

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Vera Lúcia da Silva

**Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado
– BA**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Rosana Kohl Bines

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2014



Vera Lúcia da Silva

**Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado
– BA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Rosana Kohl Bines

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Daniela Gianna Claudia Beccaccia Versiani

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Jose Ribamar Bessa Freire

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Vera Lúcia da Silva

Graduou-se em Letras Vernáculas em 2000 pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Professora de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação atua como coordenadora do Programa Estadual de Monitoramento, Acompanhamento e Intervenção Pedagógica – PAIP, junto às Escolas Indígenas do Prado – BA. No período do Mestrado, como bolsista da CAPES, apresentou vários trabalhos ligados à sua área de pesquisa em congressos e conferências. Conta ainda publicações em revistas e textos completos em anais de congressos.

Ficha Catalográfica

Silva, Vera Lúcia da

Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado-BA / Vera Lúcia da Silva; orientadora: Rosana Kohl Bines. – 2014.

132 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

CDD: 800

Agradecimentos

A Deus, pela igualdade das inteligências.

Aos Pataxó do Prado, especialmente aos do Território Indígena Cahy-Pequi, pela confiança e por permitir que eu pensasse com eles questões tão cruciais para seu povo.

A pequena Maria Izabel, que mesmo sofrendo minhas constantes ausências, comemorou comigo cada etapa vencida.

A Rosana, professora encantada e encantadora, não apenas pela orientação pronta e cuidadosa, mas especialmente pela coragem em abraçar comigo um trabalho com tantos desafios a serem enfrentados.

A Carmélia, presente do Pai, que não sabendo nada de mim, ofereceu-me amizade, teto e uma sem conta de cafés quentinhos no Rio de Janeiro.

A minha mãe Maria, pelas orações amorosas e ininterruptas.

A meu pai Joaquim, sherazade que não sabendo as letras me ensinou a ler, me alimentou de linguagem através de suas narrativas encantadas e sem fim.

As minhas irmãs Zenaide e Nelci, por cuidarem afetivamente de Maria todas as vezes em que foi necessário.

A Marla, amiga querida, por me ajudar a tornar os dias de Maria mais alegres e pelo carinho discreto em forma de “comidinhas para levar nas viagens”.

A Mari, Erinalva, Chico, Neguinho, Dai, Miza e Elves, irmãos e irmãos queridos, pela torcida orgulhosa.

A Léa, amiga sempre pronta a discutir meus desejos e impasses de pesquisa.

A Cássia, por olhar comigo na mesma direção.

A Diretoria Regional de Educação – Direc 09 por criar condições para que eu pudesse estudar, em especial, a professora Erisnalva Gusmão, minha estimada Naná, pela preocupação sincera e incentivo constante.

À Thays, Vera Tatiana, Marcela, Maria e Gabriela pela partilha das alegrias e das dificuldades.

À CAPES e à PUC – Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Daniele e Chiquinha, funcionárias do Departamento de Letras da PUC-Rio, pela disponibilidade além de suas funções.

Ao professor José Ribamar Bessa Freire, narrador experiente e generoso, por aceitar com alegria participar da Comissão Examinadora e por apontar caminhos adiante.

À professora Daniela Versiani, por atender prontamente ao convite para participar da Comissão Examinadora e pelo olhar cuidadoso que dispensou a minha escrita.

Aos amigos, colegas e familiares que de alguma forma ajudaram-me a levar essa pesquisa adiante.

Resumo

Silva, Vera Lúcia da; Bines Rosana Kohl (orientadora). **Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado – BA.** Rio de Janeiro, 2014. 132p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo pretende refletir sobre as práticas de leitura da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê no Prado – BA. Por se tratar de um povo em processo recente de retomada etno-territorial, que vive em intenso e obrigatório contato com a sociedade do entorno, as reflexões serão empreendidas na perspectiva da interculturalidade como diálogo – nem sempre pacífico, entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas. O primeiro capítulo apresentará o povo Pataxó por meio de narrativas conflitantes, exatamente por virem de diferentes lugares de fala: a narrativa de origem do povo Pataxó contada a partir de sua própria cosmologia, a narrativa do olhar europeu expresso na Carta de Achamento de Pero Vaz de Caminha e nos relatos de viagem do Príncipe Maximiliano Wied-Neuwied (1940), e por fim, as narrativas da última grande dispersão - o fogo de 1951, massacre violento contra o povo indígena da aldeia de Barra Velha, último refúgio Pataxó. O segundo capítulo pretende ler o Projeto Político Pedagógico da Escola como narrativa do desejo de uma educação intercultural. O terceiro será dedicado à discussão das práticas leitoras vivenciadas na sala de aula, como cenas à luz do conceito de interculturalidade presente no PPP, assim como das reflexões de intelectuais indígenas e não indígenas sobre o assunto. Por fim, a última parte proporá a leitura de narrativas de tradição oral presentes nas próprias comunidades, como estratégia potente para a materialização do discurso intercultural evidenciado no projeto Pataxó de educação diferenciada.

Palavras-chave

Pataxó; educação; leitura; interculturalidade; narrativas de tradição oral.

Résumé

Silva, Vera Lúcia da; Bines, Rosana Kohl (conseiller). **Lecture et interculturalité dans une école Pataxó dans le Prado - BA.** Rio de Janeiro, 2014. 132p. Mémoire de Master - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Cette étude vise à réfléchir sur les pratiques de lecture de Kijêtxawê Zabelê école indigène dans le Prado - BA . Comme c'est un peuple dans le processus récent de l'ethno - territoriale reprise , qui vit en contact intense et nécessaire avec la société environnante , les réflexions seront menées dans la perspective du dialogue interculturel - pas toujours commun entre les savoirs autochtones et non - indigène . Le premier chapitre présente les gens Pataxós par les récits contradictoires, précisément parce qu'ils viennent de différentes parties du discours: un récit d'origine Pataxós gens dit de sa propre cosmologie, le récit de regard européen a exprimé dans la lettre de Pero Vaz Achamento Caminha et récits de Voyage du prince Maximilian de Wied- Neuwied (1940) , et enfin , les récits de la dernière grande dispersion - le feu de 1951, massacre brutal des populations autochtones du village de Barra Velha , dernier refuge Pataxo . Le deuxième chapitre tente de lire le projet de l'école politique pédagogique comme un récit de désir pour l'éducation interculturelle . La troisième sera consacrée à la discussion des pratiques lecteurs expérimentés dans la salle de classe , comme des scènes à la lumière de ce concept de l'interculturalité en PPP , ainsi que les réflexions d'intellectuels autochtones et non autochtones sur le sujet . Enfin , la dernière partie proposera une lecture du récit oral tradition présente dans les communautés , comme une stratégie efficace pour la réalisation du discours interculturel en témoigne Pataxo conception différenciée de l'éducation.

Mots-clés

Pataxo; l'éducation; la lecture; l'interculturalisme; récits de la tradition orale.

Sumário

1. Um caminho	11
2. Os Pataxó de Prado em narrativas e contra-narrativas	16
2.1. Um povo feito de água	18
2.2. A carta de Pero Vaz de Caminha: leituras	22
2.3. Os Pataxó no século XIX olhares	28
2.4. Fogo de 51 – uma narrativa da dispersão	38
3. Projeto Político Pedagógico: um desejo de educação indígena	45
3.1. Situando o Projeto Político Pedagógico	45
3.2. Escola Kijêtxawê Zabelê : a narrativa de um sonho	47
3.3. “Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”	51
4. Narrativas de um recorte <i>ou</i> lampejos de interculturalidade	74
4.1. Uma primeira cena	74
4.2. Outra cena	84
5. Sobre narrativas e virtualidades	97
5.1. Uma conversa	97
5.2. Uma leitura: o que é, para que serve?	104
5.3. Escola Indígena: espaço-tempo de leituras interculturais	110
5.4. Narrativa de tradição oral: lugar de encontros	113
6. Algumas considerações	123
7. Referências bibliográficas	127

Lista de Figuras

Figura 1: Retrato do Príncipe Maximiliano com o botocudo Quack	31
Figura 2: Choupana do Príncipe Maximiliano em Morro d' Arara	35
Figura 3: Mapa do Território Indígena Cahy-Pequi	127
Figura 4: Mapa das aldeias Pataxó na Bahia	127

Nas margens, isto é, através de um território infinitamente mais extenso, caminham inúmeros povos sobre os quais sabemos muito pouco, logo, para os quais uma contrainformação parece sempre mais necessária. Povos-vaga-lumes, quando se retiram na noite, buscam como podem sua liberdade de movimento, fogem dos projetores do “reino”, fazem o impossível para afirmar seus desejos, emitir seus próprios lampejos e dirigi-los a outros.

Georges Didi-Huberman

1.

Um caminho

Claro que àquela altura eu já havia ouvido falar nos “índios” de Cumuruxatiba¹ no município de Prado na Bahia, em uma certa mulher com nome de pássaro que ainda conhecia e falava um idioma estranho outrora falado por seu povo. Diziam se tratar de gente arredia, “brava” e avessa ao contato com os “brancos”, porém os colegas dos cursos de letras e pedagogia da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, que visitavam as aldeias em atividades de campo voltavam encantados com o que parecia ser a descoberta de um novo éden habitado pelos “bons selvagens” rousseauianos.

No início do ano letivo de 2011, surge a oportunidade de conhecer de perto os Pataxó de Cumuruxatiba mediante participação na I Jornada Pedagógica Indígena organizada pela Diretoria Regional de Educação – DIREC 09, com o apoio financeiro da Secretaria Estadual de Educação – Sec, viabilizado pela Coordenação Indígena Estadual representada por Rosilene Cruz – indígena Tuxá da cidade de Rodelas na Bahia. Do evento fizeram parte também pesquisadores da UNEB, Capes e CNPq. A mim caberia apresentar os projetos – todos eles com características de concurso - que pretendem estruturar de forma interdisciplinar as práticas pedagógicas nas escolas baianas. Naquele ano eram apenas o Festival Anual da Canção Estudantil – FACE, o Artes Visuais Estudantis – AVE e o Tempos de Artes Literárias – TAL.

O fato é que cheguei em 17 de fevereiro de 2011 à encantadora Cumuruxatiba, para essa primeira jornada pedagógica específica para as escolas indígenas de Corumbauzinho, Bom Jesus e Kijêtxawê Zabelê com a ideia de índio implantada em meu imaginário pelos romances de Alencar e reforçada pelas descrições românticas de meus companheiros de Universidade. Esperava encontrar iracemas e peris, nunca catherines e uilians (apesar dos nomes indígenas não-oficiais). Tudo o que se seguiu foi surpresa, desapontamento, encantamento, perguntas e muita vontade de voltar.

¹ Vila localizada no Território Indígena Cahy-Pequi ou Comexatiba ainda em processo de retomada e demarcação. Ver mapas na página 127.

Pareceu-me estranho que a maioria dos Pataxó não tivessem em seus corpos sinais diacríticos que permitissem identificá-los de imediato como indígenas, os tons de pele são variados, os cabelos cacheados ou crespos, alguns são loiros até. À primeira vista parecia haver ali “índios de verdade” e outros que tão somente resolveram sê-lo. Surpreendeu-me ainda que as moças e rapazes Pataxó, em especial, se mostrassem da mesma maneira como se mostram as moças e rapazes da cidade: jeans, tênis, camisetas, óculos de sol e aparelhos ortodônticos coloridos. Estranhei que os pesquisadores das três instituições falassem aos indígenas sobre suas próprias histórias, descrevessem seu território e narrassem a eles as maneiras de ser Pataxó como se estivessem se referindo a um “fora”. Cumpri minha parte na programação falando dos projetos do Estado para um público numeroso e desinteressado: frustração. Calei e limitei-me a escutar.

No último dia do encontro, 19 de fevereiro, fui designada para ouvir as demandas da comunidade que formava então a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê. Na oportunidade seriam discutidas as dificuldades enfrentadas e que interferiam diretamente na aprendizagem dos alunos e na permanência destes na instituição. Foram apontados problemas como a péssima condição das estradas que dão acesso às aldeias, dos transportes utilizados pelos alunos, a burocracia da Sec na contratação de professores e demais servidores, a falta de material didático-pedagógico e cursos de formação docente. A desatenção do Estado era patente diante do inacreditável cotidiano narrado por aquelas pessoas.

Eu, professora de Teixeira de Freitas, maior cidade do extremo sul da Bahia, a tudo escutava e anotava, porém eles exigiam-me respostas que eu jamais poderia dar, enredavam-me em compromissos que eu não poderia cumprir, mesmo com toda minha ingenuidade e boa vontade. Percebendo a situação, passei a tentar inutilmente não me comprometer, cumprir somente a tarefa dada: ouvir e anotar as demandas a serem encaminhadas para a Direc 09 e Sec, para descobrir pouco tempo depois que poucas ou nenhuma providências seriam tomadas em relação às angústias da comunidade e que, grande parte dos problemas persistiria e outros inclusive se agravariam, uns em decorrência da omissão e negligência estatal, outros devido a conflitos internos às aldeias.

Em certo momento da discussão o cacique da aldeia Tibá, José Fragoso, interrompeu abruptamente para perguntar por que as crianças da Escola não leem. Repetiu por reiteradas vezes a pergunta indignada, como que dizendo que, apesar

de todas as dificuldades enfrentadas, era necessário que os estudantes aprendessem a leitura e a escrita da língua oficial do país. A questão fervilha em minha cabeça, mas não me dou a permissão de falar sobre algo do qual nada conheço: calo-me e espero que os próprios Pataxó se posicionem, mas ninguém parece disposto a se indignar junto com o líder ou ao menos discutir a questão crucial trazida por ele aos seus parentes. É possível que aqueles professores se recusassem a expor as fragilidades e impasses de suas práticas educativas diante de uma estranha que ora representava o Governo.

Também no último dia de trabalho a equipe da Direc 09 é convidada a visitar as aldeias Tibá e Pequi, as duas mais próximas do distrito de Cumuruxatiba. Encanto-me com o ritual do *Toré*, com a sensualidade pungente das meninas-moças e meninos-homens que se apresentaram em danças e jogos próprios dos Pataxó, com a força dos velhos guerreiros e das velhas guerreiras no movimento de juntos baterem os pés no chão quase fundindo-se a ele. O som desconhecido do maracá conduz a um estado de quase transe, é impossível racionalizar. Encantam-me os corpos pintados de jenipapo e urucum com grafismos incompreensíveis, e mais ainda os fragmentos da língua exibidos pelos mais jovens como trofeus de guerra, como segredo que pode ser dito na frente do outro sem que este o entenda minimamente. Não solicitei traduções.

A partir de então passei a ter contato mensal com um grupo de professores indígenas das três escolas já mencionadas, uma vez que comecei em 2011 a atuar em um programa de formação de gestores oferecido pela Sec em parceria com o Ministério da Educação – PROGESTÃO. Apesar de o curso não proporcionar espaço para maiores interações, dadas as dificuldades de tempo para cumprimento da pauta encaminhada pela Secretaria, pude continuar dialogando esporadicamente com as escolas indígenas através das experiências e narrativas dos nove cursistas do Programa. Talvez por perceberem em mim interesse e empenho em entender as dinâmicas específicas de suas comunidades, passam a tratar-me como interlocutora junto ao órgão gestor.

No entanto, a pergunta inquieta do cacique da aldeia Tibá continua a ressoar em meus ouvidos e leva-me a leituras de dissertações e artigos já publicados sobre os Pataxó. Esses textos iniciais apresentam-me esse povo com um discurso ufanista que celebra a diferença cultural como algo demarcatório de fronteiras sólidas e muito bem delimitadas no espaço de uma luta já ganha. Passo a ler ainda

publicações sobre cultura, multiculturalidade, interculturalidade e práticas de leitura voltadas para a alfabetização e letramento.

Em meados desse mesmo ano a pergunta de José Fragoso desdobra-se em um projeto que a princípio pretendo apresentar à Direc 09 e cuja consequência maior seria a elaboração de uma política institucional calcada em práticas leitoras que resolvessem as dificuldades de leitura evidenciadas não apenas na fala do cacique. Porém, percebo que não há condições para o desenvolvimento da pesquisa via Diretoria Regional e passo a buscar possíveis espaços para esse fim. Nesse processo de busca, encontro na PUC Rio a possibilidade de desenvolver o projeto de alguma forma já em andamento. Para certificar-me da coerência dos meus interesses com as linhas de pesquisa oferecidas pelo jovem mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, envio email para a profa. Rosana Kohl Bines, então coordenadora do programa e hoje minha orientadora. A resposta positiva, rápida e gentil foi decisiva para que eu resolvesse, a despeito dos entraves, estudar as questões que ora propunha nessa Universidade.

Aprovada, solicito licença para estudar, porém com a condição de continuar fazendo parte da equipe que passaria em 2012 a atender as escolas indígenas. A solicitação é aceita e os atendimentos passam a ser marcados apenas nos dias em que não estou na PUC Rio para as aulas semanais da pós-graduação. Todavia, face às condições ruins das estradas – intransitáveis após períodos de chuva, as visitas não acontecem com a frequência planejada e prometida às comunidades, mas mesmo assim meu contato com elas, em especial com a Escola Kijêtxawê Zabelê é intensificado nessas e outras oportunidades de trabalho.

Com intuito de entender o que para mim se tornava cada vez mais complexo, passei a comparecer em encontros indígenas Pataxó e de outras etnias, exercitando uma escuta assumidamente ignorante e crítica. Essa postura leva-me a reformulação de minhas questões iniciais, pois percebo que as dificuldades de constituição de práticas de leitura interculturais no contexto da educação escolar indígena não tinham a ver com metodologias ou métodos de alfabetização de natureza mais tradicional ou progressista. Talvez eu estivesse procurando respostas no modelo de escola utilizado pelos colonizadores para garantir sua hegemonia através do branqueamento dos povos indígenas.

Assim, a partir da percepção incômoda de que a pesquisa não poderia ser conduzida pelas questões iniciais e de que talvez as respostas fossem tão complexas

que poderiam apenas ser vislumbradas e sugeridas, escolho realizar o que considero uma leitura cuidadosa e sensível da educação indígena intercultural no contexto das práticas de ler e escrever de um dos núcleos da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, para a partir daí tatear em busca de pistas que possam orientar e potencializar um trabalho de leitura condizente com a ideia de interculturalidade expressa em todo o texto do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Faço então uma aposta antecipada na potência da narrativa de tradição oral para a constituição desse leitor intercultural necessário à comunidade indígena Pataxó e passo a narrar e a dissertar para 1) apresentar o povo Pataxó a partir de perspectivas diversas; 2) cotejar no Projeto Político-Pedagógico – PPP, a instituição escolar intercultural desejada pelos sujeitos da Escola; 3) dar a ver, ao menos do lugar de quem se senta ao fundo da sala de aula, cenas de ensino de leitura na aldeia Tibá, 4) discutir a força das narrativas de tradição oral do povo Pataxó para o engajamento em práticas leitoras interculturais.

Conduzo a narrativa-dissertação na tentativa de escapar ao *falar sobre*, desejo *falar com* do mesmo lado da tribuna, apesar das limitações e cuidados que a atitude requer. Nesse mesmo sentido, aproximações de pensadores não indígenas e indígenas são realizadas para inscrever em meu processo de produção, certas escolhas teóricas, políticas e pedagógicas. Narro sem ufanismos, os Pataxó não esperam isso de mim, convidaram-me a pensar sua Escola com eles e esse texto pretende cumprir a tarefa. Para lembrar-me de que preciso pensar, e isso implica escutar e perguntar muito mais do que tagarelar, presentearam-me com um nome: Suyhê, pensamento em patxohã. Em respeito aos guerreiros e guerreiras Pataxó, esse trabalho não é taça de espumante levantada em louvor à diferença, apenas uma leitura onde aqui e ali vaga-lumes² podem lançar suas luzes sobre uma escola que se deseja indígena.

Sem ufanismos, mas encantada.

² Referência ao livro “Sobrevivência dos vaga-lumes” do filósofo Didi-Huberman em que este trata da resistência/sobrevivência das pequenas luzes diante dos holofotes de um mundo “inundado de luz”.

2. Os Pataxó de Prado em narrativas e contra - narrativas

Se a história nos conta a derrota de um povo, de vários povos, vencidos pela tecnologia, pelas doenças, pela exploração; a Literatura nos devolve a todos eles como antepassados cheios de vitalidade e potencial, e explora suas contradições com a liberdade das releituras.

Lúcia Bettencourt

A tarefa inicial de apresentar o povo em cujo território se situa a Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, lócus dessa pesquisa, será feita em torno da leitura de quatro narrativas, a saber: 1) a de origem dos Pataxó, contada pelo professor indígena Salvino dos Santos Braz – Kanátyo Pataxó; 2) a Carta de Achamento do Brasil escrita por Pero Vaz de Caminha; 3) fragmentos do extenso relato de viagens publicado em 1940 sob o título de Viagens pelo Brasil (1815-1817) em que o príncipe Maximiliano Wied-Newied registra a presença Pataxó no extremo sul baiano; 4) porções da narrativa do massacre que promoveu a última grande dispersão desse povo a partir de sua própria voz: o fogo de 51. Essa voz, também narra o movimento de retomada étnica e territorial, assim, a história do que poderia representar o extermínio dos Pataxó resulta, ao fim e ao cabo, em um processo de ampliação do território tradicional, antes restrito à área onde hoje é localizada a aldeia mãe Barra Velha³, palco dos acontecimentos de 1951.

A opção por apresentar os Pataxó à luz de diferentes olhares, já que temos aqui ao menos o olhar indígena Pataxó sobre si mesmo, o do colonizador português e o do ocidente no terceiro século de invasão europeia, colocam as narrativas em fricção, em conflito, uma vez que não constituem de forma alguma um enredo uno, convergente e pacífico. No entanto, não afirmo com isso uma fixidez de lugares de fala, de individualidades e coletividades absolutas, impermeáveis. Nesse sentido, o antropólogo francês Marc Augé (1994, p.23) alerta que “não é possível falar de uma posição dentro do sistema (primogênito, caçula, segundo filho, patrão, cliente,

³ A aldeia localiza-se no município de Porto Seguro e é tida pelos Pataxó como a aldeia-mãe.

escravo...) sem referência a um certo número de outros”, sendo que os outros são sempre resumidos em nomes que os simplificam, reduzindo-os a conjuntos supostamente homogêneos.

Destarte, o “nós” das narrativas indígenas se define sempre a partir de um outro ocidental, seja ele europeu ou brasileiro não-indígena. Também o “nós” europeu, tanto o do colonizador quanto o do pesquisador curioso constitui-se através do contato com o outro “incivilizado”, “selvagem”, “alteridade radical incompreensível”. Para Augé (1994, p. 23) essa polarização é que institui um sistema de diferenças demarcador e legitimador dos lugares de uns e de outros.

Em entrevista ao filósofo Daniel Munduruku, Ailton Krenak, jornalista e um dos principais representantes do Movimento Indígena Brasileiro, reflete:

Se não existissem brancos aqui, a UNI⁴ não existiria, e eu estaria lá na minha aldeia, com o meu povo, com a minha tribo, caçando, guerreando, namorando. Mas como os brancos existem, tive que trocar toda essa vida paradisíaca por uma vida chata de ficar aqui conversando com as pessoas, negociando politicamente, sendo transigente ou intransigente, sendo tolerante e, às vezes, sendo duro. (Munduruku: 2012, p.197)

Em uma pegada irônica ao evocar um “paraíso perdido”, Krenak faz uso de imagens estereotipadas produzidas e difundidas pela sociedade não indígena com quem é obrigado a conversar e negociar, “sendo transigente ou intransigente”. O jornalista joga com imagens que dão força para um dos adjetivos mais cotidianos atribuídos ao indígena – o de preguiçoso. Além disso, a “vida paradisíaca” descrita por ele reforça argumentos contrários à demarcação dos territórios tradicionais, já que para o ocidente não se justifica terra fértil em poder de indivíduos que pretendem viver “caçando, guerreando, namorando”.

Ao dizer que “se não existissem brancos aqui, a UNI não existiria” Krenak discute que as instituições indígenas foram criadas por força das urgências geradas pelas políticas de extermínio ou assimilação implementadas desde o início do processo de colonização. Ao ceder espaço, nesse caso consciente, à voz dos “brancos” através do uso irônico de um campo semântico próprio deles, sugere que, mesmo antes da criação das instituições, foram criados também espaços discursivos em que é preciso atuar com mais ou menos contundência a fim de negociar

⁴ União das Nações Indígenas cuja articulação permanente ocorre a partir de 1979.

significados, desacreditá-los através de reapropriações potentes como faz o próprio Krenak no texto da entrevista.

Talvez haja nas narrativas que se seguem mais polifonia do que se gostaria de admitir, já que no momento em que a primeira pessoa que toma a voz, o faz sempre considerando a perspectiva de uma terceira, de um outro diferente de si mesmo, de forma que assumindo seu lugar de fala para contrapor um certo discurso, para afirmar sua alteridade, permite com mais ou menos clareza também a esse outro circular no espaço que julga ser individual. A narrativa estaria então entre, *inter*, espaço povoado de “nós” e “eles” em convergências e/ou conflitos.

2.1.

Um povo feito de água

Antigamente, na terra, só existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú... cachichó, cágado, quati, mutum, tururim. Jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos.

Naquele tempo tudo era alegria. Os bichos e passarinhos viviam numa grande união. Cada raça de bicho e passarinho era diferente, tinha seu próprio jeito de viver a vida. Um dia, no céu, formou-se uma grande nuvem branca, que logo se transformou em chuva e caiu sobre a terra. A chuva estava terminando e o último pingo de água que caiu se transformou em um índio.

O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor.

Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra. Conhecia a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais. Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar e cuidar da natureza. A vida do índio era muito divertida e saudável. Ele adorava olhar o entardecer, as noites de lua e o amanhecer.

Durante o dia, o sol iluminava seu caminho e aquecia seu corpo. Durante a noite, a lua e as estrelas iluminavam e faziam suas noites mais alegres e bonitas. Quando era à tardinha, apanhava lenha, acendia uma fogueirinha e ficava ali olhando o céu todo estrelado. Pela madrugada, acordava e ficava esperando clarear para receber o novo dia que estava chegando. Quando o sol apontava no céu, o índio começava o seu trabalho e assim ia levando sua vida, trabalhando e aprendendo todos os segredos da terra.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo de chuva ia se transformar em índio.

No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados.

O índio reuniu os outros e falou:

- Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram:

-Pra onde você vai?

O índio respondeu:

- Eu tenho que ir morar lá em cima no Itohã, porque tenho que proteger vocês.

Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.

- Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou:

- O meu nome é Txopai.

De repente o índio se despediu dando um salto, e foi subindo... subindo

... até que desapareceu no azul do céu, e foi morar lá em cima no Itohã.

Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó. Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar (Braz, 1997).⁵

A bela narrativa de fundação do povo Pataxó traz o que é recorrente em outras tantas, orientais e ocidentais, o homem como ser miraculoso criado ou simplesmente surgido a partir de um elemento da natureza, no caso dos Pataxó, a água da chuva. Para Daniel Munduruku (2008), as histórias de origem constituem um diálogo entre natureza e cultura, visto que retratam a relação do ser humano com o ambiente, assim como a experiência humana de buscar algo além de si, de buscar respostas para a questão da existência. Tais histórias seriam então uma leitura de uma certa forma de estar no mundo.

Parece-me que é Tupã ou *Niamissun*, deuses maiores, que dão pela falta do homem, esse animal semelhante a eles mesmos, para compor a paisagem da terra, pois conforme Kanátyo escreve, antes do primeiro ser humano só “existiam bichos e passarinhos, macaco, caititu, veado, tamanduá, anta, onça, capivara, cutia, paca, tatu, sariguê, teiú ... cachichó, cágado, quati, mutum, tururim. Jacu, papagaio, aracuã, macuco, gavião, mãe-da-lua e muitos outros passarinhos.” É nesse cenário que Txopai surge, do último pingo de uma grande e mágica chuva.

É interessante ressaltar que a relação desse ser primevo com a natureza era *a priori* de contemplação, cuidado e gratidão, como é possível perceber em “começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza que estava vendo ao seu redor”. O uso do advérbio “depois” pressupõe a passagem de um tempo em que o primeiro Pataxó se dedicou a conhecer, a admirar a floresta, a

⁵ O texto foi narrado por Apinhaera Pataxó (Sijanete dos Santos Brás) e escrito por Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz) em um livro financiado pelo Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais.

entendê-la, a aprender “todos os segredos” com ela e somente em um “depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar”.

No contexto da narrativa, cuidar da natureza, conhecer “a época boa de plantar, de pescar, de caçar e as ervas boas para fazer remédios e seus rituais” era algo da dimensão do sagrado, tal como é dito por Apinhaera Pataxó quando esta conta que “Ele trouxe consigo muitas sabedorias sobre a terra”. Trouxe de aprendizagens ancestrais, do além mágico e sagrado de onde viera ou mesmo do contato com a natureza, ela mesma como ser espiritual que sabe e oferece generosamente seu conhecimento ao homem necessitado de saberes cruciais para sua sobrevivência. Nesse sentido, Munduruku discute que o povo indígena

Possui um conhecimento da natureza transmitido ao longo das gerações. No entanto, não se trata de um conhecer teórico, escrito no papel, mas de um saber apreendido na prática do dia a dia. Para nós, o conhecimento está inscrito no próprio corpo, na busca da satisfação de nossas necessidades por meio da caça, da pesca, da colheita. Buscamos a cura de nossas feridas, dores e humores nas plantas e ervas que a própria natureza oferece. (Munduruku, 2010, p.75)

Passado o tempo da solidão necessária para conhecer e fazer agir seus conhecimentos anteriores à experiência na Terra é dada a Txopai, durante um ritual, a visão de que outros indígenas surgiriam da água da chuva, até hoje para o povo Pataxó sinônimo de benção e vida. E é assim que, no dia já antes revelado, cai a chuva cujos pingos, ao encontrarem-se com a *Imakamã*, encheriam a terra de indígenas Pataxó.

Após o episódio fantástico, Txopai anuncia aos filhos da chuva, como ele mesmo o era, que precisa partir para protegê-los desde o Itôhã. Porém, na cosmologia indígena, o inexperiente aprende com o velho, aquele que sabe mais. Para os Pataxó, o princípio maior que rege as relações em comunidade é o do respeito e reverência à ancestralidade. O mais velho é quem conhece a tradição, esta, já como resultado de aprendizagens construídas antes dele e transmitidas no fazer cotidiano do trabalho, das festas e rituais. Assim, Txopai “ensinou todas as sabedorias e segredos”, disse seu nome e subiu ao lugar sagrado de Tupã para de lá proteger os Pataxó: “água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar.” Ir embora é próprio daqueles que consideram a vida sobre a terra uma breve passagem, mas suficiente para deixar sulcos, para marcar de forma ainda que suave e passageira o caminho percorrido rumo a águas maiores.

Nesse sentido a escritora Potiguara da Paraíba, Sulamy Katy (2009, p.58) proclama que os indígenas são “filhos do tempo, do vento e do anoitecer” que nadam “em lagoa encantada”, tal como nos conta a indígena Pataxó Regina Santana Ferreira a respeito da fonte localizada na aldeia de Corumbauzinho situada no município de Prado na Bahia:

Quando eu era mais jovem, sempre ia buscar água na fonte e sempre via a Mãe d'água brotar debaixo da terra, e os peixinho matalauê (peixe preto) mudavam de cor em um verdadeiro colorido (...). Com o passar do tempo, a água que era azul, secou e ficou só o torrão. Depois de alguns anos, a água voltou e nunca mais secou. (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.13)

É ainda Katy (2009, p.58) que nos anuncia em sua poesia, povos “filhos da água”. Em decorrência dessa filiação, a água para os povos indígenas, em especial para aqueles como os Pataxó, que nasceram dela, é força espiritual de criação, de vida, é com quem se aprende segredos, saberes e magias. É a água que lava o excesso da pintura feita a carvão e tinta de jenipapo e, fazendo-o, não é o corpo que limpa, é a própria alma. Realiza-se ali o movimento da renovação de forças, possível apenas no contato com a espiritualidade presente na natureza.

O poeta amazonense Carlos Tiago Saterê Mawê (2009, p.20) nos fala de um “sangue” que “tem gosto de rio” e de um gostar da chuva que vai bem além da lógica utilitária. Para ele, ela faz parte de um sonho que “é de índio” feito de água de chuva, e que, ao se chocar com a terra, não é tragado por ela, segue adiante, rumo ao rio, ao mar – destinos.

Ingrid, jovem Pataxó de nome indígena Anawara, moradora da aldeia Alegria Nova afirma sua felicidade por morar em uma aldeia, apesar da denúncia feita no relato que se segue

Vou contar uma história real (...). Eu e meus dois primos estudamos em Cumuruxatiba, que fica a sessenta quilômetros da aldeia. Nós temos muitas dificuldades. A estrada depende de muito cascalho, pois tem muitas ladeiras. Nós chegamos em casa só à noite, quando passamos por dentro da mata já está escuro, nós estamos arriscando nossas vidas, pois aqui há um problema muito sério com os fazendeiros vizinhos das aldeias⁶. (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.23)

⁶ A aldeia Alegria Nova é resultado de retomada realizada em 2002, e embora esteja situada em área de preservação, possui uma perigosa proximidade com fazendeiros obviamente contrários à demarcação do espaço como território indígena.

Anawara acrescenta no mesmo texto a informação de que há dois anos e meio vive assim, contornando, seguindo adiante como a *Minhanga* da chuva, apesar das dificuldades cotidianamente enfrentadas, talvez em nome da certeza compartilhada com Arian Pataxó

Esse chão é sagrado
 Pois nosso antepassado
 Muito sangue derramou
 Somos herdeiros verdadeiros
 De tudo que ficou.
 (Povos indígenas do nordeste, 2012, p.43)

2.2.

A carta de Pero Vaz de Caminha: leituras

*E meus espíritos
 E minha força
 E meu Tupã
 E meus círculos?
 Que faço com a minha cara de índia?*

Eliane Potiguara

Na tentativa de ler o olhar do português colonizador registrado nas narrativas da presença dos ancestrais Pataxó no sul/extremo sul baiano, julgo ser interessante realizar um breve passeio pela carta de Pero Vaz de Caminha, que a escreve no intuito de cumprir com um dever do qual é signatário, como ele mesmo diz:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que – para o bem contar e falar – o saiba pior que todos fazer. Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu. (Caminha, 1500)

Chama-me à atenção a promessa feita pelo escrivão de não “aformosear nem afear”, de não colocar na missiva nem mais e nem menos do que o visto e o percebido”, compromete-se assim, apesar de não utilizar o termo literalmente no texto, com a verdade. Parece-me que o português sequer desconfia da parcialidade com que certamente leria as cenas vistas, de que o fazia a partir de uma

compreensão de mundo muito particularmente marcada pela ideia de soberania do monarca e da fé católica.

Não convém aqui nos determos na descrição da paisagem e dos procedimentos tomados pela tripulação a partir do emblemático “houvemos terra à vista” do dia vinte e um de abril de mil e quinhentos, mas é importante evidenciar que o litoral avistado, não era (discussão já superada) inicialmente o que hoje corresponde ao território indígena de Coroa Vermelha no município baiano de Santa Cruz de Cabrália. Tratava-se da Barra do Cahy, extremo sul da Bahia, tanto é que o acidente geográfico primeiro avistado é o imponente Monte Pascoal, impossível de ser visualizado do mar de Coroa. Essa evidência é cantada pelos Pataxó em música composta para o ritual do Awê⁷

Hoje eu vim subir no monte na terra que eu nasci
Em cima daquele monte lá do alto é visto o mar
Em cima daquele monte lá do alto é visto o mar
E a baliza do Brasil é o Monte Pascoal
E a baliza do Brasil é o Monte Pascoal
(Rodrigues; Silva; Soares (Org.), 2005, p.30)

Confirmando a perspectiva presente na música Pataxó, José Conceição Ferreira ou José Fragoso, cacique da Aldeia Tibá do Território Indígena Cahy-Pequi ou Comexatiba afirma sem nenhuma dúvida:

“todo mundo sabe que quando os portugueses chegaram no Brasil as nações que tinham aqui eram todas indígenas, eles estão negando hoje, dizendo que a terra não é dos índios, mas quando eles encostaram o primeiro ponto foi na Barra do Cahy, porque quem passa fora do mar, primeiro avista o Monte Pascoal e quem segue na direção do monte só vai para a Barra do Cahy. (Rodrigues et al., 2005,18)

Quanto aos habitantes da terra, aos filhos dos pingos de água da chuva miraculosa do grande dia antevisto por Txopai, Caminha registra suas primeiras impressões

Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.

⁷ Ritual de música e dança realizado em momentos decisivos para o povo Pataxó (festa, reuniões, manifestações etc.). Também chamado *toré*.

Então lançamos fora os batéis e esquifes, e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si.

E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar (Caminha, 1500).

A priori, os portugueses não conseguem identificar se os nativos podem compreendê-los ou não em decorrência do barulho das ondas do mar, no entanto foi possível já defini-los como não brancos e não negros – eram “pardos”. O texto sugere ainda que o narrador lusitano, desde esse primeiro momento, entende os moradores da terra achada como seres tendenciosos à obediência, visto que aquiesceram diante da ordem para baixar as armas: “Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.” (Caminha, 1500, p.2).

Além da aparente docilidade do povo achado, os portugueses inferiram também uma disposição patente para os negócios, no fato de os indígenas aceitarem de imediato o presente (sem nenhum valor) de Coelho e em retribuição terem ofertado os adereços que traziam consigo. Isso se confirma mais adiante, quando atendendo ao convite para entrarem na nau do Capitão, um dos nativos encanta-se com um rosário

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

(...) Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera. (Caminha, 1500, p.3)

A atitude do indígena diante das contas de rosário e do colar do capitão sugere aos portugueses – porque assim desejavam crer, que na terra achada havia ouro, metais e pedras preciosas que lhes seriam entregues em estado bruto pelos artefatos

bem elaborados dos europeus. Claro que essa compreensão só ocorre porque o projeto português em sua origem já possuía a clara intenção de espoliar o novo território e seus habitantes.

No decorrer da narrativa, Caminha vai aclarando o projeto colonizador, o que seria a instauração de uma colônia portuguesa. Como parte inserida forçosamente nele, o povo indígena foi tratado desde esse primeiro contato em que tão bem receberam os visitantes, como “gente que ninguém entende”, bárbaros sem religião que deveriam aprender a falar. Enfim, uma gente que deveria ser pacificada, amansada e salva pela santa igreja. Em outras palavras, gente que poderia ser facilmente despojada de sua vida em detrimento da vontade de outrem. Essa discussão fica clara em

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não tem, nem entendem em nenhuma crença. E, portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-à ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. É, pois, Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar de sua salvação. (Caminha, 1500, p.12)

Bondade, simplicidade, receptividade e, acrescento aqui, ainda que sob rasura, ingenuidade, são pré-requisitos para a dominação pretendida. Caminha sugere que a substituição da língua, a imposição da fé católica e de um modo de viver alheio serão tarefas fáceis e dá como certo o sucesso da empreitada de Vossa Alteza. Ainda na mesma carta, consola a si e os portugueses quanto à incerteza da existência de metais e pedras preciosas, com a assertiva de que a terra achada possui muita água, e em possuindo-a “querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo” (Caminha, 1500, p.14).

Na carta da “invasão”, esse importante documento inaugural, já está inscrita a desqualificação dos saberes indígenas. Para melhor ler essa inscrição tomo as palavras do filósofo francês Michel Foucault (2010, p.8) para dizer que desde o primeiro momento do contato os conhecimentos dos povos tidos como originários foram tomados “como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos”. Assim, não é demais

inferir no discurso português a proposta, que seria em grande parte efetivada, de sepultamento desses saberes, e claro, da própria cultura indígena em nome de uma homogeneidade eurocêntrica, já que para o escrivão, os nativos sequer sabem falar.

É preciso que o soberano de Portugal faça “crescer as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita” (Foucault, 2010, p.31). Desse modo, sujeitar os povos autóctones significava fazer crescer o sempre instável poder do reino português, bem como o da Igreja, em um contexto cujas inquietações culminariam naquele mesmo século na Reforma Protestante. Claro, que além da imposição cultural, religiosa, da apropriação do tempo e do trabalho, havia também a intenção não disfarçada no que se refere às riquezas e bens da nova terra.

A história que começa a ser escrita a partir da Carta, não explicita nenhum desejo de igualdade, nenhum respeito aos habitantes primeiros. O narrador dá a ver o mencionado, quando sem pudor algum e até com um certo orgulho, escreve que os indígenas eram muito mais amigos deles, do que eles os seus. E o diz reiteradamente, evidenciando, portanto, a intenção colonizadora de pilhar, de dilapidar tudo que a nova terra oportunizasse. A respeito, transcrevo o pertinente comentário que Munduruku faz da carta de Caminha

Cabral não encontrou ouro algum. Encontrou uma gente relativamente pacata, vivendo uma vida relativamente pacata, sem pressa e sem medo. Era gente bonita, escreveu Caminha, o escrivão. Era bonita de ver, pois não escondiam as vergonhas. No entanto, ouro que era bom, nada. Cabral voltou para Portugal deixando por aqui alguns exploradores que acabaram “descobrimo” outra forma de viver. A terra era boa, disse Caminha, o escrevinhador. Tudo o que se plantar, nasce. Ele recomendava que se fizesse a colonização (Munduruku, 2013, p.3).

Na narrativa de Caminha não cabe a história dos indígenas do sul/extremo sul da Bahia. Confirmo aqui o que discute Foucault (2010, p.59) quando desmente o pressuposto da soberania de “que a história dos fortes” traria “consigo a história dos fracos”. Acrescenta a seguir que “a história de uns não é a história de outros”. Enfim, a narrativa dos que foram considerados pela história vencidos, não pode ser a mesma daqueles tidos vencedores: é preciso então que haja um novo discurso, uma contra-história, que para o filósofo “mostrará [as histórias institucionalizadas] como abuso, como atos de violência, confiscos, pilhagens, tributos de guerra coletados violentamente de populações submissas”.

É preciso falar do “lado da sombra, a partir da sombra” (Foucault, 2010, p.59) dos enredos daqueles que foram silenciados e que agora tomam a palavra para contar, para “desenterrar alguma coisa que foi escondida, e que foi escondida não somente porque, ciosa, deliberada, maldosamente, deturpada e disfarçada” (Foucault, 2010, P.61). Munduruku (2013, p. 1) denuncia que “A história que nos foi contada traz o ponto de vista do narrador”, sugerindo que há a necessidade de outras narrações, sob outros pontos de vista e desde outros lugares de fala. Para ele “é preciso dar voz e vez às gentes que estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil.”

No intuito de contra-narrar, fazer uso da voz e da vez, Kaluanã Tupinambá⁸ conta:

Há quinhentos anos atrás, os portugueses invadiram nossas terras, deram o nome de Brasil ao nosso território ancestral e apelidaram os nativos de índios, achando que tinham chegado à Índia. Aí começou a desgraça contra os povos nativos, contra os verdadeiros guardiões dessa terra. Os portugueses enganaram, mataram, escravizaram, estupraram nossas índias e dizimaram muitos povos.

Para os povos que não morreram, os portugueses forçaram muita coisa: não falar mais nossa língua materna, vestir roupas e não fazer mais nosso ritual sagrado, ou seja, queriam descaracterizar um povo que sempre teve sua própria cultura. (Povos Indígenas do Nordeste, 2012, p.4)

Para acrescentar ao narrado pelo jovem Tupinambá, trago a importante reflexão do cacique Joel Braz - Xarru Ingorá Pataxó, conforme ele mesmo define: um guerreiro “com coragem de morrer na luta”:

Antes da colonização, nós indígenas, tínhamos uma cultura própria, com nossa lei e religião. / Tínhamos a nossa tradição. Quando os ‘civilizados’ estrangeiros chegaram aqui, nas nossas terras, não impusemos nenhum preconceito nem exigências. (Povos Indígenas do Nordeste, 2012, p.44)

Tanto o Tupinambá quanto o Pataxó constroem um discurso que dilacera o discurso oficial, encontra seu ponto de estrangulamento na tentativa de, a partir dele, confrontar as relações de poder impostas pelos colonizadores ao mesmo

⁸ Povo que habita o sul da Bahia em uma área situada a dez quilômetros ao norte da cidade de Ilhéus e se estende da costa marítima de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro. Em meados do ano de 2013 um indígena Tupinambá foi assassinado em decorrência dos intensos conflitos ligados à questão da demarcação do território na região citada. Além disso, sete carros oficiais foram queimados e professores da Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER oferecida pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia da Bahia, campus de Porto Seguro foram impedidos de trabalhar, sendo que o coordenador, Edson Machado Brito, citado nesse trabalho foi espancado por homens armados a serviço dos fazendeiros em guerra contra a demarcação.

tempo em que propõe outras relações, construídas sobre outras bases, bem diferentes daquelas que tiveram sua pedra fundamental fixada, assim como a cruz católica o foi, nas areias do território indígena de Coroa Vermelha.

O texto dos indígenas confirma as consequências do estabelecimento do poder soberano do reino de Portugal, tão bem antecipadas através de qualquer leitura não tão cuidadosa da Carta de Achamento do Brasil: subjugação, depauperamento da terra e dos seres humanos que a reverenciavam e guardavam. Se a Carta é o documento que marca a fundação de nosso país, significa que este foi fundado sob os signos da ganância, da escravidão do corpo e do pensamento, do engodo, do etnocídio.

2.3.

Os Pataxó no século XIX – olhares

*Só quem não sabe o valor que tem uma
luta, é que esmorece.*

Cacique Joel Braz

O encontro narrado na Carta de Achamento do Brasil, por Pero Vaz de Caminha faz supor que os selvagens sem entendimento de “nenhuma crença” e sem domínio de um sistema linguístico, seriam facilmente “amansados e pacificados”. Então Vossa Alteza do reino de Portugal cumpriria a sua devota missão de levar o evangelho pregado pela santa igreja àquela terra de pagãos, e claro, poderia explorar as riquezas naturais evidentes no novo Éden, apesar da incerteza quanto à existência de pedras e metais preciosos.

Caminha sugere que Portugal procederá com uma colonização não fundada na violência física, o que pode ser lido em:

E nisto concluíram. E tanto que a conclusão foi tomada, perguntou mais se lhes parecia bem tomar aqui por força um par destes homens para os mandar a Vossa Alteza, deixando aqui por eles outros dois destes degredados.

Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que ali de tudo quanto lhe perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. Nem eles tão cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam, quando Vossa Alteza cá mandar.

E, que, portanto, não cuidassem de aqui tomar ninguém por força nem de fazer escândalo, para de todo o mais os amansar e apacificar (Caminha, 1500, p.6-7).

Porém, o antropólogo Mércio P. Gomes (1991, p.48) denuncia que “a cada território conhecido e a ser colonizado vinham as guerras de extermínio” e que na Bahia de 1558 o governador geral “Mem de Sá arrasou a resistência e rebeldia Tupinambá, matando entre quinze e trinta mil índios, com complacência e encorajamento de todos”. Acredito caber no conjunto sugerido, a própria Igreja, apesar de seu propósito santo e devoto de alcançar novas almas para o reino dos céus. Sobre o episódio citado Kaluanã Tupinambá denuncia:

Governo, fazendeiros e coronéis não falam dessa dívida que têm com o povo Tupinambá de Olivença. Lembremos que em 1560, Mem de Sá ordenou que matassem todos os Tupinambá de Olivença. Historicamente, esse ato ficou conhecido como a Batalha dos Nadadores, no rio Cururupe – que significa rio dos sapos. Mas também ficou conhecido como rio de sangue, porque a água do rio ficou vermelha como sangue. Centenas de corpos de guerreiros Tupinambá foram colocados, enfileirados, no meio da praia. Quem não morreu, fugiu. (Povos Indígenas do Nordeste, 2012, p.4)

Evidências históricas, apesar do discurso Pataxó contrário à idéia, mostram que o povo que recepcionou a esquadra de Cabral e primeiro sofreu as violências do contato não foi os Pataxó⁹. A respeito, o antropólogo Rodrigo Azeredo Grunewald (1999) salienta “a insuficiência e imprecisão dos dados sobre as populações indígenas” que habitavam a costa da invasão. O pesquisador sugere que havia um *continuum* Tupi em toda região litorânea do Brasil, interrompido em alguns pontos, entre estes, o que seria o sul da Bahia, pelos Aymoré. Os grupos não-Tupi foram denominados genericamente pelo colonizador de *tapuias*, “inimigos contrários” ou Aymoré.

Se a resistência indígena Tupi ou Tupiniquim foi vencida pelos portugueses, Grunewald (1999) chama à atenção para o fato de que desde o século XVI os indígenas de Porto Seguro sempre estiveram em posição de não-aceitação e confronto direto com os donatários dessa Capitania, mais a de Ilhéus e Espírito Santo. Como já foi assinalado antes, os grupos inicialmente identificados de Aymoré e Tapuia, eram na verdade Botocudos, Kapoxó, Kumanaxó, Makuni,

⁹ Conforme Edmundo dos Santos Pataxó em texto registrado no livro Índios na visão dos índios: Pataxó do Prado “Essa terra foi Niamissun que nos deu. Essa teoria de que não tivemos nossa origem aqui serve para enfraquecer a luta pela reivindicação das nossas terras que nos foram roubadas.” (2007, p.8)

Malali, Panyame, Kamakã, Kutaxó, Pataxó e Maxacali. Uma diversidade que só começa a ser descrita pelos viajantes do século XIX.

A reação desses povos, mais a falta de investimentos da Coroa, culminaram na falência das referidas capitânicas em meados do século XVIII. Porém, o insucesso desse primeiro projeto, não implicou nenhum processo de paz para os indígenas da região. A fim de torná-la habitável, foram implantados diversos quartéis militares¹⁰ para combate aos indígenas resistentes em pontos estratégicos dos territórios a serem explorados. Além disso, aldeamentos foram criados no intuito de neutralizar a reação Pataxó aos invasores, sempre articulada a outros pequenos grupos, em especial aos Maxacali. A lógica dos quartéis e mesmo dos aldeamentos era a mesma: violência, extermínio através das epidemias, da desnutrição e da diluição étnica através do contato intenso com o europeu colonizador.

Há muito, o texto inicial dos conquistadores portugueses que descrevia o Brasil como um paraíso terrestre e os nativos como criaturas belas, ingênuas e inocentes, a quem se poderia inculcar qualquer crença e cultura, havia mudado. A filósofa Marilena Chauí evidencia que, na esteira da colonização surge uma nova imagem dos povos autóctones, que em nada tem a ver com a primeira

Contraposta à imagem boa e bela dos nativos, a ação da conquista ergueu outra, avesso e negação da primeira. Agora, os “índios” são traiçoeiros, bárbaros, indolentes, pagãos, imprestáveis e perigosos. Postos sob o signo da barbárie deveriam ser escravizados, evangelizados e, quando necessário, exterminados. (Chauí, 1994, p.12)

Essa maneira de pensar os povos indígenas é dada e reforçada pelas cartas dos jesuítas enviados como missionários à terra achada. Aqui tomaremos apenas o que nos diz Lúcia Bettencourt a partir de suas leituras de Manoel da Nóbrega

Em 1557, em seu “diálogo sobre a conversão do gentio”, Padre Manuel da Nóbrega propõe-se a discutir se “eles (índigenas) têm alma como nós (europeus)”. O mérito deste texto está nas conclusões a que chega o Irmão Nogueira, alter-ego de Nóbrega. Estas conclusões explicam a selvageria como fruto das diferenças sociais entre europeus e indígenas. Com uma organização política tão distinta dos sistemas de governo europeus, os índios brasileiros, apesar de sua condição humana, e, portanto,

¹⁰ Em Viagens pelo Brasil, Príncipe Maximiliano (1940, p.168) descreve por diversas vezes esses quartéis, como em: “Somente oito léguas, subindo o rio, além da cidade de S.Mateus, se encontram terras cultivadas; Isto é, no ‘quartel’ de Galveias, último posto militar estabelecido contra os selvagens”.

merecedora do esforço catequista, se apresentam como “bestas” – estado do homem depois do pecado original. (Bettencourt, 1994, p.42)

As qualidades descritas por missionários como Nóbrega justificam e legitimam toda a violência cometida contra os povos indígenas, quiçá seu extermínio. Merece destaque a constatação da ausência de uma alma, visto que isso desobriga a igreja, representante de Deus e do rei, a concretizar o que seria sua proposição inicial: a salvação.

Ainda no intuito de materializar a ótica do colonizador registrada nas narrativas da presença dos ancestrais Pataxó no sul/extremo sul baiano, passaremos ao interessante olhar do europeu aristocrata sobre esse povo indígena, em um contexto de início de século XIX, mais de trezentos anos após a invasão portuguesa. Transcreverei fragmentos de Viagens pelo Brasil (1815-1817) do Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, naturalista, etnólogo e explorador alemão, na pintura abaixo representado com o Botocudo Quack, “amigo” a quem levou para a Europa, assim como levou cobras, araras, quatis e mais uma profusão de espécimes-amostra. O indígena morreu em decorrência de problemas com o alcoolismo.



Figura 1: RITCHER, Johann Heinrich. “Retrato do Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied como o botocudo Quack (1828) disponível em <http://historianovest.blogspot.com.br/2010/10/evolucao-urbana-do-rio-de-janeiro-1816.html>>acesso em 05 de maio de 2013.

Através da narrativa do Príncipe, torna-se possível encontrar os Pataxó, já no que seria hoje a cidade de São Mateus no Espírito Santo:

Nas matas à margem do rio São Mateus, os índios não civilizados (tapuias ou “gentios”), são muito numerosos e vivem em constante guerra com os brancos dessas paragens. Ainda durante o último ano mataram dezessete pessoas. A margem norte é freqüentada pelos “Patachos”, “Cumanachos”, “Machacalis” (os portugueses os conhecem por “Machacaris”, mas eles não sabem pronunciar bem o r) e outras tribus, até Porto Seguro. (Wied-Neuwied, 1940, p.168)

Os Botocudos, inimigos dos Pataxó e seus aliados, viviam na margem sul, o que não impedia que estivessem em permanente confronto. Conforme nos conta Sadraque Francisco dos Santos¹¹, Pataxó da aldeia Águas Belas localizada no município de Prado, foram as alianças de seu povo com os outros povos menores que ocasionaram a extinção da grande e valente nação botocuda, e em contrapartida, a sobrevivência dos Pataxó, hoje maior povo da Bahia com 11.833 indivíduos¹². Assim, não se pode ignorar o fato de outros povos menos numerosos terem se unido aos Pataxó sob o mesmo etnônimo, como estratégia de proteção e luta pela sobrevivência desde os tempos coloniais.

Wied-Neuwied (1940) deixa ver no trecho citado acima, a existência desse grupo formado por vários outros. Assinala ainda a falta de civilidade destes ao informar que “durante o último ano mataram dezessete pessoas”. No entanto, a narrativa prossegue:

As plantações de uma “fazenda” situada rio acima eram comumente pilhadas pelos selvagens, até que o proprietário imaginou um meio curioso de livrar-se dos aborígenes hostis. Carregou um canhão de ferro, que havia na “fazenda”, com fragmentos de chumbo velho e ferro, ligou-lhe um ferrolho de mosquete, colocou-o na picada estreita onde os selvagens costumavam vir em coluna, puseram um pedaço de madeira atravessado na trilha, ligando-o ao gatilho por meio de um cordão. Os “tapuias” apareceram pelo crepúsculo e pisaram o pedaço de pau, como esperava. Quando a gente da “fazenda correu ao local para ver o resultado, encontraram o canhão arrebetado e trinta índios mortos e mutilados, alguns ainda no mesmo lugar, outros esparsos pela mata. Dizem que os gritos dos fugitivos se ouviram a grande distância em redor. Desde esse terrível massacre, nunca mais a “fazenda” foi incomodada pelos selvagens. (Wied-Neuwied, 1940, p.168)

¹¹ Diálogo registrado pela pesquisadora em 06 de maio de 2013. Sadraque Francisco dos Santos, cujo nome indígena é Hayô Pataxó, é Coordenador de Educação Indígena da 9ª Diretoria Regional.

¹² Segundo dados da FUNASA 2010 disponível em <http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>

No parágrafo seguinte a esse violento relato, segue-se a descrição de uma paisagem romântica e assombrosa em sua grandeza e diversidade. Pela lente europeia do Príncipe e, confirmando a bestialidade que acreditava ser algo inerente à natureza dos indígenas, não parece ser muito um fazendeiro forjar uma armadilha (assim como se faz para a captura de animais selvagens) para “pegar” índios rebeldes ao processo civilizatório. Assim, os trinta mortos indígenas em um único episódio são resultado de uma estratégia de combate “curiosa”, enquanto que as supostas dezessete mortes causadas pelos *tapuias* em um ano nada mais são que a prova cabal da violência gratuita praticada por eles. Mas é de se notar, que Maximiliano estabelece no mesmo texto a diferença já então muito bem marcada: são “dezessete pessoas” e “trinta índios”.

A fim de problematizar o uso da terminologia “índio”, Munduruku afirma:

A alcunha “índio” foi sendo generalizada no uso cotidiano como forma de identificar os primeiros habitantes. Não era, naturalmente, palavra para exaltar virtudes, mas para lembrar o que consideravam deficiência porque cercada de adjetivos que diminuíam o caráter das pessoas contra quem era usada. Assim, índio virou sinônimo de preguiçoso, mau-caráter, selvagem, sujo, malandro, cruel, atrasado ignorante, etc. E servia para todos igualmente desde que fizesse parte de algum povo da terra (Munduruku, 2013, p.2).

O peso histórico contido na palavra índio, utilizada (ainda) inclusive por antropólogos, e que tem a ver com desprezo, com negação de humanidade comparece com força em toda a narrativa de Maximiliano. É certo que a voz do autor representa em grande medida o pensamento europeu e brasileiro da época, e de muitas maneiras, apesar dos avanços, ainda hoje encontre ressonâncias consideráveis.

Mais adiante, Wied-Neuwied por meio de uma conversa com os *tapuias* é informado de uma das cruéis técnicas de extermínio utilizadas pelos portugueses. Mesmo que depois torne à certeza da falta de civilidade dos indígenas e da necessidade de combatê-los, nessa altura permite que o relato seja permeado pela voz indígena, visto que comenta de maneira mais sensível e a partir de um lugar já em movimento devido ao convívio com indígenas:

A varíola introduzida nessas paragens pelos europeus, é extremamente letal para os índios; muitas tribus foram totalmente exterminadas por ela (...) os selvagens têm enorme pavor dessa doença. Contaram-me um caso terrível a respeito, da crueldade

de um colono. Para vingar-se dos “tapuias”, seus vizinhos e inimigos, dizem que levou para as florestas roupas usadas por pessoas mortas de varíola, tendo perecido numerosos selvagens em consequência desse procedimento desumano. (Wied-Neuwied, 1940, p.175)

Munduruku (2013) alerta para a necessidade de se contar histórias como essa, de “grupos inteiros que eram vitimados por doenças contraídas pelo uso de roupas contaminadas”. Nesse sentido, Foucault (2010, p.59) discute que na “história contada pelos vencedores” não cabe a dos vencidos¹³ e questiona o postulado de que “a história dos grandes contém a *fortiori* a história dos pequenos, o postulado de que a história dos fortes traz consigo a história dos fracos”.

É para contar outra história que Eliane Potiguara, escritora indígena, narra a saga de Cunhataí e Jurupiranga, um casal separado em busca dos direitos dos povos indígenas. Cada momento do enredo conta uma parte da história dos vencidos no *continuum* definido como História do Brasil, como pode ser percebido em

No passado, estava Jurupiranga em seu território distante trabalhando no roçado pelo alimento diário de sua família, quando o chefe da tribo chegou gritando ao lado de outros *homens* (grifo meu):

“Os colonizadores estão invadindo nossas terras, levando nossas mulheres e crianças, matando nossos velhos e incendiando nossas casas!”

Mal teve tempo Jurupiranga de enfrentar o inimigo, quando viu tombada sua aldeia e mortos seus familiares. Os brancos haviam levado sua esposa Cunhataí e outras mulheres às suas sevícias. Foi uma verdadeira tragédia.

Jurupiranga e outros homens desesperados partiram à procura de suas mulheres. Quando chegaram ao povoado dos colonos, viram centenas de indígenas de outras tribos escravizadas (Potiguara, 2004, p.127).

Potiguara (2004) dá nova forma à violência cometida contra os donos da terra, discute as formas da derrota através da metáfora Jurupiranga e Cunhataí e segue narrando o projeto colonizador etnocida português, em suas mais diversas ações, entre elas, a escravidão.

Em *Viagens pelo Brasil (1815-1817)*, é possível identificar, apesar da resistência dos povos do sul e extremo sul da Bahia, a escravidão de indígenas como estratégia da colonização

Vinte e quatro índios, muito úteis para esse mister, saíam todos os dias para o trabalho, alguns levavam machados, outros um instrumento em forma de segadeira

¹³ Talvez a ação de discutir a maneira como a derrota se deu seja uma forma de deslocar a própria ideia de derrota e vitória. Intuo que a discussão em si já é uma forma de recusar uma história de vencedores e vencidos.

(“fouce”), fixado a um cabo comprido; os primeiros derrubavam as árvores, o segundo o mato baixo e as moitas novas (...) Quatro dos *nossos* (grifo meu) índios, que, à semelhança da maioria dos conterrâneos, são ótimos caçadores, e ainda melhores pescadores e canoieiros, eram mandados, todas as manhãs, caçar e pescar o dia inteiro, e examinar os nossos mundéis ou armadilhas para animais, voltando sempre, à tardinha, com muita caça e abundância de peixe.(Wied-Neuwied, 1940: P.187)

A cena descrita é ambientada no Morro D’Arara, situado à margem norte do Rio Mucuri, extremo sul da Bahia em 1815.

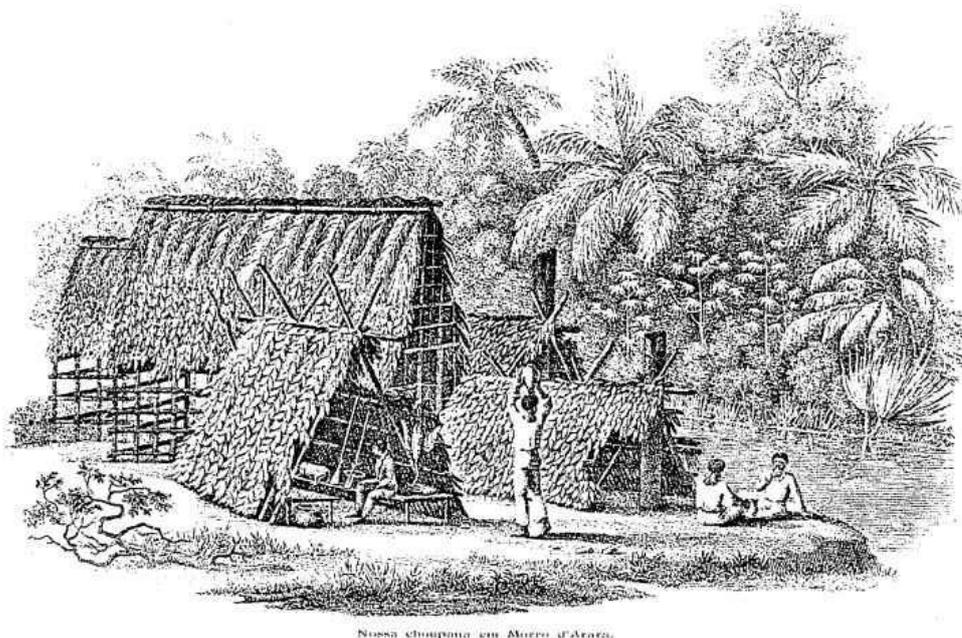


Figura 2: Imagem nomeada de “Nossa choupana em Morro d’ Arara” (1940, p.186)

Tanto o registro escrito, quanto o pictórico, dão conta da escravização promovida pelos portugueses especificamente contra os Pataxó. O próprio viajante utilizava as capacidades indígenas de retirar o alimento das florestas, de ler seus sinais e de conduzir os barcos rio a fora. Ao que parece, nem fazendo tão complexo trabalho, os homens escravizados conseguiam se tornar mais humanos aos olhos do Príncipe (1940, p.213), que os acusa de indolência, de “no mau tempo” preferirem “ficar sem víveres nas cabanas a enfrentar qualquer dificuldade no trabalho”.

As situações desenhadas e relatadas por Wied-Neuwied (1815-1817) trazem à cena a escravidão indígena, historicamente relegada à quase invisibilidade, já que quando esta é abordada, é como algo que ocorreu de forma incipiente e pontual devido à inutilidade dos “índios” para o trabalho. Na verdade, o que ocorreu foi uma recusa corajosa diante de uma lógica de expropriação do ser humano e da terra

que não condiz com as perspectivas indígenas e que, gerou como resposta o extermínio de povos inteiros. Não é por acaso, bem o diz Munduruku, que a alcunha índio está até hoje ligada à preguiça, ao atraso. Para o historiador Jonh Monteiro a escravidão indígena

desempenhou um papel de grande impacto, não apenas sobre as populações nativas como também na constituição da sociedade e economia coloniais. Em sua dimensão mais negativa, aliando-se às doenças contagiosas, a escravização dos índios concorreu para o despovoamento de vastas regiões do litoral e dos sertões mais acessíveis aos europeus (Monteiro, 1994, p.105).

Dessa forma, os homens e mulheres aprisionados, deslocados de seus agrupamentos e de seu território tradicional, eram forçados ao abandono de suas formas de viver, de sentir e entender o mundo, assim como de sua língua. Aqueles que resistiam às imposições da colonização eram vitimizados pelas guerras articuladas pelos portugueses e seus aliados indígenas, que distribuía ou vendiam os prisioneiros.

A leitura de Viagens pelo Brasil deixa ver que os homens indígenas que acompanham Maximiliano foram cedidos para todo o serviço necessário à expedição, desde remar a embarcação a providenciar alimentos para o grupo. Assim, o próprio material utilizado para a presente leitura, de certa maneira existe graças à escravização de indígenas.

Segundo Monteiro em “1552, Mem de Sá, com o apoio dos colonos empreendeu guerra contra os Caetés e outros povos da Bahia” e informa que

em poucos meses foram capturados mais de 50.000 cativos de guerra, entre homens, mulheres e crianças, sendo que apenas 10.000 destes chegaram a compor a força de trabalho nos engenhos do Recôncavo, os demais sucumbindo-se à varíola ou aos maus tratos dos conquistadores (Monteiro, 1994, p.107).

O autor (1994, p.109) afirma ainda que, apesar da reação de movimentos indígenas e indigenistas, “a escravidão dos índios, embora respaldada em base legal até 1833, continuou até o século XX.”

Assim, a presença dos Pataxó e de outros povos no sul e extremo sul da Bahia, lugares primeiros do contato, deve ser pensada como resultado de estratégias de sobrevivência e permanência muito bem construídas e executadas durante mais de dois séculos. Penso ler com nitidez no fragmento que se segue algumas das medidas tomadas no intuito de não aceder à dominação europeia.

O caráter dessas tribus selvagens é, de certo, muito semelhante nos traços essenciais, si bem que cada uma tenha as suas peculiaridades, assim, os Pataxós são, entre os restantes, os mais desconfiados e reservados; o olhar é sempre frio e carrancudo, sendo muito raro permitirem os filhos se criarem entre os brancos, como as outras tribus o fazem prontamente. Vagueiam pelas cercanias; as hordas surgem, alternadamente, no Alcobça, em Prado; Comechatiba, Trancoso, etc. Chegando a qualquer lugar, os moradores lhes dão algo para comer, trocando com eles miudezas por cera e outros produtos da mata, após o que voltam às brenhas (Wied-Neuwied, 1994, p. 209).

O Príncipe destaca a desconfiança Pataxó materializada no fato de eles não permitirem que seus filhos convivessem com os brancos. Parece-me que tal cuidado funciona no sentido de evitar uma relação que certamente seria violenta, pois implicaria na substituição da cultura indígena por outra, europeia em suas origens e formas. Assim, a manutenção de um território e de uma cultura própria são mecanismos cruciais para continuar vivendo e sendo povo indígena no contexto de um contato já obrigatório.

Outra estratégia que garantiu aos Pataxó, em pleno século XIX, entrarem na Vila de Prado “completamente nus” para depois se retirarem para “muito longe”, para as “brenhas”¹⁴, foi justamente o que Maximiliano aponta como reserva, frieza. Entravam nas povoações brancas, negociavam seus produtos e se retiravam sem que houvesse nenhuma garantia de retorno ao mesmo local. Wied-Neuwied diz que os Pataxó vagueiam e surgem em vários pontos do litoral, inapreensíveis.

Para corroborar o registro sobre o nomadismo Pataxó e seu caráter estratégico em Viagens pelo Brasil, transcrevo o que diz o missionário jesuíta Cardim (Apud Dantas et al., 1992, p.432), já no final do século XIX: “com os mais tapuias (inimigos contrários), não se pode fazer conversão por serem muito andejos e terem muitas e diferentes línguas dificultosas.”

Os antropólogos Dantas et al (1992, p.434), se referindo aos Maxakali, Kamacã, Botocudos e Pataxó, sugerem que, por viverem em pequenos bandos no interior das matas, comparecendo ao litoral apenas por necessidade, é que “esses povos resistiram por três séculos à conquista de seu território, que só se efetivaria a partir do início do século XIX, num sangrento processo que, em seu limite, duraria até as primeiras décadas” do século XX.

¹⁴ Wied-Neuwied, Príncipe Maximiliano. Viagens pelo Brasil. Brasiliana: São Paulo, 1940. p.p. 208

A presença Pataxó no território a que hoje, através de meios legais tentam rever e demarcar, até aqui delineada a partir de marcos teóricos não-indígenas, tem seu registro próprio e sua difusão através dos velhos, para o povo indígena, os sábios, os intelectuais da tradição. É dona Bernarda Pereira Neves, anciã Pataxó, que rememora:

Éramos só nós, os índios que Deus quis aqui em Cumuruxatiba. Era um lugar maravilhoso, era um lugar pobre, pobre, pobre, mesmo aqui dentro de Cumuruxatiba, mas tinha muita fartura de peixe na praia, polvo, tudo a gente chegava ali, não precisava a gente sair lá fora no mar não, pegava aí em terra mesmo, peixe chegava pular (...). Aqui tinha muito índio

(...)

Eu me criei aqui nesse Prado de Cumuruxatiba (Rodrigues et al., 2005, p.6-9).

Dona Bernarda, Pataxó do século XXI, traz à tona um passado em que seu território ainda não havia sido tão largamente devastado pelas fazendas que se espalharam pela região, pelas serrarias, pela implementação de grandes complexos turísticos, e, por último pelas enormes plantações de eucalipto que transformaram a região em um imenso deserto verde. Para falar com ela, um seu parente guarani de Mato Grosso, o poeta indígena, Olívio Jecupê (Apud Potiguara: 2009 p.127) “Perdemos nossas terras, a saúde, nossa comida, nossos rios e tantas outras coisas mais, mas uma coisa nós índios não perdemos, é a resistência”.

2.4. Fogo de 51 – uma narrativa da dispersão

Eu morava na aldeia da Barra Velha, tive minha família toda por lá, depois que teve uma revolta na barra velha eu saí de lá e não quis ir mais para lá, agora nós estamos morando em Cumuruxatiba.

Eu vou contar muita coisa sobre a revolta, a polícia pegou o meu pai, pisou em cima dele, eu estava vendo tudo, levou a minha mãe e amarrou perto de meu pai para eles mostrarem onde é que estavam os índios que correram. Pegaram um índio e o fizeram de camundu (cavalo), botaram uma cangalha e um caçoá em cima do velho para mostrar onde é que estavam os índios, mas como é que eles iam mostrar sem saber.

Todos os índios correram, foram embora para os matos, e ficaram só os mais velhos que não podiam correr e eles pegaram.

É por isso que eu não tenho coração de ir morar na Barra Velha, eu não, quando chego lá só me lembro disso, do que fizeram com o meu velho, aí não da vontade mais de ficar lá, por isso vim embora para Cumuruxatiba. Fiquei morando neste lugar até hoje.

Aqui tinha muito índio, todo mundo tinha amizade comigo, aqui também era uma aldeia, e eu disse:

Agora aqui é uma aldeia, então fico aqui, e para lá não vou mais, lá não tem meu pai, não tem minha mãe, só tenho um irmão, mas não me dá vontade de ir mais para lá (Rodrigues et al., 2005, p.10).

O registro do testemunho de dona Luciana Ferreira, Zabelê Pataxó¹⁵ (nome de pássaro miúdo e multicolorido), apesar do processo de retextualização¹⁶, deixa ver uma narradora que recua, resistente frente à responsabilidade e obrigação de contar. Mas, apesar do não querer voltar a Barra Velha – o lugar da dor, mesmo que seja num tempo e espaço outro, é ela mesma quem afirma, como que reiterando sua autoridade para narrar o Fogo: “eu estava vendo tudo”. E conta.

Conta uma história que é de todos os Pataxó e de alguma forma, também de todos aqueles desejosos e necessitados de saber da existência das margens dessa sociedade de mente ocidental, a partir de uma perspectiva individual: “a polícia pegou o meu pai, pisou em cima dele, eu estava vendo tudo, levou a minha mãe”. Toda a narrativa segue nesse tom, dando conta apenas do que ela, ainda menina, pôde ver quando policiais das cidades de Porto Seguro e Itamaraju violentaram os moradores de Barra Velha das mais diversas formas, e, ao cabo, espoliaram o território imemorial desse povo, dispersando-o para todo o extremo sul baiano, em especial, para as cidades de Prado e Itamaraju.

Segundo o texto do Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó (2012, p.29), o massacre teria sido desencadeado em um momento em que a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal ameaçava a permanência dos indígenas em seu território tradicional. No intuito de requerer direitos sobre a terra, o “capitão” Honório Borges (então líder Pataxó) vai ao Rio de Janeiro conversar com o Marechal Rondon, então presidente do Conselho Nacional de Proteção aos Índios - CNPI. É lá, que no Serviço de Proteção ao Índio – SPI, conhece dois homens que prometem retornar com ele para Barra Velha para demarcar o território indígena. Os supostos funcionários do governo causaram graves incidentes que justificaram uma ação da polícia, violenta o suficiente para esvaziar a aldeia.

Interessa dizer que o testemunho do massacre é dado na língua do perpetrador, daquele mais uma vez invasor, que expulsa da terra ancestral. A língua

¹⁵ Dona Luciana Ferreira faleceu em 04 de julho de 2012 aos setenta e nove anos em Cumuruxatiba.

¹⁶ A história foi ouvida e gravada por uma equipe do Conselho Indigenista Missionário – CIMI Regional Leste e posteriormente foi transcrita por Laura Madalena Silva Cordeiro, também responsável pela digitação do caderno “Esperança Luminosa”.

cabralina, adjetivo tomado emprestado do discurso de Edmundo Santos, é aquela, no Fogo de 51, empunhada para promover o início de mais uma dispersão, a partir daí só intensificada pela a ação de fazendeiros, mineradoras, madeireiras, empresas de celulose e por último, empresas de turismo. Em uma de suas participações no blog *fotografiaindigena* (2012), Santos sugere que é preciso ver os invasores portugueses como aqueles que não apenas se apropriaram do território, mas também como os que, através da Igreja Católica, realizaram uma “invasão ideológica”. Chama à atenção para o fato de isso ter ocorrido e se consolidado através da língua da metrópole.

Defendo que é preciso narrar a dor dos Pataxó do Prado, ainda que no código de que Edmundo e tantos outros Pataxó se ressentem, porém ainda utilizado como sua primeira língua. Elie Wiesel (1994, p.23) refletindo sobre sua própria necessidade de escrever sobre os horrores da *Shoá*, lança luz, talvez, sobre os motivos que justificariam uma escritura não apenas da violência de 51, mas de todas as outras sofridas por esse povo. Wiesel escreve para não enlouquecer, para cumprir um dever, “através do silêncio”. Como o autor, Zabelê, como sobrevivente e anciã - para o povo indígena o ancião é o narrador autorizado das histórias e práticas da comunidade, o guardador e professor de cultura - sabe que precisa contar a história, pois deixar de fazê-lo seria trair a própria experiência. Sobre essa necessidade, Joel Braz (2007, p.24) afirma que “é preciso que tenha alguém com coragem de lutar e revelar o ocorrido”.

É também Wiesel que fala sobre a necessidade de “forçar o homem a olhar” (1994, p.24). Assim, essa escritura forçaria um olhar de perto, talvez um comprometimento, não da ordem da compaixão ou da solidariedade, para Susan Sontag uma forma encontrada para desculpar a barbárie no solo partilhado por opressores e oprimidos.

Na medida em que sentimos solidariedade, sentimos não ser cúmplices daquilo que causou sofrimento. Nossa solidariedade proclama nossa inocência, assim como proclama nossa impotência. Nessa medida (a despeito de todas as nossas boas intenções), ela pode ser uma reação impertinente – senão imprópria. Pôr de parte a solidariedade que oferecemos aos outros, quando assediados por uma guerra ou por assassinatos políticos, a fim de refletirmos sobre o modo como os nossos privilégios se situam no mesmo mapa que o sofrimento deles e podem – de maneiras que talvez preferamos não imaginar – estar associados a esse sofrimento, assim como a riqueza

de alguns pode supor a privação para outros, é uma tarefa para a qual as imagens dolorosas e pungentes fornecem apenas uma centelha inicial (Sontag, 2003, p.86).

A história desenrolada em 51 e sem registro sequer nos livros didáticos da Bahia, ocorreu no “mesmo mapa” e século em que o sul do estado desponta como o grande produtor de cacau do país. Assim, oferecer “imagens dolorosas e pungentes” como Zabelê timidamente o faz, é acender centelhas para associações entre a história de uns e de outros. Além disso, convocar essa narrativa ajuda a visualizar os Pataxó nesses primeiros anos do século XXI em sua constituição e modos de viver. Braz observa:

Depois de tudo que aconteceu em 1951, ninguém foi punido. Aí os índios se espalharam por todos os cantos. Muitos fugiram da Aldeia para nunca mais voltar. Os que fugiram, saíram traumatizados achando que ia acontecer novamente. Teve muitos índios que fugiram para Caravelas, Salvador, Minas Gerais, Rio de Janeiro (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.23)

Dona Zabelê é uma dessas pessoas que recusam um retorno à Barra Velha, o que fica evidente quando diz “eu não tenho coração de ir morar na Barra Velha” e reitera: “eu não”.

Conforme o Plano de Gestão do Território Indígena o acontecimento foi tão violento que em 1957, os Pataxó foram considerados extintos, pois devido à verdadeira caçada empreendida contra os indígenas da região, era mais seguro negar as origens para simplesmente sobreviver. Atestando a informação o Plano traz os seguintes relatos:

Naquela época, depois que teve aquele fogo aqui em Barra Velha, ninguém queria saber de índio, ninguém queria falar que era índio. Hoje em dia não, que todo mundo quer ser índio ... Ah! Sou índio de Barra Velha. Naquela época quem queria ser índio de Barra Velha? Ninguém (Relato de Barra Velha)

Nós vivíamos trabalhando nas fazenda dos outro, depois pra gente continuar com a nossa roça, vivíamos trabalhando na fazendo dos outros ali no rio do Prado, Rio do Cahy (Morador de Barra Velha) (Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó de Águas Belas e Barra Velha, 2012, p.30).

Assim, no contexto que se desenhava, o destino mais piedoso reservado aos Pataxó de Barra Velha era deixar de ser povo indígena para ser caboclos dispersos, confundidos entre outros pobres, em especial, aos do extremo sul baiano.

Porém, a despeito das evidências de extinção, em 1957 as famílias começaram o retorno à Aldeia, já com seu território consideravelmente reduzido pela presença

de fazendeiros. Além disso, em 1961, implementou-se oficialmente o Parque, com uma área de vinte dois mil e quinhentos hectares, restando para todos os Pataxó apenas duzentos e dez hectares, área que impossibilitava as práticas da agricultura e extrativismo necessários à sobrevivência das famílias. Braz conta das dificuldades desse período:

A coisa piorou para os índios. Porque os parentes nem mais podiam ir ao manguê pegar caranguejo ou qualquer outro tipo de marisco. Não podia caçar, nem pescar. Até piaçava era proibido. Tínhamos que tirar a piaçava à noite e ir vender de madrugada em Caraíva. E vivemos nessa situação por muitos anos. Os índios viveram muitos anos sofrendo essa repressão do IBDF (Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal). Sem poder pegar frutas, sem poder caçar, sem poder pescar (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.24).

Os problemas gerados pela expansão das fazendas, pela criação oficial do Parque, foram agravados pelo surto madeireiro ocasionado pela construção da BR 101 em 1973 e pela chegada da indústria do turismo. Em Cumuruxatiba, havia ainda a exploração da areia monazítica. Claro que esse processo implicou na destruição quase total da Mata Atlântica no extremo sul da Bahia, ainda em curso pela ação de multinacionais cujo principal negócio é a monocultura do eucalipto. Os filhos de Txopai denunciam no Plano (2012, p.32) que “mesmo diante disso, os Pataxó são considerados, erroneamente por alguns ambientalistas, como os principais destruidores das florestas da região.”

Após intensa mobilização dos próprios indígenas e indigenistas, em 1980 foi demarcado o território indígena de Barra Velha, uma área de apenas 8.622 hectares. Diante da insuficiência da terra demarcada, as pressões por revisão e ampliação têm início, mas somente em 1997 a FUNAI reconhece a realidade apontada pelos Pataxó e finalmente em 2008, é publicado o Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Barra Velha, com área de 52.748 hectares, sobrepondo o Parque Nacional de Monte Pascoal.

Braz (2007, p.24) salienta que a partir da primeira demarcação do que a partir de agora seria chamada de Aldeia Mãe, “os parentes começaram a se espalhar e a criar outras aldeias”. Segundo o cacique, foram muitos anos de discussão acerca da necessidade de ampliar o território para receber os indígenas que haviam se dispersado e que agora, incentivados pela demarcação de Barra Velha retornavam para reassumir sua indianidade. A estratégia adotada foram as retomadas, a respeito das quais nos conta o próprio Joel Braz, um dos principais líderes do movimento

iniciado no momento em que o país se preparava para comemorar os quinhentos anos de descobrimento:

Depois de centenas de reuniões e discussões decidimos começar as retomadas em nossa região do Monte Pascoal. Antes das retomadas estivemos em Brasília. Estivemos várias vezes reunidos com o Ministério Público para resolvermos as questões das nossas terras. Quando planejávamos fazer alguma retomada, algum traidor ia lá e contava para o IBAMA, quando chegávamos à área para fazer a retomada, tava cheio de policiais. Tentamos retomar o Monte Pascoal uma vez, duas vezes, na terceira eles facilitaram, aí nos fizemos a ocupação da área do Monte Pascoal. Expulsamos o IBAMA do Parque e dançamos o awê até fazer calo nos pés (...). Foi uma série de retomadas na região (...) De 1999 para 2000 os fazendeiros ficaram de orelha em pé (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.24-25).

Reiterando o relato de Braz (2007), o líder José Fragoso já mencionado nesse trabalho, primeiro filho de Dona Zabelê e de seu Manoel Fragoso conta que:

No ano de 1999 para 2000 é que nós começamos essa luta que estamos até hoje. Em 1999 uma de nossas lideranças, esteve aqui explicando para nós como é que era essa luta, que a terra era nossa, o direito era nosso, que nós tínhamos que caminhar juntos, nós envergamos lá junto com eles.

Quando em 2000, dia 04 de abril, nós fizemos uma retomada na Barra do Cahy. Foi lá que começou esquentar toda a nossa luta, a luta dos 500 anos (Rodrigues et al, 2005, p.17).

E a luta de fato “esquenta”, apesar da criação do parque Nacional do Descobrimento em 1999, também sobrepondo terras indígenas. Hoje, segundo o Plano de Gestão Territorial do Povo Pataxó (2012) já são aproximadamente trinta aldeias nos municípios de Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Prado, Itamaraju, sendo que seis dessas em Minas Gerais (Carmésia, Araçuaí, Açucena e Itapicirica). Lembro que, grande parte dos territórios ainda está em processo de demarcação, sendo que alguns sequer foram identificados. Tomando posse de um discurso que aos poucos têm se tornado cada vez mais contundente, os Pataxó, em seu awê, cantam um canto¹⁷ que convoca e apela ao mesmo tempo:

Diga ao povo que avance
Diga ao povo que avançaremos
Para defender nossa nação, vamos todos dar as mãos
Nós somos índios Pataxó
Somos da nova geração

¹⁷ Canto registrado no caderno Esperança Luminosa, 2005 e composto por ocasião do movimento “Brasil outros 500” em abril de 2000.

Nossos antepassados morreram para defender a nossa nação
O Senhor o presidente libera a nossa terra (Rodrigues et al, 2005, p.29-30).

Os Pataxó “água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar”, seguem contornando as dificuldades que se apresentam desde 1500. No caminho, recuando e avançado no terreno político da cultura, reinventando e atualizando as tradições de seus valentes e sábios ancestrais. Nesse percurso, ganham visibilidade, acumulam aversão, ganham aliados, e, sobretudo, recuperam sua capacidade de narrar a si mesmos como um povo guerreiro que resistiu aos invasores, ao aldeamento de Belo Jardim¹⁸, ao Fogo de 51 e que ainda hoje enfrentam a ocupação dos fazendeiros, o avanço do turismo, a violência da monocultura e todos os estereótipos consolidados em cinco séculos das mais variadas formas de etnocídio. É contando uma contra-história que os Pataxó inauguram novas virtualidades. Para Foucault (2010, p.59), o discurso da “história dos pequenos” adotará o princípio da heterogeneidade e mostrará que “o que é direito, lei ou obrigação” sob um outro prisma, é abuso, violência e extorsão.

3. Projeto Político Pedagógico – um desejo de educação indígena

Do ponto de vista da Educação Popular Indígena (educação não formal) e das práticas pedagógico-culturais que serão desenvolvidas neste meio-ambiente educativo proposto – o projeto político-pedagógico a ser instalado norteará o exercício dos objetivos, meios e fins da educação escolar indígena intercultural e diferenciada (Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, 2010, p.1).

3.1.

¹⁸ Nome dado pelos portugueses ao aldeamento criado em 1861 para conter os Pataxó e seus aliados. Os indígenas a rebatizaram, e nisso também a ressignificaram, de Barra Velha.

Situando o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, segundo a atual diretora, Rita de Oliveira, foi provavelmente construído em 2010. A informação é reforçada pelo ano que aparece no cabeçalho do que seria a matriz curricular do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, aparentemente produzida também pela comunidade e a ser utilizada pela instituição.

Conforme informações contidas no corpo do documento, este foi elaborado por membros da comunidade do Território Indígena Cahy-Pequi ou Comexatiba e professores indígenas em parceria com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus X de Teixeira de Freitas, através do Projeto de Extensão “A Academia Vai à Aldeia”, conforme pode ser lido na seção intitulada “Marco legal”

O presente Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Pataxó Kijêtxawê Zabelê é um instrumento intercultural, específico, diferenciado e referenciado nos meios de vida, de organização e de produção de conhecimento, das identidades, das relações de alteridade, democraticamente discutido e elaborado, legitimado pelas organizações comunitárias locais, pelas lideranças, pelos mais velhos, pelos jovens e crianças (PPP, 2010, p.11).

Chama à atenção a forte presença do pronome de primeira pessoa do plural na escrita de todo o Projeto, como que para atestar o caráter coletivo do texto, para marcar a presença das diversas vozes mencionadas no fragmento citado. O *nós* comparece desde a primeira parte do PPP, “Quem somos”: “somos Pataxó, originários do Extremo Sul da Bahia” (p.3); “não fomos empobrecidos sozinhos, junto a nós” (p.5). Todavia, ainda no mesmo texto de apresentação ocorre o uso do pronome de terceira pessoa em “segundo *elas* (grifo meu) próprios, tem sido neste ambiente de conflitos, que começaram a sofrer ataques a sua alteridade e identidade.” (p.6). Essa e outras ocorrências mais ou menos explícitas no documento fazem-me pensar a respeito do nível de participação efetiva dos atores que de fato pertencem a essa Escola e a atuação das instituições parceiras, nesse caso a universidade, que tem se configurado como uma das mais presentes junto às questões indígenas.

A respeito vale trazer para esse trabalho trechos das entrevistas realizadas por Daniel Munduruku como parte de sua tese de doutorado em educação, recentemente publicada, defendida na Universidade de São Paulo – USP. Munduruku (2012) nos mostra que não há consenso entre os principais

representantes do Movimento Indígena acerca do papel desempenhado pelos seus parceiros. Para Ailton Krenak e Álvaro Tukano, o que há é uma convergência circunstancial de forças, de forma que o aliado do presente poderá ser o opositor em um contexto diverso. Já Carlos Taukane, “vê muito positivamente a atuação dos parceiros do movimento” (2012, p.189), visto que sua presença garantiu suporte logístico e assessorias para que as vozes indígenas ganhassem forma, fossem ouvidas. O grande intelectual da tradição, como ele mesmo se apresenta, o pajé Manoel Moura mostra-se agradecido às instituições que apóiam as causas de seu povo.

Apesar de avaliações agradecidas como a do sábio Manoel Moura, parece-me que, com a ampliação do acesso à educação formal em nível superior e de pós-graduação, a tendência é que a atuação das instituições parceiras tenha seu espaço cada vez mais reduzido. É possível que a fala de Álvaro Tukano descrita a seguir seja uma representação desse caminho que, ao que parece, ruma no sentido contrário ao do paternalismo que desde o fim, ao menos oficial, das políticas de extermínio, pautaram as relações entre indígenas e não-indígenas.

Temos lideranças que não precisam de alguém para amamentá-las ou levá-las de braços dados para organismos nacionais e internacionais, como se fossem crianças.

(...)

O Movimento indígena precisa ser dirigido por líderes sérios e comprometidos com a causa. Os índios preparados e/ou instruídos nas universidades devem assumir os órgãos de governo que tratem de nossos assuntos (...). As organizações parceiras e governamentais não devem falar pelos índios. (Munduruku, 2012, p.92-93).

Assim, a leitura do PPP que se pretende aqui não pode ignorar o comparecimento de uma voz que representa um terceiro em relação à comunidade indígena, mas que no momento em que se conta a história dos sujeitos que atuam na Escola, refere-se a estes como terceiros, como um *eles* a respeito de quem se fala, dada a dificuldade/impossibilidade de falar com. É preciso considerar então que o discurso desses outros não indígenas acaba por influenciar não apenas os textos escritos oficiais, mas também as modulações dos discursos indígenas sobre si mesmos. O uso do verbo amamentar por Tukano entendido como alimentar, sustentar, remete a uma certa dependência das forças vitais do outro, às palavras colocadas na boca e no imaginário indígena.

3.2.

Escola Kijêtxawê Zabelê: a narrativa de um sonho

A Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê foi criada pela Portaria nº 1181, Código 78223, em 25 de fevereiro de 2006 para atender à comunidade Pataxó das aldeias Tibá, Matwrembá, Alegria Nova, Cahy (grafada no PPP, Kai) e Pequi. Segundo o documento, o grupo contava então com um mil e trezentos indivíduos provenientes de 224 famílias, todas elas devidamente cadastradas. Desse total, seriam atendidos pela instituição cento e noventa e oito estudantes distribuídos em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental (na época somente as séries iniciais), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere à origem desses alunos, o PPP informa que uma parte é proveniente das Escolas Municipais Algeziro Moura e Antônio Climério, ambas localizadas no distrito da cidade de Prado, Cumuruxatiba, e outra “é constituída por estudantes, nucleados e vinculados anteriormente à Escola Estadual de Corumbauzinho pela Secretaria de Educação da Bahia - SEE/BA, que os assistiu em caráter emergencial em 2005” (PPP: 2010, p.2). Apesar do acordo de colaboração em que o município de Prado forneceu o meio de transporte a fim de que os estudantes indígenas estudassem na escola de Corumbauzinho, grande parte dos pais optaram por manter seus filhos nas instituições do distrito, pois a distância a ser percorrida até a aldeia irmã representava perigo devido a “presença de caçadores, traficantes de madeira ilegal e pistoleiros que protegem as fazendas” (PPP, 2010, p.7) e os próprios fazendeiros do entorno.

Entendo aqui que os pais das crianças depositaram grande confiança na Escola recém-criada ao desvinculá-las de escolas já estruturadas tanto física quanto pedagogicamente para matriculá-las em uma instituição nova não apenas no ato de sua criação, mas a ser ainda inventada, experimentada, já que nenhum dos sujeitos que passaram a atuar nela como docentes havia passado sequer por qualquer formação em escola indígena.

Essa vontade coletiva é expressa também na forma através da qual a Escola ganhou corpo, materializou-se. Os Pataxó construíram as salas de aula com recursos próprios e coletivamente, que é como se constrói os espaços físicos ou não entre eles. Em alguns casos, houve a decisão conjunta de utilizar a infraestrutura já existente nas aldeias para instalação das salas, a exemplo da aldeia Alegria Nova

que cedeu sua cozinha comunitária, também local de reuniões, para que os alunos fossem atendidos.

O desejo de que as futuras gerações Pataxó tenham acesso à educação formal em uma escola indígena, relaciona-se diretamente com o que é narrado no próprio PPP:

As crianças e os jovens Pataxó passaram a frequentar a escola dominada pelos “brancos”, que, segundo eles próprios, tem sido neste ambiente de conflito, que começaram a sofrer ataques a sua alteridade e identidade. Tornaram-se vítimas, cada vez mais frequentes da ridicularização e folclorização de seus modos e costumes, da imposição sobre sua língua materna¹⁹. A reação a este modelo pedagógico colonizador em pleno final do século 20 foi a evasão (leia-se expulsão), a repetência e inúmeros conflitos “entre índios e não-índios”. (PPP, 2010, p.6)

Acrescento ao texto do Projeto, a narrativa angustiada da menina Karine, que justifica a necessidade de construir uma escola só para o povo Pataxó:

Precisamos construir um colégio só para a gente, porque nós estudamos em um colégio de brancos, sofremos preconceito que pedimos um colégio, porque o pessoal da escola fica falando, fica fazendo piadinha, entende? A gente fica escabreado, e nossos colegas mangam muito da gente, dos índios, às vezes ficamos cantando nossas músicas lá para o pessoal e os nossos colegas começam a mangar da gente, das nossas músicas, do nosso Toré que a gente dança, eles zombam da cara da gente e falam que Cumuruxatiba não é lugar de índio. (Rodrigues et al., 2005, p.6)

As narrativas denunciam a maneira perversa como os sujeitos tratados pela alcunha depreciativa de “índios” eram vistos nas escolas de currículo ocidentalizado: ou como empecilho ao modelo de desenvolvimento cuja base na região é a construção de grandes hotéis, pousadas e outros espaços de atendimento a turistas, ou como espetáculos recreativos. O discurso escolar traduzido pela menina Karine dá visibilidade ao pensamento dominante que ainda concebe o indígena como alguém pertencente a um passado impossível de atualização. É contra esse estereótipo que o jovem Rodrigo Santana, Mãdin Pataxó (PPP, 2010, p.15), protesta: “não somos um povo pré-histórico”, e acrescenta: “nossa cultura é viva, permanente”.

Nesse sentido, Munduruku (2012, p. 74) discute que a passagem do indígena pela educação formal implica muitas vezes em processos de colonização, violação da identidade, subalternização, submissão e inferiorização de sua cultura com vistas

¹⁹ Ressalto que já não havia mais uma língua indígena a ser substituída, pois em 2010 os Pataxó já não usavam sua língua materna cotidianamente, como ainda não a usam hoje.

ao extermínio, assimilação ou incorporação à comunidade nacional. É ainda o escritor que nos fala sobre a necessidade de uma insurgência contra os significados²⁰ criados por uma educação com pretensões homogeneizadoras e universalizantes. Assim, a própria criação da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê já constituiu uma reação, a possibilidade de uma escola diferenciada e específica em suas concepções, objetivos e métodos.

Segundo o PPP da Escola, a conquista do direito a uma educação diferenciada foi resultado de uma luta que teve seu início desde 2000, justamente quando a luta pelo território ganha repercussão e intensidade. Para os Pataxó (PPP, 2010, p.8) “a demora no processo de demarcação definitiva de seu território, vinha impedindo tal atendimento, como se o direito à educação fosse direito secundário e não fundamental”, apesar da Resolução CEB 01/CNE publicada no Diário Oficial da União, Brasília, em 13 de abril de 1999 (Seção 1, p.18), Art.2º que em seu Parágrafo Único diz que “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas as formas de representação”. Vale ressaltar ainda a existência do Decreto 6040 de 07 de fevereiro de 2007, assinado pelo então presidente da República, posterior a criação da Escola, mas que assegura a sua existência e legalidade. O documento trata da garantia do Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Tradicionais, o que inclui o direito à educação às comunidades e aldeias indígenas em territórios ocupados.

Conforme os indígenas:

“o crescente processo de implantação da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê já vem se configurando, em si mesmo, em motor de organização e mudanças na comunidade. À medida que vamos melhorando a educação novas famílias se sentem encorajadas, ora a permanecer, ora em passar a morar na aldeia, ao invés de morar no distrito de Cumuruxatiba, no Prado ou outra cidade, sem encontrar perspectiva. Daí porque cremos que muitos estudantes Pataxó, atualmente matriculados nas Escolas Municipais em funcionamento em Cumuruxativa, como: Tiradentes, Antônio Climério e Algeziro Moura deverão migrar para a Escola Kijêtxawê Zabelê, aproximando seus vínculos com os parentes, com nossa cultura e aldeias. Este é o nosso sonho! (PPP, 2010, p.8)

²⁰ Apesar de não ser o objetivo de esse trabalho discutir mais detidamente as questões concertes à insurgência contra os significados construídos historicamente à revelia dos desejos e das vozes indígenas, é interessante lembrar que muitas vezes o que permite uma certa insurgência, eu diria, audível, é a inscrição do pensamento indígena via codificações próprias do ocidente. E talvez não seja o caso de tão somente propor a inauguração de novos códigos, mas de discutir o que se ganha e o que se perde com essas inscrições através da cultura do outro.

A partir dessa reflexão, que julgo coletiva, entende-se que a Escola conquistada, assim como o seu funcionamento de acordo com os anseios da comunidade, vai muito além do atendimento a uma demanda por educação formal oferecida em ambiente escolar. Parece-me que a existência da Kijêtxawê relaciona-se estreitamente com a permanência do povo Pataxó em seu território ancestral retomado. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2001, p.45), “a territorialidade é sem dúvida, uma dimensão fundamental da afirmação” de “direitos coletivos” e “é nela que reside a garantia de reconhecimento de uma identidade coletiva e dos direitos coletivos dos povos indígenas”.

A reflexão de Souza Santos sintoniza-se com a constatação de que a Escola ao encorajar a ocupação efetiva do território indígena Comexatiba, garante também a sua própria existência como instituição representativa do direito individual e coletivo à educação indígena bilíngue, diferenciada, específica e intercultural. Além disso, essa existência coletiva na aldeia reforçaria os vínculos com os parentes e com a cultura²¹, aqui entendida como o conjunto das práticas ancestrais, como os modos de viver e estar no mundo próprios ao povo Pataxó.

“Este é o nosso sonho!” Talvez essa exclamação traduza o que de fato significa a Escola, cujo nome homenageia Dona Luciana Ferreira, dona Zabelê, mulher com nome de pássaro, filha da aldeia mãe Barra Velha, sobrevivente do Fogo de 51, valorosa guerreira na luta pelos direitos indígenas à identidade e ao território e que hoje atende a cento e vinte e oito estudantes, organizados em trinta e seis turmas multisseriadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Educação de Jovens²². Um sonho tomando corpo.

3.3.

“Posso ser quem você é sem deixar de ser o que sou”

Parece que o slogan do Movimento Indígena Brasileiro nascido na década de 1970 posto como título do texto que ora se seguirá, representa um pensamento/sentimento latente no Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual

²¹ Na seção “Objetivos” do Projeto Político Pedagógico da Escola (2010, p.14) consta a necessidade de “Promover a revitalização da cultura Pataxó (tradições, costumes, festas, histórias, lendas e crenças), além da revitalização do Patxohã, e ou, “a língua do guerreiro, idioma Pataxó, sua língua materna.

²² Número fornecidos pelo Sistema Geral de Estudantes da Bahia – SGE via Direc 09.

Indígena Kijêtxawê Zabelê e que de alguma maneira articula objetivos, finalidades, a idéia de currículo e ações a serem desenvolvidas. O que me leva a essa inferência é a recorrência do termo ou da idéia de interculturalidade em diversas partes do texto, tal como em “o projeto político-pedagógico a ser instalado norteará o exercício dos objetivos, meios e fins da educação escolar indígena intercultural e diferenciada, bem como o cumprimento de sua função sociocultural” (PPP, 2010 p.1).

Porém, antes do início da leitura do texto do PPP, penso ser interessante para a discussão promover uma reflexão em torno de conceitos de multiculturalismo úteis para pensar o interculturalismo proposto pelo povo Pataxó, e sua aproximação com as políticas indigenistas colocadas em prática desde a chegada dos europeus ao Brasil. Quanto à primeira política, a qual Munduruku (2012, p.27) se refere como exterminacionista, visto que seu objetivo era “a destruição em massa dos povos indígenas” justificada pela ausência de alma e de humanidade, não será possível a associação de nenhum conceito específico de multiculturalismo. Ainda citando Munduruku (2012, p.28), o que define essa fase é uma “brutalidade física contra as sociedades autóctones, pelo assassinato de coletividades inteiras, com o propósito de promover uma ‘limpeza étnica’ que abrisse os caminhos para o progresso e para o desenvolvimento de uma nação dita ‘civilizada’.”

Para Stuart Hall, teórico dos estudos culturais (2003, p.51), o multiculturalismo liberal insiste na assimilação do que é diferente às tradições e costumes de uma maioria dominante. Para ele, “o multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível à sociedade majoritária”. Esse conceito liga-se diretamente ao paradigma integracionista discutido por Munduruku:

Caracterizava-se pela concepção de que os povos indígenas, suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e viver eram inferiores aos dos colonizadores europeus, estando fadados ao desaparecimento. Isso sujeitava os indígenas libertos do cativo, na qualidade de indivíduos considerados incapazes, à tutela orfanológica, prevista na lei de 27 de outubro de 1831, como forma de protegê-los, prover seu sustento, ensinar-lhes um ofício e, assim, ‘integrar’ aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional. (Munduruku, 2012, p.30-31)

No entanto, é preciso evidenciar que a divisão em fases é meramente didática, pois apesar da legalização da tutela integracionista só acontecer na primeira metade

do século XIX, já nos primeiros anos da colonização eram colocadas em prática políticas de cunho assimilacionista. Munduruku denuncia:

A catequese e a educação ministradas aos povos indígenas significaram, na verdade, o emprego de outro tipo de violência contra esses povos, configurada pela imposição de valores sociais, morais e religiosos, acarretando a desintegração e a conseqüente destruição de incontáveis sociedades indígenas, o que caracteriza o etnocídio, um processo diverso do genocídio, porém com resultados igualmente nefastos para os povos dominados. (Munduruku, 2012, p.29)

Entende-se então que os mesmos jesuítas que justificavam o extermínio físico dos indígenas com argumentos religiosos, trabalhavam também no sentido de integrá-los a um tipo de vida mais adequado aos objetivos dos colonizadores. Essa tarefa era cumprida especialmente através do ensino da língua portuguesa e dos princípios da religião católica. Os indígenas eram selvagens sem nenhuma cultura, crença e conhecimentos e, portanto aptos a serem civilizados, assimilados. Transcrevo a seguir o trecho da Carta de Achamento do Brasil em que Pero Vaz de Caminha expressa muito bem esse impulso assimilacionista:

se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. (Caminha, 1500, p.12)

Todavia, em seu estudo sobre os povos indígenas brasileiros que compreende o final do século XIX e os primeiros sessenta anos do XX, o antropólogo Darcy Ribeiro responde contrariamente a respeito dos resultados das políticas de assimilação:

Nenhum grupo indígena jamais foi assimilado (grifo meu). É uma ilusão dos historiadores que trabalham com documentação escrita a suposição de que onde havia uma aldeia de índios e onde floresceu, depois, uma vila brasileira, tenha ocorrido continuidade, uma se convertendo na outra. Em todos os casos examinados por nós, numerosíssimos, isso não sucedeu. Os índios foram morrendo, vítimas de toda sorte de violência, e uma população neobrasileira foi crescendo no antigo território tribal, onde se implantou uma forma totalmente nova de vida e criou sua própria identificação étnica (RIBEIRO, 2004, p.12)

Para Ribeiro, o projeto de assimilação não rendeu frutos devido à capacidade indígena de resistir às mudanças que lhe eram impostas e ao forte sentimento de identificação étnica, mesmo em pequenos grupos, que fazia com que lutassem até a

morte para manter suas identidades, sua cultura e autonomia. Outro aspecto, segundo o antropólogo, foi a incapacidade da própria sociedade brasileira para assimilar grupos indígenas, dadas as suas dificuldades de oferecer-se a estes como alternativa atraente. Assim, o que se entende é que os povos indígenas extintos foram mesmo exterminados. Nesse ponto, vale lembrar que os Pataxó foram anunciados como povo extinto, assimilado, em 1957, e hoje contam mais de onze mil indivíduos cadastrados.

Já o multiculturalismo pluralista, segundo critica Hall (2003, p. 51), “avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária.” Parece-me que a definição leva ao encontro dos essencialismos que concebem as culturas como algo definido e circunscrito a determinados espaços. Nesse sentido o filósofo esloveno Slavoj Žižek reflete:

O multiculturalismo é um racismo que esvazia a sua própria posição de qualquer conteúdo positivo (o multiculturalismo não é um racista direto, ele não opõe ao Outro valores particulares da sua própria cultura), mas não obstante conserva a sua posição enquanto ponto vazio que privilegiado de universalidade a partir do qual se podem apreciar (e depreciar) de uma maneira adequada outras culturas em particular. (Žižek apud Santos, 2001, p.44)

Dessa maneira, não seria demais dizer que o respeito professado nessa forma de multiculturalismo seria uma maneira de afirmar hierarquias e nelas a própria superioridade de uma cultura dita universal. Na prática, em relação aos povos indígenas, ocorre quando se defende que é preciso que vivam isolados em reservas e que para um indivíduo ser considerado “índio” é preciso carregar certos sinais diacríticos no corpo que garantam a identificação racial. É comum as pessoas se assustarem com a “mestiçagem” evidente em parte dos membros do etnônimo Pataxó e perguntarem se são “índios de verdade”. Para o professor Edson Machado de Brito, mais conhecido como Edson Kayapó (2013) ²³ “Os Pataxó são Pataxó porque eles se afirmam assim, se autoidentificam e se reconhecem como Pataxó. O fato de terem tido relações interétnicas, com outros povos, com brancos, não os desqualificam, continuam sendo Pataxó. Pureza nunca existiu”.

²³ Entrevista concedida a autora em 11 de abril de 2013 no Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia – IFBA em Porto Seguro.

A nós, interessa ainda o multiculturalismo de boutique citado por Hall (2003) como aquele que reconhece e celebra a diferença com vistas a comercializá-la, fazer dela um objeto de consumo. Para Munduruku (2010), a visibilidade que a diversidade cultural ganhou, possui como “contraponto sua orquestração pela sociedade da informação e do conhecimento”. Acrescentaria sem equívocos, consumo. Segue a crítica e conclui que, ao mesmo tempo em que o contemporâneo permite viver a esperança da diversidade, essa riqueza é capturada e pilhada pelo mercado.

Encontro convergência entre o pensamento do escritor indígena e do antropólogo Néstor Canclini (1983, p. 141) quando este afirma que “Os índios não querem ter sua cultura embalsamada, nem querem se tornar espetáculos recreativos do turismo.” Talvez em decorrência dessa apropriação do mercado, os Pataxó de Coroa Vermelha e Barra Velha, foram apresentados pelo antropólogo Rodrigo de Azeredo Grunewald (1999, p.317) em sua tese de doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, como indígenas que “frente ao turismo histórico que alcança Coroa Vermelha, (...) se elaboram como índios do descobrimento, se mercadorizando histórica e culturalmente como atrativo turístico.”

Como não importa seguir discorrendo sobre todos os modos do multiculturalismo, pois julgo até aqui já haver exposto os principais termos do debate em torno da ideia, suas tensões e divergências interessantes para esse trabalho, discutiremos então o conceito de multiculturalismo interativo ou interculturalidade a partir das reflexões da professora Vera Maria Candau²⁴ (2008, p.51). Para ela, essa é a forma mais interessante se o objetivo for produzir sociedades democráticas e menos desiguais, mais inclusivas e que “articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”.

A reflexão de Candau (2008) contribuirá para a leitura da vontade de interculturalidade presente no PPP da Kijêtxawê Zabelê, visto que todo o documento rejeita o ímpeto assimilacionista do multiculturalismo liberal, o isolamento subjacente à abordagem pluralista, assim como o multiculturalismo de boutique que mercadoriza a diferença e a oferece como produto a ser comercializado. Então, é o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, já que

²⁴ Candau é professora titular da Pontifícia Universidade Católica – PUC – Rio, coordenadora do grupo de pesquisa sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) e é membro do comitê nacional de Educação em Direitos Humanos.

o próprio Projeto esforça-se para articular política e pedagogicamente igualdade e identidade, a forma do multiculturalismo mais produtiva para fazer agir e pôr em movimento o texto do PPP.

Candau (2008, p.51-52) elenca características próprias à perspectiva intercultural que enumerarei resumidamente: 1) promoção deliberada das inter-relações entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade; 2) concepção de cultura como algo em processo permanente de elaboração, construção e reconstrução; 3) afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras; 4) a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; 5) a não desvinculação das questões da diferença e da desigualdade.

Com relação à primeira característica apontada por Candau (2008), que certamente vai de encontro às perspectivas assimilacionistas do multiculturalismo liberal, bem como às perspectivas essencialistas do multiculturalismo pluralista, transcrevo aqui o seguinte trecho do PPP da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê:

Queríamos uma escola nossa, com a nossa cara, em nosso território retomado, onde não houvesse discriminação ou preconceito, em que coubesse nossa tradição, a nossa cultura, sem culpa ou vergonha. Onde as carteiras pudessem ser arrumadas de outro modo, sem que fosse preciso olhar para a nuca do outro. (PPP: 2010, p.9)

Inicialmente a declaração dos Pataxó parece atritar com a característica que Candau julga elementar para que algo assuma uma perspectiva intercultural, aproximando-se muito mais de uma postura com vistas a um essencialismo que demarca fronteiras bem definidas nos terrenos da cultura e das identidades. Porém, após consulta aos documentos referentes ao mapeamento da educação do campo, que incluiu escolas indígenas e quilombolas, certifiquei-me de que não é uma regra das instituições escolares indígenas não receber alunos não-indígenas, tanto é que nas unidades de Corumbauzinho e Bom Jesus, situadas em território já demarcado ou parcialmente demarcado, há alunos, poucos bem verdade, não-indígenas. Quanto a Kijêtxawê, esta não atende a nenhum estudante que não seja Pataxó, o que não é estranho dados os problemas relacionados ao território e que comprometem a segurança de todos nas comunidades. Pode-se acrescentar a isso, as condições

precárias de oferta do transporte disponibilizado pela Secretaria de Educação, além das péssimas condições das estradas de acesso Cumuruxatiba-aldeias²⁵.

A todos os problemas relacionados, acrescento o fato de a Kijêtxawê Zabelê ser uma instituição de estrutura nucleada, ou seja, há uma ou mais salas de aula em cada aldeia, quase sempre improvisadas e em condições muito aquém do que se compreende como aceitável para uma escola. Acrescento a falta de sanitários com fossas sépticas, oferta regular de merenda, acesso à água tratada e as dificuldades com energia, normalmente conseguida através de baterias utilizadas em automóveis²⁶. Claro que não se pode ignorar como motivo para a não entrada de alunos não indígenas na instituição, o forte preconceito ainda sofrido pelos Pataxó no distrito.

Portanto, esse desejo de uma escola deles não configura a tomada de uma posição de cunho essencialista, que pretenda encerrar a cultura e a identidade indígena dentro de um território circunscrito e proibido aos não-indígenas e sim, o desejo de participar de uma instituição pensada pelos Pataxó e para eles, onde suas tradições, sua cultura possam ser experienciadas sem passar pelo olhar preconceituoso e discriminatório do outro. A questão tem a ver mesmo com o processo educativo de que sempre foram vítimas os povos indígenas brasileiros. A respeito, Brito nos diz:

Historicamente, a escola tem funcionado como agência de opressão dos povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intenções explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela “educação para os índios” no Brasil (Brito, 2013a, p. 58).

Quanto aos professores e demais profissionais da Escola, estes são escolhidos pelos “pais, as mães, membros da comunidade, as lideranças, o cacique, os mais velhos, os que moram na aldeia e ou comunidade” (PPP: 2010 p.20). Essa dinâmica é justificada pelo princípio de que as lideranças e os mais velhos possuem mais sabedoria que os jovens, conforme afirma Daniele Silva Conceição (PPP:

²⁵ Essas informações também constam no instrumento I do mapeamento das escolas do campo 2013, realizado pela Secretaria Estadual de Educação via Coordenação de Educação do Campo com o objetivo de conhecer a situação das escolas situadas no campo ou que atendem a populações rurais.

²⁶ A única aldeia atendida pela Kijêtxawê Zabelê que possui uma placa de energia solar é a Alegria Nova e parte da recém-criada Dois Irmãos possui energia elétrica.

2010 P.20), estudante da Kijêtxawê Zabelê: “As lideranças, os mais velhos e a comunidade é mais experiente que nós, jovens. A participação do cacique é muito importante.”

Pode ser que em breve esse quadro em que a comunidade é ouvida e integralmente respeitada seja reconfigurado, pois diante da reivindicação dos próprios indígenas, está sendo encaminhado pela Coordenação Estadual Indígena da Bahia, representada pela professora Rosilene Cruz de Araújo da etnia Tuxá, um processo de seleção para professores indígenas efetivos a ser iniciado ainda em 2013 que certamente não levará em consideração muitos dos critérios hoje válidos para admissão de docentes. A referida demanda pode ser lida na Carta Final do IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – ELESÍ ²⁷, em seu tópico treze: “Regulamentar nos municípios e estados com oferta de educação escolar indígena a carreira de professor indígena seguido de concurso público específico e diferenciado para professores e servidores das unidades escolares indígenas”.

Segundo o texto do PPP, é preciso possuir alguns pré-requisitos para atuar na Escola:

Ser índio pertencente à comunidade ou outra indígena, quando na comunidade não houver.

Ter estudo específico para exercer a profissão ou ser formado.

Ser pesquisador ou ter espírito curioso em torno do que vem acontecendo com o mundo dentro e fora da comunidade, ao longo dos tempos.

Deve dominar habilidades e conhecimentos dos meios e modos de se trabalhar coletivamente.

Deve compreender como a cultura indígena funciona – conhecer a cultura, a história e a luta da comunidade; comprometer-se com ela.

Ser manso, gostar de trabalhar com crianças, ser rigoroso quando necessário, inteligente, ser paciente e carinhoso com os alunos e as crianças.

(...)

Morar e permanecer na comunidade, ser pontual, cumprir com seus compromissos e responsabilidades profissionais. Ter preparo para representar a comunidade, fazer a interlocução com o que vem de fora, representar a comunidade externamente (PPP, 2010, p.20-21).

Para reforçar e complementar o texto citado julgo importante transcrever também a fala do professor Leandro Oliveira Luiz, a respeito de que diretrizes devem orientar a escolha dos educadores que trabalharão na Escola Pataxó:

²⁷ O ELESÍ reuniu mais de vinte e sete etnias do País inteiro no Campus do IFBA em Porto Seguro no período de 22 a 26 de outubro de 2012.

O professor deve estar por dentro da cultura e ser uma pessoa da comunidade que tenha amor pela causa (...). Só sendo indígena para entender como ensinar nossa cultura, para despertar o respeito entre professor-aluno (...). Se nós queremos uma educação diferenciada, precisamos aprender a realidade do que se passa no nosso dia a dia. Os professores devem apresentar espírito de luta para formar lideranças críticas na comunidade. (PPP, 2010, p.20)

A partir da leitura do fragmento do PPP, assim como do depoimento do docente contido nele, fica patente a preocupação da comunidade com o fato de que o professor deva ser indígena conhecedor da cultura e das histórias de luta de seu povo. Dá-se ênfase ainda ao compromisso que ele deve firmar com a “causa” que, creio, pode ser entendida aqui para além do âmbito da educação escolar, já que no último dos pré-requisitos se pontua que o professor “deve ter preparo para representar a comunidade”, e indo mais além, é ele que “na falta do cacique e das lideranças, deve assumir à frente da comunidade”. Entendo então que o educador na comunidade indígena é uma autoridade, é alguém que pode falar e deve ser ouvido e que, provavelmente, não pode, mesmo fora do horário de trabalho em sala de aula, se destituir de seu cargo, ou seja, dentro da comunidade é o tempo todo professor, exemplo de sabedoria, equilíbrio e compromisso.

Talvez pelos papéis conferidos a ele, “só sendo mesmo indígena” para atuar em uma escola com as características da Kijêtxawê Zabelê. Lembro aqui todas as dificuldades elencadas quando foi discutido em que medida a ausência de estudantes não-indígenas comprometeria e invalidaria a perspectiva intercultural que a instituição pretende assumir.

Com relação à atuação de professores não-indígenas na educação indígena, Darlene Taukane em entrevista concedida a Munduruku narra outras questões relacionadas ao assunto:

Comecei a ser alfabetizada aos seis anos e levei dez anos para terminar o ensino fundamental de I a IV. Levei todo esse tempo porque os professores não indígenas não paravam em nossa aldeia, e éramos totalmente dependentes de pessoas de fora para nos dar aulas. Portanto, nossos ensinamentos eram sempre interrompidos. E, hoje, felizmente, isso não acontece mais, pois todos os professores são indígenas.

(...)

Essa falta de compromisso da parte dos não-indígenas, fez com que eu começasse a sonhar em ser professora da minha aldeia²⁸. (Munduruku, 2012, P.108)

²⁸ Darlene Taukane é professora e foi a primeira mulher indígena brasileira a conseguir o título de mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

É ainda atribuição do professor “fazer a interlocução com o que vem de fora”, de forma que a atuação deste implica uma prática intercultural, em que seu papel seja o de mediador de culturas, um tradutor que tornará inteligíveis os conhecimentos do ocidente, bem como suas linguagens e discursos, ao mesmo tempo em que criará condições para as “pronunciabilidades” (Souza Santos, 2001) dentro de sua própria cultura. Reconheço também nesse mesmo fragmento do PPP, uma vontade de diálogo intercultural, como “troca não apenas de saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis.” (Souza Santos, 2001, p.22). Assim, o professor é aquele que deve trazer outros mundos para dentro da aldeia e exercer a difícil tarefa de traduzi-los e complexificá-los.

Com relação ao professor de cultura, as atribuições deste são descritas em subseção específica, o que é justificado no próprio texto: “O professor de cultura tem um papel fundamental em nossa escola, uma vez que estamos passando por um processo de revitalização/construção cultural.” (PPP, 2010 p.21). Abaixo, apenas dois dos objetivos de seu trabalho:

Planejar junto com os (as) demais professores (as) referenciando os conteúdos e a práxis na cultura Pataxó;

Promover momentos periódicos de estudo/formação/pesquisa com os (as) demais professores (as) e outros (as) da comunidade, levando para dentro da escola saberes de lideranças, velhos e crianças da comunidade. (PPP, 2010, p.21)

A opção por colocar em destaque apenas os objetivos citados deve-se ao fato de que os dois possuem relação direta com a ideia de interculturalidade. O primeiro, parece-me que é aquele que irá garantir o caráter intercultural da Escola, na medida em que o professor de cultura planejará junto com o professor das disciplinas da base comum do currículo, a fim de referenciar os conteúdos de natureza prática e teórica que os organizam na cultura Pataxó, de forma que todo o conhecimento ocidental dialogaria com o conhecimento ancestral indígena. Quanto ao segundo objetivo citado, este solicita que sejam levados para dentro da Escola, os saberes “de lideranças, velhos e crianças da comunidade”. Chama-me à atenção o cuidado evidenciado com os saberes dos velhos e das crianças, sujeitos, via de regra, a quem, nas sociedades de base ocidental, não se confia a tarefa de ensinar. No último capítulo dessa dissertação será discutido o lugar das narrativas orais vocalizadas pelos anciãos em um projeto de educação intercultural.

Para reflexão em torno da segunda característica da perspectiva intercultural elencada por Candau (2008, p.51), que concebe cultura como algo em processo permanente de elaboração, construção e reconstrução, cito texto do jovem professor Pataxó Rodrigo Santana Pedro inserido no corpo do documento ora lido, a respeito de que finalidades devem nortear o trabalho de formação na Escola Estadual indígena Kijêtxawê Zabelê:

Deve ser uma escola de visão atualizada. Nossa escola deve servir para formar guerreiros (a) s capazes de fazer avaliações críticas e defender nossos direitos. Deverá ensinar que não somos um povo pré-histórico. Mas, que nossa cultura é viva, permanente. Que se encontra em constante movimento e desenvolvimento. Por isso, deve ensinar a cultura Pataxó e indígena em geral. Deve incluir o acesso à iniciação às novas tecnologias. Com as novas tecnologias ficou mais fácil expressar cada vez mais para o mundo, a nossa forma de ser e estar no presente (PPP, 2010, p.16).

Entendo que quando o docente afirma que a escola deverá ensinar que o povo indígena não é “pré-histórico”, apresenta um pensamento de acordo com a concepção de cultura como algo em processo permanente de elaboração, construção e reconstrução tal como discutido por Candau (2008). Segue afirmando o que a princípio parece contraditório, uma cultura ao mesmo tempo viva, “em constante movimento e desenvolvimento”, mas ao mesmo tempo permanente. Candau (2008) aponta para o fato de que a cultura de cada comunidade possui raízes históricas, mas que mesmo estas são dinâmicas e não fixam as pessoas dentro de padrões imutáveis. Talvez a permanência da qual nos fala o professor Pataxó refira-se a essas raízes, a pretensas práticas culturais que seriam originárias de seu povo, “aquilo que parece fixo”, mas conforme ele mesmo diz, “continua a ser dialogicamente reapropriado” (Hall, 2003, p.33)

Parece-me que a característica, segundo Candau (2008), própria da perspectiva intercultural e presente no discurso de Pedro (2010, p.16), relaciona-se diretamente com o conceito de cultura discutido por Hall:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu trabalho “produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições (...). A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2010, p.43).

A proposta de Pedro evidencia que ele é sabedor dos estereótipos criados pela sociedade nacional em torno da imagem do indígena, tanto daqueles que o colocam como traiçoeiro, bárbaro, indolente, preguiçoso, pagão, instável, imprestável e perigoso, enfim, nas palavras de Nóbrega, “besta” que deve ser escravizada e, caso não houvesse resposta positiva, exterminada, quanto daqueles que o tratam como um ser belo, naturalmente bom, forte e ingênuo. Lembro aqui a imagem do índio alencariano, que é a princípio admirado, louvado pela sua ingenuidade, receptividade (o que lembra a primeira impressão de Pero Vaz de Caminha), para em seguida ter suas maneiras de ser, viver e crer desqualificadas. Surge então, a necessidade de assimilar, de civilizar essa personagem, que é batizada conforme os preceitos da poderosa religião do outro, e a partir disso ou abandona os seus para viver conforme a cultura etnocêntrica ou não resistindo ao encontro com o que lhe tão estranho, morre. De qualquer maneira a vitória é do colonizador.

Pedro (PPP, 2010, p.16) rejeita essas imagens distorcidas que remetem sempre a uma condição de inferioridade e incapacidade de viver no tempo presente no mesmo plano da sociedade brasileira de princípios ocidentais, rejeita a idéia de que os indígenas são povos retrógrados, para quem não há mais espaço. Sobre o assunto, Munduruku afirma que

O Brasil oficial desenvolveu seu pensamento a respeito dos povos indígenas desde os primórdios da colonização até a década de 1990, que é até onde vai a pesquisa. Pude, assim, constatar que a visão equivocada – e propositadamente estereotipada – sobre nossos povos foi perversamente orquestrada, retirando deles – em muitas circunstâncias – a humanidade de sua visão de mundo e colocando-os como empecilho para o desenvolvimento proposto pelo estado brasileiro e que passava pelo extermínio – depois assimilação e integração – das suas diferenças culturais e espirituais. (Munduruku, 2012, p.16)

Mesmo que a constatação do pesquisador esteja situada em um determinado tempo, parece-me, a julgar pela preocupação de Pedro em ensinar que o povo indígena Pataxó não é pré-histórico (entendo que seja uma mesma forma para designar atrasado, incapaz de viver o presente e estar no futuro), que ainda hoje a sociedade não-indígena não conhece, não entende e por isso não respeita as cosmologias indígenas, suas maneiras de pensar a vida, o humano, o outro, o presente, o espaço e o próprio conceito de progresso. Não é demais lembrar, que não há um único pensar que caracteriza todos os povos indígenas brasileiros, afinal são mais de duzentos e cinquenta nações falando mais de cento e oitenta línguas,

experimentando a vida e o mundo conforme a dinâmica de suas próprias culturas. Cito como pontos de encontro o conceito cíclico da vida, o respeito e a integração com as outras formas de vida, o conhecimento gerado através da experiência, a valorização da memória e dos velhos e o viver coletivo.

O que aqui menciono como confluências entre os diversos povos indígenas brasileiros é o que de alguma forma garante visibilidade, autenticidade e principalmente representatividade a eles diante da sociedade nacional, ganha forma e repercussão através da articulação do Movimento Indígena que passa a reivindicar que “as pessoas e os grupos sociais têm direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (Souza Santos, 2001 p.28), e passam a se apropriar de códigos impostos pela colonização para lutar pelos direitos indígenas, não apenas de um, mas de todos os povos brasileiros. É interessante acrescentar que o termo índio a princípio foi resgatado pelos líderes do Movimento e passou a funcionar deliberadamente para articular os interesses de todos os povos, enfim, houve uma reapropriação do vocábulo antes utilizado para transformar a diversidade em uma falsa massa homogênea a ser controlada e combatida.

Munduruku marca bem o início desse processo, que considero fundamental para que diversos povos do nordeste brasileiro, entre eles, os Pataxó, retomem seus territórios tradicionais e figurem hoje como povos ressurgidos.

Tudo começou em meados da década de 1970, quando as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias. Até então, estas comunidades estavam voltadas muito mais para suas próprias necessidades e dificuldades de sobrevivência, como já afirmei. Para isso, procuravam resolver suas demandas em nível local, sem se envolverem – até por não terem acesso ao cenário nacional - com problemas e dificuldades dos povos que estavam além de suas fronteiras.

Quando esse novo movimento de participação começou a acontecer, principalmente pelo envolvimento de novas lideranças no processo histórico, constitui-se um “sentimento de fraternidade indígena”, de solidariedade pelas condições de vida por que passavam outras tantas comunidades e sociedades. (Munduruku, 2012, p.45-46)

Interessante dizer que o discurso indígena de maneira geral é permeado pelas reapropriações do léxico estereotipado produzido por não indígenas. Munduruku (2013, p.3), por exemplo, ao comentar a carta de Caminha escreve que Cabral “encontrou uma gente relativamente pacata, vivendo uma vida relativamente pacata, sem pressa e sem medo” evocando a ideia de uma vida anterior paradisíaca e sem problemas, tais como as figurações românticas que marcaram fortemente as

artes de grande parte do século XIX. Percebo em tal apropriação um caráter político ao passo que reforça e evidencia o processo invasivo e violento instalado pelos colonizadores em um território pacífico, marca a diferença entre indígenas e “brancos”, entre um antes ideal (mesmo que ele nunca tenha existido) e um depois imposto.

O Movimento organizou a “Marcha Indígena” que percorreu todo o Brasil e culminou na “Conferência Indígena” em Porto Seguro em abril de 2000. Sabe-se que a Conferência fazia parte de um movimento nacional ainda maior “Brasil: 500 anos de Resistência indígena, Negra e Popular”, mais conhecido como “Brasil, outros 500”. A Marcha percorreu várias cidades brasileiras com a participação de cerca de 3.600 indígenas. Já a Conferência, entre os dias 18 e 21, reuniu uma média de seis mil indígenas, representantes de cento e quarenta povos de todo o país.

Esse evento é narrado no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê na seção “Quem somos”:

Foi nesta fronteira da exclusão social que 120 famílias Pataxó decidiram deflagrar o processo de reconhecimento de sua identidade étnica, de luta pela retomada e demarcação de seu território imemorial, em abril do ano 2000. Ocasão da passagem dos 500 anos do desembarque do português Nicolau Coelho na barra do Rio Kaí e da tripulação da esquadra de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro (PPP, 2010, p.7).

Sobre esse movimento que se articulou em torno das comemorações oficiais dos quinhentos anos do descobrimento, o cacique Joel Braz, já antes citado, faz um histórico do que antecedeu e sucedeu aos eventos em Porto Seguro. Percebe-se que o relato do PPP está situado no de Braz, quando este cita as retomadas da Barra do Cahy e Pequi.

Nós tínhamos que receber os nossos parentes que vinham para as manifestações contra os 500 e nós não tínhamos áreas suficientes para abrigar a todos. Foi aí que de imediato retomamos aquela fazenda antes do Parque para os nossos parentes ficarem acampados. E continuamos com as retomadas. Retomamos aquela fazenda onde hoje é aldeia Guaxuma. Retomamos a fazenda próxima a aldeia de Corumbauzinho que está em posse do prefeito de Itamaraju. Retomamos outra perto de Águas Belas, *outra na Barra do Caí, outra no Pequi* (grifo meu). Foi uma série de retomadas. O que me deixou impressionado foi quando retomamos esse Parque que outros parentes retomaram outros nove Parques Brasil afora (Povo Pataxó do Prado, 2007, p.26).

Além disso, logo após, diante de um Conselho de Caciques (criado em 1995) corrompido e manipulado pelos governos municipal e estadual, conforme denuncia Braz, foi criada a Frente de Resistência e Luta Pataxó que vêm coordenando e

articulando as ações de retomadas territoriais, bem como outras relacionadas à reivindicação dos direitos indígenas.

Não há como pensar que esses processos de retomada foram pacificamente dialogados. Os Pataxó contam em seu PPP (2010, p.7) que após a retomada do território Cahy (Fazenda Boa Vista), as “famílias com suas crianças e jovens foram violentamente expulsas por ação de pistoleiros contratados pelo suposto proprietário Vitor Dequeche”. A ação teria envolvido a participação de outros fazendeiros da região temerosos da onda de invasões. Maria D’Ajuda Ferreira da aldeia Tibá (Rodrigues et al, 2005, p. 13-15) conta que parte de seus parentes havia viajado para a Conferência em Coroa Vermelha, de forma que apenas cinco homens, cinco mulheres e treze crianças ficaram na aldeia na noite do tiroteio que os expulsou novamente de seu território. Conta que apesar de não possuírem armas de fogo, conseguiram fugir todos vivos e, ajudados pelo conhecimento que possuem da região, chegar à aldeia de Águas Belas e no dia seguinte seguir para Porto Seguro para iniciar um processo que apuraria as responsabilidades pela violenta ação empreendida contra os Pataxó.

Penso que à medida que a narrativa do PPP é costurada a outras narrativas, a Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê vai sendo entendida como resultado de um processo de luta pelo direito de ser indígena Pataxó, de viver em seu território imemorial aprendendo, ensinando e experimentando uma cultura em estado permanente de (re)invenção, como povo que há pouco mais de uma década iniciou sua retomada territorial e étnica. Mesmo que o desejo de uma escola “só nossa”, expresso tanto na narrativa da menina Karine (2005), quanto no próprio PPP (2010), contrarie a primeira característica da perspectiva intercultural elencada por Candau (2008) que diz da necessidade de promover inter-relações entre diferentes grupos, vejo-o, por ora, como o único possível dadas as dificuldades ainda enfrentadas pela escola e que a impedem de oferecer condições físicas, bem como um ensino que seja atrativo para a sociedade do entorno.

Quanto à terceira característica, Candau (2008, p. 51) discute que esta é “constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras.” Um bom exemplo dessa característica da perspectiva intercultural no PPP ora lido é a descrição da seção “Quem somos”:

Do ponto de vista antropológico pertencemos ao tronco Macro-Jê, no cotidiano falamos português. Embora nossa língua tenha sido considerada extinta por alguns autores, o patxohã, nosso idioma original, ou seja, a linguagem do guerreiro esta sendo revitalizada com a colaboração da Zabelê, Dona Luciana, liderança Pataxó, filha da Aldeia de Barra Velha, de alguns (mas) pesquisadores (as), parentes nossos (...) e sobretudo com a atuação dos professores de cultura que vem atuando com a sistematização de nossos saberes tradicionais (PPP, 2010, p.3).

Entendo que talvez a maior evidência de que os Pataxó viveram e ainda vivem um intenso processo de hibridização é o fato de utilizarem mesmo de forma fragmentária duas diferentes línguas no cotidiano das aldeias, já que, conforme eles mesmos informam, a patxohã é uma língua em estado de pesquisa, descrição e por isso de uso limitado. Penso que a própria língua denominada por eles de “idioma original” seja resultado dos contextos interculturais experimentados com intensidade a partir da colonização europeia, uma vez que o próprio etnônimo Pataxó reuniu vários outros povos menores, como já foi discutido antes, como estratégia de sobrevivência mesmo.

Além desses povos incorporados, é importante ressaltar ainda a forte e longa duração da relação entre os Pataxó e os Maxacali. Claro que, qualquer que fosse o idioma falado no momento em que os portugueses aportaram no Brasil, este sofreu mudanças radicais a partir das lutas e diálogos que se articularam desde então, ao ponto mesmo de ser dado como extinto. Dessa forma, o patxohã falado e escrito com muitas limitações, orgulho e muita vontade de fazê-lo de novo passível de uso cotidiano, é uma língua reinventada a partir de fragmentos extraídos das memórias de anciãos como Zabelê e da colaboração de linguistas indígenas e não-indígenas que pesquisam o idioma falado pelos Maxacali para compor o idioma Pataxó ²⁹.

Nesse contexto de intenso e na maioria das vezes, violento contato com os colonizadores, não foi apenas a língua que os Pataxó perderam. Em seu PPP (2010, p.5), eles afirmam que o processo de desterritorialização empobreceu-os e condenou-os à miséria e à fome, já que suas formas tradicionais de sobrevivência não possuíam mais validade nos cenários econômicos que se desenharam à revelia de sua vontade. A respeito desse problema, os Pataxó nos contam:

²⁹ O professor Edson Machado de Brito em entrevista já citada ressalta: “A possibilidade de revitalização de uma língua está nos velhos, e os indígenas têm grande sensibilidade para isso, os Pataxó criaram um grupo, o patxohã. O patxohã privilegia a pesquisa junto aos velhos, a título de revitalização da língua. Eles encontram muitas dificuldades, mas estão nesse caminho há mais de dez anos.”

A coleta e a caça foram desaparecendo, ao mesmo tempo em que a mata ia sendo derrubada na faixa litorânea. Atualmente, até a matéria-prima do artesanato está cada vez mais escassa. A própria agricultura ficou comprometida. E, tem se tornado cada vez mais limitada por causa da falta de terras suficientes para plantar, coletar, caçar, pescar. (PPP, 2010, p.5)

Ainda no que se refere às mudanças engendradas a partir do contato com o outro estranho à cultura Pataxó, estes narram que “gente de toda crença e de todo credo vieram a somar com os cultos e ou se instalar como nova opção religiosa no povoado e mediações. Ainda predomina a religião católica.” A chegada de outras religiões à Cumuruxatiba, de alguma maneira fragiliza o papel dos pajés como líderes espirituais nas comunidades Pataxó, pois por mais que não seja do agrado de todos, há muitos indígenas que frequentam os cultos das diversas igrejas protestantes e, claro, da igreja católica da antiga Vila Índia. Para esses convertidos às religiões ocidentais, os pajés passam a ser respeitados apenas pelos conhecimentos em torno da medicina tradicional e como velhos sábios que são.

Por último, no tocante ainda à terceira característica elencada por Candau (2008), o próprio PPP, narrativa lida nesse trabalho, constitui um tecido de vozes híbridas e que certamente possui potencial para provocar um certo movimento na forma como a Escola e seus atores se percebem, se concebem e atuam dentro da instituição. Narra-se no PPP (2010, p.9), que este “nasceu do desejo coletivo dos membros da comunidade e da parceria entre professor (a) s indígenas e a UNEB em Teixeira de Freitas, através do Projeto de Extensão “A Academia Vai à Aldeia”. Acrescenta-se que a partir do documento as práticas serão melhor qualificadas e as ações ganharão outros rumos com vistas à “materialização de uma Escola Intercultural Diferenciada.”

Assim, entende-se que essas práticas e ações serão qualificadas não segundo um olhar exclusivamente Pataxó, que em si mesmo, dadas suas condições de existência já traz consigo outros pontos de vista, mas sim de uma trama de discursos e desejos que parecem muitas vezes entrar em conflito. Ao mesmo tempo em que se pergunta “Para que e a quem serve a escola?” e se responde que “para formar lideranças críticas e comprometidas com a comunidade e as lutas de seu povo.” (PPP:2010, p.15), se afirma que a Kijêtxawê Zabelê está “compromissada com uma escola pública de qualidade” (PPP:2010, p.19) e que esta deve zelar pela “permanência e sucesso na progressão e conclusão do aprendizado” (PPP:2010,

p.14). Há ainda uma referência sobre a universalização do acesso à educação e ao conhecimento. Ora, qualidade e sucesso são termos que se relacionam diretamente ao discurso hegemônico, enquanto a educação indígena supõe exatamente um movimento oposto, contra-hegemônico em seus princípios e práticas. Quanto a garantias no tocante ao acesso à educação, importa lembrar que todas as relações nas comunidades indígenas são pautadas pelo ensino e pela aprendizagem, e que a escola é apenas mais um local, uma casa onde se aprende e se ensina. Isso nos é dito no próprio nome da Escola, já que Kijêtxawê, em patxohã, quer dizer “casa onde se experiência a cultura” (PPP: 2010 p.9).

Dando seguimento a reflexão que vem se desenvolvendo, cito a quarta característica posta por Candau (2008) como necessária a uma perspectiva intercultural:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (Candau, 2008, p. 51).

Para discussão dessa marca das abordagens que se pretendem interculturais, transcrevo todos os objetivos elencados no Projeto da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê:

Garantir o acesso, a permanência e a progressão do(a)s educando(a)s à Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilingue às crianças, jovens e adultos das aldeias Pequi, Alegria Nova, Kaí, Tibá e Matwrembá.

Promover a revitalização da cultura Pataxó (tradições, costumes, festas, histórias, lendas e crenças).

Revitalizar o “Patxohã”, e ou, “a língua do guerreiro, idioma pataxó, sua língua materna.

Promover a autossustentabilidade nas aldeias.

Incentivar a arte Pataxó (biojóias, redes de tucum, vestimentas, culinária, armas, medicina, trançado com cipó, músicas, etc)

Promover o autorreconhecimento e o etnorreconhecimento Pataxó (PPP, 2010, p 14)

Afirmar uma educação intercultural é, ao que parece, pensar uma escola em que os vários saberes dialoguem, é trazer para o campo epistemológico a possibilidade não de dissolver as diferenças culturais e todas as relações de poder implicadas nelas, mas a possibilidade de construção de um espaço que abrigue e /ou coloque em confronto os saberes indígenas e ocidentais. Penso que é a negação

mesmo de “o conhecimento”, admitido como modelo de pensar, ser e estar no mundo, ao mesmo tempo em que se ilumina a existência de saberes construídos coletivamente, repassados graças a toda uma dinâmica social específica e validados pela experiência, mas que foram subalternizados em função das violentas políticas adotadas pelo colonialismo. Importante dizer que, muitas vezes, quando esses saberes ganham algum espaço, alguma visibilidade é para serem tratados como exotismo, folclore e resultado do fato de a ciência verdadeira não haver ainda alcançado todos, ou seja, há o reconhecimento para na sequência se operar a desqualificação e a substituição.

Com relação aos adjetivos “diferenciada” e “específica”, penso ver marcado aqui o desejo de que a educação escolar para as futuras gerações indígenas seja tão distante quanto possível da escola etnocida que historicamente foi oferecida aos povos indígenas brasileiros. Segundo Brito (2013), a maioria dos indígenas que passaram pela experiência violenta da Escola “não quer nem saber de ser índio, de pertencimento ou atrelamento às comunidades indígenas”. Segue afirmando que a formação dos indígenas não precisa ser atravessada pela violência e pela imposição da cultura hegemônica.

Quanto à educação escolar indígena ser específica, aqui há uma preocupação em evidenciar a verdade de que no Brasil não há índios, há povos indígenas, conforme discute Munduruku (2013):

Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade, precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua gente Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros. (Munduruku, 2013, p.3)

Assim, a educação escolar Pataxó deve atender aos desejos e necessidades desse povo, assim como os conteúdos, como já foi narrado no PPP da Escola Estadual Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue Kijêtxawê Zabelê, sejam eles próprios do currículo ocidental ou pertencentes ao contexto de outros povos indígenas, devem ser referenciados sempre na cultura Pataxó. Penso que a especificidade que particulariza a escola construída por cada povo indígena do país, tem a ver com a afirmação da igualdade do direito ao acesso, à autonomia, mas também com a marcação de uma diferença que se dissolvida, enfraquece,

homogeneíza, nega a diversidade de formas de ser e estar no mundo de cerca de duzentos e cinquenta povos indígenas vivendo em territórios do norte a sul do Brasil.

No tocante ao ensino e aprendizagem do patxohã, no intuito de que ele possa vir a ser falado novamente – mesmo que nessa estrutura e até léxico que assume agora, nunca tenha sido de fato falado pelos Pataxó, acredito que haja aí uma questão relacionada à recusa, a difícil resistência à língua portadora do poder do português colonizador. O uso do patxohã afirma a impossibilidade de unificação étnica e cultural do País, o fracasso das políticas de extermínio e assimilação, lembro aqui Darcy Ribeiro, quando este nos afirma, após cuidadosa pesquisa, que os indígenas nunca foram assimilados: ou estão mortos ou continuam indígenas. O patxohã em fragmentos testemunha o quanto foi bruto e destrutivo o contato com o branco invasor.

Porém, os Pataxó sabem de outra habilidade da língua oficial que tem a ver com a exclusão e marginalidade, já que é nela que são engendradas todas as relações com o Estado e suas instituições, de forma que quem não a domina, inclusive em sua modalidade escrita, tem sua voz potencialmente política abafada. Em decorrência desse saber é que narram no seu Projeto de educação escolar a necessidade de “formar guerreiro(a)s capazes de fazer avaliações críticas e defender” os direitos indígenas Pataxó. Sabem ainda que para isso é preciso dominar certas tecnologias, entre elas, a da língua portuguesa escrita. Isso fica claro quando, no PPP, há a recomendação de que ao planejar suas atividades o professor deve observar que é preciso ensinar/aprender “ler, escrever no patxohã e no português, na *língua padrão* (grifo meu). Chama à atenção a preocupação da comunidade com o manejo da língua portuguesa em sua variante socialmente privilegiada, a que norteia e estabelece relações de poder.

A perspectiva Pataxó frente à revitalização de uma língua, que mesmo fragmentária, os identifica e fortalece como povo, relaciona-se diretamente com a discussão barthesiana em torno da língua como expressão obrigatória da linguagem e objeto onde “desde toda eternidade humana” se inscreve o poder, instrumento fascista que não impede de dizer, mas que obriga a dizer (1994, p.14). Assim, não abdicar de uma língua materna, mesmo que se tenha que (re)inventá-la, produzi-la como algo original, constitui uma *trapaça*, atributo que o semiólogo Roland Barthes atribui à literatura, face à língua oficial que ao obrigar a dizer, obriga

também às práticas sociais, culturais e econômicas da sociedade que a impôs. Lembro novamente o uso das palavras “qualidade”, “sucesso” e “o conhecimento” neste PPP, dentre outras.

Além das características da perspectiva intercultural já discutidas no decorrer da reflexão empreendida a partir do PPP indígena Pataxó, Candau (2008) ainda propõe uma quinta e última:

Uma última característica que gostaria de assinalar, diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. A perspectiva intercultural afirma essa relação, que é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro (Candau: 2008, p.51).

Parece-me que esse caráter não reducionista próprio das perspectivas interculturais, encontra-se presente no PPP elaborado pela comunidade Pataxó das aldeias do território Cahy-Pequi na seção “Identificação” quando se afirma que:

A proposta é uma Escola Intercultural, bilíngue, Indígena Pataxó, Diferenciada, de Qualidade, Democrática, Participativa e Comunitária – espaço de socialização e desenvolvimento do aprendizado do(a) educando(a) e da co-evolução intergeracional coletiva, preparando a todo(a)s para o pleno exercício e gozo dos direitos e do cumprimento dos deveres, como cidadãos e cidadãs brasileiro(a)s (PPP, 2010, p. 10).

Aqui há a reafirmação da necessidade de a construção de uma instituição que seja diferente das escolas “brancas” que, segundo eles se configuravam como “ambientes de conflitos” onde sofriam ataques “a sua alteridade e identidade”, já que seus modos de ser, suas tradições e costumes eram ridicularizados e folclorizados. Porém, essa Escola que se pretende diferenciada, especificamente Pataxó (por isso bilíngue), participativa e comunitária, pretende-se também democrática e de qualidade. Entendo que democracia e qualidade aqui estejam relacionadas à reconfiguração do cenário em que a diferença reforça e justifica a desigualdade. Os Pataxó requerem o direito de ser diferentes e de ser admitidos como cidadãos brasileiros plenos no exercício e gozo de direitos e deveres inerentes a qualquer outro indivíduo que tenha o Brasil como pátria.

Assim, a Kijêtxawê Zabelê narra em seu PPP, o direito à diferença e o direito à igualdade como direitos não dicotômicos em sua efetivação. Tanto é que na seção relacionada ao planejamento de atividades e desenvolvimento do currículo, solicita-se do professor que em sua prática pedagógica, leve em consideração “Que desta

escola poderá sair médicos, advogados, delegados, escritores, etc.” Analisando esse texto no âmbito de todo o PPP e articulando-o a minha própria experiência junto ao povo Pataxó e outros povos indígenas, arrisco dizer que, apesar de nenhum esclarecimento nesse sentido se seguir, que as formações, ocupações e carreiras citadas como possibilidades para os estudantes indígenas não se configuram como conquistas apenas individuais. A conquista de uma profissão significa maiores chances de ocupação de espaços na sociedade nacional no sentido de torná-los menos unívocos e unilaterais, uma certa garantia de representatividade com vistas a autonomia necessária ao exercício da diferença e da igualdade pleiteadas pelos povos indígenas como direitos coletivos.

Parece-me que o reconhecimento de que os indígenas devem requerer esses espaços: saúde, justiça, educação e cultura, sintoniza-se com o que discute o professor João Arriscado Nunes sobre diferença e igualdade:

As reivindicações de justiça de reconhecimento da diferença ou da cidadania serão inteligíveis apenas na linguagem do Estado moderno ou da cidadania moderna, independentemente dos sujeitos coletivos que as formulam. A resistência e as alternativas terão possibilidade de sucesso apenas na medida em que sejam capazes de alcançar esse reconhecimento e essa legitimidade por parte do Estado. (Nunes, 2003, p. 38).

Nunes (2003) chama a atenção ainda para o fato de que o reconhecimento, que implica tradução e identificação de campos comuns, não implica de modo algum no desaparecimento da autonomia e da diferença. Talvez, o que não permite esse desaparecimento e perda de autonomia é a cultura como espaço conflitivo de resistência, de afirmações políticas, mas também da crítica, da negociação e do encontro com vistas à promoção da justiça social, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não implique na produção, na reprodução e na consequente continuidade das desigualdades.

Todo o PPP parece convergir para o que Nunes discute como sendo

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação (...) como forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e efetivo de direitos ou a recursos, pelo reconhecimento efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. (Nunes, 2003, p.43)

Na narrativa de educação escolar indígena construída coletivamente pelos Pataxó, o termo cultura, utilizado reiteradamente por eles no corpo de todo o texto, configura uma potente estratégia política e emancipatória com vistas ao seu reconhecimento como povo indígena pela sociedade nacional e indígenas de outras etnias. Quanto à perspectiva intercultural assumida, creio que é ela que garantirá que a diferença será reconhecida na mesma medida em que as desigualdades sociais serão problematizadas e solucionadas. Por isso definem em seu PPP (2010, p.18) que “No currículo da escola, convivem culturas, saberes e práticas diferentes, o que vem da cultura e do conhecimento dos brancos e o que vem da cultura da cultura Pataxó e de outros povos indígenas. Portanto, um currículo intercultural”. Ainda nesse sentido, mais adiante acrescentam que o ensino deve ser pautado de forma a “favorecer o acesso ao conhecimento de outras culturas sem prejudicar o conhecimento da sua própria, inclusive preparar a todos para conviver com a cidade.”

Em conformidade com o que deseja o Projeto de Escola Pataxó, Brito (2013) resume o que talvez se configure, no contexto do PPP, o maior objetivo da educação intercultural nele proposta:

No final das contas a educação escolar indígena diferenciada, intercultural, tem que formar pessoas que tenham trânsito livre em qualquer lugar, que vá nos Estados Unidos da América, no Japão, que circule nos gabinetes para conversar com o presidente, deputado, senadores, prefeitos e que vivam dentro das aldeias e que tenham trânsito tranquilo em qualquer um desses lugares, mas que acima de tudo tenha bastante clareza com relação ao pertencimento, bastante clareza sobre quem se é, de onde se vem. Em um processo de afirmação identitária, você pode estar em qualquer lugar do mundo com clareza absoluta do lugar de onde se veio, de quem se é em relação à tradição indígena (Brito, 2013b).

A fala do professor Kayapó diz através de uma outra linguagem o que a narrativa de fundação dos Pataxó conta de um ponto de vista mítico, mágico: Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar (Braz, 1997). Desde um tempo imemorial, os filhos de Txopai se deslocam, percorrem caminhos, misturam sua substância original a outras encontradas no percurso, contornam dificuldades, têm suas características atualizadas em decorrência de um outro contexto, mas sabem que são filhos da água da chuva do grande dia marcado por Tupã.

4. Narrativas de um recorte *ou* Lampejos de interculturalidade

Somos aqueles por quem esperamos.

Movimento Indígena Brasileiro

“É preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma, que comprometeram todo o crédito de sua palavra no desafio da similitude dos espíritos.”

Jacques Rancière

4.1. Uma primeira cena

Após percorrer o complicado trajeto entre a cidade de Prado e Cumuruxatiba, chego à antiga Vila Índia por volta de 8h30, indo direto para a secretaria da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê. Lá encontro Rita, a diretora³⁰, e Letícia,

³⁰ A professora Rita é contratada como auxiliar administrativo e por isso não responde legalmente pela Escola, tanto é que documentos como históricos escolares são expedidos pela Coordenação de Educação Básica da Regional de Educação – DIREC 09. O cargo só pode ser exercido mediante aprovação em concurso público e cumprimento de estágio probatório de três anos. No entanto, apesar da situação de “ilegalidade”, a direção da Escola constitui um importante espaço para as

coordenadora pedagógica³¹, também indígena cadastrada na aldeia Tibá, portanto a pessoa mais adequada para me acompanhar até a comunidade.

Chegamos à aldeia na hora do recreio, é assim que ainda falamos por esses interiores. As crianças se aproximam todas de meu carro a fim de verificar quem era a visitante inesperada, mas, arredias, logo retornam para suas brincadeiras no pátio sem muros da Escola. Brincam de pega-pega, meninos e meninas. Gritos, risadas, tombos, gargalhadas: sons da infância.

Dirijo-me à Casa de Dona Zabelê³² onde hoje mora apenas seu companheiro de toda a vida, Seu Manoel Santana, noventa e sete anos e a saudade da companheira impressa na maneira de manter “tudo como ela gostava”, da arrumação da casa aos hibiscos³³ e demais plantas dispostas ao redor de toda a casa.

Enquanto converso com Seu Manoel, chega seu filho, o cacique da aldeia, José Fragoso. Letícia convida-o para irmos para a sala de aula para eu explicar o que estava fazendo ali. As crianças se aproximam mais da sala, brincam de balanço na árvore em frente a uma das janelas, é um Pau-Brasil. Revezam-se nos dois brinquedos feitos de cordas de nylon e pedaços de madeira escura, quase sem nenhum barulho. Alguns encarapitam nos galhos da árvore e apenas observam os outros.

Relembro ao cacique a Jornada Pedagógica de 2011 em Cumuruxatiba e a preocupação demonstrada por ele diante das dificuldades de leitura enfrentadas pelos estudantes indígenas. Ouve-me atentamente e sentencia:

- Vera, tudo é o professor, se o professor tem vontade, os alunos crescem!

As crianças, a contragosto, talvez como todas as crianças do mundo, são convocadas por Jupati³⁴, professor de cultura, a retornar para a sala de aula. Sentam-se conforme a disposição das cadeiras, em fila, um atrás do outro: Potira, Andxõara, Kandara, Tatuí, Tukano, Oricano e Maion.

comunidades do território Cahy-Pequi e só pode ser exercida por lideranças capazes de articular os interesses diversos dos núcleos que compõem a Kijêtxawê.

³¹ O mesmo ocorre com a professora Letícia, porém esta é contratada como professora à disposição para apoio pedagógico aos docentes.

³² A Casa de Dona Zabelê é um espaço em que se encontram fotografias da anciã e da comunidade, banners de projetos já desenvolvidos na aldeia, textos informativos e objetos culturais produzidos pelos Pataxó. É também o local onde Dona Luciana residia.

³³ Rosa graxa.

³⁴ O jovem é neto de Dona Zabelê e Seu Manoel, se dedica a conhecer a cultura Pataxó e em decorrência disso, participa constantemente de eventos em outras aldeias da região.

Jupati anuncia que contará uma história, a do Fogo de 51. Mas antes solicita que Tukano faça a leitura de uma lista de nomes de frutas em patxohã, pois fora o único a ficar devendo a tarefa. O menino lê em voz alta, o professor faz correções à pronúncia ao mesmo tempo em que o incentiva a continuar. Os outros ouvem com atenção.

Tatuí pega um livro de física do ensino médio na estante ao fundo da sala e folheia-o interessado, mas guarda-o imediatamente diante da solicitação do professor.

Jupati inicia a leitura prometida³⁵. Tatuí coloca a mochila nas costas, metade da turma abaixa as cabeças. Mãos, pés, pernas inquietas que balançam como se ao som de uma música ouvida apenas por eles.

- Vó Zabelê estava lá e foi pisada pelos cavalos? Daí eles fugiram pra cá? – Andxõara questiona.

Jupati confirma e explica que a partir do Fogo os Pataxó tiveram que viver escondidos.

- Isso foi verdade mesmo?!? Conta outra! – pede Andxõara e se levanta para olhar as figuras do livro que Jupati tem em mãos. Outros quatro fazem o mesmo.

Andxõara pede o livro emprestado e insiste para que o professor conte mais histórias.

- Ô Jupati, essa história foi aqui? – pergunta Maion.

Ele explica que foi em Barra Velha e que “Cumuru na época era só mato”.

Oricano, até o momento quieto na primeira cadeira, levanta-se, vai até a estante, pega um livro de narrativas Tuxá³⁶ e folheia.

- Aqui é que tem história... – suspira.

Jupati continua a leitura, agora sobre as lideranças indígenas. Convida as crianças a citarem os nomes dos líderes da própria comunidade, bem como o papel desempenhado por cada um.

Tatuí e Andxõara também pegam um livro Tuxá. A menina ousa, escolhe um texto e leva para o professor ler. Ele continua lendo, agora um texto informativo do mesmo livro.

Termina a leitura e pergunta se as crianças querem se tornar lideranças.

³⁵ POVO PATAXÓ DO PRADO. Uma história de Resistência Pataxó. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007. Pp.14-22.

³⁶ Etnia nordestina presente nos estados da Bahia, Alagoas e Pernambuco.

- Então a gente vai ter que ser liderança? – inquire Andxõara preocupada.

- Acho que todo mundo tá aqui para isso... ou não? Ou vocês querem que a aldeia vá por água abaixo? Se vocês saírem para estudar lá fora, vocês vão querer voltar para a comunidade para trabalhar, ajudar nosso povo? Vocês podem ser caciques, agentes de saúde, professores...

- Eu quero ser juiz! - afirma Maion veemente.

- Tem cacique mulher? – quer saber Andxõara.

- Tem Maria³⁷, não tem? – responde-pergunta Jupati.

- Então eu quero ser! – decide a menina.

Potira oferece um livro de adivinhas para que o professor leia. Todos se aglomeram ao redor dele, que começa a leitura. Acham graça no jogo de palavras, tentam adivinhar, riem. Ri também o professor.

08/04/2013

Claro que a cena pretensamente descrita por mim, já constitui por si mesma uma representação, um recorte que será lido de maneira circunscrita dada a realidade muito maior a que pertence a sala de aula da turma multisseriada de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental do ano de 2013 situada na aldeia Tibá.

A princípio, parece-me estranho que o intervalo para o lanche seja mais longo do que o determinado pela Secretaria de Educação do Estado, pois noto que, apesar das crianças já terem se alimentado, elas continuaram brincando por cerca de quarenta minutos. Quando retorno, dois meses depois, percebo que, de fato, o recreio dura aproximadamente uma hora. As crianças se reúnem em um espaço ao lado da cozinha, sentam-se e fazem uma refeição equivalente ao que seria um almoço. Fazem-no vagarosamente, sentadas, conversam e, se desejam, repetem o prato. As auxiliares de serviços gerais - Alice e Rita e os professores também utilizam o mesmo espaço e eventualmente partilham da mesma merenda.

Aos poucos as crianças vão se juntando para as brincadeiras, decidem em conjunto e sem muito ruído qual será o jogo e quais serão as regras. E brincam de todas as brincadeiras que se permitem ser brincadas a partir apenas de seus próprios corpos e energias, às vezes pequenos recursos são agregados: pedrinhas, sementes

³⁷ Maria D’Ajuda Conceição da Silva, cacique da Aldeia Dois Irmãos é até o momento a única mulher a exercer esse papel nos territórios situados no município de Prado.

de Pau-Brasil, o balanço, um velho carrinho de bebê, um pedaço de madeira ou um pouco de areia para forjar o desenho da amarelinha.

Em suas brincadeiras, os pequenos Pataxó, nas palavras de Munduruku “simplesmente vivem”. O pesquisador segue afirmando:

O povo indígena não faz divisões na vida, não tem hora para brincar e hora para aprender, hora para cantar e hora para não cantar. Não tem horário em que as crianças têm de praticar judô ou balé. É tudo um conjunto, quer dizer, uma vida que está sempre em harmonia. É possível aprender enquanto se brinca, brincar enquanto se aprende. (Munduruku, 2010, p.28-29)

Esse tempo do viver e do aprender é regulado e cobrado pela Secretaria Estadual de Educação em um processo que em nada se diferencia daqueles aplicados às escolas regulares da rede, apesar de a Escola possuir o direito à diferença, o que já a princípio é garantido na Constituição Federal de 1988 quando esta dispõe no artigo 210 que:

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e *processos próprios de aprendizagem* (grifo nosso).

Entendo que falar de *processos próprios de aprendizagem* implica definir não apenas conteúdos e metodologias, mas também o tempo e o espaço em que tais processos se desenvolverão, mesmo porque a própria concepção indígena de tempo vai de encontro à concepção ocidental. Segundo Munduruku:

Só existe o agora e é nele que vale a pena viver. É o presente que a gente recebe a cada dia, oferecido pelos espíritos de nossos antepassados. De onde vem essa concepção? Por que chegamos a isso?

Nós, que vivemos na floresta, vivemos diante de um contexto ecológico muito sofrido. Durante muito tempo, as pessoas das cidades criaram a falsa imagem de que o índio vive cem anos porque está mais próximo da natureza. As pessoas não imaginam que viver perto da natureza acarreta muito perigo, muito trabalho, muito sofrimento. Então, desde crianças, aprendemos a conviver com o sofrimento. E, apesar de não ser um sofrimento ansiado ou procurado, somos obrigados a aprender a lidar com ele como uma forma de afugentar uma vida triste, composta de choro e depressão. E sabemos que, vivendo o presente, permitimo-nos viver os momentos

sem nos preocupar com o que vem depois, o que não deixa de ser uma atitude instintiva de grande sabedoria (Munduruku, 2010, p.29).

Diante dessa concepção de tempo que, a meu ver, coloca a criança exatamente na condição de criança, e não naquela de alguém que está aprendendo para um dia ser, é compreensível que o ritmo das aulas não obedeça rigorosamente às orientações explicitadas nas matrizes curriculares oficiais e que o recreio dure, sem maiores problemas, mais que os trinta minutos regulamentares.

Ainda considerando a perspectiva indígena de tempo e aprendizagem, é nesse tempo fora de sala de aula que, coletivamente, as questões são elaboradas, as decisões são tomadas, os conflitos são resolvidos. Chama-me à atenção a liberdade e camaradagem com que meninos e meninas brincam juntos, além da aceitação imediata e pacífica das crianças menores, moradoras da aldeia e estudantes no turno vespertino, na maior parte das brincadeiras. Não há barulho excessivo, é possível ficar no mesmo espaço que elas utilizam para brincar e conversar com os adultos sem interrupções ou necessidade de falar mais alto. Os adultos não são chamados a fazer intervenções, elas conversam entre si, resolvem os problemas, caem, eventualmente se machucam e se levantam. Sem choro.

É brincando que crianças aprendem a ser Pataxó no sofrido terreno das lutas pela reocupação de seu território imemorial. Sabem das dificuldades e perigos enfrentados pelos adultos de suas famílias e muitas vezes por eles mesmos, por isso, sabiamente brincam. Essa aprendizagem, as leituras dos espaços, do tempo e mesmo do outro envolvido no jogo diz respeito ao que no Projeto Político Pedagógico da Escola aparece como função da instituição: “formar lideranças críticas e comprometidas com a comunidade e as lutas de seu povo.” (2010, p.15).

Tomaremos para essa reflexão, um conceito de leitura que os pensadores indígenas têm defendido e que amplia consideravelmente a ideia de leitura como algo circunscrito às práticas do papel. Encontro em Munduruku uma definição que bem exemplifica esse alargamento:

Um processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental. (a criança) Vai compreendendo, assim, que o ambiente a ser observado deixa marcas que orientam seu ser e sua própria vida. Entende que o uso dos sentidos atribui sentido às ações: a leitura das pegadas dos animais, o vôo dos pássaros, os sons do vento nas árvores, o crepitar do fogo, as vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se de que andar pela mata é muito mais que um passeio

de distração ou diversão; que subir nas árvores é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que uma brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando utensílios e objetos é mais que uma necessidade. A criança entende, aos poucos, que em seu corpo o sentido ganha vida e voz (Munduruku, 2010, p.55).

Através de suas leituras de mundo as crianças vão se tornando indígenas Pataxó, seus corpos vão se tornando superfície para a escrita de um determinado modo de ser, de se relacionar com os diversos outros. Parecem saber que somente uma leitura atenta e desconfiada é capaz de garantir a elas e a seu povo a segurança necessária à sobrevivência em contexto tão adverso.

E é buscando ler a minha presença na aldeia que eles se aproximam de meu carro e saem sem aparentemente dar muita atenção. Com o mesmo intuito, aproximam-se quando veem que estamos reunidos no espaço da sala de aula e permanecem brincando em quase silêncio, alguns sobem na árvore. Leem as minhas intenções, avaliam se represento algum perigo ou aborrecimento para a comunidade, adivinham-me.

Também o silêncio é questão de vida ou morte em sociedades indígenas, pois só quem sabe escutar, ler bem os sons da floresta, as palavras, gestos e ruídos humanos ou não, envelhece. Segundo Munduruku (2010, p.36) o silêncio para os povos indígenas é “fundamental, pois as pessoas que vivem na floresta sabem que quem não sabe ficar em silêncio não sobrevive muito tempo”. Na convivência esporádica com os Pataxó percebo que esse calar, falar menos, ouvir mais é ensinado-aprendido como medida de proteção contra a espoliação de bens materiais e imateriais constantes na experiência da colonização e que continua das mais diversas formas a ocorrer ainda no século XXI.

Terminada a conversa, permaneço na sala sentada na última cadeira. O professor de Cultura, Jupati, convoca as crianças para retornarem à aula, ao que alguns resistem, vêm vagarosamente, tentam ainda um último voo no balanço mais próximo da porta. Cada um procura seu lugar, indiferentes a mim, um atrás do outro na organização em três fileiras. Lembro aqui de um desejo expresso no PPP no tocante ao espaço físico da Escola:

Queríamos uma escola nossa, com a nossa cara, em nosso território retomado, onde não houvesse discriminação ou preconceito, em que coubesse nossa tradição, a nossa

cultura, sem culpa ou vergonha. Onde as carteiras pudessem ser arrumadas de outro modo, sem que fosse preciso olhar para a nuca do outro. (PPP: 2010, p.9)

Parece-me então que a preocupação em dar uma “cara” indígena Pataxó à Escola Kijêtxawê Zabelê se restringiu no núcleo da aldeia Tibá a alguns cartazes em patxohã e grafismos dispostos nas paredes. No tocante a essa repetição de uma prática criticada, repudiada em seu próprio Projeto, encontramos amparo no que discute o professor Edson Brito (2013b) quando este diz que os professores indígenas tiveram sua formação em escolas não-indígenas e por conhecerem ainda pouco a respeito do que quer essa educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, ainda preferem, boa parte das vezes, adotar os modelos aprendidos nas instituições não-indígenas.

Lembro que a concepção de mundo indígena é de natureza holística, integrada e circular. É em círculo que as reuniões importantes para a comunidade são realizadas, que os jogos tradicionais acontecem, é em círculo que é dançado o *Toré*, ritual de grande força vital e simbólica para os Pataxó. Talvez essa disposição para uma organização em círculos seja expressão da própria idéia indígena de tempo. É Munduruku (2010, p.57) que nos conta que “Para o indígena, o tempo é circular, holístico, de modo que, vez ou outra, os acontecimentos se encontram sem se chocar.” Assim, a arrumação da sala é nota dissonante, contradição, pista para leituras da educação escolar indígena.

Já a tarefa proposta pelo professor, está em consonância com os objetivos do PPP de “promover a revitalização da cultura Pataxó (tradições, costumes, festas, histórias, lendas e crenças)” e de “promover o autoreconhecimento e o etnoreconhecimento Pataxó”, quando este anuncia que contará a história do Fogo de 51. Inicia a leitura de um texto informativo com algumas interrupções para breves testemunhos, tanto de sobreviventes do massacre, quanto de seus descendentes. Apesar da extensão do texto, as crianças não interrompem, mas percebo sinais de dispersão, talvez inquietação gerada pela especificidade do gênero escolhido ou simplesmente pelo fato de o material ser extenso demais.

À medida que a leitura se prolonga, percebo mãos, pés, pernas inquietas, cabeças baixas, entediadas. Tatuí permanece pronto para escapar pela porta a qualquer momento, mochila nas costas. Jupati percebe e começa a fazer perguntas a

partir do texto: “Vocês sabem o que faz a FUNAI³⁸?” “Todo mundo conhece mangaba?”, “quem aqui já vendeu artesanato em Cumuru?”. A estratégia funciona muito bem, as crianças levantam as cabeças e começam a discutir as questões propostas por ele.

Chama à atenção dos estudantes os pequenos relatos que ora aparecem no decorrer da leitura. São testemunhos que dão conta da violência praticada contra os parentes Pataxó, alguns hoje moradores de Cumuruxatiba, e impressionam as crianças que querem saber do professor se a história realmente aconteceu e exatamente o local onde os fatos tiveram seu lugar. Como Dona Zabelê é citada em um dos relatos e em um outro é dito que “Eles entravam nas casas com os cavalos, aqueles velhos não podiam correr, iam morrendo por ali mesmo. E as crianças que corriam na frente dos cavalos, eles iam pisando por cima das crianças” (2002, p.18), a menina Andxõara quer saber se a bisavó também foi pisoteada pelos cavalos. Sua pergunta é angustiada.

A aproximação promovida pelos relatos, talvez pela permanência dos traços característicos da oralidade, a modalidade ainda predominante na comunidade, e também pelo envolvimento de pessoas e contextos conhecidos, desperta o interesse das crianças. Andxõara incentiva o professor a continuar contando. Mas Oricano sugere um outro tipo de leitura ao pegar um livro de narrativas de tradição oral do povo Tuxá e dizer: “Aqui é que tem história”.

Parece-me que o menino convoca uma ideia de história como algo mais próximo dos contos ou do que o conhecimento ocidental convencionou chamar de lendas, ou seja, algo mais afastado da narrativa histórica e mais próximo da ficção e da literatura.

Claro que, considerando os objetivos da educação indígena, é fundamental que as crianças se formem ouvindo as histórias de luta de seus antepassados para que se reconheçam indígenas Pataxó e atuem como tal em qualquer contexto em que se encontrem. É através, sobretudo do exemplo que os “guerreiros capazes de fazer avaliações críticas e defender” (2010, p. 14-15) seu povo serão forjados, conforme finalidade última da Escola expressa em seu PPP. Nesse sentido, a professora Darlene Taukane informa:

³⁸ O professor refere-se a Fundação Nacional do Índio criada em 1967 em substituição ao Serviço de Proteção ao Índio – SPI.

Na nossa vida cotidiana, a educação tradicional perpassa a vida inteira de uma pessoa, através de processos de interiorização e transmissão de valores de geração a geração. Educamos pela vida, pelo exemplo dos pais, avós maternos e paternos, parentes próximos. Consideramos importante ter o espelho, o exemplo de vida para a formação de uma pessoa.

(...)

(As crianças) Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua autoestima. (Taukane, 1997, p.110)

A intencionalidade direcionada à formação de guerreiros é materializada no texto lido na sequência pelo professor Jupati, este trata da atuação do Movimento Indígena junto às autoridades constituídas do país para exigir, conquistar e garantir os direitos indígenas concernentes às demarcações territoriais, à saúde, educação, à autodeterminação e à sustentabilidade.

Findo o texto, o professor convoca os alunos à realização de uma leitura da composição do quadro de lideranças da própria aldeia, solicitando que digam o nome e as funções desempenhadas por cada um das pessoas citadas. Em seguida observa que os atuais líderes morrerão e precisarão de outros guerreiros que deem continuidade ao trabalho começado por eles, de forma que Andxõara espertamente faz a pergunta como uma espécie de conclusão: “Então a gente vai ter que ser liderança?”

O professor responde questionando se “querem que a aldeia vá por água abaixo”. Defende ainda que é preciso se formar, mesmo que “lá fora”, mas com o olhar voltado para o povo Pataxó. Segundo ele, é preciso voltar para exercer os cargos que surgirão dentro da aldeia ou outros na sociedade não indígena, mas que as posições conquistadas se configurem sempre como lugar estratégico para a defesa dos direitos e da sobrevivência de todos.

A defesa de Jupati coaduna inteiramente com o texto do PPP no momento em que este diz que “desta escola poderá sair médicos, advogados, delegados, escritores, etc.” (2010, p.18) Observemos que as profissões relacionadas dizem respeito a assuntos cruciais e urgentes para esse povo: saúde, direito e língua escrita. É possível que a língua escrita aqui tenha a ver com o reconhecimento da necessidade de tornar possível o movimento de registro de uma *contra-história*, de narrativas que escovem a contrapelo a história oficial contada pelos vencedores.

Além disso, os Pataxó sabem que a sociedade nacional é grafocêntrica e que, para dialogar e negociar com ela é necessário escrever.

Esgotada a interessante discussão acerca da importância da formação de futuros líderes, as valentes guerreiras e os destemidos guerreiros Pataxó reunidos para falar dos lugares que ocuparão na luta pelo direito à diferença e à igualdade, como quaisquer outras crianças rodeiam animadamente a mesa do professor atraídas por um livro de adivinhas grande e colorido oferecido por Potira, aluna do 3º ano ainda com dificuldades de leitura. Jupati lê e sorri; seus alunos também sorriem.

Despedem-se com a promessa de que a colega trará novamente o livro.

O transporte demora chegar, as crianças que moram em Cumuruxatiba impacientam-se com o atraso. Eu também aguardo, pois não seria capaz de retornar para a vila, uma vez que há variados percursos e sutilezas que um estranho não é capaz de decifrar, por isso pretendo seguir o automóvel que virá buscá-los. Passada cerca de meia hora, pergunto se eles podem me guiar com segurança, se sabem qual o melhor caminho a ser tomado em nosso retorno. Entendem e aceitam prontamente a proposta. Escolhem a rota e explicam a opção feita. Enquanto dirijo vão lendo para mim a geografia desde a aldeia até a pracinha de Cumuruxatiba.

4.2. Outra cena

Chego junto com as crianças, cumprimento rapidamente os moradores que se encontram próximos à sala de aula e vou direto ocupar meu lugar ao fundo da pequena sala. Noto que a sala é mal iluminada. As crianças se aglomeram sob o Pau-Brasil, conversam animadamente. A professora Ramugãe toma seu lugar na mesa posicionada ao lado do quadro de giz, conversamos um pouco e ela de onde está convoca as crianças para o início das aulas.

Entram reclamando, tomam seus lugares nas fileiras rigorosamente dispostas: uma cadeira atrás da outra. A auxiliar de serviços gerais, Alice, aproxima-se da porta e cumprimenta as crianças com *hayô kuã*, bom dia em patxohã, e segue para preparar a merenda do dia.

Eliana distribui as fichas de leitura e solicita que as crianças comecem a ler, sinaliza que, acabada a tarefa, não devem se esquecer de escrever seus nomes no

material. Tukano, onze anos e aluno da 4ª série candidata-se a ler de pé em frente à turma. O menino Pataxó lê com dificuldade.

Tatuí, oito anos e cursando o 3º ano, lê ao lado da mesa da professora, que aponta as palavras, auxilia, emenda o que ele não consegue decodificar. O pequeno gagueja o texto com enorme dificuldade. Ramugãe diz ao menino que ele já avançou muito, mas que deve estudar mais em casa, pois anda brincando demais no período da tarde.

Seu Manoel debruça-se no parapeito da janela e observa ternamente as crianças. Parece gostar do que vê, aprova com o olhar e um meio sorriso para a professora. Permanece algum tempo observando o movimento dessa Escola, que para ele, certamente é a realização de um sonho. Interrompe um pouco a atividade para informar que irá para Cumuruxatiba visitar uma neta convalescente, e que por isso veio dizer “té logo”.

As leituras sucedem, apenas Maion e Oricano, ambos do 5º ano lêem com mais desenvoltura, mas mesmo assim enfrentam alguns percalços, apesar dos textos curtos.

Após a atividade de leitura a professora devolve as provas de português realizadas na semana anterior e comenta que o resultado foi “uma negação”. Lembra às crianças que o assunto foi exaustivamente repetido e que eles precisam copiar mais e com mais atenção. Cogita a possibilidade de deixá-los sem recreio: estão brincando demais e estudando pouco.

Ninguém diz nada, alguns baixam as cabeças. Ramugãe começa então a corrigir a prova com a participação das crianças. Estudam aspectos fonéticos e fonológicos das palavras (separação de sílabas, identificação da sílaba tônica, classificação quanto à tonicidade etc.): perplexo, candelabro, páginas, perguntou, risinho, diário, cidadão, carinho, iguais, código, também, tesouros, penetrar, ótimo.

Enquanto isso, Tatuí e Potira, alunos do 3º ano, fazem uma cópia em seus cadernos.

Após a correção da prova, a professora escreve no quadro o texto “Um amigo por correspondência”, não há referência ao autor. Os estudantes do 4º e 5º ano copiam. Quem termina a cópia é dispensado para esperar o transporte sob o acolhedor Pau-Brasil.

13/08/2013

As fichas de leitura produzidas pela docente constituem um esforço para suprir a falta de material de trabalho, noto que não há livros de literatura infanto-juvenil disponíveis na estante ao fundo da sala, todos são didáticos, em sua maioria inapropriada para as séries atendidas pela turma. Ela recorta pequenos textos de livros velhos encontrados entre os disponíveis e cola-os em retângulos de papel cartão.

Logo no primeiro momento da aula as crianças recebem as fichas e já começam “dar” a leitura. Conforme orientação de Ramugãe, anotam seus nomes em um dos cantos da ficha, a fim de garantir que o texto não será repetido por nenhum aluno e que todos o lerão. Para melhor compreensão do que descrevo, segue a transcrição de um dos textos feita a partir de uma ficha cedida pela professora:

Era uma vez um Elfo. Quer dizer, alguém, alguém maravilhoso que em vez de morar só na fantasia vem morar também na mata, onde a gente talvez possa ver.
Era um Elfo lindo como um príncipe das histórias e dos sonhos.
Bem pequenino, como costumam ser os Elfos.

Chama-me a atenção o fato de os textos se esgotarem como suportes para o treino do processo de alfabetização como decodificação de símbolos representativos da língua. Se as crianças se interessam de algum modo pelos escritos que decodificam não o demonstram, pois se restringem a cumprir a tarefa tal como são orientados a fazê-lo.

Um dos possíveis motivos para essa ausência de interesse pelas leituras é que, tal como costuma ocorrer em livros didáticos elaborados conforme posturas mais conservadoras do ensino de língua portuguesa, as narrativas apresentadas são apenas fragmentos de contos, novelas ou romances, cortes úteis na medida em que servirão para que o aprendiz responda a meia dúzia de perguntas elementares: quem é autor? Qual o título? bem como para a análise dos elementos gramaticais da língua através de exercícios que remetem no máximo ao léxico ou a algumas frases do texto.

Outra possibilidade é a falta de investimento em uma conversa sobre o texto lido. Parece-me que interessa avaliar apenas a fluência da decodificação, o que configura o pressuposto de que esta garante por si mesma o entendimento do texto. Fatores pragmáticos de coerência considerados importantes para a leitura de um texto, já exaustivamente debatidos nos cursos de formação para professores, tais

como o conhecimento de mundo, conhecimento partilhado entre leitor e produtor do texto, informações implícitas e explícitas, capacidade do leitor de fazer inferências e alargamentos/aplicação de sentidos em outras realidades não são levados em consideração.

Especulo se haveria alguma maneira de o fragmento de “O elfo e a sereia” se tornar uma leitura mobilizadora de algum conhecimento ou mesmo de uma posterior produção escrita que partisse das próprias crianças Pataxó. Lembro-me então de uma narrativa contada por uma menina da aldeia Cahy cuja personagem central era o Pai da Mata, ser mágico capaz de castigar os maus e gananciosos e premiar os bons e generosos. Lembro ainda de Seu Manoel, recordando as brincadeiras que Dona Zabelê promovia entre as crianças da aldeia, cita a do Caboclo de Penas, um maravilhoso ser protetor dos indígenas Pataxó. Talvez haja aqui uma possibilidade de articulação de uma proposta de leitura que se pretenda intercultural.

Para Brito:

A interculturalidade tanto na licenciatura quanto nas escolas é uma prática muito difícil, porque existe um vício que é o da colonização. Nunca o projeto de educação escolar no meio indígena teve como proposta revitalizar, teve como proposta apenas em termos de discurso. Do ponto de vista prático nunca teve tolerância, opressão geral (Brito, 2013b).

Então, ao que parece, apesar das garantias legais de um currículo intercultural, a Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê vem encontrando dificuldades para efetivar uma proposta de ensino-aprendizagem em consonância com seu próprio PPP (2010, p.14), documento em que figura como primeiro objetivo “garantir o acesso, a permanência e a progressão do (a)s educando (a)s à Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue às crianças, jovens e adultos das aldeias”. Para Brito (2013b), essa inabilidade para exercer o direito à interculturalidade advém do que ele chama de “vício” da colonização que, no tocante à Escola, seria a manutenção de uma ótica universalista e etnocêntrica de conhecimento, de divisão obrigatória dos saberes. Em convergência com esse pensamento, Munduruku afirma:

A ciência ocidental fez, efetivamente, essa separação entre os saberes, reduzindo assim um saber antigo a uma perigosa e preconceituosa imagem. A ciência colocou o

saber antigo dentro de uma caixa que guarda a arrogância ocidental que desconsidera o saber circular, holístico, que os povos indígenas desenvolveram durante sua passagem neste planeta, nesta vida. Nossos povos elaboraram todo seu conhecimento fazendo uso de uma criatividade invejável. Esse saber quadrado veio justamente massacrar o saber tradicional, que não se encaixa, definitivamente, em um pensamento unilateral (Munduruku, 2010, p.25).

Essa “separação entre saberes” é, antes de ser pedagógica, essencialmente política. Não ignoramos, claro, a impossibilidade de uma prática pedagógica, qualquer que seja ela, apolítica, bem como a existência do caráter pedagógico de todo movimento político. Em uma aula de 25 de fevereiro de 1976 no Collège de France sobre a “emergência dos saberes técnicos” no século XVIII, Foucault discute:

A existência plural, polimorfa, múltipla, dispersa, de saberes diferentes, que existiam com suas diferenças conforme as regiões geográficas, conforme o porte das empresas, das oficinas, etc. – estou falando de conhecimentos tecnológicos, não é? – conforme as categorias sociais, a educação, a riqueza daqueles que o detinham. E tais saberes estavam em luta uns com os outros, uns diante dos outros, numa sociedade em que o segredo do saber tecnológico valia riqueza e em que a independência desses saberes, uns com os outros, uns diante dos outros, significava também a independência dos indivíduos. Portanto saber múltiplo, saber-segredo, saber que funcionava como riqueza e como garantia de independência dos indivíduos (Foucault, 2010, p.151).

Em nosso país, desde o início do processo colonização, tanto do ponto de vista econômico quanto do cultural, o colonizador, sabendo do potencial de tensão dessa multiplicidade de saberes – vale lembrar que em 1500 havia nessas terras cerca de dez centenas de nações indígenas falando aproximadamente um mil e trezentas línguas diferentes - tratou de confiscá-los, anexá-los a um saber talvez de mais fácil circulação e mais conveniente para os propósitos etnocidas do Estado. Hoje são duzentos e vinte povos e cento e oitenta línguas. Apesar de etnocídio soar como exagero para alguns, penso que os números confirmam o massacre a que foram submetidos os povos indígenas durante esses últimos cinco séculos.

Para Foucault (2010, p.152) são quatro as estratégias utilizadas até que o Estado alcance a generalização ou universalização que pretende. Primeiro a eliminação, “a desqualificação daquilo que se poderia chamar de pequenos saberes inúteis e irredutíveis, economicamente dispendiosos”. No caso dos povos indígenas brasileiros, essa eliminação e desqualificação se deu não apenas no campo dos saberes, mas de sua própria existência material que, de muitas formas continua

sendo posta em risco, já que em todo o Brasil há problemas graves no tocante à demarcação de territórios indígenas imprescindíveis para a continuidade de suas múltiplas formas de ser e viver.

Em segundo lugar se daria a normalização dos saberes entre si “que vai permitir ajustá-los uns aos outros, fazê-los comunicar-se entre si, derrubar as barreiras do segredo” (2010, p. 152). Ao promover o ajustamento dos saberes, o Estado também promove a comunicação entre os indivíduos que os detém, dá a conhecer o segredo do outro. Tal estratégia é colocada em prática através de políticas assimilacionistas, entre elas as de educação. É interessante nesse ponto da discussão, trazer o que diz Munduruku sobre propriedade intelectual indígena:

Cada povo, cada indivíduo desse povo deve ter uma responsabilidade muito grande para que o saber seja bem utilizado, caso seja oferecido para a humanidade. O que acaba sendo outra confusão, pois nunca se sabe o que pode acontecer caso liberemos o conhecimento. Desconfiamos que o conhecimento acabe beneficiando apenas uma indústria e um grupo de pessoas que ficarão, por sua vez mais ricos, transformando o saber em remédio ou alimento. Depois, isso volta para nós – os detentores do conhecimento – em forma de comprimidos que precisamos comprar (Munduruku, 2010, p.26).

É possível afirmar, a partir da discussão de Munduruku (2010) que o processo de derrubada de barreiras é unilateralmente vantajoso, uma vez que ainda hoje as sociedades indígenas se sentem espoliadas por pesquisadores que vão às aldeias em busca de um conhecimento que vem sendo construído coletivamente através de milênios, desenvolvem e concluem pesquisas que de alguma forma sempre redundam em algum retorno de ordem econômica, porém tais trabalhos em nada contribuem para a comunidade que colaborou e atuou para que a pesquisa fosse realizada. Justifica-se, portanto, a desconfiança com que fui tratada inicialmente pelas crianças Pataxó, hoje orientadas, inclusive, a não contar suas histórias para os “brancos” e não traduzir-lhes o patxohã, caso o utilizem: são seus segredos, uma promessa de independência.

Em nove de agosto de 2013, durante uma reunião pedagógica entre os professores de cultura em que estive presente, discute-se a necessidade de que os Pataxó fiquem atentos a pesquisadores ou representantes dos órgãos gestores de educação interessados em ouvir as histórias da comunidade, aprender as receitas culinárias tradicionais e palavras da língua ora em processo de pesquisa. A cacique

Maria D’Ajuda Conceição da Silva, professora de cultura da aldeia Dois Irmãos, salienta que é preciso alertar as crianças para a necessidade de nunca contar uma história inteira. Rechaçando claramente o histórico de tutela, todos concordam que é preciso impedir que não-indígenas se apropriem de um conhecimento que os próprios indígenas têm hoje meios suficientes de fazer circular com a assinatura devida.

Quanto ao terceiro procedimento utilizado pelo Estado para alcançar a generalização dos saberes, este se constitui de uma classificação hierárquica que permite “encaixá-los uns nos outros”, “desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até os saberes mais formais” (2010, p. 152). Nesse encaixe serão os saberes mais formais aqueles que se tornarão as diretrizes que envolverão todos os outros saberes menores, assujeitando-os dentro de sua própria lógica.

Por último, a quarta operação, que segundo Foucault (2010, p.152) trata de uma “centralização piramidal, que vai permitir o controle desses saberes”. A seleção verticalizada dos conteúdos a serem ensinados é realizada no sentido de garantir que uma determinada ordem prevaleça, e que tudo que esteja fora do bojo da ciência seja relacionado como credices populares, folclore, ou seja, como falsos saberes a serem descartados.

Um dos lugares privilegiados para a realização das operações necessárias à universalização dos saberes discutida por Foucault (2010) é sem dúvida, a escola. Convergindo para esse pensamento, cito abaixo a experiência de Marcos Terena, piloto formado pela Academia da Força Aérea e funcionário da FUNAI contada em entrevista a Munduruku:

A formação leva você, leva o estudante indígena a acreditar que os valores ocidentais são melhores que os indígenas. Esta é uma grande armadilha, que até hoje funciona com muitos estudantes, a de achar que a diplomação o faz ser melhor ou é melhor do que a educação tradicional indígena.

Você começa a sentir vergonha da sua origem, da sua língua, das suas tradições e, o mais grave, até mesmo a esconder isso, diante da discriminação, do preconceito. Essas são atitudes que acho que a educação gera nos colegas estudantes (Munduruku, 2010, p.158).

Mais adiante, pontua para o entrevistador como se deu o processo de reapropriação de sua identidade indígena:

Não sei explicar o que aconteceu. O fato é que aí começou a surgir o desejo de relembrar minha família, meus pais e, principalmente, de buscar de novo os valores das tradições indígenas. Comecei a querer conhecer mais, mas o sistema educacional, o sistema da sociedade não indígena é muito cruel nesse ponto. Ela não permitia juntar os dois conhecimentos. (Munduruku: 2010, p.159).

Terena, em seu testemunho, nos dá notícias do papel que a escola desde o início do processo de colonização tem exercido: é ela quem inclui e exclui o que deve ser ensinado/aprendido, e assim fazendo-o, estabelece hierarquias entre os saberes que se relacionam diretamente aos sujeitos detentores desses saberes, de forma que desmerecer um conhecimento é, na mesma medida, desqualificar aquele que o produziu. Assim, é compreensível que estudantes indígenas frente ao outro não-indígena, como o entrevistado mesmo, se envergonhem de suas tradições, ora tidas como mitos, explicação fantasiosa e ignorante de quem não possui a ciência verdadeira para explicar os fenômenos da vida, ora credices sem nenhum fundamento científico passível de provas e validação.

Ao selecionar, assimilar e hierarquizar os saberes a Escola controla o conhecimento que deve circular em sala de aula, mesmo diante de documentos que dão amparo legal para que a educação escolar indígena seja pensada de maneira a atender os interesses e especificidades de cada povo, como é o caso da Resolução Câmara de Educação Básica, Nº 3, de 10 de novembro de 1999 citado no PPP da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê no tópico “Finalidades” que trata da fixação de diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas:

Art. 5º A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnicocultural de cada povo ou comunidade;
- III – as realidades sociolingüística em cada situação;
- IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena. (PPP: 2010, p.13)

A Resolução CEB regulamenta o já antecipado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96: o direito dos povos indígenas à educação diferenciada, de forma que estes possam delinear um projeto próprio de escola, privilegiar nele princípios, conteúdos e metodologias específicas.

Parece-me que a Kijêtxawê Zabelê compreendeu bem a proposta oficial de educação intercultural, específica, diferenciada e bilíngue, porém, a partir da cena de leitura desenrolada diante de meu olhar não-indígena percebo que a comunidade, em especial os professores, nas palavras de Terena, encontra-se às voltas com a “armadilha” criada pela escola ocidentalizada de que há uma Ciência verdadeira e válida a ser aprendida. Quanto aos saberes indígenas, estes correm o risco de figurar apenas como parte de uma tradição no âmbito da disciplina Cultura, com hora e professor específico para falar de ser Pataxó e para falar como Pataxó.

Penso que, mesmo no texto do PPP, já pulsa com força indesejada a vitalidade da escola que os Pataxó recusam para si como sendo “a escola dominada pelos “brancos, onde sofrem “ataques a sua alteridade e identidade”, “da ridicularização e folclorização de seus modos e costumes” (PPP, 2010, p.6). Percebo essa latência no uso de termos do campo semântico de sociedades não indígenas de viés neoliberal em que a estabilidade econômica é um bem por si. Sobre tal bem se produzem argumentos aparentemente irrefutáveis que possibilitam a invenção de realidades dadas como naturais e inexoráveis. Na seção “Identificação” a Escola diz que sua proposta é:

Intercultural, Bilíngue, Indígena Pataxó, Diferenciada, de Qualidade, Democrática, Participativa e Comunitária – espaço cultural de socialização e desenvolvimento do aprendiz do(a) educando(a) e da co-evolução intergeracional coletiva, preparando a todo(as) para o pleno exercício e gozo dos direitos e do cumprimento dos deveres, como cidadãos e cidadãs brasileiro(a)s (PPP, 2010, p. 10).

Pouco mais adiante, é apontado como objetivo geral o fornecimento de meios para a “auto-realização, preparação para o “exercício consciente da cidadania” progressão no trabalho e estudos posteriores. Já na seção “Finalidades”, ao descreverem os princípios da Escola, os Pataxó falam em “universalização da igualdade de acesso à educação e ao conhecimento; permanência e sucesso na progressão e conclusão do aprendizado”. Dentre os termos para os quais chamo a atenção, destaco “qualidade” que remete a algo caro ao neoliberalismo: a justificada redução dos espaços públicos e a consequente ampliação dos privados.

Suponho que democracia, direitos, deveres, sucesso, progressão, trabalho, conhecimento, qualidade e aprendizado assumem na cosmologia indígena, mesmo na dos Pataxó, povo em situação de contato há mais de quinhentos anos,

modulações que não reverberam da mesma maneira na sociedade nacional. Porém, em um mesmo Projeto, esse léxico que remete de imediato a uma concepção individualista de desenvolvimento, choca-se e disputa espaços com o desejo de uma educação voltada para o bem estar e para a sobrevivência de uma coletividade. Ouso afirmar que o texto do PPP mostra muito mais que um equívoco ingênuo na escolha vocabular em conformidade com o discurso indígena, mas que o uso dessas palavras marca uma certa adesão às idéias subjacentes a elas e que isso teria a ver diretamente com o fato de a Escola ser uma instituição criada legalmente, mantida e monitorada pelo Estado. Nesse sentido, transcrevo a fala do professor Jupati, descrita do que chamei de “primeira cena”:

Acho que todo mundo ta aqui para isso ... ou não? Ou vocês querem que a aldeia vai por água abaixo? Se vocês saírem para estudar lá fora, vocês vão querer voltar para a comunidade para trabalhar, ajudar nosso povo? Vocês podem ser caciques, agentes de saúde, professores ...

O professor reforça a ideia, evidenciada no Projeto, de que a Escola deve servir ao objetivo maior de formar guerreiros preparados e capazes de defender os direitos do povo Pataxó. No entanto, a instituição tem sido forçada por mecanismos estatais cada vez mais eficientes, a se afastar dessa intenção que permearia todas as suas práticas. Não cabe no espaço dessa discussão citar todo o aparato utilizado para garantir a homogeneidade das práticas educativas na rede estadual, portanto, mencionarei apenas o Avalie Alfa, que avalia anualmente os alunos do 2º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. As provas são parte do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE) que conforme informações encontradas em site específico:

Se configura como uma importante política pública de avaliação da educação ao produzir informações significativas, visando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Promove um diagnóstico mais preciso e rico do ensino no estado subsidiando a (reformulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar. (disponível em: <http://www.avalieba.caedufjf.net/>)

Ocorre que as escolas baianas estão sendo classificadas segundo os índices apresentados no exame, como já ocorre como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em nível nacional. Conforme a escala numérica os

conceitos muito crítico, crítico, básico e avançado são atribuídos às unidades escolares que passarão a figurar como boas ou ruins. As que apresentam resultado abaixo do básico devem estabelecer metas expressas em percentuais, bem como ações correspondentes a fim de melhorar sua “qualidade” – todo o projeto atual de educação na Bahia é pautado pelo discurso da qualidade. A melhoria deve repercutir, claro, no resultado do Avalie do ano subsequente.

A partir do que tenho observado na Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê, antecipo que, provavelmente esta não alcançará resultados acima do “crítico”, mesmo por que os conteúdos e as muitas maneiras de ler do povo indígena não comparecem nessas provas. Antecipo que o resultado ruim autorizará o Estado, apesar das legislações específicas, a intervir através de seu Programa de Acompanhamento, Monitoramento e Intervenção Pedagógica – PAIP em sua dinâmica, mesmo tateante ainda, intercultural, diferenciada e específica. Parece-me preocupante que o Estado, com suas posturas generalizantes de controle, intervenha em um projeto de educação Pataxó que apenas começou a ser esboçado e que, naturalmente, será borrado, remodelado, apreciado, criticado e repensado tantas vezes quanto necessário pelos seus sujeitos.

Outra questão a ser pontuada como um investimento para pensar leitura é a prova de língua portuguesa. Esta foi organizada em uma “interpretação de texto” e questões pertinentes ao campo da fonologia. O texto lido pelos estudantes foi a conhecida fábula do beija-flor que carrega gotículas de água a fim de combater um incêndio de grandes proporções na floresta. A partir da leitura responderam a quatro perguntas diretas, de forma que todas as respostas poderiam ser localizadas na estrutura imediata e material do texto e simplesmente transcritas para o espaço determinado para esse fim. Noto que não há nenhum espaço para que as crianças discutam o que leram, para que digam de que forma experimentaram o texto, se foi possível experimentá-lo, traçar linhas rumo a outros textos escritos ou não de suas realidades, enfim, elas não escrevem nada de si mesmas, limitam-se a copiar.

Quanto às questões gramaticais, essas são compostas de palavras escolhidas conforme o grau de dificuldade para que as crianças identifiquem a sílaba tônica e as classifiquem em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Percebo que as regras não são discutidas, as crianças chegam a fazer tentativas de justificar uma escolha e não outra em um interessante jogo argumentativo: Ramugãe apenas corrige. Noto que ela mesma equivoca-se por diversas vezes nas respostas passadas para os

alunos como corretas, mas coloca as palavras corrigidas no quadro e solicita que todos as copiem novamente. A fábula do beija-flor não é mais mencionada.

A professora, preocupada com o resultado das avaliações e com a aprendizagem da turma, ressalta a importância de que copiem mais e com atenção, relembra o quanto o assunto foi repetido, o quanto copiaram e que, por isso, deveriam ter feito boa prova. Nesse sentido, Terena relatando sua experiência escolar, inclusive a de ser reprovado por diversas vezes e ter que “passar mais um ano participando daquelas aulas, para aprender e ser aprovado”, diz que

Aprender matérias inusitadas como química, biologia, física era complexo, porque, como estou falando, esses conhecimentos não são sistematizados na educação indígena. Então, teve início o processo de começar a distanciar-me do conhecimento tradicional e até ter vergonha desses valores, tendo em vista que a sociedade não indígena constrói um personagem para o indígena e outro para o cidadão intelectualizado (Munduruku, 2010, p.157).

Se era inusitado para Terena, aprender química, biologia e física em um nível de ensino correspondente ao médio, penso que a mesma estranheza é sentida pelas crianças Pataxó entre oito e onze anos ao se depararem com as regras prescritas pela gramática normativa. Diante da impossibilidade de estabelecer qualquer relação com o conteúdo ensinado, resta-lhes a tentativa frustrada de decorar as respostas a serem dadas na prova, nas palavras do próprio Terena: “passar nas provas hoje em dia é fácil, porque basta você decorar as respostas das perguntas. As provas geralmente são iguais.” O piloto de avião acerta.

Diante desse problema e do inquietante testemunho de Terena, retorno ao último objetivo da Escola descrito em seu PPP: “Promover o autorreconhecimento e etnorreconhecimento Pataxó”. É possível que uma educação voltada para que os alunos se reconheçam meninos e meninas Pataxó do Prado e por isso queiram lutar pelo direito de ser e viver de forma diferente em seu território imemorial, cantar suas músicas, participar de seus rituais e contar suas histórias, não tenha êxito diante da valorização de conhecimentos apartados de seu contexto imediato e que em nada dialogam com o conhecimento produzido por gerações indígenas inteiras. Penso que a prova cabal da prioridade que esses conteúdos alheios representam é a maneira como são cobrados em avaliação escrita, assim como o próprio valor que é dado ao resultado, como uma medida de capacidade.

Durante a correção, as crianças se autocriticam em falas como “que burrice, errei isso!”, “Pergunta pra Maion, ele sabe!”. As crianças fazem uma certa leitura do processo avaliativo, e não creio que o façam incorretamente. A nota atribuída cola-se à criança como característica, boa ou ruim, inteligente ou “burra”, estabelecendo-se escalas de valores, hierarquias que passam a organizar a convivência da turma e sua relação com o conhecimento. Todos sabem que Maion é o melhor entre todos e por isso solicitam que ele os represente, fale em nome dos que não podem dar respostas corretas. Penso que essa leitura certamente ecoará na formação de guerreiros Pataxó comprometidos com as políticas comunitárias de reterritorialização e de afirmações identitárias, assim como será crucial para o estabelecimento de relações com a sociedade nacional.

É interessante pontuar que o próprio PPP orienta que:

A avaliação da escola indígena não deve possuir um caráter punitivo de exclusão, mas um dispositivo positivo de apoio e incentivo aos educandos e aos projetos da comunidade. Avaliar é uma atitude contínua que deve acompanhar toda a comunidade. Desta forma, a avaliação na escola indígena deverá ser coletiva e ao mesmo tempo individual. Respeitando os espaços, os tempos e as singularidades de cada educando (PPP, 2010, p.22).

Após o término da correção e da refação das questões de gramática da prova, a professora copia no quadro o texto “Amigo por correspondência”, cuja autoria não é indicada, mais quatro questões para identificação automática de elementos constitutivos da narrativa. Trata-se da experiência de uma criança que resolve encontrar amigos distantes através da escrita de cartas e aponta como uma das vantagens da correspondência, a possibilidade de conhecer outras culturas, outros modos de viver, alguns bastante diferentes do seu. Os estudantes copiam e a professora lê o texto em voz alta enquanto eles a acompanham silenciosamente. Levam as questões para responder em casa.

5. Sobre narrativas e virtualidades

Ser índio é ter uma história que não tem começo nem fim.

Daniel Munduruku

Ler em intensidade, em relação com o fora, fluxo contra fluxo, máquina com máquinas, experimentações, acontecimentos em cada um que nada tem a ver com um livro, fragmentação do livro, maquinação dele com outras coisas, qualquer coisa..., etc., é uma maneira amorosa.

Gilles Deleuze

5.1. Uma conversa

Na manhã de uma de minhas incursões a aldeia Tibá, encontro Seu Manoel espalhando cachinhos de urucum³⁹ com um pedaço de madeira para que o sol de agosto os seque. Aproximo-me, cumprimento, tomo lugar ao seu lado e conversamos sobre o trabalho que executa. Convida-me a ver o pilão⁴⁰ fabricado por ele mesmo e utilizado para triturar as sementes. Questiono se o socador, chamado por nós da região de “mão de pilão” não é muito leve, ele responde que o pouco peso é para que as mulheres não se cansem muito na tarefa de transformar os grãos vermelhos no colorífico fundamental para o preparo de suas comidas.

³⁹ Também chamado de Urucum Bixa Orellana L., é um extrato que tem efeitos sobre o organismo como um todo. Tem origem nacional e é muito utilizado pelos indígenas na culinária e para ornamentação do corpo. Fonte: <http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/saude/noticias/urucum-ajuda-a-emagrecer-reduz-radicaes-livres-e-diminui-colesterol>. Acesso em 25 de setembro de 2013.

⁴⁰ Utensílio de provável origem árabe, com as mesmas funções de um almofariz, ou seja, moer alimentos. É feito de um tronco escavado, geralmente de madeira macia, com dimensões que variam entre 30 a 70 cm de altura e utiliza-se colocando dentro o material a moer e batendo-lhe com um pau liso de extremidades arredondadas medindo de 60 cm a 1,2 m. Deve ser feito de madeira rija. Fonte: [HTTP://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php). Acesso em 25 de setembro de 2013.

Sentamo-nos frente ao espaço onde o urucum seca. O ancião pede ao neto Jupati, professor de cultura, que nos traga um café. Conversamos sobre diversos assuntos, com longas pausas. Um gato se espicha e dorme aproveitando o raro sol de inverno.

Quase já no fim da manhã, Seu Manoel pergunta se eu já estou sabendo do projeto que trará energia elétrica para a aldeia, digo que sim e pergunto se ele está satisfeito com isso. Cita vários benefícios a que a comunidade terá acesso, mas lamenta que junto com as benesses venha também a televisão. Então, quero saber por que ele não gosta da TV.

Segue-se um longo silêncio.

Pausadamente, o guerreiro Pataxó relembra os tempos em que todos se reuniam ao redor de fogueiras para contar “casos”: “Um contava, o outro também contava, e todo mundo tinha um caso pra contar, o que tava esperando ficava agoniado pra chegar sua vez... ia assim até amanhecia o dia. Outro silêncio. “Hoje ninguém quer saber disso mais não.” Nem as crianças? Inquiri. “As crianças gostam.”

Então Seu Manoel começa a lembrar as narrativas e brincadeiras favoritas de Dona Zabelê: Amigo Folhagem e Caboclo de Pena⁴¹. “Luciana é que fazia essas brincadeiras, depois ninguém mais fez... mas se quiser, todo mundo sabe, faz de novo”.

Creio que essa conversa de poucas falas e algumas horas com Seu Manoel, tenha sido uma estratégia mais acertada que, por exemplo, uma entrevista guiada por questões objetivamente formuladas. Talvez se tivesse com um caderno imediatamente em mãos, fazendo perguntas uma após a outra, eu não tivesse para nossa reflexão esse importante diálogo com um dos anciãos Pataxó mais idosos e experientes do território indígena Cahy-Pequi já que, em especial, os velhos indígenas desconfiam de gente de fora tagarela e de papel em punho anotando tudo⁴².

⁴¹ Caboco de pena escreve na areia / Escreva meu caboquinho o nome da aldeia / Escreva meu caboquinho o nome da aldeia.

⁴² Em decorrência dessa desconfiança, optei por não fazer anotações imediatas ou utilizar mídia de gravação, já que isso poderia acrescentar uma tensão desnecessária ao diálogo. Esforcei-me para manter preservadas as falas que a mim pareceram centrais para essa discussão, registrando-as logo após o término do encontro com Seu Manoel.

A partir da leitura de Seu Manoel a respeito do valor atribuído hoje às narrativas, cito o filósofo alemão Walter Benjamin quando este discute que:

A experiência de que a arte de narrar está em extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais freqüente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (Benjamin, 2012, p.213)

Para o Benjamin (2012, p.214) de meados do século XX, a arte de narrar já se encontrava em franco declínio e assim continuaria “caindo em um buraco sem fundo” até desaparecer de todo. Tal diagnóstico tem a ver com a pobreza de experiências comunicáveis, com a mudez dos combatentes que retornavam da primeira grande guerra mundial (1914-1918) perante uma imagem de mundo “exterior” e “moral” radicalmente transformada. Segundo o filósofo, o que se produziu depois sobre o período “nada tinha em comum com a experiência passada de boca em boca.”

Esse declínio é relacionado ainda à desvalorização do caráter prático inerente à natureza da narrativa, que para Benjamin:

traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas, se “dar conselhos” soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo a sua comunicabilidade (Benjamin, 2012, p.216).

Esse caráter prático da narrativa é reconhecido por Munduruku (2002) no livro infantil Kabá Darebu no depoimento de uma criança munduruku:

Nossos pais nos ensinam a fazer silêncio para ouvir os sons da natureza; nos ensinam a olhar, a conversar e a ouvir o que o rio tem para nos contar; nos ensinam a olhar o vôo dos pássaros para ouvir notícias do céu; nos ensinam a contemplar a noite, a lua, as estrelas...

Eles se sentam conosco no pátio da aldeia, à luz de uma fogueira, e aí... eles nos contam histórias...Histórias que falam de muito antigamente...Nos falam de nossos primeiros pais...nossos antepassados...nossos ancestrais. Essas histórias nos ensinam a amar a Terra, nossa mãe. (Munduruku, 2002, p.18-19)

Percebo que os conselhos dados através das histórias de “muito antigamente” não se relacionam com responder diretamente a perguntas geradas por necessidades individuais e imediatas, relaciona-se com “a continuação de uma história que está se desenrolando” (Benjamin, 2012, p.216). Ouvir a floresta, o rio, os outros animais, o céu e a noite, constitui uma ação vital e orientadora de todas as ações de quem mora em uma aldeia: para continuar vivo é preciso saber identificar os perigos iminentes, as oportunidades de pesca, de plantio, de colheita, a época certa para o corte de cabelo, a poda da planta, o momento em que é preciso fazer os rituais etc.

Outro fator a que Benjamin (2012) atribui a queda da ação de narrar liga-se indissociavelmente à ação de “dar conselhos”, falo da extinção da sabedoria, que para ele seria o próprio “conselho tecido na substância da vida vivida”. Ocorre que o acervo de experiências particulares e mesmo de experiências de terceiros é o que autoriza o narrador a dar sugestões de como proceder para continuar, fazendo-o através da incorporação do vivido por ele mesmo e por outros à vida dos ouvintes.

Parece-me que ao contrário do discutido por Benjamin (2012) em contexto específico, há nas comunidades indígenas de maneira geral um esforço rumo à sabedoria, pois quando os mais velhos convidam os mais moços, ou são convidados por eles⁴³, a sentar em volta de uma fogueira para contar a história de suas origens e de seus ancestrais, agem no sentido de significar suas existências no planeta. Aos falarem de sua origem sempre ligada a uma força da natureza e da maneira como seus ancestrais viveram unicamente da riqueza da Terra, ensinam o amor a ela, um amor para além da lógica ocidental utilitarista, amor de filhos. Assim, incorporam à substância vivida em tempos já imemoriais a substância presente, as histórias contadas. Sem às vezes dizê-lo com palavras, falam de pertencimento e apontam para o futuro como algo da ordem do agora: se amam a Terra e respeitam seus ancestrais, viverão o presente de forma a garantir que outros deem continuidade a uma determinada maneira de viver e estar no mundo.

O “estar à luz de uma fogueira” de que nos fala Munduruku (2002) e a reunião ao redor da fogueira descrita por Seu Manoel materializam a ideia de tempo circular própria da concepção indígena de vida. As histórias circulam através dos

⁴³ A professora Ramugãe informou-me que como atividade de encerramento do primeiro semestre letivo de 2013, foi promovida uma noite de brincadeiras, danças, comidas típicas e contação de histórias com os mais velhos.

tempos e dos espaços, atualizando-se na experiência de cada indivíduo ouvinte. Na medida em que as narrativas falam de um passado não contado na história com h maiúsculo, inauguram também a possibilidade de pensar o futuro como um tempo-espaço diverso daquele que a todos parece inexorável.

Em sua discussão Benjamin (2012) aborda ainda o desaparecimento da comunidade de ouvintes. Para ele, a narrativa, por si só já uma forma artesanal, encontra solo propício nos contextos em que trabalho e contação de histórias se realizam ao mesmo tempo, pois “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde porque ninguém fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (Benjamin, 2012, p. 221). O filósofo acredita que só um “estado de distensão” psíquica alcançado através do trabalho manual pode promover o tipo de escuta sensível e atenta que a narrativa solicita. Sendo assim, na era em que o trabalho assume formas gradativamente mecanizadas, a narrativa estava fadada à extinção.

No intuito de pensar, a partir do diagnóstico de Benjamin (2012), se há espaço ainda para as narrativas de tradição oral na aldeia Tibá, essa janela para um contingente maior que é o povo Pataxó do Prado, tomaremos o diálogo com Seu Manoel que a meu ver, possui pistas interessantes para pensar a potência dessas narrativas para reflexão e (re)elaboração das práticas de leitura da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê.

Ao dizer que “hoje ninguém quer saber disso mais não”, Seu Manoel nos dá a ver uma comunidade que por algum motivo mantém seus narradores impossibilitados de contar. Em um momento da conversa sugere que tenha parte nisso o surgimento de mídias como o rádio e posteriormente a televisão, pois apesar da aldeia não possuir energia elétrica, os indígenas que residem em Cumuruxatiba possuem acesso fácil a elas, já que parte dos integrantes da Tibá, permanecem durante o dia em suas casas na comunidade e à noite se deslocam para suas moradias na Vila, o que não é nenhum transtorno, pois a distância pode ser vencida a pé ou de bicicleta.

Outras questões se ligam às mudanças ocasionadas pela chegada da Escola, uma vez que esta altera as relações entre pares e com o próprio tempo. Munduruku ao dar um testemunho que é específico de seu povo, lança luz também sobre a situação dos Pataxó do Prado:

Em nosso povo, não há a figura do professor. Nós temos uma sociedade que educa. Somos todos educadores. A figura clássica do professor, aquele que detém o conhecimento e passa para o outro, não corresponde à nossa realidade. A presença institucionalizada do professor começou a ocorrer mais recentemente, quando foram inauguradas escolas na aldeia. Creio, inclusive, que a educação escolar pode ser uma ameaça para a organização social de um povo, uma vez que ela cria uma nova categoria, uma categoria econômica, que é a dos professores pagos pelo Estado. Em função de seu status, esse professor não vai para o mato caçar ou pescar. Ele já se considera um pouco superior. Isso nos faz perceber que, mesmo com todas as boas intenções possíveis em relação à educação, existe também esse mal, um mal muito sutil. (Munduruku, 2010, p.30-31)

De fato, a criação de um segmento de professores pagos pelo Estado inaugura uma categoria profissional que goza de um certo prestígio dentro da comunidade, tanto é que o próprio PPP da Escola define que “na falta do cacique e das lideranças, deverá assumir à frente da comunidade, fazer a interlocução com o que vem de fora” (PPP, 2010, p. 21). “O que vem de fora” vem codificado nos livros que os docentes trazem consigo, assim como nos notebooks que eventualmente utilizam. Claro que isso produz um efeito de verdade que tem a ver com as relações de superioridade e inferioridade entre universos culturais e entre aqueles que dominam ou não dominam seus modos de operar.

Como o saber que o professor possui é o dominante, o povo indígena ao valorizá-lo como fonte de acesso ao mundo “dos brancos” e de mecanismo de igualdade em relação a ele, acaba recuando como comunidade educativa. Destarte seus narradores, os que contavam para ensinar as leituras da natureza, dos outros, dos tempos, dos espaços e da vida, que ensinavam também sentimentos e atitudes se calam para dar espaço à voz de quem domina a escrita, essa modalidade da língua tantas vezes opressora de seu próprio povo. Ou seja, a superioridade da qual nos fala Munduruku (2010) é subscrita, sobretudo pela comunidade.

Acresce-se a isso o fato de que a existência da Escola cria a necessidade de constante deslocamento dos professores e dos agentes envolvidos nela, já que nesse momento, e penso que será por muito tempo assim, estão acontecendo diversos programas de formação docente para indígenas. Podemos citar a Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER, projeto desenvolvido pelo Instituto de Ciência e Educação da Bahia – IFBA no campus de Porto Seguro e a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI oferecida na região pelo

campus x da Universidade Estadual da Bahia – UNEB em Teixeira de Freitas. Além dessas formações em nível superior, há as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Como os cursos são modulares, é comum que os professores se ausentem da comunidade por até quarenta dias consecutivos. Penso que daí, a relação com o tempo na aldeia é alterada por esse fluxo mais veloz das idas e vindas desses agentes, assim como do conhecimento que a cada vez trazem de alguma maneira redimensionado.

Conforme os próprios professores, as ausências nem sempre são cobertas por um docente substituto devido às dificuldades de contratação deste junto a Secretaria de Educação do Estado, de forma que no retorno à sala de aula são obrigados a imprimir um ritmo acelerado o suficiente para que os conteúdos elencados para a série (normalmente isso é feito durante a Jornada Pedagógica organizada e conduzida pelos técnicos pedagógicos da Diretoria Regional de Educação – Direc 9) sejam estudados. Além disso, a partir de minha participação em reuniões esporádicas de planejamento, observo que os professores retornam com o desejo de aplicar o conhecimento adquirido no período de formação, uma vez que percebem o descompasso entre as discussões da escola indígena bilíngue, intercultural, específica, diferenciada e o que de fato ocorre no espaço concreto das aldeias. Passam a criticar suas próprias práticas, compartilhar com seus parentes e colegas as inquietações, assim como tentar dentro da proposta já existente, criar condições imediatas para o ensino e aprendizagem que agora julgam mais compatíveis com a educação escolar indígena. Isso também significa trabalhar mais intensa e rapidamente dentro do tempo definido no calendário homologado pelo órgão oficial.

Ainda no sentido de especular se haveria lugar para as narrativas de tradição oral na comunidade Pataxó, cito novamente a afirmativa de Seu Manoel de que “hoje ninguém quer saber disso” de ouvir e contar histórias. A essa declaração do ancião, talvez seja coerente acrescentar que também ninguém quer saber de conselhos. Porém, Brito (2013b), possivelmente representando em sua fala um pensamento compartilhado por todos os indígenas, diz:

A tradição está com velhos, é por isso que considero fundamental. Eu acho que no processo de formação docente, é fundamental que entre os formadores estejam esses sábios, que são os velhos. Porque eles conhecem em grande medida a língua e tantos outros conhecimentos (Brito, 2013b).

O professor Kayapó, também atual coordenador da LINTER, considera que é imprescindível que a sabedoria dos velhos, os conhecimentos que guardam há gerações sejam compartilhados com os mais jovens, inclusive que, no âmbito da licenciatura eles possam ser também remunerados como intelectuais da tradição. A defesa de Edson faz-me crer que, apesar dos novos contextos que se desenham a partir da chegada da instituição escolar e de outros aparatos típicos do que aqui denominamos ocidente, os Pataxó reconhecem e valorizam os saberes e a experiência de seus velhos, por isso, ainda dispensam uma escuta respeitosa e atenta ao que eles desejam e precisam ensinar.

É o PPP que, ao tratar do ensino da Cultura Pataxó, prescreve que este deve ser ministrado “pelos índios mais velhos da aldeia e pelos professores de cultura que conversam com as crianças, sentados debaixo de uma árvore, à beira de um riacho e/ou ao redor da fogueira” (PPP, 2010, p.18). Portanto, a Escola reconhece em seu documento norteador a importância de que os sábios Pataxó participem do cotidiano da instituição e assegura espaço em seu currículo para que suas vozes deem conta da tarefa de transmitir um vasto acervo de experiências, ao fim e ao cabo, sempre coletivas.

Quanto ao desaparecimento da comunidade de ouvintes, se esta se encontra dispersa, é Seu Manoel mesmo quem reconhece que seu restabelecimento pode ser algo bastante simples: “Luciana é que fazia essas brincadeiras, depois ninguém mais fez... mas se quiser, todo mundo sabe, faz de novo”. O sábio guerreiro nos diz que é preciso outra liderança como Dona Zabelê, sabedora de sua responsabilidade com a continuidade de um povo e da importância da tradição e da atualização das práticas culturais por cada geração Pataxó e que, tenha suficiente vontade para conduzir a comunidade ao redor da fogueira, tanto para a partilha das histórias, quanto para a realização das brincadeiras lembradas pelo seu companheiro, algumas a encenação das narrativas contadas.

Além disso, é Seu Manoel a admitir que, apesar de afirmar com pesar que “hoje ninguém quer saber disso mais não”, as crianças gostam das histórias. Dessa forma, sabemos que há na aldeia Tibá uma comunidade de ouvintes muito interessada em ouvir as narrativas de “muito antigamente”, de todos os tempos e lugares.

5.2.

Uma leitura: o que é, para que serve?

Reconhecida a existência de uma comunidade de ouvintes na Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê é necessário agora, mesmo que rapidamente, passar pelas concepções de linguagem que influenciam fortemente as maneiras de ler na instituição escolar. Aqui tomaremos três como sendo fundamentais: a) A linguagem é a expressão do pensamento; b) A linguagem é instrumento de comunicação; c) A linguagem é uma forma de interação.

A primeira concepção relaciona-se aos estudos da gramática tradicional e a equivocada assertiva de que quem não consegue se expressar adequadamente é porque também não pensa “direito”. A segunda corresponde ao estruturalismo e por isso concebe a língua como um conjunto de signos arbitrários que se combinam segundo regras para transmitir ao receptor uma certa mensagem. A última, norteadora das diretrizes que orientam a produção das provas nacionais⁴⁴ que compõem os índices de medição de qualidade da educação oferecida no país e, provavelmente por isso, assumida pela escola, corresponde à linguística da enunciação que postula a linguagem como um lugar de interação.

Penso que não nos é complicado admitir que as práticas de leitura amparadas nas duas primeiras concepções, redundam puramente em exercícios de metalinguagem em que os estudantes devem retalhar o texto como se faz a um corpo sem vida e descrever fatos gramaticais segundo regras já previamente prescritas na gramática normativa. Saliento que as regras orientadoras das análises propostas por vezes escapam ao entendimento do próprio professor.

A partir da concepção de língua como instrumento de comunicação acrescentou-se ao estudo tradicional da gramática, atividades em que o aluno é convocado a separar no texto lido os elementos da comunicação: emissor, receptor, canal, mensagem, etc. Além disso, o texto é discutido em termos de sua funcionalidade, afinal a língua é um instrumento e por isso é preciso dizer de suas funções nos variados usos que os seres humanos fazem dela.

Talvez o caminho mais curto e pacífico fosse a adesão à concepção da linguagem como lugar de interação social, no entanto, intuo que tal ideia de língua

⁴⁴ Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização e Provinha Brasil.

produza práticas de leitura orientadas por um excesso de pragmatismo do tipo: ler para trabalhar, para preencher corretamente um determinado espaço de fala segundo certo contexto, para ser cidadão⁴⁵, para ser aprovado em concursos e em um contexto de pressões por melhorias dos números referentes aos níveis de alfabetização e letramento, ler “bem” passa a servir para alavancar os índices de desempenho das escolas brasileiras. O texto passa a ser um fato social, a resposta a uma demanda de ordem prática, o contrato através do qual se estabelecem relações e compromissos, assim, as crianças desde a educação infantil passam a ler cartões, rótulos de produtos, convites de casamento, entre tantos outros textos do cotidiano.

Não nego a importância da leitura desses textos que circulam no dia a dia dos estudantes, nem ao menos a necessidade de ensinar sobre a adequação dos discursos ao contexto de uso da língua, mas estou gestando um desejo de ensino de leitura que passa muito mais pela experiência, vontade de ler e ser lido, talvez como uma “feitiçaria que se faz com o sangue do coração”, conforme a definição de literatura do narrador Guimarães Rosa. Tal ensino de leitura igualaria os socialmente desiguais (única forma de igualdade?⁴⁶), seria algo cujo estatuto se confunde com o da própria vida, por isso mesmo com uma metodologia sempre por fazer, sempre experiência, ato inaugural resistente às repetições e sistematizações.

Penso ser possível tomar, com certo risco, a discussão de Deleuze e Guattari (1995) sobre o rizoma, a fim de pensar sua produtividade para uma concepção de leitura que melhor abarque as questões advindas do conceito de interculturalidade que atravessa todo o Projeto da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê e, conseqüentemente práticas que advenham dela. Transcrevo abaixo a ideia que os próprios pensadores formulam em torno do conceito:

Resumamos os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada

⁴⁵ Segundo qual ideia de cidadania? Parece-me que seria preciso discuti-la amplamente.

⁴⁶ Jacques Rancière, ao contar a experiência do mestre francês Joseph Jacotot, previne que “a igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele.”(Rancière, 2011, p. 11).

um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo (...) Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. O rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização (Deleuze & Guatarri, 1995, p. 31).

Para exemplificar a natureza dos rizomas os autores citam espécies animais e vegetais: formigas, tubérculos, ratos, as ervas daninhas e a grama, entre outras. Dentre todas, as que mais me agradam são a grama e a erva. A primeira dá a ideia exata da impossibilidade de identificação de um início e um fim, de uma ramificação imprecisa e horizontalidade incontrolada, bem como da aparente e em certa medida comprovada fragilidade das linhas que sustentam a vida e o verdor das folhas. Quanto a erva daninha, remete-me à imprecisão de origem, é uma vida possibilitada pela ação do vento, por exemplo. Interessante dizer que se trata de uma forma indesejada, malquista pelos agricultores que mal podem dela dar cabo, está sempre brotando, como que da terra, por milagre, por teimosia, ou porque para nada presta. A erva inútil, em última instância, é quem preenche os espaços vazios e ociosos.

Outra característica do rizoma é a heterogeneidade, já que as linhas ou traços que o compõem não são necessariamente iguais, e as direções tomadas por elas estão muito longe de qualquer previsibilidade. Para Deleuze & Guattari:

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos, lingüísticos, mas também perceptivos, mímicos, gestuais, cogitativos. (Deleuze & Guatarri, 1995, p.14)

Ainda como caractere do rizoma, aparece sua irredutibilidade ao Uno ou ao Múltiplo, já que uma estrutura nunca pode ser transformada em duas, três, quatro. Também não se trata de múltiplos que derivam de um Uno, de um ponto de partida, de um centro. Segundo Deleuze & Guattari (1995, p.31), não há unidades, “mas dimensões, ou antes, de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”. Parece-me que a falta de um Uno originário contrapõe-se às multiplicidades hierarquizadas, arbóreas e, portanto verticalizadas.

A última característica que citarei é a composição em linhas das estruturas rizomáticas que, como linhas emaranhadas remetem sempre umas às outras, mesmo quando se rompem as segmentarizações rumo a um outro traçado. Essa ruptura é configurada pela explosão das linhas segmentares em linhas de fuga, mas são elas mesmas parte dos rizomas. Assim, as estruturas rizomáticas estão sempre sujeitas a des(continuidades), pois ao mesmo tempo que há possibilidade de implosão das estratificações cristalizadas e permanentes, há sempre o risco de reestratificações, de ressegmentações que atribuem novamente o poder a um significante antes rejeitado.

Essa discussão leva-me a pensar em uma concepção de leitura cuja metáfora bem pode ser a grama, ou ainda a erva daninha, de forma que ler seria um ato vital sem início, sem centro e sem pontos de chegada, de ressonâncias imprevisíveis. Ler estaria então ao lado das multiplicidades sem origem, das intensidades, do movimento e dos devires. A ideia de erva é ainda produtiva para uma fricção com a concepção utilitarista do texto, do ler para, pois ela é o tipo de planta que vive graças a intensidades: vento, chuva, sol, à revelia da vontade do responsável por cuidar da lavoura. A leitura seria então, e é preciso que seja, um ato indesejado pelo outro, uma subversão, invasão e preenchimento de espaços não permitidos em contraposição à leitura domesticante, orientada, previsível, guiada por perguntas elaboradas para obtenção de respostas idênticas. Estamos falando de algo que a instituição escolar, sem intenção de generalizar, considera o joio em meio ao trigo, ou na melhor das hipóteses, algo sem nenhuma utilidade prática, sem lugar no mercado.

Serve-nos também a cena discutida por Deleuze & Guattari (1995), em que a orquídea se desterritorializa ao formar uma figura de vespa, ao produzir odor para atrair o macho polinizador. O inseto seduzido se reterritorializa ao se atracar à flor por alguns segundos antes de perceber o embuste e voar. Porém, algo da natureza do rizoma já aconteceu: a vespa reterritorializa a planta ao transportar o pólen que possibilitará o heterogêneo, o múltiplo. O encontro entre os dois reinos salva-nos da pobreza do homogêneo, do igual, da autorreprodução, do previsível.

Não defendo aqui uma leitura “formadora de consciências críticas”, conforme jargão pedagógico de viés marxista, pois estou pensando em uma leitura que vá muito além da busca por conhecimentos de qualquer natureza, que seja experiência, por isso capaz de atravessar e tocar o sujeito leitor. Convoco o texto bíblico em que

o apóstolo Paulo ao anunciar o estabelecimento de uma nova aliança, afirma que esta será pelo espírito, pois “a letra mata, o espírito vivifica”⁴⁷. Ao opor os dois termos, Paulo relaciona letra à morte, ao que não possui mais potência de vida e o que, a mim, lembra a concepção de linguagem como representação e expressão do pensamento, que dá origem a aulas de língua em que os textos são cadáveres cuja anatomia será cuidadosamente estudada. O oposto seria o espírito vivificante, palavra-corpo capaz de movimentos, intensidades, cheiros e desejos de novas articulações.

Por último, associo leitura a linhas de fuga como intensidades que fazem explodir as linhas segmentarizadas, mesmo as mais rígidas. São as linhas de fuga que desalinham tecidos estratificadores e hierarquizantes, propõem novos bordados, novos desenhos e mesmo o perigo necessário de novos alinhamentos. Ler seria, no universo das falas cotidianas, “dar linha”: fugir, evadir, ir mais longe, ganhar espaço, recusar-se a entrar na linha, parar na encruzilhada e perceber que as direções são várias.

Em face da recuperação (para Deleuze “roubo”) do conceito de rizoma como dispositivo para pensar uma concepção de leitura, assim como práticas que partam dela, acredito ser possível ir mais além e dizer ainda do potencial dessa reflexão para constituição de práticas de leitura interculturais que atendam aos princípios e objetivos da educação escolar diferenciada, específica e intercultural indígena Pataxó da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê.

Leitura intercultural promove encontros de reinos heterogêneos: vespa e orquídea, animal e vegetal. Ressalto que encontro não supõe de forma nenhuma ausência de conflito e violência, as núpcias são sempre território de negociações onde não apenas se ganha, onde ocorrem desterritorializações e reterritorializações. A vespa mobilizada pelo desejo poliniza a flor; a orquídea faz-se órgão sexual do inseto e garante suas forças de vida, no entanto, apesar do vínculo criado, da experiência ocorrida, uma não se torna a outra.

5.3.

Escola Indígena: espaço-tempo de leituras interculturais

⁴⁷ Segunda carta de Paulo aos Coríntios, capítulo 3, versículo 6.

A educação escolar indígena proposta no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê possui caráter diferenciado, específico, bilíngue e intercultural. No entanto no próprio discurso do documento, assim como nas cenas observadas no cotidiano das aulas de cultura e língua portuguesa comparecem princípios, concepções e metodologias próprias da escola que os Pataxó rejeitam: uma escola “branca” que zomba, menospreza, relega e exclui seus saberes ancestrais, apesar da autonomia legalmente garantida em diversos documentos oficiais, a começar pela Constituição Federal de 1988.

A professora Potiguara Graça Graúna, pós-doutora em Educação, Literatura e Direitos Indígenas, propõe uma “leitura das diferenças” como uma questão pertinente à discussão em torno autonomia no ensino/aprendizagem nas escolas indígenas. Para abordar a questão do currículo, cita D’Angelis:

Em sua maioria, as escolas indígenas estão em grande descompasso com as necessidades das comunidades em que se encontram e que (... substituir uma escola ruim com um vasto currículo por uma boa escola que ensine só e simplesmente a ler (e não silabar), a escrever e bem contar é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas. (D’Angelis, 2000, p.22 apud Graúna, 2013,p.91).

Graúna (2013, p.91) discute que o descompasso entre essa escola que tem empurrado uma enxurrada de saberes alheios vida da comunidade adentro, decorre da “massiva presença de missionários, garimpeiros, indigenistas, antropólogos, historiadores, professores, especialistas, ONG’s e multinacionais”. Para ela, tais agentes constituem empecilhos à autonomia da educação escolar indígena.

Para falar da Kijêtxawê Zabelê, acrescento à lista da professora, a própria Secretaria de Educação do Estado, que através de suas equipes pedagógicas muito bem intencionadas levam programas conservadores, unificados e fechados para as escolas indígenas, amparadas na certeza de que a comunidade indígena não possui acervo de experiência no solo da educação em espaços formais para gestar um projeto diferenciado de educação. Para provar tal incompetência, números são gerados a partir das informações das escolas e rótulos são validados, em parte,

pelos depoimentos dos próprios indígenas⁴⁸, vítimas eles mesmos da educação violenta que receberam.

Parece-nos que o permitido é apenas uma certa “indianização” da escola, e talvez, até o momento, é quase que apenas a possibilidade de as crianças estudarem dentro de suas aldeias. Para além de uma escola para índios, entendo que esta deva ser pensada como uma nova linguagem, um novo espaço para discutir as situações de contato, o imperativo intercultural, assim como a instituição como ruptura do tempo/espaço educativo tradicional próprio dos Pataxó. Uma escola indígena, tal como o PPP da Kijêtxawê Zabelê sugere, precisa envolver-se com as questões das demarcações territoriais, da autossustentação e do etnorreconhecimento e explicitar as questões pertinentes a essas temáticas em seu currículo, campo das realidades e virtualidades.

Dessa forma, a Escola não deve se configurar como um corpo alienígena dentro das aldeias, ao contrário, esta deve amalgamar seus conteúdos e suas práticas aos conteúdos e práticas educativas da comunidade, de modo que não haja ruptura entre os espaços e os tempos do ensino e da aprendizagem. Para lançar luz sobre essa reflexão, transcrevo a descrição feita por Taukane dos processos educativos de seu povo, bem similares aos dos Pataxó:

A nossa educação se dá através do tempo, do espaço; desde que acordamos para a clareza do sol, nós aprendemos vivendo. Ela se processa através da participação nas atividades da vida cotidiana, das mais aparentemente insignificantes até as mais sagradas. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração dos mitos, escutam os cânticos sagrados do Kado⁴⁹, observam e aprendem a respeitar as regras da vida em sociedade. Crescem ouvindo histórias de luta de nossos antepassados e, ouvindo-as, alimentam sua auto-estima. Aprendemos fazendo junto com os mais velhos, imitando-os, e colaborando nas atividades do dia a dia: caçar, pescar, catar lenha, cuidar dos irmãos mais novos, socar arroz, carregar água, tecer, confeccionar trançados, com suas formas e desenhos. Nas roças, os meninos crescem ajudando no preparo do terreno para o plantio, na colheita. Cabe a eles a responsabilidade de espantar os passarinhos que atacam as lavouras. Aprendemos também através das brincadeiras com bonecas, carrinhos e bicicletas, produtos industrializados bem aceitos e presentes nas nossas aldeias (Taukane, 1997, p.110).

⁴⁸ Durante os debates realizados ao longo da Jornada Pedagógica de 2011, um professor indígena compara a Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê a uma empresa em que os docentes são operários, os alunos os clientes e o conhecimento o produto a ser oferecido com eficiência e qualidade.

⁴⁹ Segundo nota da autora Kado é um complexo ritual de natureza sagrada e pancomunitária.

Creio que as práticas educativas citadas por Taukane (1997) tiveram lugar crucial para que grande parte dos povos indígenas brasileiros tenha sobrevivido ao extermínio projetado pelo Estado e hoje continue resistindo e teimando em viver conforme suas próprias cosmologias, uma vez que viver e educar se fundem nos mesmos espaços e tempos. Chama-me a atenção, o último período do texto em que a professora insere entre as situações de ensino/aprendizagem, as brincadeiras com objetos que normalmente circulam fora das aldeias. Ao ressaltar a presença, a possibilidade de aprender através do que é estranho e a boa aceitação desses objetos representativos de outras perspectivas e experiências, Taukane nos faz pensar na relação que é preciso engendrar entre saberes indígenas e não-indígenas.

Noto que a descrição de Taukane (1997) não apresenta diferenças fundamentais em relação a descrições do processo educativo de outros povos indígenas do Brasil. Assim, penso que podemos tomá-la para dizer que as práticas de leitura encenadas na sala de aula Pataxó da aldeia Tibá provocam rupturas no contexto da educação tradicional, uma vez que estão dissociadas tanto dos conteúdos quanto dos textos que circulam na comunidade. A disciplina de língua portuguesa, ou componente curricular como querem os favoráveis ao repúdio da antiga palavra, lugar das aulas de ler e escrever limita-se a propiciar o estudo do texto como material a ser decodificado e de categorias gramaticais ininteligíveis, dada a falta de sentido das atividades. Consagra-se então o velho discurso que desde muito tem funcionado no intuito de convencer falantes do idioma de que eles não o sabem, de sua dificuldade e monotonia.

Taukane (1997) declara que os indígenas aprendem vivendo. Então, um ensino de leitura em consonância com a educação tradicional indígena seria algo da ordem da vida. A convergência entre ensino/aprendizagem no espaço formal e no espaço da comunidade traria os mitos, cânticos sagrados e as histórias de lutas mencionadas pela professora para a sala de aula, ou mesmo levaria as crianças para “debaixo duma árvore, à beira de um riacho e/ou ao redor da fogueira” (PPP, 2010, p.18), ou seja, para seus outros espaços de aprender. Às narrativas, elas mesmas já interculturais, juntar-se-iam outros textos escritos ou não, e a partir deles, se poderia conversar dialogicamente, pensar historicamente as relações de poder latentes em suas superfícies, provocar explosões: linhas de fuga, reações contra as segmentarizações que a escola desde muito se incumbem de criar.

5.4.

Narrativa de tradição oral: lugar de encontros

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2010: p.9) o nome da Escola Estadual indígena Kijêtxawê Zabelê constitui uma homenagem à guerreira Pataxó Luciana Ferreira – Dona Zabelê. Explica ainda que Kijêtxawê em patxohã quer dizer “casa onde se experiencia a cultura”. Após a escuta atenta aos depoimentos dos parentes e em especial do companheiro da anciã, penso que esse reconhecimento tem também a ver com a atuação desta na educação de seu povo. Seu Manoel conta saudoso que era “Luciana é que fazia essas brincadeiras, depois ninguém mais fez... mas se quiser, todo mundo sabe, faz de novo”.

Ao contrário do que possa parecer, as brincadeiras de Zabelê possuíam um caráter educativo explícito. A professora Cristiane de Oliveira⁵⁰ conta:

Tia Zabelê reunia a meninada toda e levava pra catar material de artesanato. Ela trabalhava o ano inteiro pra apresentação do caboclo de pena e das outras brincadeiras, todo mundo queria ser o caboclo. Ela ia mandando a gente contar as sementinhas e mandava aquelas que sabiam mais conferir. Ela ia falando em patxohã o nome das coisas, e dizia: “Não pode ficar falando a língua dos brancos, se não a gente esquece a da gente”. E ela contava histórias de antigamente, de onça, de bichos... Só comia o peixe na patioba de Zabelê e bebia o cauim quem participava e fazia tudo direitinho. Quem não queria comer o peixe na patioba de Zabelê e beber o cauim que ela fazia? Não sabia ler, mas era uma professora.

Fica claro no relato da docente que Dona Zabelê bem sabia da importância das práticas educativas tradicionais, para que as crianças de então tivessem acesso aos conhecimentos produzidos coletivamente pelo seu povo desde tempos imemoriais, assim como da necessidade de experimentá-los – e não simplesmente falar sobre eles. Coletar matéria prima, essas pequenas jóias que formam os enfeites que embelezam os corpos, as casas, os rituais e as festas indígenas: penas de passarinhos, sementes, conchinhas, escamas de peixes, folhas, madeiras, preparar a comida para ser partilhada pela comunidade, cantar os cânticos em que as línguas se misturam, dançar juntos e juntos repetirem os mesmos movimentos até “os pés não aguentarem”, como costumam dizer, são experiências de ser Pataxó, são

⁵⁰ Reflexão feita durante uma reunião de professores de cultura a fim de pensar o ensino como forma de revitalização da cultura e da língua pataxó em 09/08/2013. A professora é aluna da LINTER e havia acabado de chegar do período de formação trazendo algumas leituras a respeito do ensino da língua e da cultura.

ensinamentos/aprendizagens de como lidar com a herança ancestral de um povo, exercícios de pertencimento.

A maneira de ensinar da mestra Zabelê, nos remete novamente a Benjamin quando este discute as condições ideais para a narração:

Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo (Benjamin, 2012, p.221).

Para ele, o estado de distensão provocado por atividades manuais é fundamental para que as histórias sejam repetidas e guardadas pelo ouvinte. É pertinente trazer novamente o que nomeei na terceira parte desse trabalho de “primeira cena”, quando o professor Jupati anuncia que contará uma história, apesar do texto longo e inicialmente apenas informativo, as crianças imediatamente ficam em silêncio, à escuta. Além disso, penso que até a dinâmica da aldeia propicia uma outra relação com o tempo e com o outro, já que o ritmo de trabalho é ditado pelas condições do clima, assim como das demandas de sobrevivência. Há tempo para ler e aprender o nascer e o pôr do sol, o movimento das águas e da vida no pequeno rio da aldeia, os sons dos pássaros e animais, os sinais do vento, a conversa dos mais velhos sob as árvores, os mistérios da noite, as vozes do rádio e eventualmente as imagens da TV que dão notícia de outros mundos, para alguns sedução, para outros vontade de nunca conhecê-los.

O escritor indígena Saterê Mawê, Yaguarê Yamã nos dá notícia desse mundo mágico da aldeia no texto de apresentação do livro Puratig – o remo sagrado:

Desde que eu era um indiozinho que vivia feliz na minha aldeia, sempre queria ouvir as histórias antigas do meu povo, e apreciava muito ouvi-las. Procurava compreendê-las direitinho para depois passar para os meus descendentes esse conhecimento, do mesmo modo que meus pais e meus tios passaram para eles.

Assim compreendi que tudo ali era mágico – o meu mundo era mágico, como narram as nossas histórias tradicionais. E passei a acreditar em tudo aquilo, não porque eu era forçado a fazê-lo, mas porque o meu instinto de filho daquela cultura me pedia. Passei a amar as minhas raízes e por elas zelar. (Yamã apud Graúna, 2013 p.144)

As leituras experimentadas pelas crianças Pataxó, quer de seu mundo quer das narrativas que circulam em seu meio, graças a uma temporalidade que oportuniza o estado de distensão que segundo Benjamin é crucial para a arte de narrar, dão a ver

um mundo mágico, tal como nos conta Yamã. Nesse mundo mágico, há lugar para Deus, criador do universo na tradição judaico-cristã, para o Pai da Mata, ser protetor da floresta, dos bichos e dos homens bons, para os animais encantados, para os sonhos que anunciam o futuro, para as visões de um tempo a ser sempre atualizado no presente nos corpos dos Pataxó através dos grafismos, das danças, dos rituais, das músicas, dos alimentos e das narrativas quase perdidas ao longo de séculos de espoliação e que, continuarão a ser contadas através das gerações.

Parece-me claro, a partir do depoimento da professora Cristiane, de Taukane e Yamã, que as narrativas indígenas querem muito mais que simplesmente entreter, visam a ensinamentos sobre como continuar a história. Graúna (2013) destaca que nos mitos de origem há um forte senso de auto-história, ou seja, de história coletiva e que, além de seu aspecto caracterizador dos mais diversos povos, possuem também a tarefa de expressar “os ressentimentos provocados pela civilização”.

Dessa maneira, entendemos que narrativas de origem como a dos Pataxó, que atribui o surgimento desse povo a uma chuva mágica prometida por Tupã a Txopai, o primeiro indígena da etnia a viver sobre a terra, contestam a existência de uma grande e única narrativa eurocêntrica da criação da Terra e dos homens. É possível que a hipótese científica seja a mais fortemente rejeitada, uma vez que entre os Pataxó há muitos seguidores do cristianismo que passaram a atualizar o mito a sua maneira, de forma a minimizar os atritos com a nova fé.

No momento em que fazem frente à violência dos projetos homogeneizadores contando uma história muito particular, os Pataxó subscrevem também sua alteridade e sua diferença em relação ao outro não-indígena. O texto conta de um homem que vive no intuito de conhecer as diversas formas de vida ao seu redor, aprender a lidar com elas, respeitando-as como iguais – parentes, como é possível ler em:

O índio pisou na terra, começou a olhar as florestas, os pássaros que passavam voando, a água que caminhava com serenidade, os animais que andavam livremente e ficou fascinado com a beleza ao seu redor.

(...)

Depois de sua chegada na terra, passou a caçar, plantar e cuidar da natureza (Braz, 1997).

Através de sua narrativa Txopai, e evidentemente seus filhos – os Pataxó, dizem como Munduruku (2010, p.27) “ Estamos nesse planeta para cuidar dele e não para sangrá-lo à exaustão. Este planeta não é nosso, não é de ninguém, não tem e não pode ter dono. Ele é um empréstimo que nos foi feito e que temos de devolver do jeito que recebemos”. Dizem-no para afirmar uma de suas principais diferenças em relação ao ocidente e suas devastadoras políticas de desenvolvimento: a relação respeitosa com todas as coisas vivas.

Outro elemento caracterizador está na própria definição do nome do grupo étnico: “Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar”. A metáfora deixa ver um povo flexível, movido por intensidades, um povo-rio, um povo-mar, gotas que se juntam a muitas outras gotas para a formação de um único grande corpo. Também ao se dizerem água que vai embora, marcam sua relação com o tempo e com a vida, em conformidade com o dito por Munduruku (2010, p.34) “Estamos vivendo aqui, agora, e temos de viver com intensidade, mas sabendo sempre que somos apenas passageiros. E passageiros não podem acumular coisas”.

Parece-me então, que há na narrativa de origem Pataxó uma potência para o ensino intercultural planejado e expresso no PPP da Escola. Apesar de nenhuma referência explícita a contextos não-indígenas, uma conversa com o texto permitiria ao estudante indígena uma leitura da concepção de mundo de seu povo e de outros indígenas e não-indígenas. O professor poderia ainda fazer circular outros textos que tratam de narrar as origens da terra e da vida. A aula de língua se tornaria então em aula de leitura intercultural, espaço de confronto, diálogo, negociações, multivocalidades, encontros, experiência com a língua a ser dominada, sua escrita e suas sutilezas.

Brito ao refletir sobre o processo de sua formação discute que:

A leitura em si não resolve a questão indígena. Eu tenho aqui Foucault, Derrida, Sartre... ler isso aí para o indígena, o cara não vai querer mais ser índio depois de ler tudo isso. Então tem que ter uma formação intercultural, o cara vai ter acesso a um monte de outras leituras (...). Eu não era indígena na UFMG, por mais que as pessoas dissessem, eu não era, não me identificava dessa forma, eu era anarquista, ateu, comunista. Eu só voltei a ser o que de fato eu sou depois que eu terminei o curso na UFMG e voltei para minha terra, lá eu fui beber na fonte. A leitura em si não resolve a problemática do pertencimento, a leitura pura e simples da literatura ocidental distancia o indígena da ideia de pertencimento (Brito, 2013b).

O historiador afirma categoricamente a necessidade de que a formação escolar/acadêmica para os estudantes indígenas contemple leituras interculturais, pois somente o acesso a uma escrita não indígena, os afastaria de suas tradições originárias. Para ele, ser índio não tem a ver mesmo com características físicas ou mesmo com o reconhecimento do outro não-indígena, tem a ver com autorreconhecimento e autoidentificação que só são possíveis através das experiências do ser indígena nas comunidades, no contato com a cultura, através das literaturas no sentido distendido indígena: dança, rituais, pescarias, caçadas, caminhadas pela mata, pintura, culinária, música etc.

Parece-me então que práticas de leitura unívocas ou monoculturais, colocam em risco o que é tão caro às comunidades indígenas, o pertencimento. Nesse sentido, também o último objetivo elencado no PPP da Kijêtxawê Zabelê é diretamente afetado: “Promover o autorreconhecimento e o etnorreconhecimento Pataxó” (PPP: 2010, p.14), pois para Brito (2013b) o indígena que estuda apenas a partir de leituras ocidentais “não vai querer mais ser índio”. A preocupação do professor Kayapó nos leva a questionar se os textos da escola “branca” em contato com as vivências da tradição indígena não articularia uma experiência intercultural de aprendizagem. Todavia é preciso que consideremos o tratamento hierarquizante dado à ciência ocidental e aos conhecimentos tradicionais indígenas. Se não há valorização e conseqüentemente lugar para estes últimos no currículo escolar, claro que essa postura afetará diretamente os sujeitos detentores e produtores de tais saberes. Acresce-se a isso o longo histórico em que a figura do indígena foi degradada e subalternizada a ponto de muitos deles, a exemplo de Brito, rejeitarem por um tempo qualquer identificação étnica.

Diante da importância da experiência de leitura interculturais, penso que a narrativa de tradição oral, em especial as que os mais velhos das comunidades ouviram em outros tempos e hoje contam já de forma diversa, possui uma potência talvez sem igual para a tarefa. Segundo Regina Machado (2004, p.173), pesquisadora apaixonada pela contação de histórias, “os contos criados num determinado lugar e tempo ressurgem sempre entre os povos distintos de épocas variadas, repetindo-se na sua qualidade que alguns chamam de arquetípica, variando segundo a invenção de narradores diferentes”. Ou seja, a natureza desse

tipo de narrativa é intercultural⁵¹, é fluxo perene, “rios afluentes” que engrossam as águas do mar, mas que também retornam mais caudalosos e já mudados em suas características anteriores.

É possível que as narrativas partilhadas pelos Pataxó sejam em sua totalidade interculturais, já que esse povo está em contato com as sociedades não-indígenas há mais de quinhentos anos. Além disso, há ainda o fato de terem sofrido vários e violentos processos de dispersão e de seu processo de retomada territorial e étnica ter tido início somente nos anos finais do século XX. Além disso, no momento em que não utilizam mais sua língua originária no cotidiano de suas ações – a língua portuguesa torna-se a língua oficial da fala e da escrita, os Pataxó perdem também elementos de suas narrativas possíveis apenas no patxohã e agregam outros de origens não-indígenas diversas, em especial, portuguesa e africana.

Para Machado (2004, p. 33) “os contos são particularizações culturais de elementos universais” e que justamente por isso, pode-se utilizá-los como instrumentos para o entendimento das questões concernentes à multiculturalidade, uma vez que “Costumes, crenças, paisagens, objetos, tipos de ornamentos, vestimentas, hábitos alimentares e outras características culturais estão representados das mais variadas maneiras em contos chineses, esquimós, africanos, dos índios americanos, das diversas regiões brasileiras ou europeias”. Dessa maneira, as narrativas de tradição oral podem dar lugar a encontros das multiplicidades, propiciam a oportunidade de a partir do conhecimento dos diversos outros refletir sobre sua própria cultura, elaborando perguntas capazes de irromper em linhas de fuga necessárias à escola Pataxó, já que ela pretende materializar os processos de auto e etnorreconhecimento após o longo e conflituoso período de contato e diáspora.

A percepção das múltiplas vozes presentes nas narrativas pode potencializar agenciamentos necessários para a desierarquização dos saberes e talvez da única igualdade possível: a do indivíduo como aquele que conhece e produz conhecimento. Esse movimento teria a sala de aula como seu lócus privilegiado, o professor como sujeito mais experiente que, conforme tradição indígena, ajuda os estudantes a ouvir as multivocalidades na superfície viva do texto e a discutir as

⁵¹ O uso do termo interculturalidade na proposição refere-se ao caráter híbrido das narrativas de tradição oral, já que até pela forma como circulam: oralmente, novos elementos, em especial aqueles de outras culturas vão sendo incorporados.

relações de poder que o atravessam. Essa dinâmica rizomática de leitura permite ainda a entrada de narrativas (ou produções de outras tipologias) não-indígenas ou indígenas de outras etnias a serem lidas e problematizadas no mesmo espaço-tempo, horizontalmente. Claro que o horizontal aqui não implica ausência de conflitos, ao contrário, implica agenciamentos capazes de alterar a própria representação de escola como lugar de “o conhecimento”, tal como descrita no PPP.

Nas narrativas de tradição oral que atravessam o cotidiano Pataxó, os encontros também são certificados pelas vozes da tradição, mesmo quando é um jovem narrador a contar. Yamã (apud Graúna 2013, p. 144) declara que o que conta com prazer são as histórias de seu povo, “os mitos narrados pelos homens mais velhos e pelo pajé Karumbé, que surgiram nos tempos mais antigos e foram preservados de geração em geração até os dias atuais”. Nesse sentido, Munduruku testemunha que:

Nossas anciãs contavam a história de forma tão encantada que pareciam verdadeiras e todo mundo morria de medo, tanto que, muitas vezes, a gente não tinha coragem nem mesmo de levantar para ir embora. Nossa fantasia era alimentada e visitada por esses pequenos seres – verdadeiros – trazidos até nós pela voz cantilena de nossas avós (Munduruku apud Graúna (2013, p. 135).

Essas narrativas encantadas que os indígenas experimentam “à moda da eternidade”, como sugere Machado (2004, p.34), conforme Graúna (2013, p.135), são importantes para manter “o medo sadio” que impulsiona os mais jovens a buscar nos mais velhos os conselhos e a sabedoria necessários para trançar os fios de sua própria história. Além disso, permitem uma ancoragem na tradição de seu povo para reconhecer-se sujeito de um conhecimento ancestral coletivamente construído e, por isso responsável por protegê-lo e por fazer com que as virtualidades pulsantes nesses saberes tomem corpo na produção de outras realidades.

A cantilena das avós indígenas têm lugar, ao menos vez ou outra, ao redor das fogueiras, nas cozinhas iluminadas por fogões à lenha ou nas varandas (assim são chamadas as salas nesse interior da Bahia) em companhia dos candeeiros a querosene ou de velas brancas compradas em supermercados. Para Machado (2004, p. 34) “toda vez que um ser humano se senta à beira de uma fogueira numa noite escura e para de pensar em circunstâncias exteriores, deixando-se entreter pelo

vaivém das labaredas, alguma coisa especial acontece”. Os “causos” são acordados na memória sem tempo para o tempo de agora, a semiescuridão protege e é possível revolver os velhos baús em busca de algo para oferecer aos outros, para se provar que se é humano e se é parte de algo muito maior, talvez por isso o desejo inquieto de contar narrado por Seu Manoel “Um contava, o outro também contava, e todo mundo tinha um caso pra contar, o que tava esperando ficava agoniado pra chegar sua vez”. As labaredas e as chamas projetam espectros nas paredes e nos objetos, (de)formam os indivíduos, os contornos assumem formas móveis, intercambiáveis, mutantes, movimentos na memória e no corpo, vespa desejando orquídea: garantia de continuidade de uma história.

Assim, as narrativas de tradição oral, tal como a de origem dos Pataxó citada nesse trabalho, possuem em si mesmas elementos para constituição de práticas de leitura em consonância com o desejo de interculturalidade expresso no Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Kijêtxawê Zabelê, ao mesmo tempo que permitem aos indígenas reconhecerem-se parte de uma tradição de origem imprecisa, passível de atualização na esfera do presente e com potência de um futuro em que outras e novas virtualidades tornam-se possíveis. Em entrevista dada a Munduruku (2012, p.47), o jornalista Ailton Krenak informa que as narrativas são maneiras de “compartilhar o conhecimento, os compromissos, o sonho” e a memória de seus povos, enquanto que o projeto exterminacionista de abasileiramento dos indígenas visava ao apagamento desses brasileiros. Penso que as narrativas são verdadeiros testamentos, conforme sugere a filósofa Hannah Arendt (2002, p.31):

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para o futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione, nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. (Arendt, 2002, p.31)

Ao ressaltar a existência de frestas para interculturalidade presentes nas narrativas indígenas que circulam de boca em boca na própria comunidade, não descarto o uso desses textos quando registrados na modalidade escrita da língua, já que uma das funções da educação escolar indígena é ensinar a escrever em língua

portuguesa a fim de que as sociedades autóctones se tornem gradativamente menos dependentes do auxílio dos parceiros no sentido de elas mesmas expressarem seus desejos, anseios e reivindicações. Penso ainda que uma vez escritas essas narrativas tradicionais, heranças ancestrais, ganham uma nova força ao conquistarem outros suportes e espaços de circulação.

Em diálogo com Munduruku (2012, p.86) Álvaro Sampaio Fernandes, ou Álvaro Tukano, um dos grandes intelectuais indígenas brasileiros reflete sobre seu processo de educação:

Os nossos antepassados tinham um processo de educação primitiva. Aprendi com meu avô, ouvindo aquelas histórias antigas que não foram escritas. Ouvi meu pai contar as dificuldades que ele tinha para escrever a nossa língua. E meu avô sempre dizia: “Nós perdemos muita coisa, porque nosso povo não sabia escrever”. Então meu pai foi um dos primeiros alunos que estudou no colégio dos missionários salesianos. (Munduruku, 2012, p.86)

É perceptível no testemunho de Álvaro Tukano, a consciência de que é necessário dominar as tecnologias da escrita para estabelecer relações menos díspares com a sociedade nacional. O pensamento Pataxó não é diferente, já que no PPP (2010, p.18) da Kijêtxawê Zabelê, a comunidade evidencia a preocupação ao dizer que seus estudantes devem aprender a “ler, escrever no patxohã e no português na língua padrão”.

No entanto, o próprio Tukano (Munduruku, 2012, p.87), no momento em que começa a atuar como professor primário percebe que estava apenas repetindo a cartilha de educação escolar que os missionários haviam lançado mão para “amansar” os índios e que dessa maneira não estava colaborando para que os jovens e crianças conhecessem e dessem continuidade às tradições de seu povo. É ele quem declara: “Eu não estava ensinando aos meus alunos o que meu avô queria”. “Isso se tornou então uma questão de briga” e mais “ Eu aprendi a ler e escrever no colégio para defender o que nós queríamos nas aldeias”.

Destarte, ler e escrever para o povo indígena é uma questão de sobrevivência, de reversão do que a princípio fazia parte de políticas assimilacionistas em favor da defesa dos territórios tradicionais, da preservação da biodiversidade, dos princípios morais e éticos dos ancestrais, de uma história que foi distorcida e apagada nos textos oficiais, enfim, da defesa cada vez mais ferrenha do direito à diferença em seus variados aspectos. Tukano (Munduruku, 2012 p.87) afirma que “os

missionários sem querer salvaram a gente, as nações e/ou povos indígenas diferentes que chegaram por aqui, antes dos colonizadores. Por isso, nós somos diferentes, temos línguas e religiões próprias”. Assim, para eles ler e escrever é fundamental para, em contextos de intenso contato, salvar suas culturas e continuar existindo como coletividades.

A meu ver, as reflexões em torno da escola, da leitura e da escrita reforçam a necessidade de práticas diferentes daquelas forjadas pela escola “para índios”, lugar de toda cultura ocidental e, por isso, lugar de deixar de ser indígena, de se envergonhar das tradições como herança dos antepassados. Em contraponto a tais práticas, é preciso engendrar movimentos para que a escola indígena seja espaço para os textos teóricos e literários produzidos pelo ocidente, por diversos povos indígenas através de seus escritores, para os textos orais e escritos da comunidade Pataxó a fim de que os saberes representados por meio deles se encontrem, entrem em confluências e divergências, cresçam em rizoma, explodam em multiplicidades e irrompam em linhas de fuga, enfim, constituam leituras interculturais demandadas por uma “Escola Intercultural, Bilíngue, Indígena Pataxó, Diferenciada” (PPP: 2010 p. 10).

6.

Algumas considerações

A nossa palavra indígena sempre existiu; existirá sempre.
Graça Graúna

Começo as considerações ainda possíveis e necessárias ao espaço dessa dissertação, com um retorno à pergunta do cacique José Fragoso que deu origem ao primeiro projeto elaborado por mim: “por que esses meninos não leem?”. A questão

incomodou em 2011 e ainda continua a incomodar, pois apesar de não mais acreditar na assertiva mágica de que a leitura e a escrita por si só são suficientes para resolver o problema das desigualdades, sou uma professora de português convencida de que todos têm direito à palavra, seja oral ou escrita. Graúna nos conta que:

Entre os indígenas de várias partes do mundo, a palavra é um elemento sagrado. Na visão Guarani, por exemplo, a palavra tem alma. Palavra e identidade se confundem; palavra que passa de pai para filho, dos avós para os netos; palavra carregada de água, palavra de água, palavra vinda da terra, palavra aquecida pelo fogo, palavra tão necessária quanto o ar que se respira; palavra que atravessa o tempo. (Graúna, 2013, p. 173)

Essa palavra sagrada e “tão necessária quanto o ar” foi por séculos silenciada e apagada em nome de um etnocida e unívoco projeto de nação. Porém os povos indígenas de hoje reivindicam sua palavra – oral e escrita, o direito a ela como, nas palavras de Graúna (2013) “manifestação transformadora”. Palavra para contranarrar e denunciar a colonização de ontem, assim como a barbárie material e simbólica praticada hoje contra os povos que não foram exterminados.

Munduruku (2010) falando em nome de seus parentes, afirma:

Escrevemos para contar o que sabemos e não para esvaziar a oralidade.
Escrevemos aquilo que acreditamos, nunca com intenção de desprezar o que os outros crêm.
Escrevemos nossa memória para que os outros saibam de onde viemos.
Escrevemos nosso jeito simples de viver, para que todos saibam que a felicidade é possível, que a liberdade é possível, que a simplicidade é a nossa riqueza (Munduruku, 2010, p. 71).

Os motivos para escrever elencados por Munduruku (2010) evidenciam uma necessidade criada pela existência de um outro a quem é preciso contestar, a quem é necessário se dar a conhecer para estabelecer outras e diferentes relações. Escrever para fazer circular o conhecimento indígena como alternativa ao saber como hegemonia. Intuo então que escrever não é uma questão de se tornar menos indígena, como pensam alguns, é apropriar-se de uma tecnologia a mais na luta pelo território, pela diferença e igualdade.

Em sua fala de despedida da secretaria do Fórum de Educação Indígena da Bahia – FORUMEIBA⁵² após quatro anos de atuação, Agnaldo Francisco dos Santos, Pataxó Hã Hã Hãe da aldeia Caramuru em Pau Brasil na Bahia discursa em defesa de uma educação diferenciada de qualidade⁵³ que possa fornecer instrumentos do “mundo dos brancos” aos povos indígenas a fim de que estes possam lutar com armas iguais, “atacar o inimigo em seu campo”. Em toda sua fala, o líder Pataxó deixa ver que entende o domínio da língua portuguesa como ferramenta imprescindível, para a conquista de lugares potencialmente políticos de onde as vozes indígenas sejam ouvidas.

Mas a partir de minhas leituras de meu lugar ao fundo de uma sala de aula multisseriada da aldeia Tibá no território indígena Cahy-Pequi, já desenraizada de meus desejos e convicções iniciais, percebo que no afã de adquirir as armas dos “brancos” para “atacar o inimigo em seu campo”, a escola indígena tem feito adesões arriscadas ao léxico do ocidente: qualidade, sucesso, progressão, o conhecimento, igualdade⁵⁴ entre outros. O uso desse universo vocabular, caso não haja uma reapropriação crítica, implica assumir princípios, objetivos, metodologias e conteúdos de uma escola cujas práticas estão ligadas à espoliação dos saberes indígenas, assim como à desqualificação destes e daqueles que os experimentam e produzem.

Nesse contexto o termo interculturalidade é pouco discutido e aparece tanto no discurso oficial quanto no dos próprios indígenas como algo dado e sem maiores complexidades, como se a inserção de uma ou duas disciplinas nomeadas de cultura indígena e língua indígena na estrutura curricular já assegurasse as práticas interculturais. É possível que a criação de um espaço no currículo para falar sobre ser Pataxó e como Pataxó, seja também o perigoso lugar do triunfo da diferença em uma discussão sempre deslocada em relação às desigualdades, portanto sem potência de transformação das relações de poder inerentes às práticas educativas.

Talvez não seja de se lamentar que essa “escola para índios” no espaço do território dos Pataxó do Prado esteja fracassando e expondo suas impossibilidades nos exames federais e estaduais de medição de qualidade, é possível que isso seja

⁵² O Fórum realizou sua VI edição e foi sediado pela comunidade indígena Kiriri em Muquém de São Francisco, Ibotirama / BA nos dias 11,12 e 13/12/2013.

⁵³ O termo comparece por diversas vezes nas falas dos professores e lideranças indígenas.

⁵⁴ Parece-me que o uso do vocábulo por vezes aproxima-o muito de homogeneidade.

mesmo necessário a fim de que as meninas e meninos Pataxó continuem pertencendo às suas comunidades e valorizando a educação veiculada fora da sala de aula.

Diante desse aparente “fim de linha”, retorno a fala de Seu Manoel quando este pontua que ninguém mais quer saber de contar histórias, mas quando questionado por mim a respeito da vontade de ouvir das crianças, diz: “As crianças gostam”. Essa afirmativa salva minha aposta inicial, há na comunidade indígena Pataxó de Prado ouvintes interessados nas narrativas de tradição oral, portanto estas, de natureza intercultural, bem podem abrir frestas para práticas de leitura e escrita interculturais.

Narrativas como a de origem dos Pataxó convidam à produção de estruturas rizomáticas, permitem a aproximação não necessariamente pacífica de textos não indígenas e indígenas de outras etnias, escritos ou não. As vozes dos iguais e as dos outros se tornam audíveis e é possível colocá-las em estado de fricção e diálogo, em uma mesma superfície. Parece-me que daí abrem-se possibilidades para a quebra das segmentarizações e organizações verticalizadas, bem como para as discussões cruciais concernentes ao reconhecimento, hierarquização e legitimação dos saberes, ou seja, as discussões sobre diferença estarão necessariamente atreladas às questões das desigualdades.

No entanto, não se pode esperar que essa problematização tenha ponto de partida nos órgãos públicos gestores da educação, trata-se da construção de uma escola indígena, intercultural, diferenciada, específica e bilíngue que forme guerreiros Pataxó para a luta pelo direito de continuar sendo indígenas brasileiros em seu território ancestral ou fora dele. É preciso que, em especial, os professores indígenas reflitam sobre as armadilhas dessa escola celebrada como conquista de um país que se orgulha de seu multiculturalismo e o exhibe como prova de respeito aos diversos povos que habitam seu território, mas que cala mais uma vez essas pessoas ao exhibir-lhes os “trágicos” números⁵⁵ de sua escola.

Comparo-me agora ao pesquisador do conto “O etnógrafo” de Jorge Luís Borges que após conviver com um determinado povo indígena e voltar com o

⁵⁵ Segundo o Ministério da Educação – MEC, das dez piores escolas do Amazonas, seis são indígenas. As médias estão entre 1,1 e 1,6 em uma escala de 10. Disponível em <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/08/escolas-com-melhor-e-pior-nota-do-am-no-ideb-estao-na-capital-aponta-mec.html>>. Acesso em 24 de dezembro de 2013.

segredo que se propunha a descobrir quando saíra de sua universidade, decide não publicá-lo:

— Estás ligado pelo seu juramento? Perguntou o outro.

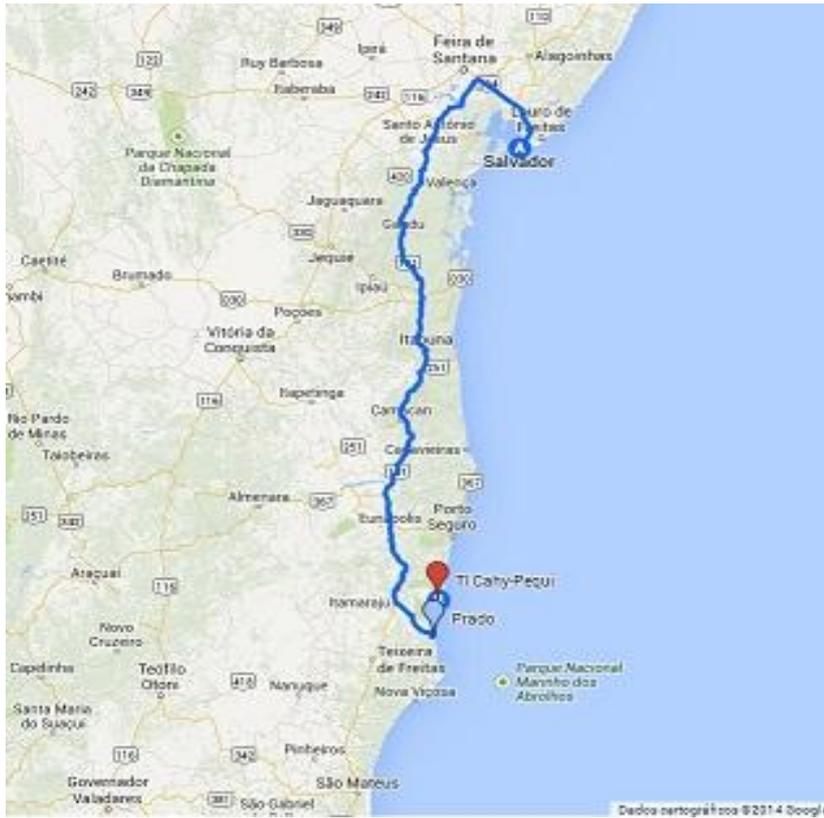
— Isso não é a razão —Murdock disse — Nessas distâncias aprendi algo que não posso dizer.

—O idioma inglês é insuficiente? — Observou o outro.

— Não, senhor. Agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo em uma centena de maneiras diferentes e até de forma contraditória. Não sei como te dizer isso, mas o segredo é lindo. Mas a ciência, a nossa ciência, parece-me agora uma simples frivolidade.⁵⁶ (Borges, 2011)

Nessa caminhada teimosa, curta e silenciosa junto aos Pataxó do Território Cahy-Pequi desaprendi, em especial com as crianças e velhos, meus pragmatismos e minhas crenças em certos conhecimentos universais. Difícil admitir não ter nada nas mãos por vezes seguidas. Talvez só nessa página final seja menos inoportuno dizer, porque talvez só aqui eu possa deixar transparecer um investimento afetivo julgado inadequado para uma pesquisadora, que me toca de uma maneira impúblicável a difícil empreitada da Escola Indígena Estadual Kijêtxawê Zabelê. Há um segredo, e o “segredo é lindo”: os Pataxó são guerreiros.

⁵⁶ Disponível em <http://ensaiosnotas.wordpress.com/2012/08/11/o-etnografo/> Acesso em 21 de setembro de 2013.



3 – Mapa Território Indígena Cahy-Pequi ou Comexatiba



4 – Mapa das aldeias Pataxó do extremo sul da Bahia

7.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, A. **Os povos indígenas no Brasil: uma história de resistência.** Fortaleza: IMEPH, 2010.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas.** Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

AUGÉ, M. **Não lugares.** Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 7ª Ed. Campinas: Papyrus, 1994.

BARTHES, R. **Aula.** Tradução Leyla Perrone-Moisés. 6º Ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BATISTA, M. G. **O processo de etnogênese dos Pataxó de Cumuruxatiba do Prado – BA.** Disponível em <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais>. Acesso em 21 de agosto de 2011.

_____. **Nos rizomas da alegria vamos todos Hãmyá:** as múltiplas relações com o corpo e o território no imaginário sociocultural Pataxó. Dissertação (Mestrado). Universidade de Quebec, 2000.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BETTENCOURT, L. Cartas brasileiras: visão e revisão dos índios. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p.p. 39-46.

BÍBLIA. N.T. 2ª CARTA DE PAULO AOS CORÍNTIOS. Português. **Bíblia sagrada.** Versão de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Mundo Cristão, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRITO, E.M. **Entrevista concedida a pesquisadora.** Porto Seguro: 11 de abril de 2013 a.

BRITO, E. M. Licenciatura intercultural indígena do IFBA: transformando a opressão em demanda. **Formação de professores: política, saberes e práticas**. Feira de Santana: Shekinah, 2013 b. P.57-78.

CAMINHA, P. V. de. **Carta de Achamento do Brasil**. Em www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/moldurabras.html. Acesso em 23 de maio de 2013.

CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983 .

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 7ª ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

CANDAÚ, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, nº 37, jan/abril 2008. p.p 45-185.

CASTRO. E. V. **Xamanismo transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica**. Rio de Janeiro: Museu Nacional. P.p. 1-39.

CARDOSO, T. M.; PINHEIRO, M. B. (org.). **Aragwaksã: Plano de Gestão Territorial do povo pataxó de Barra Velha e Águas Belas**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. Disponível em: http://www.funai.gov.br/portal/projetos/Plano_editorial/Pdf/PlanosGestao/Aragwaksa_PlanoGestao_Pataxo.pdf. Acesso em 03 de maio de 2013.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. DE S. 500 Anos: Caminhos da Memória, trilhas do futuro. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p.p. 11-12.

DANTAS, B. G.; SAMPAIO, J. A. L.; CARVALHO, M. R. G. de. Os povos indígenas do nordeste brasileiro: esboço histórico. In: **História dos índios no Brasil**. Org. Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: FAPESP, 1992.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** (vol. 1). Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

- DELEUZE, G. PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução Vera Casa Nova & Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ. **Projeto Político-Pedagógico**. Prado: 2010.
- FERREIRA, M.K.L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a educação**. SILVA, A. L. DA; FERREIRA, Mariana K. L. eT al (Org.) São Paulo: Global, 2001.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Em defesa da sociedade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três ensaios que se completam**. 27ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. **Os índios**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/indios.html>. Acesso em 15 de setembro de 2013.
- GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil: Ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.
- GRÜNEWALD, R. de A. **Os 'índios do descobrimento': tradição e turismo (tese)**. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 1999. Disponível em: <http://indiosnonordeste.com.br/wp-content/uploads/2012/08/TESE-SOBRE-OS-PATAX%C3%93-BAHIA.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2013.
- HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. 9ª Ed. São Paulo: Record, 2010.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.

MONTEIRO, J. O escravo índio: esse desconhecido. GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Índios no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.p.p. 105-120.

MUNDURUKU, D. **Kabá Darebu**. Ilustrações: Marie Therese Kowalczyk. São Paulo: Brinque-Brook, 2002.

_____. **Outras tantas histórias indígenas de origem das coisas e do universo**. São Paulo: Global, 2008.

_____. **Mundurukando**. São Paulo: Ed. Do autor, 2010.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **Equívocos nossos de cada dia**. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/crônicas-e-opinioes.html>.

Acesso em 30 de abril de 2013.

MUNDURUKU, D.; WAPICHANA, C. **Antalogia Indígena**. Mato Grosso: Secretaria do Estado do Mato Grosso, 2009.

NUNES, J. A.; SANTOS, B. DE S. Para ampliar o cânone da diferença e da igualdade. In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003. p.p. 25-68.

PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.) **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PATAXÓ, K. **Txopai e Itôhã**. Belo Horizonte: SSE/MG, 1997. Disponível em http://www.livrogratis.com.br/arquivos_livros/me001782.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2008.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

POVOS INDÍGENAS DA BAHIA. **Índios na visão dos índios**: Memória. Salvador: Thydêwá, 2012.

- POVO PATAXÓ DO PRADO. **Índios na visão dos índios**: Pataxó do Prado. Salvador: Secretaria de Educação da Bahia, 2007.
- POTIGUARA, E. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global, 2004
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das letras, 2004.
- RODRIGUES, M.R.; SILVA, S.M.; SOARES, R. **Esperança Luminosa** – histórias, contos e cantos Pataxó. Brasília: Cimi, 2005.
- SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Contexto internacional**. Rio de Janeiro, vol.23, nº 1, janeiro/junho 2001, pp.7-34.
- _____ (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- SANTOS, E. **Povo Pataxó**. WWW.indiosonline.net/povo_pataxo/. Acesso em 20 de maio de 2012.
- SONTAG, S. **Diante da Dor dos Outros**. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- TAUKANE, D.Y. A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Urucum, Jenipapo e Giz**: a educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. P. 109-158.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MATO GROSSO. **Antologia de textos de autores indígenas**. Mato Grosso: 2009.
- VERONEZ, H.T.P. **As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (BA) e a reconstrução da identidade Pataxó**. São Paulo: 2006. Orientação: Marília Gomes Ghizzi Godoy. Dissertação (mestrado) – Universidade São Marcos. Programa interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação.

WIED-NEUWIED, M. **Viagem ao Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

WIESEL, E. Por que escrevo? In: Nelson H. Vieira (org.). **Construindo a Imagem do Judeu**. Rio de Janeiro: Imago, 1994. P. 23-29.