

PPP da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê: a narrativa de um sonho

Vera Lúcia da Silva

Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5454-2081>

vsilva.lucia@hotmail.com

Introdução ou situando o projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da *Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê*, localizada na vila de Cumuruxatiba, no município de Prado, na Bahia, 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 *Uni-*

versidade 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 a 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” (PPP, p. 3); “não fomos empobrecidos sozinhos, junto a nós” (PPP, p. 5). Todavia, ainda no mesmo texto de apresentação, ocorre o uso do pronome de terceira pessoa em “segundo *eles* (grifo meu) próprios, tem sido neste ambiente de conflitos, que começaram a sofrer ataques a sua alteridade e identidade.” (PPP, p. 6). Essa e outras ocorrências mais ou menos explícitas no documento fazem 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, tanto que foi a primeira da Bahia a implantar a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – a LICEEI –, em 2009, financiada pelo Ministério da Educação através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND (2005).

A respeito vale trazer para esse trabalho trechos das entrevistas

realizadas por Daniel Munduruku como parte de sua tese de doutorado em educação defendida na *Universidade de São Paulo – USP*. Munduruku 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” (MUNDURUKU, 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 apoiam as causas de seu povo.

Apesar de avaliações agradecidas como a do sábio Manoel Moura, 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 reconfigurado constantemente. 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, p. 92-3).

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, marcando uma certa dificuldade 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.

Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê: um sonho tomando corpo

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, Kaí e Pequi. Segundo o PPP, a comunidade 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 projeto 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 Se-

cretaria 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 à “presença de caçadores, traficantes de madeira ilegal e pistoleiros que protegem as fazendas” (PPP, 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. E essa novidade não se refere apenas ao ato burocrático de sua criação, mas ao seu caráter de invenção e experimentação, 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. A princípio, os Pataxó construíram as salas de aula com recursos próprios e coletivamente, que é como normalmente se constrói os espaços nas aldeias. Em alguns casos, houve a decisão conjunta de utilizar a infraestrutura já existente 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 materna¹. 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, 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 uma das atrações oferecidas a estes durante os períodos de alta temporada do forte turismo da região. 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 Pedro,

1. 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.

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 ao extermínio, assimilação ou incorporação à comunidade nacional. É ainda o escritor quem nos fala sobre a necessidade de uma insurgência contra os significados² 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

2. Apesar de não ser o objetivo desse trabalho discutir mais detidamente as questões concernentes 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.

de representação”. Vale ressaltar ainda a existência do Decreto 6040, de 07 de fevereiro de 2007, assinado pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, posterior à 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 às 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, p. 8)

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, entre outras coisas, estreitamente com a permanência do povo Pataxó em seu território ancestral retomado. Para o sociólogo Boaventura de Sousa 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 Sousa 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 cultura³, 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 51⁴, valorosa guerreira na luta pelos direitos indígenas à identidade e ao território e que hoje, segundo números do Sistema Geral de Estudantes da Bahia – SGE, atende a trezentos e dez estudantes, organizados em turmas multisseriadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio, em seis aldeias, a saber: Cahy, Tibá, Alegria Nova, Monte Dourado, Dois Irmãos e Renascer. Um sonho tomando corpo.

“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, re-

3. 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”.

4. Para mais informações sobre o evento, informo link de artigo: www.maxwell.vrac.puc-rio.br

apresenta um pensamento/sentimento latente no Projeto Político-Pedagógico da *Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê* e que de alguma maneira articula objetivos, finalidades, a ideia de currículo e ações a serem desenvolvidas. O que me leva a essa inferência é a recorrência do termo 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 das definições 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. Claro que a divisão em fases, proposta por Munduruku também na tese já mencionada, é meramente didática, porém, pode nos ajudar a compreender melhor a história indígena pós-invasão. À primeira fase, a que o autor (MUNDURUKU, 2012, p. 27) se refere como exterminacionista, que tem como objetivo “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 multicult-

turalismo 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 cativeiro, 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, ensiná-los um ofício e, assim, “integrar” aqueles que foram retirados do convívio de suas culturas tradicionais à sociedade nacional. (MUNDURUKU, 2012, p. 30-1).

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 políticos e econômicos 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 e utilizados como mão de obra escrava ou análoga à escravidão no projeto civilizatório português.

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 1957⁵. Apesar dessa constatação, hoje conta-se mais de onze mil indivíduos cadastrados.

5. A data é fornecida pelo Plano de Gestão Territorial do povo Pataxó de Águas Belas e Barra Velha de 2012, bem como em outras narrativas orais e escritas das comunidades.

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 (2013b)⁶, “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”.

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

Ao nosso diálogo, interessa ainda o multiculturalismo de butique 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 Grünewald (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, será discutido então o conceito de multiculturalismo interativo ou interculturalidade a partir das reflexões da professora Vera Maria Candau (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 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 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. 51-2) 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 na Bahia, 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-aldeias⁷.

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

7. 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.

em automóveis⁸. 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 abrasileirar 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, 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.”

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

De certo modo, esse quadro em que a comunidade é ouvida e integralmente respeitada já foi, apenas em parte⁹, reconfigurado, pois, diante da reivindicação dos próprios indígenas através dos fóruns de educação e demais encontros em que o assunto é pauta constante, conforme se pode ler na Carta Final do IX Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – ELESÍ¹⁰, em seu tópico treze: “Regularizar 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”. O governo da Bahia realizou, em vinte e nove de novembro de 2013, concurso para provimento de cargo efetivo de professor indígena, que passa então a ser parte integrante do quadro de magistério público do Estado, com a oferta de trezentas e noventa vagas distribuídas entre todas as comunidades da Bahia.

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.

9. A ressalva deve-se ao fato de o concurso não suprir efetivamente a demanda das comunidades, de forma que os docentes e demais profissionais continuarão a ser indicados por elas.

10. 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.

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, p. 20-1).

Para reforçar e complementar o texto citado, é 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:

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 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 e liderança, 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.

Em certa medida, o edital do concurso, ao passo em que conta com a colaboração dos representantes indígenas na Secretaria de Educação do Estado, através de suas coordenações em âmbito estadual e regional, contempla as diretrizes que já norteavam a escolha dos professores, uma vez que este fixa como condições para participar do concurso ser indígena e pertencer prioritariamente à etnia da comunidade onde se situa a unidade de ensino onde pretende atuar; apresentar declaração do líder local (cacique ou grupo de lideranças), bem como da própria FUNAI; conhecer a comunidade, suas práticas culturais, de ensino e aprendizagem com vistas à promoção da interculturalidade e cidadania.

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 aldeia¹¹. (MUNDURUKU, 2012, p. 108).

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” (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.” (PPP, 2010, 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, 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

11. 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).

comunidade. (PPP, 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 a 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.

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 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 que “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 (PPP, 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, 2003, 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, pre-

guiçoso, 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 é tão estranho, morre. De qualquer maneira a vitória é do colonizador.

Os Pataxó, através da fala do docente citado, (PPP, 2010, p. 16) rejeitam 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, rejeitam a ideia 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 duzentas 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, 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.” (SANTOS, 2001 p. 28) e passa 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. 45-6).

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 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 (cri-

ado em 1995) corrompido e manipulado pelos governos municipal e estadual, conforme denuncia Braz, foi criada a Frente de Resistência e Luta Pataxó que, junto a outras entidades posteriormente criadas, 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. 13-5), 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 menos de duas décadas iniciou sua retomada territorial e étnica. Mesmo que o desejo de uma escola “só nossa”, expresso tanto na narrativa da menina Karine (RODRIGUES *et al.*, 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 instituição e que a impedem de oferecer condições físicas, bem como um ensino que seja atrativo para a sociedade do entorno, que certamente possui outras compreensões do que seja uma boa escola.

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 está 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, o *patxohã* é uma língua em estado de pesquisa, descrição e por isso de uso limitado. É possível 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 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 Pataxó¹².

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:

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

12. 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.”

limitada por causa da falta de terras suficientes para plantar, coletar, caçar, pescar. (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 a 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 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 professore (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 a partir de uma trama de discursos e desejos que pa-

recem 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.” (2010, p. 15), se afirma que a *Kijêtxawê Zabelê* está “compromissada com uma escola pública de qualidade” (2010, p. 19) e que esta deve zelar pela “permanência e sucesso na progressão e conclusão do aprendizado” (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. Ressalto que o uso dos termos não desqualifica a narrativa de educação em construção, apenas mostra a existência de disputas e contradições no campo discursivo. 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 experiencia a cultura” (2010, p. 9).

Dando seguimento à 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 Bilíngue 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 (2013b), 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 gene 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. 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, homogêneiza, 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, à difícil resistência à língua portadora do poder do português colonizador. O uso do *patxohã*, mesmo que precário, 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 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*” (2010, grifo meu). Chama a 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 em que “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 da construção de uma instituição que seja diferente das escolas “brancas”, as quais, 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.

Considerações possíveis

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, certa garantia de representatividade com vistas à 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 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.” (PPP, 2010).

Em conformidade com o que deseja o Projeto de Escola Pataxó, Brito 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 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, eles se deslocam, percorrem caminhos, misturam sua substância original a outras encontradas no percurso, contornam dificuldades, têm suas características atualizadas em decorrência de outro contexto, mas sabem que são filhos da água da chuva e herdeiros de Txopai, o primeiro Pataxó.

Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 6º Ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- 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. 39-46
- BRAZ, Salvino dos Santos. *Txopai e Itôhã*. Belo Horizonte: SSE/MG, 1997. Disponível em: www.livrogratis.com.br. Acesso em: 15 de fev. 2013.
- BRITO, Edson Machado. *Entrevista concedida à pesquisadora*. Porto Seguro: 11 abr. de 2013a.
- BRITO, Edson Machado. 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*. Disponível em: www.biblio.com.br. Acesso em: 23 maio 2013.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São

Paulo: Brasiliense, 1983.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n. 37, jan/abr. 2008. p. 45-185.

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: www.funai.gov.br. Acesso em: 03 de maio 2013.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ. *Projeto Político-Pedagógico*. Prado: 2010.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Os “índios do descobrimento”: tradição e turismo (tese). Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 1999. Disponível em: indiosnonordeste.com.br. Acesso em: 30 abr. 2013.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

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

_____. *Equívocos nossos de cada dia*. Disponível em danielmunduruku.blogspot.com.br. Acesso em: 30 de abr. 2013.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Sousa. 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. 25-68.

POVO PATAXÓ DO PRADO. *Índios na visão dos índios: Pataxó do Prado*. Salvador: Secretaria de Educação da Bahia, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações*

indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

RODRIGUES *et al.* *Esperança Luminosa: histórias, contos e cantos Pataxó*. Brasília: Cimi, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *In: Contexto internacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, jan./jun. 2001, p. 7-34.

_____. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

Resumo:

O artigo pretende realizar uma leitura respeitosa e contextualizada do projeto político pedagógico da Escola Estadual Indígena Kijêtxawê Zabelê, situada em Cumuruxatiba, no município de Prado, na Bahia, criada por iniciativa e luta do povo Pataxó. Tal leitura pretende cotejar qual é a experiência intercultural pensada e vivida por eles no cotidiano de suas práticas escolares. Para tanto, autores indígenas e não indígenas serão postos em diálogo, a saber: Daniel Munduruku (2012a; 2013b), Nestor Canclini (1983), Vera Candau (2008) e Stuart Hall (2003). Todas essas leituras apontam para a educação intercultural como meio para garantir que a diferença será reconhecida, na mesma medida em que as desigualdades que remontam a séculos serão problematizadas e solucionadas no campo das disputas por reconhecimento e direitos.

Palavras-chave: Educação; PPP; Interculturalidade; Indígena; Pataxó.

Abstract:

This article intends to carry out a respectful and contextualized reading of the political pedagogical project of the Kijêtxawê Zabelê Indigenous State School, located in Cumuruxatiba in the municipality of Prado in Bahia, created by initiative and struggle of the Pataxó people. Such reading aims to compare what is the intercultural experience thought and lived by them in the daily routine of their school practices. For this purpose, indigenous and non-indigenous authors will be placed into dialogue, namely: Daniel Munduruku (2012a; 2013b), Nestor Canclini (1983), Vera Candau (2008) and Stuart Hall (2003). All these readings point to intercultural education as a means to ensure that difference will be recognized, to the same extent that inequalities dating back centuries will be problematized and solved, in the field of recognition and rights disputes.

Keywords: Education; PPP; Interculturality; Indigenous; Pataxó.

Recebido para publicação em 02/04/2019.

Aceito em 14/08/2019.