seja, a comunidade não implica numa espécie de supra-unidade que engloba a todas, é uma super-unidade, mas uma super-unidade que se atualiza, que se realiza através das famílias.

“Escola é como se fosse uma família”, -- quanto a isto há uma unanimidade forte nos discursos relativos à família, como instituição que tem um grande valor. *Escola de estudo* e *escola de família*, dizem eles; ou seja: tudo gira em torno da comunidade, e a comunidade se atualiza através das famílias, e a escola, na verdade, é tributária da “nação pataxó”, portanto tributária da família.

A comunidade é, aqui, entendida como um sistema que em um dos níveis é formado pelos grupos familiares, articulados entre si; e é dessa conjugação de elementos, desde o indivíduo, desde cada um deles até à união no grupo todo, que emerge o encadeamento que é, basicamente, de ordem genealógica, porquanto há uma teia de casamentos e intercasamentos na qual as unidades operacionais mínimas são as famílias, não os indivíduos.

“Então eu acho que a escola também é uma comunidade, e a comunidade está dentro da escola, acho que é isso”. No fundo, uma está contida na outra, mas a comunidade precede e engloba a escola, e esta, por sua vez e reciprocamente, como que engloba a comunidade, “escolarizando-a” nos próprios termos dessa última. Seria essa a essência do que é o ensino diferenciado: o da imbricação da vida cotidiana, convivial<sup>31</sup>, com as formalidades institucionais indissociáveis da situação de contato.

Em definitivo, trata-se de consolidar o nexos entre os conteúdos transmitidos pela educação escolar com a realidade do grupo, através da intervenção, direta e coletiva, dos Pataxó na definição dos *conteúdos* que devem ser ministrados na escola, e são progressivamente etnicizados; o que confere, deste modo, um novo sentido a todo o processo de aprendizagem.

O ensino diferenciado parece, pois, gerar-se e atualizar-se nesses dois planos: o do cotidiano, dos próprios índios, e o do aparelho burocrático-institucional. E é essa procura do

---

<sup>31</sup> *Convivência* é aqui entendida “enquanto um espaço das interações dos indivíduos na vida social cotidiana, com suas próprias estruturas e características. É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (Dayrell, 1999:141).

que a eles é próprio que leva os Pataxó ao seu esforço no que chamam de *resgate cultural*, crucial na construção do *ensino diferenciado*.

### **O projeto da escola diferenciada**

Na sua fase atual, o nascimento de uma de ideologia nativista na comunidade pataxó, que se afirma a partir da escola, constitui um sintoma da sua vitalidade étnica. A identidade indígena opõe-se, assim, à dos membros da sociedade regional brasileira. Tal projeto de reafirmação étnica é, também, manifestação formal e formalizada dos traços culturais da etnia pataxó, isto é, das características diacríticas de pertencimento a esse povo, as quais atualmente funcionam, para ele, como *bandeira étnica*.

Através da escola se tem desenvolvido um processo de auto-reflexão, que atribui novos significados às atividades diárias, e às relações sociais na própria comunidade, gerando, assim, uma nova consciência étnica, na qual a diversidade, definida nesse plano de realidade, assume um relevante papel. Tal consciência põe-se nos termos que Bartolomé sugere: “A consciência étnica é como uma identidade; uma forma ideológica das representações coletivas de um grupo étnico, mas, à diferença da identidade étnica, que supõe relações intersociais definidas por contraste, a consciência étnica implica relações intersociais que se desenvolvem, portanto, num grupo étnico. A consciência étnica é também o resultado de um processo de representação, e não aparece claramente nas flutuações de adaptação impostas pelo contato interétnico; porém não se realiza em oposição ao contato com ‘os outros’, e sim à relação com ‘nós’, conjuntamente, em consonância com o ‘ethos’ do grupo. Neste sentido, estou me referindo agora à consciência étnica como forma ideológica das representações coletivas do conjunto das relações dentro do grupo. Porém, ademais de ser o produto destas relações internas, é também o resultado das relações de cada grupo com sua própria história, que não é somente a história do contato. [...] Esta relação gera [...] uma noção de pertinência, a da “qualidade de membro” pela atribuição de um passado comum. Neste sentido, parte da consciência étnica seria também uma consciência histórica.” (M. Bartolomé, 1979, apud Acunzo, 1988:17).

Cria-se assim, pouco a pouco, uma estrutura ideológica que compreende as representações coletivas do conjunto das relações dentro da comunidade, historicamente determinada.

A idéia é a de que a escola, pelos Pataxó pensada como *a escola do estudo e a escola da família*, é um binômio, que, na verdade, se tem constituído como um sistema coletivo de inculcação do *ser índio*. É o lugar dos costumes tradicionais, da reflexão, da prática, e da construção de um novo ethos pataxó; construção esta realizada por meio de uma atualização de princípios que têm de ser coletivamente construídos – ou seja, como “*inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo de imposição e de educação*” (Bourdieu,1995:93). Na verdade, todos os índios, e não só eles, são alcançados, *inculcados* pela escola; e isto não se aplica apenas aos adolescentes e às crianças, mas aos mais velhos também, numa escala abrangente. Quando os índios se referem à “escola do estudo” e à “da família”, eles não estão fazendo retórica, porque, dessas duas, uma supõe ser prolongamento e estar contida na outra, estando em conjunto referidas à escola: onde essa totalidade atualiza a indianidade Pataxó, com os seus costumes, sua história, sua população e os nexos genealógicos que a organizam, biológicos e não-biológicos. Com isso estão revificando e afirmando a sua história. Nisto, os mais velhos vêm-se moralmente compelidos a lembrar e contar a memória de seu povo, compartilhando as experiências vividas -- pois isso é fundamental para a obra coletiva.

Trata-se de um novo momento no processo de elaboração / fabricação da identidade coletiva dos Pataxó, no seio de um projeto de autodeterminação, cuja inspiração adveio da já mencionada visita ao Xingu, e do que ali viram, adequando-o à realidade Pataxó.

Como sinal da força desse projeto, temos, na escola, as reuniões de pais. Todos eles delas participam, mas parecem não ir ali apenas como pais; mas como índios, que, nessas ocasiões, atualizam sua identidade e reforçam a luta que é sua, seus laços societários e os objetivos do projeto em causa. A escola é, assim, análoga a uma pequena fábrica onde todos se agregam, e contribuem, para algo que se aproxima de uma instituição total (Goffmann, 1987). Esse é, sobretudo, um projeto que se transformou em algo de profundamente político<sup>32</sup>, na plena acepção da palavra: a construção de uma política pataxó, voltada para o deliberado reforço de sua identidade. Instrumento de algo que se assemelha a uma filosofia política, a noção de escola diferenciada ganha outra dimensão: não é apenas um enunciado retórico. Por

---

<sup>32</sup> Como diria Freire: “a gente precisa estar advertido da natureza política da educação e salientar que a educação é um ato político. Por isso mesmo não há porque falar de um caráter ou de um aspecto político da educação, como se ela tivesse apenas um aspecto político, mas não fosse uma prática política” (Freire, 1982:123).

isso a ênfase na íntima relação entre escola e comunidade, pois trabalho e vida se acham ali imbricados.

É válido, pois, falar da emergência de uma ideologia política, que tem na escola seu fulcro e seu palco. Ideologia enquanto sistema de idéias, gestado pelo grupo no contexto do contato interétnico. Os discursos por mim registrados em campo apontam para uma recorrência constante: toda a gente diz, no fundo, a mesma coisa, porque acredita naquilo que diz, demonstrando extraordinária coerência entre o pensar e o agir. Note-se, porém, que essa ideologia não está pronta nem acabada, mas sim em pleno processo de construção. E com isso estão os Pataxó desenvolvendo, afirmando e reforçando, pela prática, seu sentido de identidade comunitária.

A força alcançada por tal ideologia e sua prática parece provir da *inculcação*, em todos os membros da comunidade, de uma consciência dos traços culturais indígenas que foram tomados como distintivos e delimitadores do campo étnico que está em jogo -- o que favorece um novo e renovado sentimento de pertencimento à cultura tradicional, ao universo simbólico pataxó, enfim, ao seu espaço semântico, e estimula sua vitalidade.

As diversas formas da racionalização discursiva exercida sobre a ideologia pataxó estão claramente embebidas nas práticas rotineiras e no sistema de *habitus* dos membros da comunidade, e não apenas nas condutas, refletidas e deliberadas, de um núcleo organizado de mobilização coletiva, composto pelos professores indígenas (Peres, 1999). Esse é um processo coletivo, adrede preparado e do qual ninguém se pode excluir, pois é o projeto de uma construção de futuro. Os pataxó estão refletindo sobre si mesmos, tanto que, a um observador externo, são capazes de dizer, ou de tentar dizer, como procedem e por quê. Isso é particularmente visível nas viagens, quando a presença “do outro” realça o contraste interétnico e intercultural.

### **Escola indígena: espaço de fronteira**

Em termos lógicos, uma posição possível para a escola indígena ficaria na intersecção da Antropologia com a Educação. E essa escola, como todo *locus* e processo de ensino, constitui-se em fonte intermitente de intercâmbio entre prática e teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou, ainda, múltiplos modos de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o seu próprio processo

educativo em moldes escolares, e as tradições indígenas que atualmente se acercam da escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em posição intersticial, pode ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira” -- o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades, e os impasses provocados pelas variadas propostas de “educação diferenciada” (Tassinari, 2001:47). Destaca-se, no movimento pela referida educação diferenciada, o esforço dos professores índios para darem conta dos conhecimentos curriculares ocidentais, e de sua transmissão em sala de aula; ou nos inúmeros cursos destinados quer a professores indígenas, quer a seus equivalentes leigos, com frequência convidados a assisti-los.

Pensando dessa maneira, não podemos definir a escola como totalmente alheia à sociedade ocidental. Por outro lado, também não se pode tomá-la como completamente inserida na cultura e no modo de vida indígena. Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas (Tassinari, 2001:50).

Nesse sentido, uma abordagem também possível, à luz dos discursos dos partícipes da educação diferenciada pataxó da aldeia de Barra Velha, é a que tome a escola enquanto espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos, e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados, e, assim, reinventados.

Para melhor definir essa noção de *fronteira*, parece necessário reavivar as idéias e os conceitos que fizeram a Antropologia “deslocar sua atenção dos centros das aldeias, entendidas como unidades isoladas, para a periferia e os espaços de intercâmbio e interação entre grupos sociais e culturais” (Tassinari, 2001:50). A Antropologia tem atentado para as regiões fronteiriças, para as zonas de contato e intercâmbio, fornecendo um adequado quadro teórico, e dessa forma, rompendo com as concepções que problematizavam linhas, demarcatórias e sólidas, entre “eles” e “nós”, índios e não-índios; abrindo, assim, novos horizontes teóricos para compreender situações como as da sala de aula numa aldeia indígena (Tassinari, 2001:51).

Fredrik Barth tem argumentado contra a “visão simplista de que os isolamentos geográfico e social foram os fatores críticos a sustentar a diversidade cultural” (1969:10), recomendando que a compreensão das culturas e sociedades se faça de forma mais relacional

e aberta. A rigor, essa é a tarefa que cabe à antropologia contemporânea, ou seja, a de explorar os processos de produção das diferenças – notadamente as de caráter cultural e étnico, que, vale lembrar, emergem justamente em virtude do contato e não apesar dele -- num mundo crescentemente interconectado, nos planos cultural, social e econômico.

O desafio é, pois, tentar compreender a construção dessas diferenças, buscando entender em que termos populações em contato constante estabelecem distinções entre si, de forma a não se considerarem como integrantes de um só e mais amplo grupo homogêneo. É esse espaço de contato, em que as diferenças são manifestadas e as clivagens étnicas são definidas, que tem sido analisado sob a rubrica das “*fronteiras*” (Tassinari, 2001: 55).

Ao evocar a noção de fronteira sugerida por Barth, é necessário ressaltar que a escola indígena não se resume a uma “relação interétnica”. O objetivo, aqui, é mostrar que tal conceito, desenvolvido por esse autor ao problematizar as fronteiras entre grupos sociais, constitui um instrumento teórico útil para refletir sobre a escola indígena, enquanto espaço de interação entre populações, onde ocorre fluxo de pessoal e de conhecimento, e as diferenças sociais são construídas.

Tal noção se aproxima daquela de *campo de mediação*. Este é caracterizado por um fundo cognitivo comum às diversas categorias de agentes que nele se confrontam e negociam significados, através dos quais percebem seus objetivos, pragmáticos e mutuamente referenciados (Conklin & Graham, 1995, apud Peres, 1999). A mesma noção também recobre a relevância dos desentendimentos transculturais, estratégicos na formulação de proposições sobre o outro, e sobre interesses específicos (Peres, 1999).

Na atual conjuntura histórica, a instrução escolar se apresenta, na comunidade pataxó de Barra Velha, como um dos principais fatores de interlocução com a sociedade nacional brasileira, representando um forte vínculo com essa mesma sociedade. O binômio escola-comunidade estabelece, com efeito, uma relação dialética entre a ideologia pataxó e a dos membros daquela sociedade. É aí que se enfrentam os valores tradicionais indígenas, e os que a estes são externos e estranhos.

No fundo, os pataxó se vêem como sujeitos transculturais, e têm clareza de que são sujeitos de dois mundos e de duas culturas: “*porque ele não tinha o conhecimento [de] como era lá fora, e aqui dentro ele não foi bem preparado*”. É preciso, enfim, segundo eles, estar preparado para os dois mundos -- um professor índio chega a dizer “preparado pelos dois



lados” --, o que só resulta possível se os índios souberem o que querem desse “outro lado”, o exterior a seu próprio grupo. O propósito dos índios parece ser o de começar a partir de dentro, do saber da vida cotidiana, e de, por essa convivência fortalecidos, obterem uma precisa idéia daquilo que necessitam e lhes é externo.

Os professores têm, pois, papel de importância fundamental nesse processo etno-político, conscientes que estão do seu papel de mediadores entre o mundo mais amplo que está “lá fora”, e o mais restrito mundo que está “cá dentro”, e é, originariamente, o seu. Trabalham, assim, em função da reconstrução-recuperação da identidade do grupo, e do acesso deste ao conhecimento ocidental.

A escola é, ainda e por fim, também responsável pela aquisição de diversificados e mesmo inesperados conhecimentos, úteis para o ingresso e adaptação dos Pataxó em um âmbito mais inclusivo que o da aldeia; por isso mesmo, pode ser considerada como eficaz e proeminente canal de comunicação interétnica. Exemplo ilustrativo, e final neste Capítulo, é o da participação do professor Conceição num encontro de etnomusicologia, em Minas Gerais, onde, ao ouvir cantar, comentou:

*“A gente chama [isso] de ‘coco Canaviá’; então lá eles cantam, mas lá não é canaviá. Aí eu falei, puxa, ter encontrado essa música aqui com esse pessoal aqui, cantando essa mesma música. Aí eu falei: vou entrar e dançar junto com eles, aí teve a curiosidade e um senhor chegou e perguntou: -- você conhece essa música? -- E eu disse conheço porque nós cantamos ela lá na nossa aldeia; aí ele falou: quem será que levou essa música? -- e eu respondi: olha, essa música, desde que eu já nasci lá dentro da aldeia eu já vi o pessoal mais velho cantando ela; agora eu não vou dizer quem foi que levou. Através desse encontro eu me senti ótimo porque eu estava com esse trabalho de pesquisa que realizo aqui na escola, trabalho de pesquisa da língua indígena pataxó. Aproveitei os grupos que estavam lá, os Kamayurá, os Krenak, os Maxakali e os Pataxó de Minas, e fizemos um trabalho das palavras, do uso das palavras, para poder enriquecer mais aqui o nosso trabalho, aqui na nossa escola; e enriquecer mais o nosso trabalho de pesquisa que estamos fazendo (...). Então aproveitamos que estavam lá e trabalhamos. E até o próprio mesmo menino Krenak ele ficou muito admirado, porque eles dentro da língua que eles falam os Kamayurá de lá de Mato Grosso tem duas ou três palavras que eles falam a mesma palavra, e eles tinham se encontrado lá agora. Por isso que é importante a gente, às vezes a gente ter o conhecimento*

*de todas as línguas para poder não ter que dizer assim: essa palavra é Pataxó, essa palavra aqui é Krenak, essa é Maxakali, que tem a mesma influência, e no mesmo tronco só diferencia a família das línguas”.*

### Capítulo III – Escola Indígena de Barra Velha: uma etnografia

---

Escola, como bem o diz Márcio Silva (1995:159), é sempre parte de um projeto que a transcende. Por isso, escolas não são jamais organismos fechados sobre si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos se definem por sua relação com a exterioridade. Dito de outra maneira, não há escola senão como instrumento de produção e reprodução do *socius*, pertencente, portanto, a um *campo*<sup>33</sup> social.

Sem tomar isso em conta, não poderemos pensar numa escola indígena sem problematizar algumas questões, concernentes à relação entre essa instituição e a divisão social do trabalho, seja qual for a forma em que esta última se apresente numa sociedade onde ocorra determinado projeto educacional (Silva, 1995:159); nem pensar como a escolarização se adequa às culturas, e a hipotéticos projetos, dos povos indígenas, quanto à construção de seu próprio futuro; nem, ainda, pensar sobre que importância terá a escolarização para essas populações, e qual o tipo de escola que atenderá àqueles hipotéticos projetos. E, não poderemos refletir, sobretudo, sobre como, e por quê, a educação escolar específica aparece, atualmente, como uma das principais reivindicações do movimento indígena brasileiro.

Este capítulo está, por tais razões, destinado a desenvolver o que estou denominando “etnografia da escola”. Seu objetivo é o de apresentar uma imagem, o mais rigorosa possível, do aparelho escolar da aldeia Pataxó, a partir de sua descrição sistemática, desde a respectiva edificação até aos significados a ela atribuídos pelos membros da comunidade. A tentativa, aqui, é não só de descrever a escola, mas de, a partir dessa descrição, compreender o sistema de relações sociais ali existentes, juntamente com as expectativas e aspirações produzidas em torno desse caso concreto da instituição escolar.

Questões como essas, sobre a escola da aldeia pataxó de Barra Velha, serão postas em causa neste capítulo, que, para melhor abordá-las, organizei em itens dotados de subtítulos, de acordo com suas afinidades temáticas.

No primeiro desses itens, **Aldeia Pataxó de Barra Velha: o espaço da escola**, apresento um panorama físico e histórico da construção da escola, dos agentes que nisso se empenharam e empenham, e das atividades docentes e discentes que ali se desenvolvem; prosseguindo, em **O sentido da escola: participação da comunidade na prática escolar**,

---

<sup>33</sup> A noção de campo funcionando, como um sinalizador de que o objeto, no presente exemplo a escola, não está isolado de um conjunto de relações, que é o “real relacional” (Bourdieu, 1990: 2).

trato de descrever, analisar e comentar a estreita conexão que existe entre o que é feito na escola, estrito senso, e a colaboração que, no âmbito da mesma, é dada por todo um conjunto de pessoas que, de modo formal, não pertencem oficialmente a essa instituição, quer no plano da discência, quanto no da docência, dando-lhe um perfil novo e bem específico; no item seguinte, **Escola e política**, abordo o fenômeno marcante que foi o da espontânea mutação que levou a escola de Barra Velha, de modestas ambições, a transformar-se no que se pode considerar como movimento político de auto-identificação e afirmação étnica, em luta por uma autonomia que os índios pretendem, a nível local.

Segue-se **O ensino diferenciado: sua prática**, em que procuro mostrar como se dá a interação docentes-discentes no âmbito escolar, os recursos didáticos e pedagógicos de que se valem, e, sobretudo, chegar à percepção do que uns e outros entendem, e por nós deve ser entendido, como a diferenciação que está em causa, e como ela escolarmente se realiza. Finalmente, em **Participação dos mais velhos na escola: Escola e “liderança”**, reporto-me às categorias de líderes e lideranças que em Barra Velha existem, e às circunstâncias que tornaram a escola como o *locus* onde se gestou e emerge, com marcado vigor, uma nova categoria de líderes – jovens e modernos mas decisivamente comprometidos com a persistência das tradições pataxó, como fonte dos símbolos demarcadores da identidade étnica desse povo.

Para tais objetivos, lanço mão das entrevistas concedidas pelos professores índios e não-índios, e pelos pais, estudantes e líderes da comunidade, e, enfim, por representantes dos diversos segmentos da aldeia pataxó de Barra Velha. E também dos outros dados coletados em trabalho de campo, através da observação participante e do Diagnóstico sobre a **Educação Pataxó** (MEC / ANAI /UFBA, 1999), de cuja elaboração colaborei.

### **Aldeia Pataxó de Barra Velha: o espaço da escola**

A aldeia de Barra Velha, *aldeia mãe*, como é denominada pelo povo Pataxó do extremo sul da Bahia, está situada a um quilômetro da praia, a meio caminho entre as fozes dos rios Caraíva e Corumbau, e a cerca de seis quilômetros de cada um dos povoados homônimos: a sul do primeiro, e a norte do segundo. Ela possui duas escolas, uma localizada

no centro da aldeia, e outra em uma área periférica denominada Pará<sup>34</sup>, a cerca de 4 km de Barra Velha. A primeira e mais importante delas fica próxima às unidades residenciais distribuídas pela aldeia, e a distância regular de algumas das roças, onde residem alguns dos seus alunos.

Voltada para o nascente, a escola de Barra Velha pode ser considerada uma edificação adequada para seu fim, com salas amplas, construídas em alvenaria, e boas condições de aeração. As ressalvas a serem feitas incidem, basicamente, no estado precário de conservação do prédio, que requer urgentes reparos nas instalações elétricas e hidráulicas. Restrição também merece o telhado, em *eternit*<sup>35</sup>, fonte de retenção de calor, que, não fosse pela posição da escola, adjacente ao mar, e pelas janelas frontais, poderia tornar insuportável a permanência de crianças nas salas de aula. Completamente inadequado, por sua vez, é o local destinado ao armazenamento da merenda escolar, pois, destituído de forro, fica vulnerável à ação de insetos, ratos e morcegos.

O grande espaço fronteiro à escola funciona, na prática, como área de lazer especialmente agradável e bonita, tanto devido à vista que daí se descortina, composta de coqueiral e mar, quanto à brisa marinha que ali sopra.

Há um total de cinco salas de aula em Barra Velha, duas na chamada sede, ou seja, no local formalmente destinado a esse fim em um dos prédios do complexo construído, no final da década de setenta, pela FUNAI; que tem, aliás, distintos usos conjugados: alojamento de funcionários, enfermaria (originalmente com leitos), gabinete odontológico, e escola. E três outras salas construídas, em 1997, ao lado das duas primeiras. Uma cozinha dotada de fogão em condições de uso, pia e armário, é utilizada para processar a merenda escolar das cinco salas de aula.

O equipamento escolar carece de conservação e é insuficiente para o alunado que ali se matricula. Há, assim, falta de carteiras, cadeiras e mesas, bem como de estantes, onde possam ser dispostos os poucos livros que compõem a biblioteca escolar. Esta, ademais, deveria conter não apenas livros didáticos de boa qualidade técnica, mas títulos concernentes à

---

<sup>34</sup> Pará é um pequeno núcleo interligado a Barra Velha e criado em 1982, no bojo dos descontentamentos ensejados pela demarcação administrativa da Reserva de Barra Velha, que, como já assinalado, gerou cisões e migrações entre os **Pataxó**. Anteriormente à sua implantação, seus fundadores estavam estabelecidos no local denominado Belém, nas cercanias de Barra Velha (MEC / ANAI / UFBA, 1999:23).

<sup>35</sup> Esse tipo de telha, em cimento amianto, é insalubre, pois está experimentalmente comprovado que tal material é cancerígeno (Ciência e Meio Ambiente -- Agência Estado, 15/02/2001).

história pataxó (como bem sugere o **Diagnóstico de Educação Pataxó**, 1999:16), a cronistas e viajantes, como os de Caminha e Gandavo, Spix & Martius, Wied-Neuwied, para citar apenas alguns exemplos. Deveriam estes ser complementados com títulos contemporâneos, inclusive os produzidos por índios pataxó, perfazendo um conjunto que, pertinente aos distintos usuários indígenas -- e à geografia e história regionais -- sem dúvida se constituiria em instrumento indispensável para apoiar a escolarização de um grupo etnicamente diferenciado. O material escolar de consumo é também insuficiente, pois inexistente um sistema de distribuição regular de material para as escolas indígenas, que fica ao sabor de eventuais conjunturas favoráveis, e da boa vontade, política, das prefeituras municipais e da FUNAI.

Existem ainda outras localidades indígenas situadas nas vizinhanças da aldeia de Barra Velha, e com ela articuladas: como Campo do Boi<sup>36</sup>, onde não há sala de aula, ou Meio da Mata, aldeia que, próxima a Barra Velha, dela não faz parte, e onde só foi criada uma sala de aula após muita cobrança; ou como a localidade “Tupiniquim<sup>37</sup>”, que ficou quase quatro anos sem sala de aula, com os alunos estudando debaixo de “teto molhado<sup>38</sup>”, conforme declaração dos pais. Perante esses casos, a situação da escola de Barra Velha é a menos precária, em termos de infraestrutura, apesar de faltar ainda muita coisa para melhorar e alcançar o modelo / projeto de escola almejado pelo povo *pataxó*.

As aulas são ministradas nos três turnos: o horário para o turno matutino foi fixado entre 7:30 e 11:00 hs., para o turno vespertino entre 13:00 e 17:00 hs., e o noturno entre 18:30 – 21:00hs.

A distribuição dos alunos pelas várias classes não obedece a um critério etário, mas ao do nível de aprendizagem. Atualmente (2001), são ministradas aulas às séries que vão da 1ª à 5ª, nos três turnos. O critério para compor as turmas é, a saber: a) alunos que nunca frequentaram a escola; b) alfabetização, compreendendo alunos que estão em fase de alfabetizar-se, ou que, por não terem conseguido alfabetizar-se, requerem reforço; c) alunos já alfabetizados e promovidos para a 2ª, 3ª, 4ª e 5ª séries<sup>39</sup>. Assim, um total de 450 alunos

---

<sup>36</sup> Muitas pessoas disseram que, há quase 2 anos, em Campo do Boi, “*havia um grupo de índios esquecidos, pois nenhum deles sabia a leitura de procurar o direito deles, trabalhavam na roça aquele tanto de alunos crianças, tudo analfabeto, pai e mãe, tudo analfabeto*”, e só recentemente foi construída uma escola.

<sup>37</sup> *Tupiniquim* é uma localidade composta por cerca de 7 famílias, pertencente ao território de Meio da Mata, e passou a ser denominada assim devido ao nome de sua escola.

<sup>38</sup> Isto é, mal conservado e danificado.

<sup>39</sup> Vale observar que, ultimamente, a idade para cursar as várias séries tem crescentemente acompanhado a idade regular da escola “ocidental”: “*Nós temos hoje meninos de 7 a 8 anos com capacidade de estar na 3ª série aqui*

compunha, à época do trabalho de campo realizado no ano de 2000, o efetivo universo de estudantes das escolas pataxó nos núcleos de Barra Velha e Pará.

Tendo já 6 anos de trabalho na aldeia, o professor José Roberto Silva<sup>40</sup> afirma que a cada ano cresce o número de alunos que chegam até à 4ª série. E contou-me que em 2001 um grupo deles ingressaria no primeiro ano do segundo grau, fora da aldeia, na escola do município de Itabela<sup>41</sup>. Outro ponto que é de ressaltar é a implantação, na escola de Barra Velha, em 2000, da 5ª série<sup>42</sup>, com duas turmas, uma diurna e outra noturna, possibilitando que os adolescentes possam retardar a saída da aldeia para cursar as séries colegiais na cidade, e que adultos possam também continuar os estudos no turno da noite<sup>43</sup>.

No ano de 2000, só 3 alunos, dos que cursaram a 4ª série no ano anterior (1999), foram para a cidade; os outros permaneceram na escola de Barra Velha. Também em 2000 foram implantadas turmas nos cursos *Acelera Brasil e Educar para Vencer*<sup>44</sup>, programas esses promovidos pelo Ministério da Educação - MEC e Secretaria Estadual de Educação – SEC / BA, para os alunos que estão em idade defasada, em comparação com as médias de idade admitidas pelo MEC para cursar as séries que estejam em causa.

Quanto à presença dos jovens estudantes na escola, ela é assídua e pontual; dificilmente faltam às aulas e isso pode também ser comprovado pelo que dizem: “*E quando eu não venho para a escola eu sinto falta, eu acho muito importante freqüentar a escola, as*

---

*dentro, a mesma idade que lá fora se cursa essa série; pra gente é um passo muito adiante... Hoje ainda temos alunos com 16, 17 anos estudando a 4ª série, essa é uma herança das antigas professoras, mas já tem também alunos que vão enfrentar a 4ª série este ano; estão na idade de enfrentar mesmo a 4ª série, eles tem 10, 11 anos; 2ª série 7, 8 anos. Então para [a] gente é um passo muito importante, e até a comunidade agradece, ela incentiva o trabalho que estamos realizando junto com as crianças, e até eles ficam admirados quando tem reunião”*(Professor José Conceição).

<sup>40</sup> O professor José Roberto Silva, é um dos 5 professores não-índios. Formado em Magistério, trabalha na aldeia de Barra Velha há 6 anos, desde, portanto, 1995. Sua primeira experiência como professor foi nessa aldeia. Durante esse período há que está na escola, Roberto afirma que houve ali profundas mudanças.

<sup>41</sup> Itabela é o município mais próximo que tem o ensino médio (2º grau); e até a 8ª série os jovens estudavam na escola da cidade de Monte Pascoal. Em 2000, um grupo de aproximadamente 35 alunos cursava da 6ª à 8ª série em Monte Pascoal. Como a cidade fica distante quase 3 horas da aldeia, e por não haver transporte disponível em todos os dias e horários, foi feita uma “república” de estudantes na cidade, mantida pela FUNAI e prefeitura, e pela ajuda dos pais, onde os estudantes permaneciam durante toda a semana para freqüentar a escola. Muitos retornavam nos finais de semana para a aldeia. Ao conversarmos com alguns desses alunos, eles se queixaram de que na escola da cidade não há aulas sobre a aldeia. Esse grupo de alunos, e a participação deles nessa escola, não foram alvo de análise no presente trabalho.

<sup>42</sup> Tenho a informação de que implantaram também da 6ª à 8ª séries na escola da aldeia, no início do ano letivo de 2001.

<sup>43</sup> Em 2000, no curso noturno da 5ª série da escola estudavam adultos na faixa etária dos 20 aos 50 anos, e muitos deles só haviam estudado há 10 ou 20 anos atrás.

<sup>44</sup> Em 2000 havia três turmas do Programa *Acelera Brasil* e duas turmas do Programa *Educar para Vencer*.

*aulas direto, não falhar aula, porque isso causa mal para o nosso estudo; então devemos freqüentar sempre a aula para manter nosso estudo, para que nós tenhamos um futuro, na frente, melhor”.*

Prova disso é que a evasão escolar registrada até o mês de novembro de 2000, nos turnos diurnos -- 6 alunos -- pode ser considerada muito pouco significativa. E mesmo essa pequena taxa de evasão ocorreu por razões absolutamente justificáveis: invariavelmente por força de mudança do local de residência do chefe do grupo doméstico.

É possível afirmar, pois, à luz dos dados obtidos em campo e do **Diagnóstico sobre Educação Escolar Indígena Pataxó** (MEC / ANAI / UFBA, 1999:17), não haver criança, a partir dos 7 anos de idade, fora da escola, em Barra Velha, o que constitui um testemunho eloqüente do alto valor que é atribuído, contemporaneamente, pelos Pataxó, à escola e à escolarização. Um dado complementar, corroborador desse interesse crescente, é o fato de haver procura de matrícula, por seus pais, para crianças abaixo da idade formalmente considerada adequada, no Brasil, para o início da escolarização; o que, em uma atitude pedagogicamente muito correta, é permitido, desde que não haja prejuízos para os estudantes que incidem na faixa etária dos 7 anos<sup>45</sup>.

*“A freqüência maior de jovens na escola não atrapalha a freqüência na roça, nem no artesanato”;* a mão de obra infantil não tem um papel socialmente definido no sistema produtivo tradicional dos Pataxó, e isso faz com que a escola não seja encarada como uma instituição que irá competir pelo uso dessa mão de obra, o que incentiva ainda mais a permanência na escola.

O que se vê em cada casa, nas famílias, é sempre os pais e as mães orientando seus filhos a irem para a escola: deu o horário da aula, as crianças tomam seu banho e vão para a escola, em bandos, passando na casa de um, de outro; e de repente, forma-se uma grande peregrinação, por toda a aldeia, de crianças e adolescentes em direção ao prédio escolar. Quando voltam, fazem seus deveres de casa, e também ajudam os pais na confecção de artesanato, por exemplo, um colar ou uma pulseira, no lar; ou, na roça, na casa de farinha, na praia, no rio.

---

<sup>45</sup> Segundo Santos, dados otimistas indicam que, no Brasil, 15% das crianças indígenas em idade escolar encontram-se fora do sistema educacional (Santos, 2001:113); em Barra Velha encontramos outra, e bem melhor, realidade, atestada pelo crescente bom desempenho da instituição escolar.



A escola de Barra Velha está administrativamente vinculada à Prefeitura de Porto Seguro, a quem, pelo menos formalmente, cabe sua coordenação. Os professores reportam-se à Secretaria de Educação da Prefeitura de Porto Seguro, que supervisiona a matrícula anual e orienta as atividades burocráticas da escola, por meio de uma coordenadora. O trabalho cotidiano, por outro lado, em sala de aula e na interação com os pais, com os líderes e com a população da aldeia, fica sob a responsabilidade dos professores.

Muitos ainda recordam o tempo em que a escola era administrada pela FUNAI. Segundo Aduino Ananias da Conceição, 35 anos, casado, 4 filhos, um dos líderes da comunidade, presidente da CIBAVE – Associação da Comunidade Indígena de Barra Velha -- e ex-cacique, a escola atual, comparada à do tempo em que ele estudou (em meados da década de oitenta), incorporou pontos negativos e pontos positivos. Aduino considera negativo, por exemplo, o fato de a gestão da escola ter passado para o município. Essa queixa, quanto à mudança que houve, dá-se pelo receio, que a comunidade tem, de que a prefeitura faça alianças e barganhas políticas espúrias; e de que, devido à sua proximidade, se acabem por misturar as duas instâncias, ou por se utilizar e abusar da autoridade para prejudicar a escola da aldeia. Aduino salienta que, apesar de não terem muitos conflitos com outras comunidades locais, como outros grupos indígenas têm (inclusive outras aldeias do povo Pataxó), sabe que podem sofrer retaliações por parte da administração da prefeitura e de suas secretarias. A essa relação da escola com a administração pública dedicarei maior atenção num tópico a seguir.

O universo de professores em Barra Velha é constituído por 9 professores índios, da própria aldeia, e 5 professores não-índios. Trata-se, assim, de um conjunto de quatorze professores jovens, perspicazes e dedicados ao ofício.

A primeira Escola de Barra Velha foi criada em 1977<sup>46</sup>, e o maior problema com que ela se defrontou foi a baixa sedentariedade e a dificuldades de adaptação dos professores não-índios, razão pela qual houve a reivindicação, freqüente, de que o quadro de professores fosse, principal ou inteiramente, formado por indígenas.

---

<sup>46</sup> Tururim, líder tradicional, ex-cacique, lembra-nos de quando começaram a pensar sobre a criação da primeira escola: “Então a Consita, ela era enfermeira, e o marido dela chamava Leonardo, aí ela falou que a gente tinha que colocar uma escolinha para os **kitoquinho** estudarem, aprender de pouco a pouco. Aqueles que não tiverem o **papassai**, vêm de pé no chão, roupinha lavada, a gente tem é que estudar. Mas a escolinha primeira saiu ali de Barra Velha mesmo, uma casinha de taipa, de palha. O professor primeiro era Zé Correia, que é Chefe de Posto lá em Imbiriba agora, daí foi começando, crescendo, até agora, graças ao nosso **Tupã**”.

A queixa de muitos é que os professores não-índios não relativizavam, na escola da aldeia, seus comportamentos e valores, salientando os índios a necessidade dos professores não-índios precisarem de uma “capacitação” para trabalhar com essa comunidade etnicamente diferenciada: *“Vamos dizer que a classe não-índia, eles vinham ensinar aqui, mas primeiro eles tinham que aprender a lidar com índio. Porque às vezes a maioria dos professores eles queriam trabalhar como trabalhavam com o branco lá, mas eu acho que aqui é diferente, eu acho que a maneira é diferente de ensinar e se comportar também na sala, pois eles não tinham aquele costume de ver algumas crianças do jeito que viam, do jeito que sentavam; para eles não era o correto, mas era para o aluno, que estava aprendendo e nunca tinha entrado em outra sala de aula para saber pelo menos sentar”*.

Outro ressentimento, quanto aos professores não-índios, diz respeito ao fato de não darem oportunidade ao envolvimento dos estudantes índios na escola, numa demonstração do quanto a instituição era assimilacionista e autoritária: *“Porque em 85 tivemos o primeiro pessoal que já estava na época na 4ª série, então algumas pessoas aqui na aldeia queriam ajudar na sala de aula e não tinha pelo menos espaço, de pelo menos estar aqui como se fosse pelo menos estágio com aquela pessoa, não tinha esse espaço, as pessoas não deixavam”*.

Há, aliás, um consenso entre os próprios professores índios, de que, devido ao fato de terem *“mais tempo de convivência com a linguagem [local]”*, eles podem transmitir melhor o conhecimento. O fato de índios e não-índios compartilharem a mesma língua não cria as condições objetivas para uma pronta interação, e para o estabelecimento de um ambiente de confiança mútua.

A mesma opinião é corroborada pelos pais dos alunos, quando afirmam que até a adaptação dos próprios alunos índios aos professores também índios é mais fácil de que quando era com professores que não o fossem: *“Porque de uns 2 anos para cá, para melhorar a educação indígena têm capacitado alguns professores índios, porque o índio tem melhor acesso de modificar o ensino, porque o índio ele tem maior liberdade de falar, de agir, tem tudo isso na sala de aula, os alunos estão se desenvolvendo melhor agora”*.

Em 1995, o ex-cacique Adatao<sup>47</sup> viajou para o Estado do Mato Grosso<sup>48</sup>, visitando, como já referido, o Parque Nacional do Xingu, e lá observou que eram os próprios índios que

---

<sup>47</sup> Adatao situa, em sua entrevista, a origem de toda essa referência ao ensino diferenciado na aldeia de Barra Velha; e diz que toda essa expectativa veio através do conhecimento do modelo do Xingu.

administravam o Parque, nos cargos de chefe-de-posto, enfermeiro e professor. Ao retornar da viagem, fez questão de difundir o que havia presenciado, e nas reuniões divulgou como os índios Kayabi, no alto curso do rio Xingu, lidavam com as questões concernentes à saúde, à educação e à FUNAI, gerindo-as.

Tal experiência, portanto, para esses líderes resultou no que podemos denominar de efeito-demonstração (MEC / ANAI / UFBA, 1999:19): *“O nosso povo pataxó, apesar de sermos os primeiros habitantes, os primeiros que foram sofridos, nós estávamos atrasados por não termos conhecimento, porque lá no parque do Xingu tinha eles mesmos sendo chefia do posto, agente de saúde, então eles mesmos estavam tomando conta do que era deles, do próprio povo deles, enquanto nós aqui pataxó ainda estávamos muito atrasados por esse lado, aí sempre a gente conversando, debatendo achamos por bem nós tomarmos uma ação em cima disso... nós também somos capazes. E sempre eu digo que nós somos capazes de ter chefe de posto dentro da nossa própria aldeia sendo índio, professores sendo índio, enfermeiro sendo o mesmo índio, porque somos capazes para isso e não o próprio branco”*.

Esse “intercâmbio” com o povo Kayabí, -- durante o qual presenciaram um outro modelo de gestão indígena, com novas alternativas de manutenção e administração do seu *modus vivendi*, -- levou os Pataxó a pensar que também poderia ser assim na sua aldeia, e a envidar esforços para que esse “sonho” fosse concretizado. Em 1995, quando se estava passando a responsabilidade pela educação, da Funai, para o município, descortinou-se a possibilidade de colocar professores índios na escola, mesmo não sendo professores formados regularmente. Para Barra Velha ter no seu quadro uma predominância de professores índios como a que hoje possui, foi necessário à comunidade organizar-se e lutar por um direito que lhe é assegurado pela Constituição.

Com o objetivo de qualificar tais professores, deu-se início, em 1996, ao seu treinamento, de modo que, em 1997, eles já atuavam em sala de aula. A falta de experiência inicial era suprida por um comovente esforço, como o da leitura sistemática, sempre que surgia oportunidade, de livros e de qualquer material que lhes caísse às mãos. Gradativamente, sentiam-se mais seguros.

---

<sup>48</sup> Em 1955, através de intercâmbio promovido pela ANAI-BA, Adauto, juntamente com Tibiriçá, filho de Tururim, esteve no Parque do Xingu entre os Kayabi, conhecendo esse povo e trocando experiências.

Em princípio, o fato de os professores não terem o 2º grau dificultou, um pouco, sua aceitação pela comunidade, pois o grau de escolarização de alguns professores coincidia com o do curso básico (da alfabetização à 4ª série) oferecido na aldeia, ou às séries (5ª a 8ª) do curso de ginásio da cidade vizinha: *“No princípio foi uma experiência difícil para os professores índios, pois a comunidade também não dava oportunidade, não confiava porque aquele que vinha de fora tinha todo o conhecimento de lá, autoridade. No início, vou ser sincero para você, foi um pouco difícil para a gente enfrentar a comunidade. Porque não levavam muita fé no trabalho, valorizavam mais a pessoa que vinha de fora, porque era a pessoa que vinha com capacidade, com bagagem de curso, e nós estávamos só na 5ª até 8ª série”*. Mesmo após garantirem a contratação efetiva dos professores, faltava ainda, não obstante, incorporar a seus salários vantagens e direitos trabalhistas; o segundo passo, portanto, foi obter o treinamento especializado em magistério indígena, mediante o qual começam a participar dos cursos destinados aos educadores leigos, e aos do curso para a formação pedagógica indígena.

Atualmente, os professores índios das escolas de Barra Velha e Pará participam de um curso para professores leigos, o Pró-Formação, promovido pela Secretaria de Educação da Prefeitura em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, e isto em paralelo com o curso de magistério indígena. Nesse curso, as aulas são ministradas quinzenalmente, nos finais de semana, na cidade de Porto Seguro.

Para o projeto pedagógico atual do povo Pataxó é imprescindível a permanência, nele, dos professores índios. O apoio e o reconhecimento da comunidade é, para esses profissionais, o coroamento do seu esforço e desempenho: *“Hoje estão apoiando a gente, conhecendo o nosso trabalho, e eles estão aí para aplaudir a gente, apesar que a gente estar estudando, estamos fazendo um curso de 15 em 15 dias em Porto Seguro para fazer o curso Pró-Formação para professores leigos, aqui são 16 pessoas fazendo. Então, eles já estão dentro da escola, então quando hoje perguntamos a eles e colocamos eles para fazer alguma reivindicação, graças a Deus estamos muito aplaudidos por eles e a gente agradece bastante”* (Professor José Conceição Santana Braz).

É unânime a afirmação, nas entrevistas, de que a escola teve um “grande avanço” a partir dos professores que estão se capacitando para ensinar o “próprio parente”; e, a respeito, declaram que: *“A gente perdeu muito tempo atrás, aí que a gente poderia estar num nível*

*maior e estamos ainda fazendo a 5ª série, por muita falta de professores, que não teve nessa época, a gente perdeu muito nosso estudo, comparando com as crianças que vem desenvolvendo um bom estudo aí junto com os nossos colegas professores índios, e a gente espera que eles dêem conta do recado”.*

Genival<sup>49</sup>, como quase todos os professores da escola da aldeia, estudou na própria escola onde hoje leciona. Segundo esse professor, do seu tempo de estudante até os dias de hoje a escola sofreu algumas mudanças: *“naquela época quem ensinava eram professores não-índios, hoje são professores indígenas trabalhando com o ensino diferenciado; então mudou nesse aspecto, de uma aula que antigamente era totalmente voltada para a “nação branca”, hoje em dia trabalha as duas”*, confirmando a escola enquanto um espaço de diálogo interétnico.

A partir do trabalho que estão desenvolvendo, a boa categoria do trabalho dos professores tem elevado seu prestígio dentro da comunidade, recebendo elogios e sendo motivo de orgulho para todos os membros da aldeia. Entre os alunos, numa turma de 15 estudantes, ao serem perguntados sobre o que gostariam de fazer profissionalmente, 11 responderam que gostariam de ser *professor indígena*, numa demonstração do referencial positivo que têm quanto a esse profissional.

Hoje, os professores índios apresentam-se como um segmento economicamente ativo<sup>50</sup>; dispõem de um salário fixo, e, assim, incluem-se na categoria dos assalariados da aldeia, juntamente com os aposentados, os agentes de saúde, os funcionários da FUNAI e os da prefeitura.

Por outro lado, escolarização e participação na escola fizeram surgir, no seio da comunidade pataxó, um novo tipo de líderes, personificados na figura dos professores índios; esses novos líderes têm como objetivo intermediar, paralelamente às instâncias tradicionais de poder existentes na aldeia, o diálogo entre a escola, a comunidade e a sociedade nacional, este através da Secretaria de Educação do município e de outros órgãos que atuam na área de educação. Sobre essa questão falarei num item a seguir.

---

<sup>49</sup> Genival Conceição dos Santos, casado, é professor, há 4 anos, da escola de Barra Velha.

<sup>50</sup> Os professores passaram a constituir um segmento da comunidade economicamente estável, dotado de um significativo *poder simbólico*, pela posição intelectual que ocupam, sendo uma espécie de “*mandarins*” da aldeia.

## Escola – o seu sentido

*“Eu acho que a escola que dá saber ao povo, saber os direitos da gente, saber fazer os movimentos, isso eu acho que é interessante”* (Albino Braz).

Um ponto que fiz questão de estar sempre problematizando foi o do significado e da importância que tem a escola para os membros da comunidade, fossem eles estudantes, professores, pais, líderes, e pessoas mais velhas. Desse modo, pude perceber qual a relação que cada um desses segmentos da aldeia, definidos por critérios vários, mantinha com essa instituição, e qual o sentido que lhe atribuía.

*O tipo ideal de escola que todos almejam parece residir em um modelo escolar que supere o desafio de ser, ao mesmo tempo, “índio” e “brasileiro”, requerendo, para isso, habilidades que permitam transitar em dois mundos e em duas culturas. E esse é um ideal perseguido pelos Pataxó, de acordo com os discursos de membros dos vários segmentos atrás enumerados. É o que, por exemplo, podemos perceber na fala de Aduato Ananias : “Porque só aprendendo, só estudando que a gente vai ter conhecimento (...). Aprendendo você tem orgulho de amanhã ou depois você saber resolver o problema de sua aldeia, do seu próprio povo, defender não só dentro da própria aldeia, mas lá fora; defender segundo a Constituição, então isso é importantíssimo, e não só para a nação pataxó, porque quando ele tem o conhecimento ele vai defender uma [outra] nação indígena”; ou, nas palavras de Albino Braz<sup>51</sup>: “Eu acho que é bom o estudo, porque na minha época, quando eu era criança, não existia estudo pra gente. Eu sou analfabeto, não conheço leitura nenhuma e então por isso eu acho que a escola é bom, eu acho bonito a pessoa formada que sabe andar, sabe procurar os direitos dele”.*

É o que parece, do mesmo modo, observar o professor Genival, quanto à importância da escola para a aldeia Pataxó de Barra de Velha, quando salienta que o papel dela reside no fato de lhe possibilitar o conhecimento de sua cidadania enquanto brasileiro. Para ele, a escola é importante, não só para as crianças, mas até para os adultos que não tiveram essa oportunidade na infância, por permitir um ensino que os faça saber e identificar as regras da

---

<sup>51</sup> Albino Braz Salvador é o pajé da aldeia, também conhecido por seu nome indígena, *Caruncho Dendê Pajé*. No plano lingüístico, este nome, de óbvia criação tardia, geneticamente evidencia bem a situação de contato (lingüística, cultural e social) em cujo seio foi gerado. *Caruncho* é vocábulo português, do castelhano. *Carunho* ou *caroncho*, de origem incerta. *Dendê* é palavra africana (“do quimbundo *nhende*, palmeira”); e *pajé* é termo originário do tronco ameríndio *tupi*, com cognatos muito próximos nas várias línguas desse tronco lingüístico (V. Machado, 1990, s.v.). Assim, esse antropônimo resulta de uma *bricolagem* que tem, por matéria-prima, um conjunto de elementos lexicais disponíveis nessa particular situação de contato (Agostinho, inf. pess.).

sociedade não-índia, na medida em que, ao mesmo tempo, freqüentam duas instâncias de cultura: aldeia e cidade.

Segundo o já citado Aduato, para se alcançar esse tipo de escola faz-se necessário que os membros da comunidade estejam preparados, conscientizados da escola que querem construir; essa conscientização dos mais novos é, em Barra Velha, criada através do diálogo, de esclarecimentos, sendo passada aos jovens estudantes a responsabilidade de guardar a história do seu próprio povo, e de saber divulgá-la, sabendo também expressar-se e defender os seus direitos. Por isso, a comunidade como um todo tem sempre considerado que *“Só através da educação que ele vai chegar a ter um ponto de vista amplo, para saber explicar ao seu próprio parente. Eu como sempre aconselho que o maior orgulho que nós temos é de, amanhã ou depois, saber que tem índios formados para saber defender os nossos direitos”*.

Os depoimentos ressaltam, ainda, a importância da escola na aldeia como base para prosseguir os estudos em escolas da cidade: é preciso *“o preparo da criança e do adolescente da 1ª à 5ª série, pra poder ter a preparação pra quando ele chegar lá fora ele estar preparado pelos dois lados”*. O professor José Conceição salienta, por sua vez, que alguns jovens têm dificuldades quando saem para estudar “lá fora”; e, por isso, aponta a necessidade de aprenderem conteúdos de conhecimento relacionados à dimensão desse “mundo lá fora”: *“Por que ele sentiu dificuldade? Porque ele não tinha o conhecimento como era lá fora, e aqui dentro ele não foi bem preparado, então quando chegava lá sentia até vergonha, então a gente está trabalhando também em prol dessa pessoa para ele aprender a conhecer aqui e lá, para que não se perca mais tarde, [tendo de dizer] de dizer ‘eu não estou preparado para isso, eu não aprendi isso’”*.

Esses relatos demonstram que o conhecimento, apenas, da cultura nativa não capacita o cidadão pataxó, de hoje, para os desafios que enfrenta no seu dia a dia de interação com a sociedade regional. Todavia, é a convivência com as práticas da cultura nativa que garante a continuidade de uma identidade indígena específica. Nesse sentido, para os pataxó os fundamentos oferecidos pela escola pressupõem, não só os conteúdos elementares do ensino formal, mas também o fortalecimento dos vínculos com a cultura tradicional. A formação básica, oferecida pela escola indígena, tem como pressuposto a formação de uma consciência comprometida com os interesses indígenas e com os problemas da comunidade. Assim, mesmo saindo da aldeia para prosseguir estudos na cidade, esse compromisso deve garantir o

retorno dos jovens, tão logo concluam seus cursos. Dessa forma, o professor Genival, como outros representantes da comunidade, espera que os jovens, que hoje se beneficiam com a essa instituição, no futuro possam estar atuando na comunidade, em qualquer atividade que traga à aldeia melhorias em benefício do seu povo.

Além das questões já mencionadas, outro aspecto vinculado à formação básica do aluno merece destaque nos discursos analisados: é o que se refere ao papel da escola indígena. Os índios chamam a atenção para o fato de que, através de saber a “leitura e a escrita”, a escolarização deve proporcionar, aos alunos, condições para a aprendizagem do português. São ressaltadas as vantagens de aprender a língua portuguesa no âmbito do processo escolar. Neste caso, mais do que transmitir os conteúdos básicos à formação elementar do aluno, a escola deve formar uma habilidade discursiva na língua portuguesa, pois, futuramente, isso possibilitará ao aluno a eloquência do discurso nessa língua, quando houver necessidade: “*É o português, porque o português tem que estar sempre na frente*”. Nesse sentido, o conhecimento escolar, seja o oferecido pela escola da aldeia, ou por escolas da cidade, deve, entre outras coisas, fornecer os códigos de acesso à cultura dita ocidental, sendo que o domínio da língua portuguesa, falada e escrita, é um desses pré-requisitos, e talvez o principal deles. A escola *pataxó* da aldeia de Barra Velha está formando índios para quê? De certo modo, há um consenso na comunidade de que é necessário formar, na aldeia, quadros de profissionais que possam suprir a demanda dos serviços de que carece a comunidade.

Segundo Adauto, o maior desejo existente é o de poderem eles mesmos ser “aprendizes”, para tomar conta do seu próprio povo, e o orgulho dele é que haja professores índios, e amanhã ou depois chefe-de-posto índio; e, assim, afirma que gostaria de que fosse como é em algumas aldeias que conhece, e que não têm funcionários “brancos”, mas “só índios”. Para ele, só o próprio índio vai saber da convivência, do cotidiano, dos costumes, pois, quando há a experiência de não-índios assumirem cargos na aldeia, isso sempre dá problemas; e resalta que, em Barra Velha, por exemplo, há diversos problemas com o chefe de posto, com o enfermeiro, com o professor não-índio, pois para esses nunca é como numa “*família índia; então para evitar esse tipo de transtorno, tem que ser o próprio índio, porque*



*ele sabe a convivência, sabe se adaptar com seu parente, porque só mesmo eles têm o seu “próprio segredo”<sup>52</sup>.*

Os jovens falam muito de prosseguir nos estudos, apesar de muitos ainda não terem uma opção profissional já definida. Às vezes, perguntam aos professores qual a melhor profissão pela qual optar. O professor Roberto conta que tem um aluno que sempre fala do seu anseio de estudar advocacia: *“ele disse que vai estudar para ser um advogado para defender o povo dele (...) a opção dele, o desejo mesmo dele é ser advogado para defender as causas do povo dele. Então eu vejo que no futuro eles pensam ser uma pessoa de grande importância para a comunidade, outros já pensam em trabalhar como auxiliar de dentistas, na parte de enfermagem, outros tem outros pensamentos, mas não é assim [com] pensamentos que podem dizer vai se concretizar isso, eles só apenas pensam, optam que pode ser isso, pode ser aquilo, mas não tem aquela opção certa do que querem”*.

Por outro lado, existe claramente a compreensão de que é na infância que os vínculos culturais são consolidados, e que a identidade étnica *pataxó* se constitui, em contato com a aldeia, com os ensinamentos da família, da escola e dos professores indígenas, e de que é esse o melhor momento para frequentar a escola. Barra Velha, a partir do ano 2000, passou a ter o turno escolar noturno dedicado aos adultos que queiram prosseguir os seus estudos. E o Sr. Valdir, líder indígena e também funcionário da FUNAI, salienta: *“Nunca que é tarde para a gente estudar e eu acho que qualquer ser humano se fosse para a escola seria melhor, como faz novos, velhos, adolescentes, tanto faz (...) e o índio deve aprender primeiramente as expressões dele. Principalmente a língua, a cultura do índio que ele nunca deve perder”*.

As preocupações que os alunos do turno da noite referem, quanto aos conhecimentos do ensino formal, são justificadas, nos seus discursos, em função das necessidades enfrentadas, não só nas relações políticas internas que lhes dizem respeito, mas nas instâncias de poder dos não-índios. E também, por exemplo, no dia a dia, ao ajudar os filhos nos deveres escolares: *“Então o que a gente aprende vai passando para os filhos para cada vez mais eles desenvolverem na sala de aula”*; ou ao circular na cidade, quando observam que: *“No caso de uma viagem, se a gente sai daqui para Eunápolis, tem que pegar um ônibus. Aí se ele já sabe*

---

<sup>52</sup> “Segredo” no sentido de entender sua própria organização; organização esta concernente a cada grupo social, povo, etnia.

*ler um pouco não vai se perder, aí já é uma facilidade mais para ele, então por isso também eu voltei a estudar, para que eu não ficasse muito atrás dos outros, porque se caso sai uma pessoa aqui que é analfabeta, vai à rua, ela não vai saber andar, não vai saber vim de lá para cá, se não tiver uma pessoa para orientar ela que aquele transporte, ali, está vindo para o lugar dele, então ela vai ficar lá o dia inteiro e a noite sem saber para onde vai. Eu acho que o estudo é muito importante por essa parte”.*

Convivendo quase que cotidianamente com os regionais de cidades vizinhas, onde negociam, procuram tratamento médico, freqüentam (ou freqüentaram) colégios, vendem produtos agrícolas ou artesanato, trabalham como assalariados, o domínio dos conhecimentos derivados da escolarização se impõe para eles como uma necessidade. Esse domínio dos resultados da escolarização está, na concepção dos estudantes adultos, intimamente relacionado com a possibilidade de acesso, via saber escolar, aos conhecimentos técnicos e especializados próprios da cultura ocidental. A absorção destes conhecimentos representa uma aspiração para esses alunos, pois eles poderão possibilitar sua inserção e promoção no mercado de trabalho, que hoje é, para eles, uma realidade bem presente. Em seus relatos demonstram a valor da escolarização para o desempenho de suas profissões, ou de uma futura profissionalização. Essas concepções podem-se notar nas falas a seguir:

*“Sem o estudo, mesmo que seja o índio, não adianta nada, porque hoje para se capacitar ele tem de estudar também”.*

*“Porque a gente trabalha e cada vez mais no trabalho da gente o estudo é melhor [é importante] que a gente vai desenvolvendo mais, vai estudando e aprendendo e praticando aquilo que a gente faz”.*

*“Olha, eu voltei a estudar porque realmente eu precisava voltar a estudar, no meu caso, pelo trabalho que eu exerço, então eu achei que deveria estudar e estou estudando mesmo, enfrentando a batalha, e com fé em Deus eu tenho que ir à frente”.*

*“Eu, pra mim, é uma grande importância o estudo porque eu tenho muita vontade de alcançar uma posição, de ser um grande professor para ter trabalho sobre os índios e*

*a capacidade de ensinar a eles também, que eles cheguem à mesma altitude minha, por isso que eu voltei a estudar”.*

\*

A iniciativa escolar desses estudantes exige, pois, um domínio, não só do conhecimento do ensino formal, mas também de outros conhecimentos, burocráticos e jurídicos, sobre os seus direitos. Decorre daí o empenho no sentido de reivindicar oportunidades de estudos, em séries mais adiantadas, na própria aldeia.

A *herança*<sup>53</sup> da escola para os mais novos, crianças e adolescentes, se afigura “como apropriação antecipada, como futuro apropriado”, através da escola: “*Eu acho que quem vai para a escola tem um futuro melhor do que quem fica em casa, consegue trabalho para se manter a vida, e quem fica em casa não*” (Vandson Sousa Silva, estudante, 19anos).

A dicotomia entre o pensamento das gerações mais jovens e mais velhas, quanto ao sentido da escola, aparece numa das falas, no que diz respeito ao que a escola deve ou não ensinar. Quando interrogados sobre o que pensam sobre a escola, alguns dos mais velhos demonstram que, na sua opinião, o *locus* da aprendizagem da cultura e da tradição não é a escola. Essas questões possuem espaços específicos no âmbito da oralidade, da tradição, da família. O professor José Conceição lembra que muitos daqueles dizem que: “*À escola você vai lá só para aprender a ler e a escrever*”; enquanto que a escola, para os mais novos, é, simultaneamente, um espaço para a tradição pataxó, e também para o conhecimento formal da cultura da sociedade nacional brasileira; assim, “*não só a escola passa o conhecimento, mas também as crianças, os jovens e os adultos levam o conhecimento para dentro da escola*”.

O professor José Conceição chega a afirmar que, em seu entender, a escola está intimamente ligada ao seu projeto pessoal de vida. Há 3 anos trabalha na escola de Barra Velha, que para ele é como se fosse sua própria família; considera que na escola não só ensina, mas aprende também, assim como aprende com a família no dia a dia.

---

<sup>53</sup> A *herança*, nos termos de Bourdieu (1999: 96), “e não só a econômica, é um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas, e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem”.

Até a década de setenta, antes da criação da escola, os Pataxó eram uma sociedade de tradição predominantemente oral. Com a inserção da escola na realidade local foram progressivamente incorporando a escrita, como forma de registro das suas tradições. Tornou-se também papel da escola garantir a funcionalidade do registro da história da aldeia com o uso da escrita, ao preservar por esse meio a memória indígena; memória essa que recorda a história e a língua pataxó, uma vez que os mais velhos não sabem escrever e que a transmissão oral tem sido cada vez menos intensa. E pouco possível, por razões técnicas e econômicas, a preservação dessa mesma memória em gravações sonoras ou audiovisuais.

A história pataxó é agora documentada pelas próprias mãos dos índios, com o domínio que passaram a ter da escrita alfabética, com suas funções sociais de memória e registro. Assim, escrita e escola têm sido acionadas para impulsionar um novo ciclo de produção, difusão e transmissão cultural na comunidade pataxó. É, portanto, a própria experiência vivida pelos Pataxó que está dando pistas para que possam lidar com a instituição escolar; buscando, a escola da aldeia, formas autônomas de sobrevivência no interior da sociedade envolvente, enquanto, ao mesmo tempo, os índios se esforçam por manter e reproduzir a identidade cultural de seu grupo étnico. Os objetivos que movem a gênese dessa experiência educacional estão intimamente relacionados com vida cotidiana da aldeia, em suas várias dimensões.

Escrita e escola foram apropriadas pelos *pataxó* como técnica e instituição do contato, sendo valorizadas as estratégias para construção da autonomia comunitária; é o que parece dizer o Sr. Tururim: *“Eu estou satisfeito, graças ao nosso tupã, com a leitura que os meninos estão aprendendo, saber resolver as coisas a benefício dos velhos, e dos filhos e dos netos tudo [...] Agora, nossos filhos, netos, bisnetos, vamos botar na escola: passa fome, mal vestido, não tem a sandália, mas vai estudar. Se não tem condições de comprar o sapato, [se] nós não tem condições de plantar as coisas pra eles, vão de sandália no pé, de pé no chão, vai aprender. Aprender pra ser gente, não bicho”* .

Hoje, a instituição escolar faz parte das aspirações que há para o *futuro pataxó*. Manuel Braz, mais ou menos 70 anos, apesar de nunca ter estudado, afirma: *“O futuro depende, depende da escola porque hoje pra eles é bom porque não está mais no tempo que eu fui criado, naquele tempo não tinha escola quase e hoje tem muita escola para o pessoal, e hoje tem muito professor que está ensinando, filho daqui que já está ensinando. Eu acho que*

*deve ter escola diferenciada, sem ser escola de índio, porque eles crê em outras coisas, não é ? Porque entre a gente estudar só para ser índio tem que aprender para outras coisas também. O índio deve aprender, porque antigamente o índio não sabia nada, não sabe ? O índio só sabia mesmo jogar fora as flechas, jogava flecha adoidado assim, matava as coisas, caça e essas coisas, e hoje não, ele deve aprender o estudo dele para sobreviver ele mesmo”.*

A construção da escola indígena faz, assim, como já assinalai, parte de um projeto político mais amplo -- em que toda a comunidade tem sido alcançada e envolvida -- estrategicamente entendido como meio para a libertar das relações sociais, de caráter assimétrico, com a população regional; estas, experimentadas desde há muito pelas comunidades indígenas. Projeto esse que visa instrumentar os Pataxó para a autodeterminação. A isso corresponde uma extrema valorização das escritas alfabética e numérica, veículos e expressão da renovação da identidade étnica indígena naquele contexto histórico específico; no qual se reorganizam as relações, dentro da comunidade, e entre ela e a sociedade nacional. Com todas as decorrências disso, sócio-culturais e políticas sobre o povo Pataxó.

### **Prática escolar: participação da comunidade**

Qual seria a participação dos pais e dos líderes na escola em Barra Velha? Essa a pergunta que fiz a várias pessoas, assim como também observei o quanto a escola é, na comunidade, um espaço de participação.

Segundo os professores, os membros dessa última participam muito das atividades escolares: eles estimam que cerca de 75% dos pais, tomam parte nas reuniões da escola, e muitos só não as freqüentam por trabalharem na roça durante o dia todo, o que, às vezes, lhes dificulta a vinda. Mas, de um modo geral, ajudam bastante, acompanhando os professores e os filhos no cotidiano escolar.

As reuniões estão sempre em pauta. Elas são o espaço privilegiado da interação da escola e da comunidade. São ali discutidas questões de variadas ordens, como o desempenho dos alunos na sala de aula, ou os problemas do dia-a-dia da escola, podendo-se também lançar ali novas propostas pedagógicas, ou decidir sobre questões políticas relativas à aldeia; os líderes sempre as freqüentam, pois são, também, um dos momentos da rotina aldeã em que mais se reúnem pessoas: *“a gente convoca aqui para participar: enche. Não tem espaço, já*

*chegamos a colocar até 150 cadeiras e não dá, e a gente mesmo fica muito agradecido por isso, pela participação deles” (Professor José Conceição).*

No período em que realizei o trabalho de campo, pude constatar essa verdade. Houve certa reunião para discutir a respeito de um professor, que teria sido demitido pela prefeitura; logo que souberam da notícia, a reunião foi anunciada aos pais e aos líderes, para discutirem sobre a questão e tomarem as devidas providências; muito rapidamente a escola estava repleta de mães, e, em, menor número, de pais. Muitos vieram de suas casas, bastante afastadas da escola, ou, então, das roças, igualmente longe ou ainda mais longe, para discutir, e opinar sobre os problemas em causa, numa demonstração da importância que atribuem a essa instituição.

Após esse episódio, que de certo modo me deixou impressionada, passei a perguntar aos professores se sempre havia essa frequência maciça dos pais; e eles me disseram que sim; inclusive, quando os líderes querem realizar alguma reunião com participação da grande maioria da comunidade, marcam-na justamente no mesmo dia da reunião normal da escola.

Os pais indagam, freqüentemente, junto aos professores, sobre a vida escolar dos filhos, e é através dessas reuniões que a participação deles na escola se concretiza. Muitas vezes são convocados para um pequeno encontro, com a intenção de falar a respeito do aluno, sobre como está indo seu desenvolvimento nas aulas, ou sobre algum problema que os professores mesmos não podem resolver; solicitam, então, a ajuda dos pais, e sempre encontram neles a disposição de prestar apoio. O mesmo ocorre nas comemorações de que participam, e, dessa maneira, contribuem para o funcionamento da escola.

Quanto aos alunos, o professor Roberto lembra que na escola houve tempos em que os alunos eram desinteressados “no estudo”, mas de uns tempos para cá tem havido um crescente interesse para com a escola. Roberto acredita que isso é fruto da intensa campanha feita, através dessas reuniões, com todos os profissionais envolvidos na prática escolar, e assim tem divulgado a importância da aprendizagem; ao passo que é sempre lembrado aos pais que, se, na geração deles, possivelmente não tiveram escola, na geração dos seus filhos ela está presente, com professores dispostos a ajudá-los a aprender, e a tomar esse aprendizado em objetivo último da instituição. Com argumentos como estes vão conquistando pais e alunos.

Através dessas reuniões, e da campanha dos professores, em sala, sobre a importância do estudo, a escola tem crescido, com sucesso, no conceito da comunidade de Barra Velha.

Demonstração da sua relevância e de como ela é um referencial para os adultos, é o fenômeno de, no período de matrículas, aparecerem pais trazendo crianças de até 4 anos, querendo-as matricular.

Na turma de 5ª série do horário noturno do ano 2000, destinado aos adultos<sup>54</sup>, muitos desistiram; o professor Roberto atribui isso ao fato de não estarem eles acostumados a dormir tão tarde, o que acarretou, para frequentar a escola, terem de modificar seus costumes noturnos; e também ao fato de perceberem que não estavam tendo bom rendimento e aprendizagem. Mas mesmo com todas essas dificuldades quanto à mudança de hábitos, muitos pais iam para as aulas com as crianças, que dormiam em seus colos enquanto eles assistiam às aulas. Já no turno matutino não houve nenhuma desistência escolar, o que confirma a necessidade de haver na aldeia as séries subseqüentes à 5ª para que os jovens permaneçam na aldeia. Quanto à desistência ou evasão nas séries dos outros turnos, em que a maioria dos alunos é composta por crianças e adolescentes, é algo de que, a cada ano, diminui o número de casos<sup>55</sup>. Em algumas turmas há variada composição etária do alunado (salas com pessoas indo de 12 a 20 anos); mas parece não haver constrangimentos de partilharem a mesma sala estudantes mais novos e mais velhos.

Para o mesmo professor Roberto, a ênfase dada à escola tem retardado o casamento “precoce” entre adolescentes de 13 a 17 anos. Roberto lembra que no primeiro ano em que trabalhou na aldeia era quase uma regra de matrimônio sê-lo em idade ainda muito jovem, em ambos os sexos. Mas, com o advento do “crescimento simbólico” da escola, essa prática tem-se modificado.

A escola, de certo modo, retarda o casamento, retardando os adolescentes quanto a alcançarem a vida adulta mais cedo, e, assim, comporem família. Roberto afirma que nas reuniões esse é um assunto que sempre vem à tona. Lembra que já houve uma professora que, nessas ocasiões, sempre falava dos riscos de casar-se cedo, e das *benesses* de permanecer na escola por mais tempo. Muitos dos jovens que se casam atualmente permanecem estudando, ou se casam na idade que contemporaneamente é considerada a “ideal” para o casamento -- e que estaria na faixa etária dos 18 aos 20 anos.

---

<sup>54</sup> A turma das aulas noturnas começou com 30 alunos, pais e mães de família; e, ao final do ano letivo, só havia cerca de 12 alunos.

<sup>55</sup> Em 2000, na 4ª série, houve a desistência de 1 aluno numa turma de 23; e 2 foram transferidos por não estarem mais morando na aldeia. Na turma de “aceleração”, houve a desistência de 3 alunos.

## **Escola e Política**

A construção e as transformações da instituição escolar indígena implicam na participação de outros atores -- além dos estudantes, pais, professores e líderes --, colocando em jogo a presença do Estado, através da organização política, tanto na esfera estadual, quanto na municipal. Neste sentido, a relação da instituição escolar com a esfera político-institucional do país, instância responsável pela elaboração, aprovação, difusão e legitimação das leis, e também pela administração da escola, tornou-se numa relação de subordinação da escola indígena à *práxis* política, local, regional e nacional.

Em 1991, a transferência da responsabilidade pela Educação Indígena, da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, para o Ministério da Educação, representou uma substituição completa e crucial do órgão gerenciador da educação indígena; e, também, uma mudança em termos de execução, pois antes as escolas eram mantidas pela FUNAI (ou por secretarias estaduais e municipais de educação, através de convênios firmados com o órgão indigenista oficial). Passou, então, a caber aos Estados assumir tal tarefa. O problema é que a estadualização ou a municipalização das escolas indígenas ocorreu sem a criação de mecanismos que lhes assegurassem autonomia administrativa e garantissem a especificidade dessas escolas. E sem estabelecer parcerias entre órgãos governamentais e entidades da sociedade civil que compartilham da mesma concepção quanto ao processo educativo a ser oferecido às comunidades indígenas. Cabendo notar, ainda, que, apesar das conquistas alcançadas na Constituição Federal de 1988, ainda não houve real mudança de atitudes por parte dos setores públicos, federal, estadual e municipal, face à escola indígena. Para Silva (1995:158), os direitos indígenas garantidos pela Constituição são constantemente violados, dentro e fora das escolas indígenas, pois, muitas vezes, os programas de educação escolar são desenvolvidos por agências que ele denomina de *anti-indígenas*. Silva salienta que “os assessores e técnicos em educação escolar indígena, assim como as agências do governo e as ONGS, precisam compreender, primeiramente, o que são organizações sociais, costumes,



crenças e tradições dos povos indígenas, tal como está disposto no art. 231 da Constituição<sup>56</sup>. Essa compreensão não ocorrendo, os programas de educação escolar indígena poderão ser pautados por uma ideologia de indianidade genérica<sup>57</sup>” (Silva, 1995:158). A ressalva de Silva (1995:161) quanto à gestão política do Estado, não trata, evidentemente, de eximir o poder público do dever de manter as escolas indígenas. Mas, no caso particular de tais escolas, será preciso delinear, com muito cuidado, os limites desse poder sobre os programas de educação escolar indígena, e, conseqüentemente, sobre os destinos das sociedades que eles atingem. Dessa forma, os limites da gestão política do Estado sobre a escola são percebidos, ou melhor, sentidos pelas comunidades indígenas, freqüentemente, através de práticas arbitrárias e politiquieras.

Um episódio que pude presenciar, ilustrativo dessas práticas politiquieras, durante o trabalho de campo, foi a demissão do professor José Roberto Silva, não-índio, como já dito, da escola indígena de Barra Velha, administrada pela prefeitura municipal de Porto Seguro<sup>58</sup>. Fato ocorrido, contra o desejo da comunidade, logo após a eleição municipal de 2000, foi motivado por divergências de concepção sobre as necessidades das escolas, mostrando, inequivocamente, o que os povos indígenas podem, de fato, esperar de suas escolas, enquanto estas forem também escolas controladas pelo poder público local.

Assim que o prefeito ganhou as eleições, saiu uma lista de funcionários de quem foram cancelados os contratos. Entre esses, estava o do professor Roberto. Esse episódio fez com que a comunidade refletisse sobre as propostas dos políticos locais, antes e depois da eleição, pois, mesmo sabendo da carência de professores, e de ter feito promessas de novas contratações para a escola, houve corte de funcionários. Durante esse período, foi bastante discutido na aldeia que tipos de alianças, formais ou informais, são feitas com os políticos. Vários líderes da comunidade, inclusive o cacique, se mobilizaram para recolocar o professor

---

<sup>56</sup> Diz o artigo 231, da Constituição Federal Brasileira de 1988: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

<sup>57</sup> *Indianidade genérica* entendida enquanto uma categoria que permite, num primeiro momento, diferenciar nossa sociedade do conjunto das diferentes sociedades indígenas existentes no território brasileiro, na medida em que as sociedades indígenas compartilham de um conjunto de traços e elementos básicos, que são comuns a todas elas e as diferenciam de sociedades de outro tipo (Grupioni, 1994: 18).

<sup>58</sup> A administração municipal recebe verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDESF, para as escolas das aldeias.

no seu cargo. Logo que soube da notícia, este se comprometeu a terminar o ano letivo, apesar da suspensão do contrato, mas, após várias idas a Porto Seguro, os Pataxó conseguiram convencer a Prefeitura a não demitir o professor.

A prefeitura utiliza, então, a escola para exercer pressões e mesmo chantagens políticas sobre a comunidade. Assim, em época de eleição, são prometidos funcionários e benfeitorias em troca de votos. Em geral, os políticos que fizeram parte de alguma secretaria do município geralmente se candidatam, e pedem votos aos professores e aos índios. Caso não votem, os mestres sofrem ameaças de perda do emprego, e os índios, dos serviços da escola.

Outro fato relacionado à delicada relação da municipalização do ensino com a escola indígena diz respeito à falta de infraestrutura que a essa última atinge, e que é atribuída à falta de vontade política da prefeitura, que não dá a devida assistência às escolas das aldeias. Essa ausência da prefeitura faz com que cada vez mais os professores cuidem de várias funções concernentes à manutenção da escola, tais como reformas nas salas de aula e assistência aos equipamentos.

São recorrentes as queixas dos membros da comunidade quanto à administração da escola, no que se refere à intervenção da prefeitura; e, assim como nas escolas não-índias, há reclamações quanto à merenda escolar e à falta de salas de aula, como a fala de Albino nos mostra: *“A ajuda que está tendo a escola, a educação, é da prefeitura. A prefeitura que está dando a educação, então a merenda às vezes não vem, custa vir, às vezes vem um mês quando chega no meio do mês acaba, já vai os alunos passarem necessidade porque não chegou a merenda escolar; os outros grupo de índios, [por exemplo] o Campo do Boi, está há 2 anos lá um grupo de índios esquecidos, pois nenhum deles sabia a leitura de procurar o direito deles”*.

Essa vulnerabilidade às questões políticas locais faz com que a escola tente alternativas de apoio junto a outras instituições, como as universidades e as Organizações Não-Governamentais; graças a isso, são elaborados e desenvolvidos projetos conjuntos, que visam suprir parte de suas necessidades.

Atualmente há o projeto de criação de uma Associação dos Professores Indígenas Pataxó, com o intuito de oficializar essa categoria profissional, e, através da agremiação, reivindicar benfeitorias, direitos e soluções para questões referentes à escola.

Em agosto de 2000, professores indígenas da Bahia, pertencentes aos povos Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hã e Tupinambá, estiveram reunidos na aldeia indígena Caramuru-Catarina Paraguaçu, realizando o 1º Encontro de Professores do Sul e Extremo-Sul da Bahia com o objetivo de articular, organizar e mobilizar os demais, além de socializar a problemática da educação escolar indígena nessas regiões da Bahia<sup>59</sup>.

Com estes exemplos, podemos notar que o projeto político-pedagógico da escola não está dissociado das questões políticas mais amplas, apesar de todas as críticas que se possam fazer. O líder Adauto afirma que a participação, ou melhor, o envolvimento da escola nessas questões é, de certo modo, inevitável. Através da escolarização ele vê a possibilidade de serem mantidas relações menos assimétricas entre as sociedades indígenas e o Estado, e sobre essa relação afirma: *“Porque o governo que está aí recente quer acabar e extinguir as nações indígenas, e se não tivermos a alfabetização eu acho que nós já estamos na margem da civilização, e quanto mais nós não engrenar, formar esta corrente, eu acho que o extermínio é provável; mas mesmo a gente sempre esclarecendo que temos que estudar, que tem que ter conhecimento, porque só estudando e tendo conhecimento que saberemos defender o direito que é nosso, que se não for assim a gente sempre fica dependendo de alguém, fica sempre debaixo dos pés de alguém, alguém que eu quero dizer são os órgãos tutelados [tutelares] que não querem saber nem de nada, só querem o salário deles e nós sempre aí nessa”*.

A escola tem disseminado o sentimento, largamente compartilhado, de que a escolarização enseja a promoção sócio-econômica e política da comunidade, alargando a dimensão da conscientização política dos estudantes, pais, professores e líderes. Nas aulas, é sempre feita a crítica aos poderes vigentes. Segundo o professor Roberto, em suas aulas ele sempre realiza uma crítica aos “políticos e às suas ações”, e, dessa forma, tenta se municiar contra os efeitos perversos da política de privilégios. E é justamente essa dimensão que a

---

<sup>59</sup> Estando presentes 35 professores indígenas, reivindicavam uma educação específica e diferenciada e a contratação de professores indígenas. Foi criada durante este encontro uma Comissão Provisória dos Professores Indígenas do Sul e Extremo-Sul da Bahia, tendo como meta encaminhar as discussões que viabilizem os pleitos dos professores presentes, mobilizando e articulando os educadores indígenas da região para a criação da Associação dos Professores Indígenas do Sul e Extremo-Sul da Bahia. Além das seguintes solicitações: assessoria pedagógica; apresentação de propostas de um currículo diferenciado; ampliação do leque de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais; garantia da presença / participação de professores índios nas discussões de preparação do Curso de Magistério Indígena; cobrança, à Secretaria de Educação da Bahia, de contratação de professores indígenas (CIMI, 2000).

escola de Barra Velha atende. O professor Roberto acredita que a escola está formando os alunos para serem “*cidadãos capacitados para cobrar, também aprender, seus direitos e deveres*”. É ensinado a eles como serem, amanhã ou depois, cidadãos que saibam conviver com a sociedade nacional, e fazer com que esta respeite os direitos e deveres que os assistem e obrigam.

### **Ensino diferenciado: sua prática**

O que as escolas indígenas devem ou não ensinar é matéria cuja decisão deve depender, exclusivamente, dos povos indígenas para os quais elas existem. Os objetivos dessas escolas têm de ser discutidos e definidos pelas próprias comunidades onde estão localizadas. Para Silva (1995:153), a experiência acumulada, de mais de quatro séculos, demonstra como programas de educação escolar indígena podem fazer estragos, quando estão sob o controle de agências não-indígenas. São os povos indígenas, através de seus mecanismos políticos tradicionais, de suas organizações, de seus professores e de outras instâncias de suas sociedades, que têm de ser os únicos, e legítimos, detentores do direito de decidir sobre o que deverá acontecer, ou não, em suas escolas.

Especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro (Silva, 1995:160).

As questões, abaixo enunciadas, conduzem à reflexão sobre a prática da educação escolar indígena na escola da aldeia pataxó de Barra Velha, e ao que acredito ser hoje o seu dilema principal: os caminhos e descaminhos para construção de uma escola indígena autônoma e diferenciada.

Apesar de o conceito do *ensino diferenciado* ainda não estar bem definido entre os membros da comunidade pataxó, sabe-se, na prática, através das aulas que hoje valorizam mais o conhecimento local, a história da comunidade, e a presença de professores índios, que o ensino escolar é posto em contexto na sua realidade supralocal -- há pelo menos inúmeras tentativas -- e isso os índios entendem que é algo novo, e diferente, da antiga escola, que visava a assimilação, reduzindo a aprendizagem à absorção, pelos indígenas, do conhecimento ocidental: e isto “*porque você estuda no mesmo tempo a coisa da aldeia e a coisa do*

*município e do país, do país que nós moramos. Então isso é pra gente o ensino diferenciado, dentro da nossa escola” (Professor José Conceição).*

Adauto, ao lembrar-se das mudanças sofridas pela escola, desde seu tempo até os dias atuais, afirma que o que mudou foi em relação ao “*estudo diferenciado*”, o que para ele é “*importantíssimo, não só na escola indígena*”.

O professor Genival Conceição dos Santos acrescenta que o ensino diferenciado “*é a maneira da gente passar o ensino mais voltado para a nossa realidade. Então a gente, em sala de aula, passa, vamos dizer, as duas formas, tanto assim o diferenciado quanto o de lá de fora, o ensino do branco, falado assim. Então a gente vê assim que a gente não explora só um, a gente explora os dois, porque no momento que a gente está aqui na aldeia, mas em outro momento a gente sai, e a gente acha muito importante trabalhar não só em relação a nossa nação, mas também trabalhar um pouco da nação branca. Então a gente vê que eles pegam facilmente esse tipo de ensino, tanto o diferenciado, que é voltado para a nossa comunidade, quanto também o voltado lá para o branco*”.

A experiência do professor Roberto é, no que a isso concerne, interessante. Quando veio trabalhar na escola da aldeia ainda não se falava em *ensino diferenciado*, mas desde que começou a trabalhar com a comunidade pataxó percebeu que se tratava de um grupo etnicamente diferenciado; assim mesmo sem ter “*a fala de ensino diferenciado*”, percebia, pelo contexto, “*que os índios tinham uma aprendizagem diferenciada do branco. Mesmo que se use o mesmo material, aquela coisa toda, mas tinha um pouco de diferença*”.

Segundo Roberto, a diferença se dá pela necessidade deles aprenderem *coisas diferentes*. Do seu ponto de vista, têm de aprender as duas “*aprendizagens: a de viver aqui na aldeia e a de lá de fora também*”. Quanto ao ensino diferenciado, Roberto entende que ele deve ser colocado em prática através da composição de textos que relate o cotidiano da aldeia. No seu caso, ele não prepara textos, mas relata oralmente, nas aulas, juntamente com os alunos, como é o dia a dia deles, o artesanato, a pesca, a roça; essa é, em seu entendimento, a prática do *estudo diferenciado*, e a partir dessa contextualização se estudam todas as disciplinas: ciências, matemática, português, geografia, ocupação e extensão do território, demarcação da terra indígena. E é a essa associação dos saberes a adquirir que ele compreende como *ensino diferenciado*.

Sobre o que deve ser ensinado na aldeia, Genival tem posição ligeiramente diferente, dizendo que se deve ensinar aquilo que está presente no cotidiano, como, por exemplo, as atividades ligadas à economia doméstica, ou à confecção do artesanato em que a maioria se ocupa; ou à preparação da terra para o plantio. Mas a ênfase na educação institucionalizada não recai exclusivamente no ensino das atividades do trabalho comunitário, apesar de haver preocupação com a criação de nexos entre as várias atividades produtivas tradicionais e não-tradicionais.

O conhecimento voltado para o *cotidiano* é transmitido na escola por meio de consultas aos textos didáticos “*que vêm lá de fora*”, e pela respectiva contextualização com o que é local. Como diz Genival, em vez de os professores realizarem suas atividades seguindo a risca a orientação e o conteúdo desses textos, em relação àquilo em que estão trabalhando, tratam daqueles assuntos mais voltados para a sua realidade local, seja ela referente ao plantio, à preparação da terra, ou a como preservar o meio ambiente: por exemplo, não poluir rios e lagoas, ou não destruir a mata. E assim instruem os alunos para que possam tornar-se multiplicadores do apelo à preservação do seu território e da sua cultura.

Os cursos são ministrados com os mesmos textos didáticos do ensino “ocidental”; mas os professores procuram, com frequência, ao trabalhar tais textos, fazer certas adaptações para os conformarem à sua realidade. É então na produção de textos e redações dos alunos -- principal componente das atividades de classe -- que a diferenciação do conteúdo se dá.

A partir dessas redações, como, por exemplo, das composições sobre a rotina na aldeia, é que muitos trabalhos são elaborados e abordadas outras matérias, como a história, a geografia, e a língua portuguesa. Assim, os professores lecionam mediante as ditas redações, e também graças aos livros que possuam um melhor conteúdo em termos de histórias e outros relatos.

Desse maneira, trabalham-se duas ou três matérias a partir de um mesmo livro, modificando uma coisa ou outra e não dando preferência a um único livro. Isto porque muitas vezes há assuntos nos livros que não convém abordar. Tentam, desse modo e com frequência, ao modificar o que neles está, diferenciar o material didático para que seja possível explorá-lo bastante.

Atualmente, há muitos livros que são utilizados nas aulas mas que não retratam a área indígena da aldeia pataxó de Barra Velha; mas que, simultaneamente, retratam áreas das suas

proximidades. E esses livros têm sido usados para que os alunos possam também ter informações sobre a história e a geografia da região, e mais informações sobre outras aldeias e seus territórios. A ênfase, no que é transmitido nas aulas, deriva do pressuposto de que o processo educativo deve centrar-se no âmbito em que ele se realiza, ou seja, no contexto interno e externo da comunidade indígena, e da relação que ela mantém com os outros níveis da realidade regional. Na prática, utilizam-se os livros que recebem “*todo preparadinho*”, podendo-se estudar neles as disciplinas normais do ensino formal, e, também, adaptar o conteúdo deles para o conhecimento diferenciado, indígena, por meio da utilização de histórias relatadas pelos mais velhos, da música, da dança, enfim, da tradição dos índios.

Na opinião do professor Roberto, os alunos entendem e absorvem o sentido do ensino diferenciado. Ele conta que passou aos alunos um trabalho, tendo como objeto a população da aldeia e sua estrutura etária, isto a partir de um censo da população total feito por eles mesmos. Os alunos consideraram esse tipo de atividade importante, por obterem um conhecimento escolar formal, e também um conhecimento relacionado à sua comunidade, à “*vida deles ali dentro, daquele habitat aonde ele convive*”.

Diz ele, ainda, que os alunos não acham que isso implique em divergência ou dispersão, de conhecimentos, mas sim que têm de saber sobre esses dois planos de sua formação: “*o tradicional: do branco; e o que tem a ver com a vida dele ali dentro do cotidiano dele*”.

Já o professor Conceição opina que houve muitas modificações na escola quanto ao espaço de liberdade concedido ao aluno, de alguns anos para cá. Na sua época, quando estudava, não havia tanta oportunidade de participar ativamente da escola como atualmente acontece “*porque o aluno hoje, na escola, tem direito, seja pela parte do material, [seja] pelo conteúdo que ele queira trazer. Até o conteúdo que ele acabou conhecendo através do ensino pode servir de aula para a classe; [...] um material que ele trabalhou em casa também pode servir de aula*”.

Conceição recorda que, há cerca de 16 anos, o conteúdo das aulas se resumia a dois assuntos: aprender o que denomina de “*falsa história do descobrimento*”, e aprender o português: “*até o português pra gente, tinha que aprender o mesmo*”. Ele, ao sair da aldeia e nas suas “*andanças por aí*”, percebeu que não tivera o espaço merecido e desejado dentro da escola, e que, com a luta para conquistá-la, os Pataxó acabaram por aprender como se

*“desenvolve a escola. Então isso é pra gente o ensino diferenciado dentro da nossa escola. Porque hoje a nossa preocupação mesmo [é] que nós não falamos diariamente a nossa língua, mas o conhecimento dela deve haver; igualmente o preparo da criança para poder, quando você estuda da 1ª a 5ª série aqui, [...] dar continuidade ao conhecimento das histórias da nossa aldeia e do município, que envolve muito aqui dentro; e aí, pra poder ter a preparação da criança e do adolescente pra quando ele chegar lá fora ele estar preparado pelos dois lados”.*

Conta o mesmo professor que sempre, quando saem para fazer trabalhos nas escolas das cidades, os alunos perguntam como é que o povo Pataxó vive na escola, como é a sua escola. Então ele responde: *“tem algumas diferenças, porque o nosso conteúdo lá não é um conteúdo assim que trabalhamos diariamente o mesmo, então a gente modifica bastante, às vezes a gente está trabalhando história e trabalha de outra forma, português de outra, matemática de outra, principalmente matemática que a gente trabalha muito, muito a parte geométrica, que é para poder o aluno aprender sobre o trançar da lança, que envolve muito isso: são várias formas geométricas que tem, então a gente já trabalha isso. Eu mesmo trabalho com as crianças essa parte geométrica que envolve muito o artesanato; no mesmo tempo que ele pega um artesanato para tecer uma lança, para tecer um colar, para poder fazer e ele saber quanta semente há no colar, e saber o quanto pega de semente, uma diferente da outra”.* Porque a escola que se está desenvolvendo na comunidade não é aquela escola em que o aluno está como se fosse um prisioneiro: *“você está lá dentro da escola e não tem espaço de você nem produzir nem traduzir um texto (...) a gente não faz o mesmo trabalho que a gente viu aí fora, mas já faz um trabalho com uma diferença, sempre trazendo para a comunidade. Então pra mim mesmo eu acho a nossa escola acaba sendo, eu que conheço várias escolas por onde eu ando e passo, até aqui dentro das nossas aldeias, eu acho que é a escola que tem mais desenvolvimento, mesmo que as pessoas digam para a gente que estamos tudo começando, mas estamos tendo um desenvolvimento muito, muito bom. Igualmente nós tivemos o ano passado, no ano de 1999, a escola ficou em 3º lugar como a melhor escola do município, pois não teve muita evasão escolar, ficamos em 3º lugar. Então a gente festejou muito, porque essa escolinha velha, precisando de muitas e muitas coisas, a gente leva um conteúdo prá secretaria e sair em 3º lugar mesmo tendo muitas e muitas escolas no município. A gente ficou pulando”.*



Assim, o projeto educacional pataxó que na escola de Barra Velha é posto em prática toma em conta o sistema interétnico no qual está inserido, podendo constatar-se isso também pela sua estrutura curricular: o campo disciplinar compõe-se, do eixo oficial dos saberes do currículo mínimo, obrigatório para o ensino fundamental -- matemática, português, estudos sociais e ciências – associado aos saberes indígenas (no caso pataxó), a saber, história, geografia e ciências (fauna e flora) locais. Estes assuntos são ensinados sob a rubrica genérica da disciplina *educação indígena*, graças ao entrelaçamento da cultura tradicional e da rede de outras disciplinas, que abrangem e discutem as questões concernentes ao ensino diferenciado e à cultura indígena, esta entendida como música, dança, língua, história e geografia.

Com essa prática, pretendem os intervenientes na escola consolidar o nexos entre os conteúdos transmitidos pela educação formal escolar e a realidade do grupo, dando um novo sentido a todo o processo de aprendizagem. A intervenção, direta e coletiva, sobre a definição de conteúdos escolares de caráter étnico que devem ser introduzidos no âmbito da educação intercultural pataxó, é norteada em concordância com a tomada de consciência, pelo grupo, de sua identidade étnica; produzindo, assim, numa atitude de distanciamento/aproximação frente aos traços culturais da sociedade nacional. Mas não mantendo uma posição de apatia, e sim de resistência cultural ativa, que é premissa para um resgate global do grupo (Acunzo, 1988:31).

A disciplina *Cultura Indígena*, com carga horária menor que a atribuída às disciplinas constantes do currículo oficial, implica em um certo nível de especialização docente, sendo em geral ministrada por um único professor, a quem se reconhece o necessário preparo (MEC / ANAI / UFBA, 1999:19). Ela é, atualmente, ensinada pelo professor José Conceição Braz, e as aulas ocorrem 3 vezes por semana em cada turma; semanalmente, ainda, ele ensina a mesma disciplina em uma outra aldeia. Isto porque ele é professor nas escolas das aldeias de Barra Velha e Pará, e também nas de Boca da Mata, Monte Pascoal, Imbiriba, Aldeia Velha e Meio da Mata.

Sobre a forma de avaliação da disciplina *Cultura Indígena*, o professor Conceição diz que “*ela não é de avaliar o aluno para saber o que o aluno entendeu. Ela é de demonstrar [para] o aluno o que tem na aldeia, conhecer a aldeia*”; por esse motivo, não há provas do tipo convencional da matéria: “*a disciplina, o conteúdo é da escola -- quer dizer: assim não tem na secretaria notas, eu passo para as crianças o conhecimento da nossa aldeia*”.

No Meio da Mata, por exemplo, ele conta que os índios não tinham conhecimento quanto à música da aldeia, e argumenta: às vezes o próprio pai acaba esquecendo de ensinar aos seus filhos. Hoje, ele se sente responsável por levar-lhes a história da aldeia, e acredita que os pais muitas vezes não querem contar às crianças a história, porque ela foi “*amargosa, como o ‘fogo’ de 51, como o que aconteceu em 91, como aconteceu em 95, então eles ficam com medo de contar a história, porque a história que aconteceu aqui não foi uma história sadia; mas é essa história que eles devem aprender para ficar conhecendo a história da aldeia, e aí [isso] envolve a língua; eu trabalho muito com a língua, trabalho muito com a música, com a língua e o costume, de um modo geral, e a cultura. Quando falo a cultura é a cultura de cada um de nós, e também a identidade, a identidade de ser o que nós somos, eu trabalho bastante sobre isso. Porque às vezes uma criança que não quer ser o que ela é... Eu trabalho muito, muito sobre isso, o que é ser índio*”.

Com tais esforços os professores pretendem sensibilizar os pais e estudantes, favorecendo uma reflexão ampla sobre a história do grupo indígena, de modo a evitar que se alijem desse processo atual de reconstrução cultural, e para que haja a transmissão do conhecimento da tradição pataxó aos mais novos da comunidade.

Quando o professor Conceição começou a lecionar, pensou, no início, sobre como realizaria o *ensino diferenciado*. Mas a sua trajetória é muito curiosa. Ele realiza trabalhos nas escolas não-índias desde os 9 anos de idade, acompanhando seu falecido pai, respeitado líder tradicional, e assim aprendeu muito nas visitas às outras aldeias e cidades. Sua curiosidade fez com que se tornasse em verdadeiro arquivo, das histórias da aldeia, desde muito jovem, fazendo questão de estar sempre junto às pessoas mais velhas da comunidade, como seu pai, Alfredo Braz, Tururim, Luiz Capitão, Josefa, continuamente convivendo com eles quando viajavam para cidades como Salvador e Brasília, e conseguindo, graças a isso, conhecer a história do povo pataxó. Primeiro ouvindo-os quando as contavam nas viagens. Posteriormente, quando surgiu essa possibilidade na escola, acharam que ele era, na aldeia, a pessoa adequada para trabalhar com essa disciplina. Há 4 anos está lecionando a matéria, e gostaria que outras pessoas tivessem também essa oportunidade, e desenvolvessem novos projetos na aldeia, para ele continuar com seus outros trabalhos.

Um fato interessante de se observar em Barra Velha é o de quanto os professores realizam investigações dentro da aldeia. Sempre dedicam algumas horas da semana a algum

*projétilho*, idealizado na própria escola e no âmbito da disciplina *Cultura Indígena*: “Por isso é preciso bastante pesquisa mesmo, na história mesmo eu não só trago o pessoal, eu vou lá com a pessoa antes, vou lá, converso com ela e aí ela vai lá, chego lá; às vezes complemento algumas coisas, e sempre deixo as crianças à vontade para fazer alguma pergunta, e depois venho pra cá e continuo o trabalho aqui”.

Esses projetos têm uma característica de investigação, que poderíamos denominar de *sócio-etnológica*, em que os professores indígenas são seus próprios investigadores. A investigação nesse caso não se resume ao simples ato de observar, perguntar, registrar, sistematizar; é, antes de qualquer coisa, um ato de se sensibilizar com a cultura da comunidade, no qual o professor se volta para aprender e para recuperar o seu *self*, e o senso comunitário, o “nós”, através do “resgate” da sua cultura tradicional. A investigação é um instrumento de reflexão sobre si mesmo (invertendo a tendência histórico-etnológica que considera o índio como objeto de estudo), no intuito de detectar significados da sua cultura. Ele, mesmo assim, seria *objeto de estudo*: é, na verdade, objeto de investigação por si mesmo enquanto sujeito observador. Quem reflete, é, simultaneamente, sujeito e objeto da reflexão.

O *investigador comunitário*, como bem o denominou Acunzo, ao estudar a escola indígena na comunidade Mixe, do México, coloca-se dentro de sua própria cultura e define novamente os termos de adesão a esta, com o conhecimento mais aprofundado da sua história e cultura, passando a interpretar sua realidade – realidade esta que é primeiramente vivida antes de ser interpretada – e, ao interpretá-la, converte-se num indivíduo consciente dos elementos que o ligam ao grupo. Desse modo, sua consciência étnica é a base para um novo tipo de identificação com a escola e com a comunidade, sobre a qual se funda a origem desses projetos (Acunzo, 1988:27).

Os “investigadores comunitários pataxó” têm, diante dos seus projetos, uma atitude criativa, e não somente contemplativa, da história e da cultura tradicionais. Na época do meu período de campo, tomei conhecimento de alguns projetos que estavam sendo desenvolvidos: um deles era sobre as línguas Pataxó e Maxakali<sup>60</sup>, mediante depoimentos recolhidos de um conjunto de pessoas tidas como as mais velhas da aldeia; um outro era o da confecção de

---

<sup>60</sup> Essa listagem já conta com cerca de 150 palavras arroladas a partir das conversas e recordações dos mais velhos sobre a língua pataxó, que não mais se fala correntemente na aldeia.

livrinhos<sup>61</sup> para serem utilizados como material didático, feitos pelos próprios alunos sobre a experiência deles na escola, e sobre a cultura, a geografia e os aspectos naturais, e ainda, a história e a vida na aldeia.

E nesses projetos os estudantes também participam, juntamente com os professores, e com frequência trabalhos de investigação são requisitados nas aulas: *“A gente deixa um trabalho para eles desenvolverem e aprenderem, assim o conhecimento de como era e de como não era, qual o desenvolvimento de hoje e o de antes, então eles colocam várias perguntas e aí acaba chegando aqui, até criando um texto, e acabamos copiando vários materiais, como os livrinhos, que são produzidos através deles mesmos falando sobre as plantas nativas e os animais, cada dia uma história. Os títulos dos livros eles mesmos colocam, então ele acaba dando a idéia e dando o seu próprio título como esse aqui: **Essa é uma história dos seres vivos do mangue**”*.

O professor Conceição refere-se a uma tarefa realizada com a turma da 5ª série. Alunos e professores realizaram um trabalho sobre a culinária, *“a nossa culinária daqui, a culinária pataxó”*, que versou sobre como era a culinária antigamente e hoje. No dia da apresentação do trabalho fizeram uma grande paçoca: é esse o tipo de atividade em que a escola traz o conhecimento da comunidade para perto da vida discente, quando os alunos buscam, pesquisam sobre assuntos da sua própria aldeia.

Iniciativas como essas são periodicamente empreendidas, tanto que os pais perguntam às vezes aos professores: *“Por que vocês põem tantas perguntas para eles fazerem à gente?”*. E aqueles respondem: *“É bom que você aprende, e ele também aprende, porque se você conta uma coisa que às vezes não falava há muito tempo, vai ter a oportunidade de contar para os novos”*.

E por via desses trabalhos as crianças e os adolescentes marcam sua participação na *escola diferenciada*, fazendo-o de forma bastante responsável. Quando estava em campo, pude presenciar, em várias casas, à noite, literalmente a luz de vela, os alunos fazerem seus deveres escolares, os trabalhos e as pesquisas pedidos pelos professores; e, mesmo com a dificuldade e escassez de recursos para realizá-los, faziam-no com invejável dedicação.

---

<sup>61</sup> Existe já uma série de livros produzidos, com textos e ilustração dos alunos, que já são utilizados nas aulas como material didático. A confecção dos livros é totalmente artesanal; os professores anseiam pela publicação de alguns: essa seria uma forma de ter nas aulas livros produzidos pelos próprios estudantes sobre a sua realidade, e de lhes incentivar a criatividade e o desenvolvimento de investigações na aldeia, sobre ela e o seu território, geografia, história, meio ambiente (V. Anexo cópia de um exemplar).

Recordo-me de um mapa do Brasil que os netos de Chica Braz fizeram já tarde da noite, sob a luz de uma pequenina vela, com papelão cortado à faca e pintado com tinta de sementes e carvão. Não obstante os precários materiais utilizados, o resultado final foi um atraente recurso didático, que, depois de apresentado na sala de aula, foi afixado no pátio da escola.

Apesar dessa iniciativa do *ensino diferenciado*, Aduino considera que o conteúdo que é ensinado na escola poderia ser voltado ainda mais para a transmissão de conhecimentos sobre a organização social do grupo; e ressalta que nas escolas não- indígenas a historiografia oficial deixa de transmitir a história e o modo de vida dos povos índios, mas que na *escola diferenciada* isso não pode ocorrer. Para ele, a história indígena que é contada por meio dos livros é diferente do cotidiano e da vida diária dos índios. Aduino lembra que na sua época de estudante eles não tinham a oportunidade de utilizar a escola como espaço de expressão de sua cultura, mas que hoje tal coisa é possível, e por isso argumenta ser necessário incorporar, ainda mais, conhecimentos sobre sua história, de maneira a que essa história seja “resgatada” em sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades e lapsos, não posso deixar de admitir que é mediante o bom senso, a sensibilidade, inventividade e o espírito crítico dos seus professores, secundados pelos líderes, pelos pais e pela população em geral, que a escola de Barra Velha funciona, e tenta superar os múltiplos obstáculos e desafios que se interpõem à sua ação. Desse modo, essas pessoas ainda não têm, com clareza e rigor absolutos, um projeto pedagógico; têm, em troca, consciência do papel político e social da escola para as novas gerações, e a sensibilidade para admitir estendê-la às gerações intermediárias, estando crescentemente motivadas para se inserirem nesse projeto maior, que é o da *educação diferenciada* para o povo pataxó (MEC/ANAI/UFBA, 1999).

Na prática, pois, os *pataxó* estão tentando construir uma proposta educacional que se mostre mais apropriada às necessidades e interesses locais, com o que, simultaneamente, afirmam que é de dentro da aldeia que a *escola diferenciada* deve ser alcançada.

### **Os “mais velhos”: sua participação na escola**

“A escola para nós aqui foi uma coisa que o governo e Deus fez para nós” (Palmiro Ferreira).

No parecer de Adauto, essa “nova escola” de que estão falando, *escola diferenciada*<sup>62</sup>, é feita a partir da história dos próprios índios: “Essa escola ela é buscada dos velhos. Por exemplo, em Barra Velha, não só em Barra Velha, mas em todos os pataxó, tem uma história e aqui nós temos alguns velhos que ainda estão vivos, mas a história não morre e essas histórias que eles contam está sendo dada na própria escola. Inclusive isso é muito importante para o nosso povo pataxó de Barra Velha, e isso estava deixando, como se fosse morrer. Aí a gente está buscando essas histórias, passando em sala de aula, porque só assim uma criança também tem o conhecimento da história do povo dele e do avô, da avó ou do pai que passou por aqueles tempos. Hoje uma criança mais ou menos já sabe contar também um pouco de suas histórias, através de quem? -- através dos velhos. Porque são eles que são umas pedras preciosas de contar toda a história de nosso povo, então isso já está sendo passado na sala de aula, essas histórias são cadastradas e botadas no papel, não só para contarem interno, mas também o povo que vem conhecer”.

Na verdade, o ensino diferenciado deu muita relevância a esses mais velhos, porque eles passaram a ir também para a sala de aula, como lembra Albino Braz: “os professores vêm sempre fazer a pesquisa, e depois vão para a sala de aula”; e os mais novos reconhecem muito a importância dos mais velhos, inclusive porque atribuem hoje a eles a sua situação social e territorial estável e positiva, muito devida à luta, pela qual todos passaram, para assegurar a sobrevivência do grupo; e também porque os mais velhos sempre estão lhes lembrando, como Tururim diz na entrevista que me deu, “hoje em dia nós lutemos; de principio, naquele tempo não sabia a leitura, eu mesmo não sei, sou analfabeto, eu não conheço a leitura, mas sempre lutando por nossos direitos, pelos nossos filhos”, e, de certo modo, em última análise, o que a comunidade conquistou até hoje fica muito por conta do

---

<sup>62</sup> Segundo Margareth Mead (1972) é possível distinguir, antropológicamente, três tipos de culturas no tocante à atitude básica em face da experiência educativa e das relações integracionistas por ela implicada. Na cultura *pós-figurativa*, as crianças e os jovens aprendem principalmente dos mais velhos; na cultura *co-figurativa*, o modelo dominante para os membros discentes da sociedade é o comportamento de seus pares, cujo melhor exemplo é o da cultura dos filhos de emigrantes, que se orientam menos pelos pais que pelos colegas de origem autóctone; enfim, na cultura *pré-figurativa*, são por assim dizer os adultos que aprendem com os mais jovens. O processo educacional tradicional pressupõe que a determinação do que deve ser aprendido incube às gerações mais velhas representadas pelo docente.

Na comunidade pataxó, com as transformações do ambiente sócio-cultural, atualmente podemos constatar que ela apresenta características mistas, a partir da classificação proposta por Mead, quanto ao processo educacional: com traços *pré-figurativos*, os jovens ‘ensinam’ aos mais velhos sobre os seus direitos, por exemplo; mas também com traços *pós-figurativos*, os mais velhos ensinam aos mais jovens sobre as suas histórias.

esforço e da luta desses mais velhos. Nos discursos destes últimos a palavra luta é recorrente, e emblemática para descrever a história da escola na aldeia, como se viu no texto acima transcrito, que prossegue: *“para nossos filhos saberem alguma coisa, aprender, resolver as coisas dele e resolver a nossa parte de índio velho (...) porque eu lutei para eles aprenderem a leitura e saber resolver as coisas dele, ser enfermeiro, ser um médico, qualquer coisa que entenderem de aprender nós deixamos para eles saberem, demos um caminho para estudar a aprender, agora tem pessoas que se não quer estudar então não estuda, como eu que não vou estudar, pois já estou **maqueano** [velho]. Agora nosso **quitoco** [menino] estuda para saber, amanhã ou depois, resolver as coisas deles, o lado deles e defender a nossa parte, que ainda vem mais coisa ainda, agora é só o princípio”*.

Nas suas entrevistas, esses pataxó rememoram as suas próprias histórias e, de certa forma, por consequência, a história da escola. Ela está hoje com cerca de 20 anos; portanto, pessoas da geração das que prestaram depoimentos não a alcançaram. Albino expressa isso de um modo bem claro: *“no meu tempo não tinha escola, escola nenhuma, a escola que tinha era só mesmo de a gente fazer caçada”*.

O grande valor que os pataxó atribuem à escola vem, primeiro, do fato de que o *“próprio índio está dando aula para o parente, não está vindo gente de fora”*, e de que *“os professores estão cuidando da gente, estão dando escola aos filhos da gente, o mesmo índio dando escola”*.

Nos discursos, a importância da escolarização também é frequentemente referida pelos mais velhos à noção de movimento, do deslocar-se de um ponto para o outro sem depender de quem quer que seja: *“eu nunca estudei não, eu conheço uma coisinha, mas eu nunca estudei não. Não tinha escola pra nós naquele tempo, aí eu cresci desse jeito sem escola, sem nada, só mesmo Deus que [me leva]; onde eu tiver que ir eu vou. Agora eu quero que meus filhos aprendam para me acompanhar, às vezes eu vou por aí e já sabe e ensina para onde é que a gente vai, onde não vai, que a gente sem saber de nada a coisa arruína, arruína mesmo. Agora eu desejo que eles aprendam: quando tiver que fazer uma viagensinha, que acompanhe, eu vou com eles e eles compreendem, sabem pegar um carro pra onde vai e eu não sei de nada. Aí fica ruim demais, desejo que eles aprendam, se apegar com Deus que eles aprendam para mais tarde servir para eles mesmos, e eu não sei de nada porque eu não conheço nada, mas eu desejo que eles aprendam”* (Palmiro Ferreira, 67 anos). Ou, noutra

fala: “a escola que dá saber ao povo, saber os direitos da gente, saber fazer os movimentos da gente”. Perante isso podemos traduzir a expressão “saber se movimentar” por “saber se autonomizar”. No fundo, o que estão dizendo é o que Bourdieu diz com a expressão “ter o sentido do jogo” (1990: 155): para se saber o sentido do seu lugar, tem que se saber o sentido do lugar do alter, do outro; nesse caso, é ter mais autonomia face às questões de dentro e de fora da aldeia.

Outro aspecto de importância, também identificado na escola pelos mais velhos, e corroborado por outros membros da aldeia, deriva do fato de a escola diferenciada ensinar no “idioma”: “a escola está ensinando esse negócio de idioma, e é bom que eles aprendam”; “mas o principal mesmo é a cultura nossa do índio, não é? Conhece a do branco, e conhece a nossa do índio, a cultura deles e a idioma deles”. Assim, os de maior idade remetem à escola indígena o atributo de ensinar no idioma. Idioma, aqui, no sentido mais compreensivo da palavra; não é só o idioma-língua, mas o ser capaz de compreender língua enquanto algo que abarca a tradição e os distintos itens da cultura pataxó, como a comida, o artesanato, as histórias, as atividades produtivas, as vestimentas, enfim o que compõe o seu acervo cultural. É de acordo com essa concepção de idioma / tradição que eles irão postular -- como todos os povos indígenas do nordeste brasileiro e os membros da comunidade pataxó de Barra Velha -- um ensino diferenciado, que, na escola, tome em conta a cultura indígena.

Quando se explora, nos trabalhos escolares, a história da aldeia (a história da luta, das conquistas, dos conflitos do povo pataxó, e da ocupação do seu território e da região, e ainda a história das tradições), os mais idosos são requisitados para dar seus testemunhos sobre os acontecimentos que presenciaram: “É como eu coloquei. Eles, quando a gente traz um deles aqui, para falar a história da nossa aldeia, eles se sentem muito importantes; e acaba que a participação deles sendo muito efetiva [...] acaba envolvendo a criança, demonstrando que o velho da aldeia não é aquele velho que fica ali jogado, é o velho que está ali ajudando passo a passo, junto com eles, e pra mim mesmo é muito importante quando eu trago eles, é um grande respeito com a pessoa que está ali falando” (Professor José da Conceição).

Os mais velhos funcionam, portanto, como *depositário* da história e da tradição pataxó, e auxiliam os professores justamente no que, por serem eles os mais jovens, não experimentaram nem vivenciaram. Dessa forma, a escola da aldeia é um espaço que valoriza a



história a partir dos fatos empíricos vivenciados pelos de maior idade, através das suas histórias, de suas experiências, de sua luta e sofrimento.

Nessas suas histórias não deixa de haver um pouco de melancolia. Albino Braz, por exemplo, irá lembrar que eles perderam uma série de coisas: o *costume do remédio na mata*, que ele sabe; e esse é, na verdade, o conhecimento maior que ele julga ter, e é com esse conhecimento que ele se tornou *pajé, xamã* da aldeia.

Atualmente só falam algumas poucas palavras, isoladas, da sua língua; também não realizam mais o casamento tradicional, além de outras coisas. Tururim lembra, da mesma forma, e com certa saudade, dos tempos antigos e da fartura própria a eles: “*eu sei contar a minha história do princípio ao fim, nós vivia aqui dentro, nossos velhos tinham **quinjeme** [casa] de palha, para nós matar uma caça não carecia andar longe, peixe era à vontade para nós comer, hoje está tudo acabado*”. Nos trabalhos de indagação, pertinentes à disciplina *educação indígena*, há redobrada atenção para a coleta de relatos, biográficos ou de natureza vária, aos quais, apropriadamente, chamam *histórias*. Quanto a elas, os de maior idade tendem a ser, consistentemente, os maiores responsáveis, por guardarem na sua memória viva a história da comunidade, que não a tem nos livros. Essas histórias são então lembradas e registradas na escola, construindo e formando um acervo documental de caráter histórico, que seja usado no cotidiano da escola. Conservando, assim, o patrimônio histórico pataxó. A memória desses que, em termos relativos, são classificados como “mais velhos”, é fundamental na construção do ensino diferenciado; e com isso a história oral dos pataxó é revigorada:

“*Eles acabam dizendo fulano, fulano, mostra aqui, ali, e a memória deles não esquece. Muitas vezes eles acabam dizendo assim: aqui está dois rios: Caraíva e Corumbau. ‘-- Ah! quando eu morava aqui na cabeceira desse córrego que desce, que pega o rio aqui...’ - aí depois ele diz assim -- ...morei aqui, vinha pra aqui por causa do rio, depois aqui...’*”. E os jovens ficam impressionados com a capacidade de memorização que os outros têm: na escola são comparados a um “computador”, e nada é desprezado dessa memória, a que se dá muito valor.

Isso me faz lembrar o dia em que fiz uma entrevista com Tururim; em poucos minutos, ao descrever os locais pelos quais passaram, e mostrando onde era a localização da aldeia na geografia local, desenhou na areia da praia um perfeito mapa da área, indicando os rios e suas

fozes, a distribuição da mata, e os pontos que os índios haviam ocupado, demonstrando a extensão do território das várias outras aldeias pataxó.

O professor Conceição lembra que, repetidas vezes, ao conversar com essas pessoas de gerações anteriores, elas interrompiam essas conversas, para complementarem casos a que faltavam o início ou o fim da história. Isso num verdadeiro jogo de bricolagem, em que, pela conversa, acabavam por reconstituir, com seus fragmentos, essa história. Á qual, assim, iam gradualmente recuperando. O professor Conceição afirma que há muita coisa em sua memória que ainda não escreveu, não o tendo feito às vezes, por não se lembrar do começo da narrativa: daí a importância de estar sempre atualizando a informação recebida dos mais idosos.

Esses relatos dizem respeito a toda a região do Sul e Extremo-Sul da Bahia, referindo-se aos povos que viviam de Caravelas até Belmonte e Valença; mas ainda há muita coisa importante por ser registrada.

Pode-se dizer, pois, que o projeto de educação diferenciada pretende, e consegue, não só trazer de volta, mas compreender e ressaltar, a importância da memória desse mais velhos: além disso, quer produzir, através de métodos muito particulares, um patrimônio com valor pedagógico, que, além de fazer a ponte entre o presente e o passado, transforme a memória em um recurso didático no âmbito da escola.

A memória desses representantes de gerações anteriores pode, aqui, ser tomada como “fonte constante de modificação e permanência da dialogicidade e da polifonia, constante criação da identidade narrativa. Sem a existência do passado, é a memória um dos suportes das múltiplas formas de existência do presente, permitindo a continuação que reproduz as condições de vida, o equilíbrio e as referências grupais. Com isso, entendemos a memória não somente como criação pessoal, mas como construção polifônica da sociabilidade, criação coletiva que, por ser simbólica, cria as pontes que unificam e aproximam, num mesmo espaço vivido, as múltiplas dimensões da vida, as múltiplas experiências da experiência” (Caldas, 1999:62).

Concluindo, talvez pudéssemos admitir que a tradição oral ou a persistência de uma memória oral equivale a uma modalidade de resistência cultural que pode ser vista, potencialmente, como mecanismo de manipulação ideológica (Carvalho, 1977:93).

## **Escola e liderança<sup>63</sup>**

“*Liderança, liderança é buscar alternativas, é brigar, é lutar, é buscar coisas para desenvolver a comunidade*”. Assim a define Adatao.

Recorrendo à memória de líderes pataxó, pode-se perceber que, em períodos anteriores ao aparecimento da escola, os critérios para a escolha e formação das lideranças eram diferentes dos atualmente observadas. Hoje, a escolha dos líderes se fundamenta, também, no domínio da escrita e de uma cultura letrada, “passando a exigir das sociedades indígenas saberes técnicos e domínios que alteram sensivelmente as formas de distribuição de status, poder e prestígio, bem como os mecanismos e estratégias de formação e escolha dos líderes no interior das comunidades indígenas” (Leitão, 2001).

Analisando o caso pataxó, podemos distinguir duas categorias de lideranças atualmente existentes, que apresentam distinções no que tange a seus espaços de atuação, formação e papéis a serem desempenhados por cada uma delas.

A primeira dessas categorias de lideranças é composta por líderes tradicionais e mais velhos, e a segunda, por líderes mais jovens e modernos,<sup>64</sup> constituída por professores e indivíduos escolarizados, cujas idades variam entre 20 e 35 anos.

Quando o cacique, o Zé Baraiá, líder tradicional, fala da sua própria trajetória de vida, não menciona nenhuma experiência com a educação escolar. Relata, sim, um processo de formação que, baseado em padrões tradicionais, como os vínculos familiares -- no seu caso, de filho da finada velha Josefa, primeira grande liderança a ser assim considerada por todos -- que lhe permitiram, na vida adulta, assumir um cargo de chefia, porquanto detentor de uma posição de status, de prestígio e de legitimidade hereditária para liderar.

Entre esses líderes tradicionais podemos também destacar outros, a exemplo de Tururim, Luiz Capitão, Albino Braz, Palmiro Ferreira, figuras que conseguiram congregar e

---

<sup>63</sup> Cabe aqui fazer uma distinção entre os termos líder e liderança. Lideranças seriam pessoas que se reconhecem e se distinguem com qualidades para liderar; enquanto líderes são aqueles que, efetivamente, compõem a estrutura formal de poder e, digamos, desenvolvem essas qualidades.

<sup>64</sup> “O líder contemporâneo constitui uma nova modalidade dessa liderança moderna, que se caracteriza, por um lado, pelo domínio do lidar com o aparato burocrático da sociedade nacional, e, por outro, pela competência nas questões relativas à cultura Pataxó, quer seja como fiel depositário da tradição, reduto de um pequeníssimo número, quer como seu intérprete. Nesse sentido, à luz da atual estrutura de poder político, parece prevalecer uma divisão tácita de papéis, em que o cacique e o vice-cacique funcionam como líderes burocráticos, e os mais jovens parecem corresponder à posição de guardiães da tradição local” (MEC / ANAI / UFBA, 1999:21).

dirigir o interesse do grupo para um projeto de mobilização, afirmação e representação política.

Já os líderes modernos reconhecem que os mecanismos pelos quais se tornaram representantes do grupo, embora tenham alguma relação com as influências exercidas pelas parentelas tradicionais, têm critérios distintos dos tradicionais, na medida em que há, em maior ou menor grau, algum tipo de experiência com a escolarização, requisito importante para serem intermediários no contato com a sociedade regional. Tendo, portanto, atributos que os capacitem para transitar nos "dois mundos" e entre eles.

Os professores indígenas são os principais integrantes, como já assinaléi, desse conjunto de líderes emergentes. Nas entrevistas, em todas elas praticamente, os professores afirmaram o especial respeito que nutrem por suas lideranças, termo que recobre tanto os líderes tradicionais, quanto aqueles de formação recente, entre os quais se incluem: *“Na última reunião perguntamos o que eles estavam achando do nosso ensino e eles responderam positivamente. E foi colocado que os professores, coordenação e funcionários estavam ali para trabalhar juntos com a comunidade, não estamos aqui para trabalhar “eu sou”, “eu faço”, estamos para trabalhar juntos, e vocês também fazem parte, até que eles colocaram que nós éramos uma das coisas mais importantes, uma das lideranças mais fortes daqui de dentro seremos nós [os professores]; então a gente falou que, junto com vocês, nós iremos aonde vocês quiserem. E o sonho deles é que daqui a mais dois ou três anos que cada um de nós seria uma pessoa que tenha mais importância aqui dentro, que tome conta que não vai precisar vir pessoas de lá de fora para fazer a administração aqui, de pessoas de lá de fora vir pegar a diretoria aqui; não seremos nós; virão outros aí para ficar em nosso lugar”* (Professor José Conceição).

Destaca-se, portanto e neste ponto, que a questão central é a de, no fundo, promover e estimular um esforço que seja coletivo, não importando o nível operacional ao qual ele se aplique -- seja o da instância da escola, o da saúde, ou de quaisquer outros serviços da aldeia; tudo deve sempre ser feito em nome de uma causa maior, que é a da comunidade pataxó. Nesse caso, a meta do esforço é autodeterminar<sup>65</sup> a vida pataxó, e isto parece constituir o

---

<sup>65</sup> Vale ressaltar que *ensino diferenciado* não é, volto a dizer, análogo de *apartheid*: ele é resultado, como os discursos evidenciam, de uma consciência muito crítica, clara e sem maniqueísmos, de que os índios querem prescindir dos não-índios; e não é por vingança, não é por desprezo: já superaram essa fase. Quando lembram o seu sofrimento, não o estão imputando a ninguém, nem há ressentimentos, até porque se sentem muito brasileiros

motor da própria reprodução social. Mas, vale observar, uma autodeterminação na qual eles se apresentam como agentes de sua cultura e de sua própria história, buscando, dessa posição, interagir com os distintos segmentos das sociedades regional e nacional.

É nesse contexto que a educação -- entendida como processo viabilizador da comunicação das sociedades indígenas com a sociedade dominante; comunicação menos assimétrica, portanto, do que aquela estabelecida originalmente pelo colonizador europeu, na medida em que é apreendida desde uma perspectiva intercultural e interétnica -- emerge como prioritária para o projeto coletivo indígena, e se desdobra, no plano mais individual, como aspiração possível para as gerações intermediárias e novas. É, igualmente, dessa perspectiva que se deve entender o apreço dos jovens professores indígenas para com suas lideranças tradicionais e, ou, burocráticas, uma vez que são elas que lhes asseguram a comunicação, necessária e almejada, entre a sociedade indígena -- mediante a sua expressão cultural pretensamente mais conservativa, mais “genuinamente” indígena -- e a sociedade nacional (MEC / ANAI / UFBA, 1999).

Por outro lado, a reivindicação crescente de que haja formação de professores indígenas, e o claro projeto, aparentemente comum aos vários grupos índios localizados na Bahia, de, a curto prazo, só possuírem indígenas como docentes, constitui estratégia fundamental dentro do processo de educação concebido. E isso deve ser entendido não como um atavismo étnico ou cultural, mas tão somente como expressão, legítima, da autonomia político-cultural indispensável ao ponto-de-vista de uma educação interétnica.

É nesse contexto crítico, pois, que assume especial relevância a transmissão da cultura indígena, a coleta de histórias e de depoimentos, dos velhos e das ‘lideranças’ pataxó, que, fiel e zelosamente, os professores realizam em benefício de seus alunos e da comunidade como um todo.

---

-- mas querem “*estudar bastante para poder comandar aqui também(...) nós mesmo tomar conta da nossa aldeia*”.

## Considerações finais

---

A presente dissertação nos coloca diante de algumas questões básicas da antropologia - como as da alteridade, da etnicidade, da diversidade cultural -- e de questões concernentes aos processos, históricos, da aquisição do conhecimento e da inserção da escola em comunidades indígenas. Desde o início da colonização, várias categorias de atores figuraram e têm figurado entre os candidatos ao controle da instituição escolar em áreas indígenas, e das políticas, públicas, que a legitimaram e usaram em favor do domínio dos não-índios sobre os índios.

O objetivo deste trabalho não foi responder a tais questões, mas identificá-las, analisá-las e discuti-las preliminarmente, tendo, sem dúvida, muitas delas ficado subentendidas nas entrelinhas da presente Dissertação. Poderia, no entanto, dizer que ela tem por fim obter subsídios para um futuro e mais aprofundado estudo, do qual este é apenas preliminar. Nesta etapa, o problema que se colocou foi o de tentar apreender o significado que tem, para os indígenas e para os nacionais que com eles interagem, a *educação escolar diferenciada*, que tentei avaliar, no caso presente, do ponto de vista dos sujeitos para os quais a escola direciona suas atividades. A saber, os índios da comunidade pataxó de Barra Velha.

Ao se refletir sobre a questão da escola em áreas indígenas, é importante ter em conta que as primeiras tentativas nessa direção vieram do colonizador, que, alfabetizando, criava um instrumento de controle, ideológico, que permitia submeter povos ágrafos, cultural e etnicamente distintos, às crenças e valores de origem européia. Grosso modo, pode-se dizer que é preciso que todos saibam ler para que se possa impor a proibição de desconhecer a lei, religiosa ou laica (v. Lévi-Stauss, 1979:283). Com isso, ler e escrever, ativa ou passivamente, torna-se importante instrumento de poder, num binômio em que dominante e dominado são estritamente complementares. Isso, que é verdadeiro para o passado, assim continua no presente, com pouquíssimas exceções. Inclusive no que respeita à educação escolar vigente, na atual conjuntura, junto aos povos indígenas.

Não obstante, é sempre digno de ser ressaltado que há exceções; e que a luta por ter escola, entre os índios em pauta neste estudo, se confunde com a resistência ao controle, pelo Poder instituído, de cidadãos que se acham em posição subalterna – como se dá com os Pataxó.

Entre eles, vemos que a mobilização em torno da escolarização não se dá na direção a que aludi; muito pelo contrário. A partir de uma reação consciente contra a submissão à sociedade nacional dominante, e à correspondente *aculturação* – que não eliminou as fronteiras étnicas --, os índios conseguiram chegar à concepção de que administrar e orientar a escola seria um meio de intervir e frear a tendência histórica, que tem a escola, de estar voltada para a dominação sócio-política dos estratos e povos subordinados. E, por isso, parece seguro dizer que os *pataxó* foram convencidos da utilidade prática dessa instituição, que para eles se vem constituindo em meio capaz de abrir novos espaços de autonomia:

*“A gente vê que o caminho, na verdade, é você ser alfabetizado, queira ou não; e quer dizer que muitos brancos dizem assim -- e pra quê índio quer saber ler e escrever? - muitas pessoas eu já vi falar isso. -- Ah! mas o índio tem que ser selvagem, tem que viver na floresta; e hoje é diferente, ele por saber mais, relativamente, ele nunca vai deixar de ser índio. Hoje se ele saber ler e escrever ele nunca deixa de ser índio, é importante que ele saiba ler e escrever e tenha conhecimento do direito que lhe pertence”* (Adauto Ananias).

Dito de outra maneira, podemos afirmar que os *pataxó* foram de certo modo *inculcados*, pelas condições objetivas em que vivem, da utilidade da escola e da ação pedagógica, desde que, tendencialmente, ela se ajuste a expectativas previamente adaptadas às suas exigências objetivas (Bourdieu, 1999: 85).

Outra reivindicação atual das comunidades indígenas é a de que a escola deve ministrar uma educação baseada no diálogo, da qual os índios possam participar mais simetricamente, tendo a possibilidade de decidir de seu destino cultural; e de que a escola deverá poder contribuir para o fortalecimento de sua cultura nativa, proporcionando canais que sirvam aos índios para afirmar ativamente sua presença. Esse parece ser o real significado que o *ensino diferenciado*<sup>66</sup> tem para os *Pataxó*. Eles sabem que a função de promoção social

---

<sup>66</sup> A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena muito oportunamente estabelece a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, reconhecendo, assim, que “todos os povos indígenas, independente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros, e que a instituição da escola é fruto histórico do contato destes povos com segmentos da sociedade nacional” (DCNEEI, Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica, 14.09.99, p.2). Nesse sentido, a escola indígena constitui um *meio* de acesso a conhecimentos gerais, que, produzidos no âmbito da sociedade ocidental, se articulam àqueles produzidos pelas próprias sociedades indígenas, ensejando uma educação intercultural que postula “a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências (...)” (LDB, Art. 78, 1994, apud Carvalho e Agostinho, 2000).

e avanço social que a escola deve ter não se realizará graças a quaisquer atores externos, mas sim graças às próprias iniciativas dos índios, que venham a estabelecer as modalidades e os fins da sua educação. Dessa forma, as comunidades indígenas pretendem dar novo valor à presença histórica da escola em seus territórios, de modo que possam garantir seu efetivo papel na autodeterminação. Nesta, assim, a escola adquire caráter de instrumento para o desenvolvimento étnico, feito em sintonia com a cultura tradicional. E é desse modo que a autonomia da escola na comunidade pataxó parece concretizar-se: com a participação consciente dos sujeitos indígenas, que, apoiados em sua identidade e na realidade histórica do grupo, reforçam sua identidade étnica a partir da valorização de suas características culturais autóctones.

A abordagem, por mim adotada nesta dissertação, deu prioridade à relação existente entre escola e comunidade, definindo-a enquanto relação dialética entre a tradição pataxó e a da cultura veiculada na escola. Nesse palco se enfrentam os valores sociais tradicionais e os extra-comunitários, numa dinâmica que tem a adesão de todos os membros da comunidade e favorece o universo simbólico da cultura pataxó como ela é hoje, através da sensibilização das pessoas, por meio da escola, para os traços culturais que as distinguem. Com esta análise, podemos dizer que a escolarização realça a alteridade *pataxó*, e que essa alteridade é concebida de um modo muito diferente do adotado pela sociedade nacional brasileira, onde a escolarização é marcada pela capacitação individual, presumindo e estimulando o sucesso pessoal e individualista. Na comunidade pataxó, o que vemos é que a participação da comunidade nas iniciativas e decisões escolares é justamente o que realça a alteridade do ser *pataxó*, na medida que a escola convoca todos, coletivamente, a participarem dela, e de que cada membro da comunidade aporta sua contribuição, na medida de suas capacidades.

Outro ponto que tentei demonstrar, como resultado desta investigação, é o de que a experiência escolar; está indissociavelmente relacionada à dinâmica das relações, sociais, burocráticas e políticas, entre agentes índios e não-índios. Essa experiência, enquanto objeto de análise, extrapola a vivência da sala de aula, e está correlacionada a uma série de fatores e atores internos e externos a ela mesma.

Na qualidade de espaço privilegiado das suas experiências educativas, ela articula agentes sociais de várias esferas, comunitárias e extra-comunitárias, ligando-os a processos mais amplos, onde imprimem suas marcas e promovem a socialização e solidariedade



interétnicas. A prática educacional pataxó se assemelha, dessa maneira, à própria trajetória histórica do seu contato interétnico -- trajetória de luta, conquistas, conflitos -- na qual os índios têm consolidado seu aprendizado, ao tempo em que a escola emerge e se afirma como espaço privilegiado de articulação interétnica.

E, quanto a isso, os pataxó têm percepção muito clara de que vivem uma situação na qual é inevitável interagir com múltiplos agentes, indígenas, regionais e nacionais, o que faz surgir novos anseios e expectativas, que admitem e permitem apreender o domínio de novas técnicas, conhecimentos e estratégias, importantes para lidar com as normas sociais dessas relações. A escola é vista, então, como via para adquirir tais técnicas, úteis nas relações interculturais. A escola passa, por isso, a ser apropriada pela comunidade e se transforma, por sua vez, em uma instituição pataxó. É claro que, mesmo assumindo todos os riscos que a história da escolarização indígena bem demonstra, os Pataxó têm demonstrado, e demonstram, originalidade e inventividade em sua luta com situações graves e complexas.

É dentro destas perspectivas que a presente dissertação tentou compreender a experiência educativa pataxó em sua inserção no sistema interétnico, buscando destacar a tendência, atual, da ação da escola e do significado a ela atribuído pelos índios; assim como dos mecanismos e meios de que se valem para tanto. Deve-se notar que dentre esses meios se destaca o recurso à produção acadêmica, acumulada, que já existe sobre educação indígena diferenciada.

Procurei achar, espero que com algum sucesso, e inteligibilidade, uma nova perspectiva antropológica para a escola indígena, indo além das alternativas de considerá-la como “espaço de dominação”, que impõe uma nova ordem às realidades indígenas; ou como “espaço reelaborado de acordo com as tradições indígenas”. Trata-se, portanto, de entender a escola indígena de hoje como espaço de angústias, conflitos, incertezas; mas também de oportunidades criativas (Tassinari, 2000: 68).

A verdade é que estamos nos deparando, índios e pesquisadores, com situações e eventos novos e diversos, mobilizando-nos para conseguir compreendê-los e administrá-los, num movimento instigante em que tudo isso se põe em constante debate e risco.

## BIBLIOGRAFIA

---

ABREU, Ovídio

1981 - Parentesco e Identidade. **Anuário Antropológico / 80**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

ACUNZO, Mario

1988 - Educación escolar entre los Mixe (2<sup>da</sup> Parte). **Pueblos indígenas y educación**, 2 (8) : 7-40. Quito: Abya Yala.

AGÊNCIA ESTADO

2001 - Ciência e Meio Ambiente (encarte). **Jornal Agência Estado**, 15.02.2001.

AGOSTINHO, Pedro (Org.)

1988a - **Cultura**, 1 (1) [n.º monotemático]. **O índio na Bahia**. Salvador: Fundação Cultural da Bahia.

AGOSTINHO, Pedro

1988b - Condicionamentos ecológicos e interétnicos da localização dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. **Cultura**, 1 (1): 71-77 [n.º monotemático]. **O índio na Bahia** (Pedro Agostinho, Org.). Salvador: Fundação Cultural da Bahia.

2000 - Defesa e preservação do patrimônio cultural indígena. **Correio da Bahia**, 21.04.00 : 1-5. Salvador: ( [www.correiodabahia.com.br](http://www.correiodabahia.com.br) ).

AGOSTINHO, Pedro & CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de

2000 - **Projeto “Educação Pataxó”. O Monte Pascoal e a cidadania pataxó: programa interdisciplinar** (proposta apresentada ao Ministério da Cultura). Salvador: UFBA (ed. xerox).

AGUIAR, Carmem Maria

1994 - **Educação, cultura e criança**. Campinas: Papyrus.

ALBERT, Bruce

1997 - 'Ethnographic Situation' and Ethnic Movements: Notes on Post-Malinowskian Fieldwork. **Critique of Anthropology**. 17 (1): 53-65.

ÁLVARES, Myriam Martins

1998 - Domesticação indígena da escola. **A educação escolar indígena em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais. Pp. 107-111.

AMOROSO, Marta Rosa

2001 - Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. (Aracy Lopes da Silva & Mariana Kawall Leal Ferreira, Orgs). São Paulo: Global. Pp. 133-156.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA – ANAI

1996 – **Boletim ANAI**.

BARTH, Fredrick

1969 – **Ethnic Groups and Boundaries**. London: Universitets Forlaget; Oslo: George Allen & Unwin.

1998 - **Teorias da etnicidade**. In POUTIGNAT, Philippe - **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Ed. UNESP. Pp. 187-227.

2000 - **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa.

BARTOLOME, Miguel Alberto

1979 – Conciencia étnica y autogestión indígena. **Indianidad y descolonización en América Latina – Documentos de la Segunda Reunión de Barbados**. México: Editorial Nueva Imagem.

BOURDIEU, Pierre

1974 - Reprodução cultural e reprodução social. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. Pp. 295-336.

1990 - Espaço social e poder simbólico. **Coisas ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense. Pp. 149-68.

1993. À propos de la famille comme catégorie réalisée. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 100, décembre. Paris: Maison des Sciences de l'Homme / College de France. Pp. 32-36.

1998 - **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP.

1999 - **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes.

1999 – **Pierre Bourdieu. Escritos de educação**. (Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani Orgs.). Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude

1982 – A Reprodução Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CALDAS, Alberto Lins

1999 - **Oralidade, texto e história – para ler a história oral**. São Paulo: Loyola.

CAPACLA, Marta Valéria

1995 - **O debate sobre educação indígena no Brasil (1975-1995). Resenha de teses e livros**. Cadernos de Educação Indígena, vol. 1. Brasília / São Paulo: MEC / MARI-USP.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de

1977 - **Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de & SOUZA, Jurema Machado

2000 - Raça, Gênero e Classe em perspectiva comparativa: nordeste do Brasil e Amazônia Ocidental. *I Simpósio Internacional: O Desafio da Diferença: articulando gênero, raça e classe*, Salvador, 09-12. 04. 2000. **I Simpósio Internacional: O Desafio da Diferença** (CD-ROM). Salvador: Comissão Organizadora do Simpósio.

CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean-Pierre

1994 - A instituição escolar e a escolarização: Uma visão de conjunto. **Revista de Ciência da Educação**, 15 (47): 11-60. Campinas: Papyrus.

CORTESÃO, Luiza

2000 - **Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI**. Porto: Afrontamento.

2000 - **Escola, Sociedade -- que relação?** Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza & STOER, Steve

1995 - **Projectos, percursos, sinergias no campo da educação intermulticultural**. Relatório Final CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.

DAYRELL, Juarez

1999 - A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (Juarez Dayrell, Org). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 137-161.

DURKHEIM, Émile

1978 - **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie

1986 - **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues

1994 – **Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral de Émile Durkheim**. São Paulo: EDUSP / Escuta.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal

1992 – **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo. São Paulo. (digit.)

1994 – **Com quantos paus se faz uma canoa!** Brasília: MEC /Assessoria de Educação Escolar Indígena.

2001 - A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. (Lopes da Silva e Ferreira, Orgs). São Paulo: Global. Pp. 71-111.

FILHO, José Mendes Fonteles

1999 - **Posso ser o que você é sem deixar de ser o que sou: cartografias da escola Tremembé**. Comunicação apresentada no IX Encontro de Ciências Sociais Norte-Nordeste, Natal / RN (digit.).

FONSECA, Cláudia

1999 - Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED. 10: 58-78.

FREIRE, Paulo

1982 - **Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena**. (Entrevista concedida na Assembléia do CIMI-Regional, Mato Grosso / MT). Cuiabá: CIMI / MT. [*mimeo.*].

**FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro**

1996 – Construindo uma Forma Diferente de Educação. **Informativo FOIRN – Educação**.

GEERTZ, Cliford

1989. El antropólogo como autor. Barcelona: Paidós Studio.

GOFMAN, Erving

1987 – **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectivas.

GOMES, Nilma

1999 - Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (Dayrell, Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 85-91.

GOODY, Jack

1987 - **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70.

GOW, Peter

1991 - **Of mixed blood. Kinship and history in peruvian amazonia**. Oxford: Clarendon Press.

GRILO, Susana

1998 - O direito à diversidade. **A educação escolar indígena em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais. Pp. 49-51.

GRUBER, Frederick C.

1963 - **Antropologia e educação**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

GRUPIONI, Luis Donizete B.

1993 - A Educação Indígena no Congresso Nacional. **Boletim da Associação Brasileira de Antropologia**, Florianópolis, n. 16/abr.

1994 - As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Pp. 13-28.

HOUAISS, Antônio (Ed.)

1975 - **Enciclopédia Mirador Internacional**. São Paulo, Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil.

HSU, Francis L. K.

1974 - **O estudo das civilizações letradas**. São Paulo: EPU / EDUSP.

KRENAK, Aílton

1999 - A educação indígena: as relações entre cultura e identidade. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (Dayrell, Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 92-95.

LABURTHE-TOLRA, Philippe e WARNIER, Jean-Pierre

1997 - **Etnologia e antropologia**. Petrópolis: Ed. Vozes.

LEITÃO, Rosani Moreira

2001 - **O papel da educação escolar na formação de lideranças indígenas: o caso dos Karajá**. <http://www.anped.org.br/1411t.htm>

LEITE, Yonne; SOARES, Marília Faço; SOUZA; Tânia Clemente de

1986 - O papel do aluno na alfabetização de grupos indígenas: a realidade psicológica das descrições lingüísticas. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. (João Pacheco de Oliveira Filho, Org.). Rio de Janeiro: Marco Zero. Pp. 241-264.

LÉVI-STRAUSS, Claude

1979 - **Tristes Trópicos**. Lisboa: Edições 70, S. Paulo: Martins Fontes. Pp. 241-314.

LINNEKIN, Jocelyn

1983 - Defining Tradition: Variations on the Hawaiian Identity. **American Ethnologist**, 10: 241-252.

**LOPES DA SILVA, Aracy**

1995 - Introdução. **O debate sobre educação indígena no Brasil (1975-1995)**. (Marta Valéria Caplaca, Org.). Cadernos de Educação Indígena, vol. 1. Brasília, São Paulo: MEC / MARI-USP. Pp. 9-12.

1999 - Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. **Olhar**, 1 (1): 96-102. São Carlos: CECH-Universidade Federal de São Carlos.

2001 - A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. (Lopes da Silva e Ferreira, Orgs.). São Paulo: Global. Pp. 9-25.

LOPES DA SILVA, Aracy & GRUPIONI, Luís Donisete B

1995 - Introdução: educação e diversidade. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** (Lopes da Silva e Grupioni, Orgs.) Brasília, São Paulo: MEC / MARI / UNESCO. Pp. 15-23.

MACHADO, José Pedro

1990 - Dicionário etimológico da língua portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.

MARCELIN, Louis Heens

1999. A Linguagem da Casa entre os Negros no Recôncavo Baiano. **Mana** 5 (2): 31-60). Rio de Janeiro: Contracapa/PPGAS-MN-UFRJ.

MASCARENHAS, Márcio Fróes da Motta

1998 - **O patrimônio dos índios: pré-emergência étnica entre os caboclos de Vale Verde.** Monografia apresentada ao Colegiado de Ciências Sociais da FFCH / UFBA.

MEAD, Margaret

1972 - **Culture and commitment.** Londres: Panther.

MEC (Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas) / ANAI / UFBA (FFCH-PINEB / FACED ).

1999 - **Diagnóstico sobre a Situação Educacional dos Pataxó Meridionais (Extremo Sul da Bahia). Relatório Final.** Salvador. (digit.).

MELIÁ, Bartolomeu.

1979. **Educação Indígena e Alfabetização.** São Paulo: Loyola.

MINDLIN, Betty

1993 - Educação indígena. **Educação e diferenciação cultural – índios e negros.** (Cadernos CEDES, 32). Campinas: Papirus. Pp. 11-16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC

1994 - **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena.** (Cadernos de Educação Básica, série Institucional, vol. 2). Brasília: MEC / SEF / DPEF.

MINISTÉRIO DO IMPÉRIO



1845 - **Decreto Nº 426 de 24 de julho de 1845**. Regulamenta as Missões de Catequese e Civilização dos Índios (doc. impresso). Salvador: Arquivo Público do Estado da Bahia / Seção Colonial-Provincial / Presidência da Província / Avisos recebidos do Ministério do Império: maço 855.

MONTE, Nietta Lindenberg

2000 -. Quem são os *Kaxinawá*. **Shenipabu Miyui: história dos antigos**. (Professores Indígenas do Acre, Orgs.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 9-22 .

MONTERO, Paula

1993 - Questões para a etnografia numa sociedade mundial. **Novos Estudos CEBRAP**, 36: 161-177. São Paulo: CEBRAP.

1999 - Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (Dayrell, Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 39-61.

NUNES, Ângela

1999 – A sociedade das crianças A’uwe-Xavante. Por uma antropologia da criança. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de

1972 - **O índio no mundo dos brancos; uma interpretação sociológica da situação dos Tukúna**. São Paulo: Pioneira.

1986 - O que é isso que chamamos de Antropologia Brasileira? **Anuário Antropológico 85**: 227-246. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

2000 - **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Ed. UNESP.

PERES, Sidnei

1999 - **Indianidade e globalização: problemas e perspectivas de uma antropologia dos movimentos indígenas contemporâneos**. Comunicação apresentada no IX Encontro de Ciências Sociais Norte-Nordeste, Natal, RN. (digit.).

PINHEIRO DA CUNHA, Luiz Otávio

1990 – **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

POUTIGNAT, Philippe

1998 - **Teorias da etnicidade**. (Seguido de BARTH, Fredrik. -- **Grupos étnicos e suas fronteiras**). São Paulo: Ed. UNESP. Pp. 9-54.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

1988 - **Nova Constituição do Brasil**. Rio de Janeiro: Auriverde Editora.

RIBEIRO, Darcy

1968 - **O processo civilizatório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

1970 - **Os índios e a civilização**. Petrópolis: Vozes.

RICARDO, Carlos Alberto

1995 - “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. (Lopes da Silva e Grupioni, Orgs.). Brasília, São Paulo: MEC / MARI / UNESCO. Pp. 29-60.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras

2000 - Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território pataxó de Monte Pascoal. **Política indigenista: leste e nordeste brasileiros**. (Marco Antônio do Espírito Santo, Org.). Brasília: FUNAI / DEDOC. Pp. 121-136.

2001 - **O “500 anos de Brasil” e o futuro das sociedades indígenas**. Jornal Correio da Bahia, 21/04/01: 1-6. Salvador: ( [www.correiodabahia.com.br](http://www.correiodabahia.com.br) ).

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras & CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de

1992 - **Parecer sobre o estatuto histórico e legal das terras indígenas Pataxó no extremo sul da Bahia**. Salvador (digit.).

SANTOS, Gersen Luciano dos Santos

2001 - Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. (Lopes da Silva e Ferreira, Orgs.). São Paulo: Global. Pp. 112-129.

SILVA, Agostinho da

2000 - **Textos Pedagógicos I**. Lisboa: Âncora Editora.

SILVA, Márcio Ferreira da & AZEVEDO, Marta Maria

1995. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. **A temática indígena na escola: novos subsídios para**

**professores de 1º e 2º graus.** (Lopes da Silva e Grupioni, Orgs.). Brasília, São Paulo: MEC / MARI / UNESCO. Pp. 149-166.

SPYER, Márcia

1999 - A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura** (Dayrell, Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG. Pp. 162-167.

TURNER, Terence

1993 - Imagens desafiantes: a apropriação *Kaiapó* do vídeo. **Revista de Antropologia v. 36.** São Paulo: USP.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz

2001a - Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** (Lopes da Silva e Ferreira, Orgs). São Paulo: Global. Pp. 44-70.

2001b - Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** (Lopes da Silva e Ferreira, Orgs). São Paulo: Global. Pp. 157-196.

THOMPSON, Edward

1984 - **Tradición, revuelta y consciencia de classe.** Barcelona: Crítica.

VALENTE, Ana Lúcia

1999 - **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade.** São Paulo: Moderna.

VELHO, Gilberto

1987 - **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea.** Rio de Janeiro: Zahar.

1994 - **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Zahar.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo

1986 - A fabricação do corpo na sociedade xinguana. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil.** (João Pacheco de Oliveira Filho, Org.). Rio de Janeiro: Marco Zero. Pp. 31-41.

WIED-NEUWIED, Maximiliano, Príncipe de

1958 - **Viagem ao Brasil.** São Paulo: Editora Nacional.

**SITES CONSULTADOS:**

**Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAI**

**Conselho Indigenista Missionário – CIMI**

<http://www.cimi.org.br>

**Ministério da Educação e Cultura - MEC**

<http://www.mec.gov.br>

**NEI - Núcleo de Educação Indígena**

<http://www.nei.com.br>