



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ALDEAMENTO INTELECTUAL:
INSERÇÃO DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**



CARLA CAMUSO

BRASÍLIA - DF

2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROJETO GESTOR**

ALDEAMENTO INTELECTUAL

INSERÇÃO DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CARLA CAMUSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília / UNB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Gomes Brasileiro.

**BRASÍLIA – DF
2011**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 991259.

Camuso, Carla.
C211a Aldeamento intelectual : inserção de indígenas na
educação profissional e tecnológica / Carla Camuso. --
2011.
xvi, 165 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Faculdade de Educação, 2011.
Inclui bibliografia.
Orientação: Iara Lúcia Gomes Brasileiro.

1. Ensino profissional - Índios - Porto Seguro (BA).
2. Índios - Educação. I. Brasileiro, Iara Lúcia Gomes.
II. Título.

CDU 376.742(81=082)

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

CARLA CAMUSO

**ALDEAMENTO INTELECTUAL
INSERÇÃO DE INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Comissão examinadora:

Dr.^a Iara Lúcia Gomes Brasileiro
Universidade de Brasília – UnB
Orientadora

Dr. Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília – UnB
Membro Interno

Dr.^a Ivany Camara Neiva
Universidade de Brasília – UnB
Membro Externo

Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília - UnB
Suplente

Brasília, 05 de agosto de 2011.

À Alemácio da Purificação, estudante indígena pataxó do curso técnico em Biocombustível do Instituto Federal da Bahia, que representa de forma integral todos os estudantes indígenas inseridos na Educação Profissional e Tecnológica. Pela determinação, orgulho de ser pataxó e vontade de crescer profissionalmente.

À Divani, estudante indígena pataxó guerreira, pela capacidade de superação!

À Ariane de Jesus Santos, índia pataxó, ex estudante do curso Técnico em informática, modalidade subsequente, jubilada illogicamente por não obter sucesso, duas vezes consecutivas, na disciplina lógica de programação. Pela força de insistir... Pela lágrima por não conseguir.

Aos meus pais... Sempre!

Dedico este trabalho

AGRADECIMENTOS

À família, por meio de quem a busca pelo conhecimento se manifestou de forma muito intensa em minha vida... Pai, mãe, irmãs.

Ao companheiro das contínuas batalhas ao longo de tantos anos, Jair, oferecendo-me apoio, não deixando inclusive me esmorecer mediante as dificuldades.

Ao meu amado filho Filipe, por ter tolerado minhas ausências com tranquilidade, por me dar o suporte tecnológico nas horas que precisei e por ser um presente do universo a preencher minha vida.

À Professora Dr^a. Iara Brasileiro, orientadora, por me acolher de forma desafiadora, pela confiança nas minhas pretensões e disponibilidade nos momentos cruciais e ao Professor Dr. Bernardo Kipnis pelo desvelo com esta pesquisa nos momentos iniciais;

Ao povo Pataxó, por nosso contato significativo, pela simpatia e carinho.

Aos estudantes indígenas entrevistados nessa pesquisa, meu respeito, reconhecimento e admiração pela bela trajetória na busca de formação.

À Soraia Perelo, Ademário Braz, Vilma Pataxó e aos “etnocompanheiros” da Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA, docentes e estagiários, pela parceria ininterrupta;

E ainda às pessoas que possibilitaram o meu ingresso no programa de mestrado, as servidoras do Instituto Federal da Bahia Ianna Cerqueira e Maiusa Ferraz. Sem estas, certamente esta pesquisa nem começaria;

À Reitoria do Instituto Federal da Bahia pelo apoio institucional, ao Prof. Albertino e a então direção do Campus Porto Seguro, Prof. Georges Rocha, assim como à atual gestão, pelo apoio e compreensão;

À Irene Maria e Raquel Simões, servidoras da FUNAI regional, Annallena Guedes do IFBA *Campus* Ilhéus e Gabriel Camuso pelo atendimento imediato ao meu primeiro sinal de socorro;

À Tatiana Lima, Marcio Rodrigues, Edilson Nolaço, Lenira Gurgel e Joscelia Brito, por dados e entrevistas.

Um último e significativo agradecimento a Eurico Lourenço Sena, índio da etnia Baniwa, por sua mão amiga coparticipando nas últimas instâncias do processo de escrita.

...Precisamos de uma atenção específica e diferenciada, que atendam as necessidades dos nossos povos indígenas!

Sinto falta de poder aprofundar mais nas nossas histórias, das nossas riquezas e origens da nossa região.

Diovania Ferreira (Shawana)
Aluna indígena do IFBA

...Acho que se enxerga pouco a presença de indígena na Instituição. Acho que fingem que não vê. Porque existe a política de entrada, mas não tem a garantia de permanência.

Tatiana Lima
Professora de matemática do IFBA

RESUMO

A população indígena está sendo paulatinamente inserida no processo educacional visando a formação de profissionais índios que buscam melhoria de qualidade de vida, já que podem atuar em suas próprias comunidades ou galgar melhores posições na sociedade. Nesse movimento, percebe-se que essa inserção projeta, amiúde, o sentido assimilacionista, rejeições culturais mútuas, casos de desistências, repetências e jubilamentos. A presente dissertação busca, portanto, delinear o perfil dos indígenas presentes na rede de Educação Profissional e Tecnológica, especificamente no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Porto Seguro. O estudo permite identificá-los de forma ampla enquanto indígenas do nordeste, e mais especificamente enquanto povo Pataxó, habitante da região Extremo Sul da Bahia. Em um segundo momento é analisado os aspectos dessa inserção mediante as características do estudante indígena e a execução da ação afirmativa. O estudo teve como base, *a priori*, uma análise abrangente da situação do aluno no sistema educacional indígena e regional se contrapondo ao processo de ingresso e permanência desses indivíduos numa Instituição de Ensino Técnico Profissionalizante. Ao final do trabalho, o que denominou-se “aldeamento intelectual” é entendido em dois sentidos distintos: o **aldeamento intelectual dos não índios** que pensam em políticas públicas para indígenas dentro de seus gabinetes, escutando seus próprios pensamentos, objetivando a perpetuação no poder ao lançar ações chamadas “afirmativas” como o ideal de salvação das minorias. E o **aldeamento intelectual dos índios** nas perspectivas técnicas e tecnológicas, uma aldeia isolada de métodos, fórmulas, regras, onde a sua definição de raça significa preenchimento de dados estatísticos, não correspondendo às especificidades embutidas em sua cultura.

Palavras chaves

Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Políticas Públicas de ação afirmativa, Índios Pataxó, Instituto Federal da Bahia

ABSTRACT

The indigenous population has been inserted in the educational process randomly, aiming the formation of the professional indians that search for improving quality of life, since they can act in their own communities or run for better positions in the society. In this movement, it's realized that such insertion projects, in a detailed way, the assimilation sense, reciprocal cultural rejections, cases of giving ups, repetitive fails and "jubilamentos". The present dissertation, therefore, tries to delineate the profile of the Indians present at the Professional and Technological Net, specifically at *Institute Federal da Bahia, campus Porto Seguro*. The study allows the identification of these profiles in a wide way while indigenous people from the Northeast, and more specifically as a *Pataxó* community, inhabitant of the extreme south region of Bahia. In a second moment, it's analyzed the aspects of these inclusions through the features of the indigenous student and the execution of an affirmative action. The study had as a base, firstly, a wide analysis of the student's situation in the indigenous and regional educational system, contrasting to the process of access and maintenance of these individuals in an Institution of Technician and Professionalizing Teaching. At the end of this study, what was called "Intellectual Village" can be understood in two different ways: "Intellectual Village" of non-Indians, that thinks about public policies for indigenous inside their cabinet, listening to their own thinking, aiming at the perpetuation in power, by launching of actions called "affirmatives" with intended to "save" minorities. And the Intellectual village of Indians, from the techniques perspectives and technological, an isolated village of methods, formulas, rules, where its definition of race only means fulfillment of statistical data and not correspond to the specificities inherent into their culture.

Keywords

Vocational and Technological Education, Indigenous Education, Affirmative Action, Pataxó Indians, Institute Federal da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Arcabouço metodológico da pesquisa.....	30
Ilustração 2 -	Mapa de localização dos territórios indígenas no Extremo Sul da Bahia.....	46
Ilustração 3 -	Mapa de localização das aldeias indígenas Pataxó no Extremo Sul da Bahia.....	47
Ilustração 4 -	Prancha 10 – J.B. DEBRET: “Botocudos, puris, patachos e Machacalis”	67
Ilustração 5 -	Índio Pataxó em 1816 e em 2010.....	68
Ilustração 6 -	Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Nacional.....	84
Ilustração 7 -	Professor Ademário Braz durante aula de cultura pataxó na Escola Indígena Coroa Vermelha – Pintura corporal.....	90
Ilustração 8 -	Distribuição dos Povos Indígenas no Estado da Bahia.....	96
Ilustração 9 -	Gráfico informativo sobre a formação de professores de Arte do município de Porto Seguro em 2007.....	103
Ilustração 10 -	Gráfico de desempenho dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos turma, 1º ano em 2008.....	105
Ilustração 11 -	Gráfico de desempenho dos alunos do Curso Subsequente ao ensino médio de Técnico em Alimentos, 2008.....	105
Ilustração 12 -	Desempenho geral dos candidatos ao curso de informática no processo seletivo do IFBA/2010 na prova objetiva.....	118
Ilustração 13 -	Desempenho geral dos candidatos ao curso de informática no processo seletivo do IFBA/2010 na redação.....	118
Ilustração 14 -	Percentual de Raça/Etnia dos estudantes do IFBA Campus Porto Seguro, de acordo com a auto declaração...	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Estimativas de população aborígine (entre 1492 a 1650).....	43
Tabela 2 -	Situação Fundiária das terras indígenas no Brasil.....	44
Tabela 3 -	Aldeias Indígenas Pataxó no Extremo Sul da Bahia.....	77
Tabela 4 -	Titulação máxima do corpo docente no IFBA.....	101
Tabela 5 -	Tempo de atuação na docência dos docentes do IFBA.....	102
Tabela 6 -	Tempo de dedicação ao IFBA dos docentes.....	102
Tabela 7 -	Área de atuação do corpo docente no IFBA.....	103
Tabela 8 -	Índice de titulação do docente do IFBA – <i>Campus</i> Porto Seguro.	104
Tabela 9 -	Evasão no IFBA <i>Campus</i> Porto Seguro em 2008.....	106
Tabela 10 -	Distribuição de vagas no processo seletivo 2010 para o <i>Campus</i> Porto Seguro.....	110
Tabela 11 -	Informações sobre Corpo Docente UF:BA, Instituto Federal da Bahia, <i>Campus</i> Porto Seguro, 2011, Região: Nordeste.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sinopse das medidas de proteção aos índios.....	56
Quadro 2	Cursos oferecidos pelo IFBA – <i>Campus</i> Porto Seguro.....	100

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI -	Associação Nacional de Ação Indigenista
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI -	Conselho de Educação Escolar Indígena
CEFET -	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC-BA	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CORES -	Coordenação de Registros Escolares
CGEEI -	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
CIMI -	Conselho Indigenista Missionário
CINEP -	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNEEI -	Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEM -	Coordenação Pedagógica e Equipe Multidisciplinar
CONEEI -	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
DAF -	Diretoria de Assuntos Fundiários
DEPEN -	Departamento de Ensino
ETFBA -	Escola Técnica Federal da Bahia
FUNAI -	Fundação Nacional do Índio
FUNASA -	Fundação Nacional da Saúde
IBDF -	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IDEB -	Índice de Desenvolvimento Escolar
IES -	Instituições de Ensino Superior
IFBA -	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
IFET -	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LACED -	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento.
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
PDE -	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDI -	Política de Desenvolvimento Institucional

PPI -	Projeto Político Institucional
PNE -	Plano Nacional de Educação
PROLIND -	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PSS -	Processo Simplificado de Seleção
RCNEEI -	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena
SECAD -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEMTEC -	Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SETEC -	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIASI -	Sistema de Informações da Atenção à Saúde Indígena
SPI -	Serviço de Proteção aos Índios
TI -	Terra Indígena
UESC -	Universidade Estadual Santa Cruz
UEFS -	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ -	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA -	Universidade Federal da Bahia
UFRB -	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB -	Universidade de Brasília
UNDIME -	União dos dirigentes Municipais de Educação
UNEB -	Universidade Estadual da Bahia
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PARTE I – INDÍGENAS... BRAVA GENTE RESISTENTE!

INTRODUÇÃO	17
1. METODOLOGIA	
1.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	29
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	31
1.3 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....	32
1.3.1 <i>Entrevista</i>	32
1.3.2 <i>Análise documental</i>	35
1.3.3 <i>Observação Participante</i>	36
1.4 ANÁLISE DE DADOS.....	37
2. O UNIVERSO DO INDÍGENA BRASILEIRO	
2.1 SOBRE ALDEIAS E SEUS HABITANTES	38
2.1.1 <i>Constituição dos aldeamentos</i>	48
2.2 “ETNOGÊNESE” OU “REETINIZAÇÃO”.....	59
2.3 NAÇÃO PATAXÓ - UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA.....	64
2.3.1 <i>O processo de construção da identidade indígena Pataxó</i>	64
2.3.2 <i>Fogo de 51</i>	72
2.3.3 <i>Êxodo Pataxó e estabelecimento de novas aldeias</i>	75
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
3.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PROPOSTA DIFERENCIADA.....	79
3.1.1 <i>Breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil</i>	81
3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS RELATIVOS À ED. ESCOLAR INDÍGENA.	85
3.3 ESCOLAS INDÍGENAS NO ENTORNO DO IFBA - PORTO SEGURO	88
 PARTE II - INSERÇÃO DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM FOCO	92
4.1 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA.....	95
4.2 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - CAMPUS PORTO SEGURO.....	99
4.2.1 <i>Processo de Implantação do Campus Porto Seguro</i>	100
5. O INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
5.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO IFBA.....	108
5.1.1 <i>Identificação dos Índios</i>	110
5.1.2 <i>Identificação dos Índiosdescendentes</i>	113
5.1.3 <i>Efetivação de matrícula dos cotistas indígenas</i>	115
5.2 DESEMPENHO DOS INDÍGENAS NO PROCESSO SELETIVO.....	117
6. PERFIL DO INDÍGENA NO IFBA – CAMPUS PORTO SEGURO	121
6.1 JÚBILOS E AFLIÇÕES DOS ALUNOS INDÍGENAS NO PERCURSO EM DIREÇÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO.....	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
APÊNDICE A - Questionário diagnóstico – Educação Escolar Indígena.....	159
APÊNDICE B – Lista de alunos entrevistados.....	160
ANEXO I - Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006 – IFBA.....	161
ANEXO II - Levantamento das ações afirmativas para Educação na Bahia.....	163
ANEXO III - Levantamento dos povos indígenas do Extremo Sul da Bahia.....	164
ANEXO IV - Estatuto do Índio – 1973.....	165

PARTE I

INDÍGENAS: BRAVA GENTE... RESISTENTE!

Tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica em conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vive.

José Ribamar Bessa Freire¹

INTRODUÇÃO

Os povos indígenas estão se tornando presença constante em todos os setores da sociedade brasileira – meios de comunicação social, esportes, cultura, meio acadêmico, programas de governo, política, ou seja, a questão indígena conquistou e está conquistando seu espaço na vida nacional. A união dos diferentes povos e o auxílio de legislações mais contundentes² em defesa de sua autonomia tem propiciado a liberdade para que possam decidir os caminhos que querem seguir no intuito de acompanhar a contemporaneidade.

Não poderia ocorrer de forma diferente na histórica região do descobrimento do Brasil, onde o povo Pataxó, após um longo processo de reconhecimento e reafirmação de sua cultura, está encontrando caminhos de fortalecimento cultural por meio do estudo.

A migração de muitos jovens das aldeias para as cidades com objetivos de estudos estão relacionados a princípio, à importância de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos. A interação entre o saber científico e o conhecimento tradicional de seus povos capacita-os a se posicionar a frente da resolução dos problemas surgidos em suas comunidades.

O antropólogo Guga SAMPAIO (2002) identifica que, com a busca dos indígenas pela capacitação, está se desenvolvendo um ganho em competência na

¹ Professor da Faculdade de Educação da UERJ e coordenador do programa de estudos dos povos indígenas (FREIRE, 2010).

² Constituição Federal de 1988; Decreto Presidencial nº 26/91; Portaria Interministerial nº 559/91; Decreto Presidencial nº 559/91; Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/96; Parecer nº 14/99 da Câmara de Educação básica do CNE; Resolução nº 03/99 do CNE; Lei nº 10.172/2001; Parecer 010/2002 do MEC/CNE; Lei n.10.172/2001; Parecer 010/2002/MEC; Lei nº 11.645/2008; Decreto Presidencial nº 6.861/2009.

preservação de sua autonomia e identidade. Na medida em que se capacitam para compreender o modo do branco intervir sobre eles, tornam-se mais competentes e mais hábeis, conseqüentemente, mais autônomos e capazes de preservar a sua própria cultura.

Como consequência natural de um processo migratório, a urbanização dos indígenas se tornou inevitável. Conforme dados de LIDÓRIO (2011), 111 etnias possuem representação em pequenas e grandes cidades. De acordo com a pesquisa os elementos de atração refletem que em primeiro lugar está a busca por educação formal em Português; seguem posteriormente a assistência à saúde, acesso a produtos assimilados (especialmente roupas, alimentos, entretenimento e álcool) e por fim, a expectativa de melhor subsistência.

A busca de conhecimento acadêmico somada à expectativa de melhor subsistência conforme indicação da pesquisa referenciada resulta no caminho da **inserção do indivíduo no mundo do trabalho**. Logo, a luta pela sobrevivência geralmente está relacionada à venda do trabalho em troca do salário que garante a manutenção das condições básicas dessa mesma sobrevivência.

Aliada à educação regular, a qualificação técnica profissionalizante contribui no sentido de favorecer a inserção no trabalho visto que é voltada para o treinamento profissional. A análise do quadro atual de trabalhadores formais no Brasil, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA reflete que há carência nos diversos setores econômicos de profissionais qualificados. A pesquisa revela que em 2007 apenas 18,3% de pessoas que buscam trabalho tem qualificação adequada para atender ao perfil das vagas abertas de emprego. (POCHMANN, 2007).

O governo, por sua vez, para atender a essa demanda, vem ampliando a rede de educação profissional como política pública e se reestrutura criando um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET (BRASIL. SETEC/MEC, 2008).

A rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) atende aos diversos níveis de ensino, tendo maior ênfase no ensino médio integrado ao técnico, ensino técnico subsequente e cursos superiores. Para que o jovem ingresse na Instituição é necessário passar por um processo seletivo geralmente concorrido, o que elimina candidatos que não atingem uma boa pontuação nas provas.

Ao verificar a qualidade do ensino ministrado pela rede de educação pública no município de Porto Seguro, considerando os últimos resultados do Índice de Desenvolvimento Escolar – IDEB³, constata-se uma realidade não muito favorável para que os alunos oriundos das escolas públicas em geral possam ser aprovados em processos seletivos.

As análises da qualidade de ensino do país favorecem a reflexão sobre a realidade das escolas públicas e isso proporcionou o surgimento de políticas públicas para que essa população não permaneça desatendida na continuidade de seus estudos. Como exemplo, cita-se o sistema de reserva de vagas para o ensino superior surgido no início do século XXI em cenário nacional⁴ e, mais especificamente em 2006 no Instituto Federal da Bahia, a estipulação de uma determinada porcentagem de vagas, denominada cotas, para facilitar o ingresso dos candidatos oriundos da rede pública⁵.

Para além das cotas sociais, a adoção de cotas raciais é parte de um conjunto de políticas denominadas “ações afirmativas”⁶. Essas ações têm gerado uma profusão de opiniões, coexistindo pontos de vistas favoráveis ou contrários à implantação desse sistema. As discussões giram em torno da crítica, onde se entende que a cota é uma ação preconceituosa:

Políticas dirigidas a grupos ‘raciais’ estanques em nome da justiça social não eliminam o racismo e podem até mesmo produzir o efeito contrário, dando respaldo legal ao conceito de raça e possibilitando o acirramento do conflito e da intolerância. [...] O principal caminho para o combate à exclusão social é a construção de serviços públicos universais de qualidade nos setores de educação, saúde e Previdência, em especial a criação de empregos. (Manifesto “Todos têm direitos iguais na República”, assinado por 114 intelectuais e artistas contrários à aprovação da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial)⁷

³ Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no município de Porto Seguro entre 2005 a 2010: 3,1 – Fonte: Portal IDEB: portalideb.inep.gov.br

⁴ Primeira experiência com o sistema de cotas no Brasil se deu a partir de uma lei estadual do Rio de Janeiro LEI 3.524/00, de 28 de dezembro de 2000) para a entrada de candidatos de escola pública na UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro e UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense. Para candidatos negros e pardos foi instituído a Lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001 no mesmo local.

⁵Ver anexo I

⁶As ações afirmativas se definem como políticas públicas (ou privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES e SILVA, 2001).

⁷ Revista Mundo e Missão. Seção: Em debate; *Cotas nas Universidades Brasileiras*. Outubro de 2006, nº 106, Edição nº 3, Editora Mundo e missão, São Paulo.

E aceitação, onde se reconhece uma dívida histórica nacional:

As ações afirmativas são conjuntos de conceitos e ideais que procuram compensar, devolver ou corrigir possíveis atos discriminatórios sofridos no cotidiano das práticas sociais por grupos considerados “minoritários”, ou mesmo pela discriminação sofrida no passado. E, como forma de reparação de desigualdades e para que a justiça reparatória seja efetivada, o Estado deve oferecer políticas de distribuição de recursos sociais como empregos, educação, moradias, com o objetivo de que a igualdade social seja promovida e as injustiças sociais sejam erradicadas ou mesmo amenizadas. (LIMA, 2008, p.32)

Essa dívida está relacionada aos anos de discriminação sofridos por negros e indígenas, principalmente quando se identifica que lhes foi negado por muito tempo o acesso ao sistema educacional ou ainda, quando o ingresso se tornou acessível, se depararam com uma escola pública fragilizada.

Independente de quem tem razão ou não, há várias questões que giram em torno dessa ação. Neste trabalho, direciona-se especificamente à que se relaciona ao acesso e permanência de indígenas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, *Campus* Porto Seguro.

Os números da população indígena no Brasil têm crescido constantemente⁸, provocando a necessidade de sua inclusão no sistema educacional. Para que os direitos assegurados pela Constituição sejam atendidos, passa a ser dever do Estado a criação e ampliação de políticas públicas para atender essa demanda⁹. Nesse contexto, não só a aprovação de cotas sociais, destinadas ao aluno egresso da educação básica pública como as cotas étnico-raciais foram lançadas e aprovadas por diversas Instituições de Ensino (ANEXO 2).

Com efeito, o IFBA, procurando minimizar a desigualdade de ingresso em seu processo seletivo, destinou uma porcentagem de cota aos índios. A resolução nº. 10 de 1º de junho de 2006, do seu Conselho Diretor, estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios, índiosdescendentes e outras etnias. Nessa resolução, destaca-se o Artigo 3, alínea d que preconiza uma porcentagem maior de vagas para indígenas apenas nos *campi* de Eunápolis e Porto Seguro por ser uma região com “características raciais específicas”(ANEXO 1), entendendo que é notadamente forte a presença indígena no Extremo Sul da Bahia. As vagas possibilitaram o

⁸ “Os contatos violentos da colonização européia não conseguiram destruir a população indígena no Brasil e hoje o crescimento populacional é uma tendência geral dos índios brasileiros”, disse à Agência Fapesp a coordenadora do Pineb, Maria Rosário de Carvalho. A pesquisadora explica que a queda demográfica acentuada foi registrada até o final da década de 1960. (FAPESP, 2009)

⁹Disponível em <http://www.cgu.gov.br/Publicacoes/BGU/2002/Volume1/039.pdf>

acesso de índios das aldeias mais próximas, nos cursos técnicos oferecidos pelo Instituto.

Nessa conjuntura, desde o início das atividades letivas do *Campus* Porto Seguro em 2008, é observado por docentes, equipe pedagógica e direção, fraco desempenho e alto índice de evasão dos alunos indígenas. Houve inclusive uma diminuição de indígenas inscritos no processo seletivo para o ano de 2010 relacionando-se provavelmente às experiências malogradas dos anos anteriores.

Mediante o cenário exposto, se for constatada uma diminuição paulatina no acesso e permanência do aluno indígena no Instituto, os objetivos governamentais retornarão à estaca zero. Sem acesso e permanência, a política afirmativa tanto se anula quanto possivelmente deixará marcas piores no imaginário da sociedade e nas comunidades indígenas enfatizando a desigualdade e a incapacidade desses povos com relação aos não índios. Esses elementos são acompanhados por uma série de pressupostos que vai desde a falta de recursos financeiros dos indígenas, como a incompreensão das características culturais diferenciadas por parte da Instituição que os recebe.

Com as políticas instituídas, implementadas e divulgadas, torna-se necessário fazer um diagnóstico para examinar se as ações afirmativas estão cumprindo os seus propósitos iniciais. Para além dessa verificação, o presente estudo objetiva, de maneira ampla, conhecer o aluno indígena que frequenta os cursos técnicos da Educação Profissional e Tecnológica. E, de forma mais específica:

- Conhecer a etnia indígena Pataxó, habitante da região de Porto Seguro e presente no IFBA a partir de dados históricos desde referências antepassadas a depoimentos presentes.
- Identificar as diferenças entre a educação escolar indígena e o modelo utilizado pelos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
- Traçar o perfil dos estudantes indígenas do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro identificando suas dificuldades e expectativas com o ensino Profissional e Tecnológico;
- Mostrar a dinâmica do processo de inserção do aluno índio, que não faz parte da realidade de uma comunidade urbana, junto aos seus colegas não índios.

Com efeito, o trabalho se propõe a entender **quem é e o que está ocorrendo com os indígenas que optam por ultrapassar as fronteiras de suas aldeias na busca do desenvolvimento intelectual e profissional.**

Dessa forma, a presente dissertação se posiciona diante do universo que permeia o indígena inserido na educação profissional e tecnológica e organiza-se em duas partes. Essas partes se subdividem em seis capítulos os quais procuram evidenciar as possíveis conexões identificadas para se compreender o jovem pataxó¹⁰, suas aspirações, pertencimentos e trajetórias.

A primeira parte é constituída por três capítulos com o objetivo de apresentar esclarecimentos sobre a temática principal do estudo: o indígena brasileiro. O primeiro capítulo situa o leitor quanto ao tema e procedimentos metodológicos utilizados para elaboração do trabalho. A caracterização dos procedimentos de pesquisa neste início garante a compreensão das ações e objetivos constituídos para o processo de pesquisa, proveniente da articulação entre as fontes de natureza bibliográfica, documental e de campo.

O segundo capítulo tem a finalidade de contextualizar a figura do indígena desde o período em que os europeus aportaram no Brasil, os desdobramentos desse convívio, e como os povos autóctones percorreram o caminho da resistência até os dias atuais. Explanando o universo indígena de maneira ampla, é possível compreender as características do grupo indígena que mantém seus alunos no IFBA em Porto Seguro. A história do povo Pataxó é reconstruída baseada em fontes bibliográficas e documentais.

A Educação Escolar Indígena é ressaltada no terceiro capítulo com base em leituras de documentos balizadores e algumas informações relevantes em artigos e dissertações que tratam de aspectos da história e da política de educação escolar indígena no Brasil. Finaliza-se com a situação da escola indígena na região Extremo Sul. O panorama da Educação Escolar Indígena se fez necessário para que o paralelo entre os dois sistemas de ensino “indígena” e “profissional” seja traçado, visando às análises posteriores sobre como o aluno indígena chega à educação profissional.

A segunda parte do estudo tem o objetivo de contextualizar a inclusão do estudante indígena, oriundo de uma educação diferenciada, na Educação

¹⁰ Grupo indígena habitante na região Extremo sul da Bahia.

Profissional e Tecnológica. Para tanto, um quadro geral do que é o ensino tecnológico e suas atuais concepções pedagógicas é exposto. A situação contemporânea é focada a partir da nova institucionalidade das escolas técnicas a partir de 2008 e que é a organização vigente.

Com o processo de expansão da rede, uma unidade da escola técnica é aberta em Porto Seguro. A implantação desse *campus* e seus aspectos contextuais na cidade são expostos, se estendendo inclusive ao processo de seleção e aplicação da resolução que instituiu as cotas para indígenas. A análise empírica tem seu início a partir desse momento, quando se considera a relação entre os servidores e as questões indígenas.

A terceira e última parte, traz a discussão e o delineamento do perfil do indígena, suas condições estruturais, cognitivas e comportamentais diante do seu acesso a uma educação pensada para os moldes eurocêntricos. *A priori*, partindo das entrevistas com os estudantes indígenas, o estudo considerou detalhadamente cada perfil, encaixando-os em duas categorias básicas: autoidentificação, se subdividindo em quatro tipos e a não identificação, subdividindo em dois tipos. Cada um com sua respectiva explicação e exemplo. Contudo, as categorias não são “divisores de água” com relação às dificuldades encontradas pelo indígena no Instituto. Apenas os caracterizam mais detalhadamente.

Posteriormente, submerge todo o universo que rodeia o aluno indígena, trazendo à tona tanto as expectativas das comunidades indígenas com relação ao futuro desses jovens como, analogamente, as suas próprias projeções. Nessa etapa, esclarecimentos sobre o pensamento do não índio quer seja servidores do *campus* ou colegas é considerado de forma imbricada na percepção do indígena. Nota-se que o estudo priorizou propositadamente a fala do indígena, vendo-o como protagonista de sua própria construção histórica.

Em virtude disso, há falas completas, sem interrupções nem considerações por parte do pesquisador, com o intento de transmitir para o leitor a sequencia emocional do aluno indígena, colocando-nos, pesquisador e leitor, na postura de meros receptores da sua mensagem dando margem para a interiorização e reflexão. Os comentários são feitos em momento oportuno.

As considerações finais apresentam as políticas públicas educacionais pensadas contemporaneamente dentro dos gabinetes para as populações indígenas. Avalia-se o termo “aldeamento” de forma metafórica, onde se levanta

questionamentos sobre o pensar como não índio o benefício para índio e a aceitação do indígena dessas políticas como realidades intransponíveis de dominação. E posteriormente o aldeamento tecnológico em que o indígena se posiciona como figurante no processo de profissionalização, devendo se encaixar no perfil correspondente ao universo burocrático e massificante do não índio.

Justificativa e relevância

Na Região Extremo Sul da Bahia estão instalados dois *campi* do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica: o *campus* Eunápolis, inaugurado em 1994¹¹ e o *campus* Porto Seguro com o início das atividades acadêmicas em fevereiro de 2008¹². Paralelamente, a região conta com 32 aldeias/comunidades das etnias Pataxó e Tupinambá de Belmonte que totalizam 18.920 índios correspondentes a mais de 50% da população indígena da Bahia¹³.

Na Superintendência Indígena, órgão da Prefeitura Municipal de Porto Seguro, obteve-se a informação de que 23 escolas indígenas com características específicas, inclusive com o aprendizado da língua 'Patxohã' atendem ao Ensino Básico. Ao aluno índio egresso desse ensino restam duas alternativas: parar os estudos e viver da venda de artesanato, o que acontece habitualmente em Porto Seguro, ou buscar uma instituição de ensino regular, longe da sua aldeia e principalmente longe da compreensão de sua cultura para aquisição de formação objetivando a sua inserção no mundo do trabalho.

Com a recente instalação do IFBA em Porto Seguro as lideranças indígenas enxergaram uma possibilidade de melhoria de vida para os seus jovens e promoveram a inscrição de muitos no processo seletivo. Esses jovens índios, com uma educação básica diferenciada, caracterizada pelo bilinguismo e interculturalidade, fortalecimento das práticas socioculturais indígenas, valorização de sua história e cultura, recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades (BRASIL, 2001), terminam sendo *engolidos* pelo processo tradicional do ensino regular.

¹¹ <http://www.eunapolis.ifba.edu.br/historico.php>

¹² <http://www.portoseguro.ifba.edu.br/index.php>

¹³ Dados do Núcleo de Promoção dos Direitos Sociais/NPDS FUNAI – Eunápolis, 2011.

As vagas destinadas aos indígenas para os cursos técnicos do IFBA foram preenchidas ao longo dos três anos de existência do *campus* no Município de Porto Seguro. Esse público, em sua totalidade, é composto por indígenas oriundos de aldeias mais próximas dos centros urbanos devido à facilidade de acesso diário. A princípio percebe-se claramente um primeiro ponto de exclusão: os jovens índios que habitam em aldeias mais distantes não se inscrevem nos processos seletivos devido a dificuldades de transporte ou ausência de uma residência estudantil próxima para abrigá-los em período de aula.

Outro ponto de exclusão é observado junto aos índios que já ingressaram na instituição. Conforme informações dadas pela COPEM - Coordenação Pedagógica Multidisciplinar¹⁴ do IFBA - *campus* Porto Seguro, os indígenas que frequentam a escola técnica, desde o seu ingresso, possuem um alto grau de dificuldade no processo de aprendizagem. Como consequência, foram registrados pela mesma equipe, evasões e jubilamentos. Entretanto, há os que resistem e permanecem.

Apesar das experiências diferenciadas de cada aluno indígena ao longo de seu percurso no curso escolhido, identificar as características específicas desse público, saber que diferenças há em seu cotidiano ou no tipo de conhecimento obtido antes de ingressar numa escola profissional e tecnológica, entender como ocorre a inserção do indígena em um Instituto de Educação Profissional e Tecnológica pode vir a ser o caminho mais viável para as soluções dos problemas detectados pela equipe pedagógica institucional.

Embora a implantação da política de cotas numa Instituição de Educação Profissional e Tecnológica tenha sido uma conquista para os povos indígenas, não houve preparação institucional para fomentar uma base que atenda aos estudantes oriundos da Educação Escolar Indígena e esses jovens ficam à mercê do preconceito e discriminação.

Isto posto, a importância do acompanhamento e análise da trajetória do indígena na Educação Profissional e Tecnológica proposta na pesquisa suscitará uma compreensão de quem é, como vive, de onde e porque veio esse indivíduo para o Instituto. Esta caracterização possibilita não somente o acolhimento adequado pela Instituição como também aumenta a chance de tornar a política afirmativa bem-sucedida.

¹⁴ Esta equipe é composta por pedagogos, assistente social e psicólogo.

Por conseguinte, a comunidade indígena, sendo reconhecida e identificada, reforçará a sua percepção de reconstrução etnogênica, compreendendo seu papel como discente e cidadão de um mundo onde as diferenças, acima de tudo culturais, devem ser respeitadas e partilhadas entre todos.

O despertar para a temática: caminhos do pesquisador.

Decidi viver em Porto Seguro em 2001, buscando sair das agitações da capital da Bahia, em um momento emblemático: um ano após a fatídica comemoração dos 500 anos de Brasil¹⁵, em que os indígenas foram excluídos e apossados da festa em que se brindava o aniversário da posse portuguesa desse grande território. As repercussões do fato ainda refletiam no comentário popular e principalmente entre a população não índia nativa, denotando repulsa ao governo e solidariedade aos indígenas que compartilham o mesmo território desde... **Sempre**. A empatia pelos índios me foi despertada. Entretanto, as reflexões adormeceram novamente enquanto buscava estruturar-me para sobreviver apenas com o título de Bacharel em Artes plásticas em uma cidade turística sustentada por temporadas.

É nessa busca que me deparo com o estado caótico da cultura na região e principalmente com a ausência de profissionais de nível superior. A situação me empurrou para a educação. Após contratos, e posteriormente, concurso da Prefeitura de Porto Seguro, passei a ensinar arte e cultura nas escolas municipais, entendendo que o ambiente escolar é o mais propício ao desenvolvimento cultural do indivíduo. Em 2005 fui convidada a trabalhar na Secretaria de Educação para formar professores e dar suporte aos eventos culturais do órgão.

Em meio à multifacetada função que absorvi na Secretaria, passei a acompanhar de perto um grupo coordenado pela Prof.^a Soraia Perelo, que “lutava”? Não. **Brigava** com “unhas e dentes” pelos direitos indígenas da região, pelas melhorias nos diversos âmbitos das comunidades indígenas e principalmente pela

¹⁵Trecho do noticiário “Folha de São Paulo”(ano 80, nº25.953), publicado no dia 23 de abril de 2000: “As comemorações dos 500 anos do Brasil foram marcadas no sábado por confrontos entre policiais e manifestantes na BR-367, que liga Porto Seguro a Santa Cruz Cabrália (BA) e terminaram com 141 pessoas detidas. A PM avançou sobre os índios, que fugiram na direção de Santa Cruz Cabrália. Alguns reagiram, disparando flechadas e jogando pedras. A polícia perseguiu os manifestantes por cerca de um quilômetro, soltando bombas, até dispersar totalmente o protesto. No momento do conflito, Gildo Terena, 18, da tribo terena de Campo Novo (MT), ficou em frente à barreira policial pedindo para que parassem de jogar bombas e foi agredido pelos policiais. O índio teve traumatismo no maxilar direito, segundo o médico José Caires, do Sindicato dos Médicos da Bahia.”

efetivação da educação escolar indígena em todas as comunidades. Minhas visitas passaram a ser constantes nas aldeias, nas inaugurações de escolas, eventos, ou em capacitações promovidas pela Secretaria.

A participação nos eventos indígenas proporcionados por esse mesmo grupo, a exemplo de seminários de educação escolar indígena, comemorações do dia do índio, jogos indígenas, foi me aproximando intensivamente das questões.

Abro um parêntese para lembrar que apesar de ser filha de pai italiano, minha ancestralidade materna exerceu um papel de curiosidade por ter um avô índio (fenotipicamente visível) que sempre negou sua condição étnica, alegando que “nunca foi preguiçoso...”¹⁶

Paralelo a isso, as questões da educação também me instigavam, ao observar a quantidade de analfabetos funcionais do município, o que me fez buscar uma especialização voltada para os processos de ensino aprendizagem. Após a conclusão da pós-graduação em psicopedagogia, passei a integrar a rede de Educação Profissional e Tecnológica por meio de aprovação em concurso. Por conhecer a realidade da região e ter especialização na área pedagógica, convidaram-me para assumir a primeira gestão da diretoria de ensino do *campus* Porto Seguro, recém-inaugurado.

Nesse período, todas as experiências vividas entre educação e indígenas foram condensadas. Deparei-me a princípio com as cotas para indígenas e num primeiro processo seletivo eles não estavam lá. No ano seguinte, convidei o diretor geral para fazermos uma visita às aldeias com o objetivo de divulgar a seleção e fazer um levantamento da viabilidade de se criar um curso de Licenciatura indígena¹⁷. Obtivemos respostas positivas. As vagas para indígenas nos cursos

¹⁶ “A indolência dos indígenas brasileiros se revelou um poderoso estereótipo – ainda hoje muito difundido –, gerado por um absoluto desconhecimento do modo de vida dos nativos. Uma das origens do mito do índio preguiçoso reside na impressão errada que os europeus tinham da vida desses povos no Novo Mundo, associada à imagem do paraíso bíblico perdido. Acreditava-se que, habitando florestas fartas, que lhes ofereciam ao alcance das mãos os mais deliciosos frutos, os índios teriam que fazer muito pouco esforço em seu cotidiano.” (PEREIRA, 2007)

¹⁷A nova institucionalidade da Educação Profissional Tecnológica, após a transformação dos CEFETs em IFETs, exigia a criação de cursos de licenciatura adequados a cada região. Dentro dessa perspectiva e ainda na vontade intensa de auxiliar os indígenas que há muito lutavam também por uma educação superior, aproveitei a minha posição privilegiada na gestão para sugerir timidamente ao diretor geral que montássemos um curso superior para indígenas. Para minha surpresa, foi boa a receptividade por parte dele, quase que exclusivamente. Foi-me solicitado então um relatório de viabilidade e um levantamento da quantidade de indígenas que formaríamos, para que não empreendêssemos esforços a um público limitado. Essa é outra longa história, mas o fato é que hoje, a Licenciatura Intercultural Indígena do Campus Porto Seguro funciona como referência de qualidade no estado e por seu ineditismo

técnicos haviam sido preenchidas e aparentemente nosso papel teria sido cumprido... Ou não. A partir desse contexto, nascem todas as angústias do pesquisador que serão abordadas ao longo desse estudo.

1. METODOLOGIA

1.1 - DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

As metodologias qualitativas definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Pedro Demo¹⁸

A abordagem qualitativa vem se revelando eficaz em áreas exploratórias, de maneira especial em temáticas em que inexitem fontes de informações acessíveis e organizadas. Na abordagem qualitativa ou interpretativa, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a experiência humana é mediada pela interpretação e essas várias formas de interpretação dependem das interações com os outros. Por fim, a realidade é socialmente construída e se resume no significado de nossas experiências.

Por entender que para atingir os objetivos desta pesquisa era necessário compreender o contexto social e cultural dos indivíduos pesquisados, a percepção internalizada desses sujeitos assim como dos que compõem direta ou indiretamente o seu universo, a abordagem teve o caráter qualitativo, interpretativo.

Dentre as várias formas que pode assumir a investigação qualitativa, no presente trabalho foi adotado o *design* de Estudo de Caso. LAKATOS e MARCONI (2007) explicam o Estudo de Caso referindo-se ao levantamento de determinado caso ou grupo humano com profundidade e em todos os aspectos. A definição é reforçada em GIL (1994) quando afirma que o estudo de caso é caracterizado pelo estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, permitindo seu conhecimento amplo e específico.

Essas significações direcionaram ao descarte de outros tipos de delineamentos, visto que a proposta do presente estudo é abranger amplamente e ao mesmo tempo especificamente a trajetória de indivíduos, com características étnico-sociais diferenciadas, configuradas num ambiente educacional pluricultural. O autor mencionado completa o pensamento afirmando que essa análise “possibilita a compreensão da generalidade ou pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa”. (GIL, *op. cit.*, p. 79)

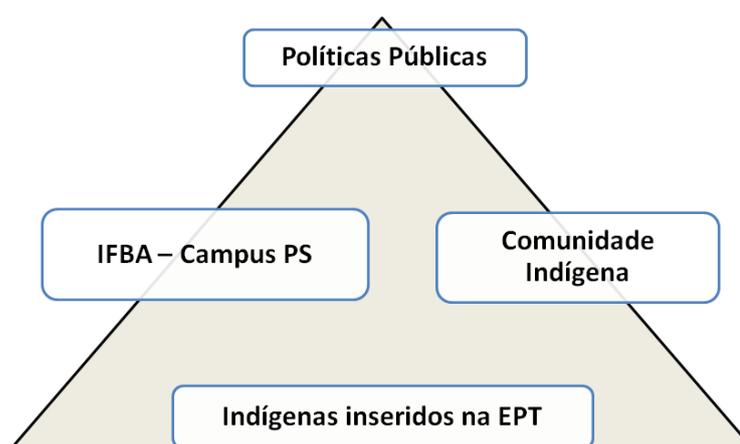
¹⁸ DEMO, 2008

O estudo de caso é tecnicamente definido por YIN (2001) como uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real; não possui fronteiras claras entre o fenômeno e o contexto e suas múltiplas fontes de evidência. LÜDKE e ANDRÉ (1986) explicam o caso como único, particular, distinto de outros, mesmo que posteriormente se assemelhem com outros casos ou situações.

As autoras supracitadas (*op.cit.*) ressaltam que o estudo de caso possui características que sobrepõem à pesquisa qualitativa. A primeira delas se refere a maior delimitação de um determinado caso, reforçando sua singularidade. Outras características visam à descoberta; enfatizam a interpretação em um contexto; buscam retratar a realidade de forma completa; usam uma variedade de fontes de informação; permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social e, por fim, utilizam uma linguagem científica mais acessível, reforçando, portanto, o quadro de vantagens.

A pesquisa limitou-se ao ambiente que abarca as questões do processo de inserção de indígenas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A Figura 1 ilustra a ideia adotada para o arcabouço metodológico do presente estudo.

ILUSTRAÇÃO 1: Arcabouço metodológico da pesquisa.



Se unirmos os três principais lados envolventes teremos simbolicamente um triângulo. A base do triângulo representaria o percurso dos jovens indígenas do Extremo Sul da Bahia ao ter acesso à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no IFBA/Campus Porto Seguro. Os lados do triângulo estão relacionados aos limites estruturantes da pesquisa, ou seja, um deles representa a atuação dos gestores da

instituição e seus servidores (que recebem os estudantes indígenas) e o outro, a família e a comunidade indígena (que os incentivaram aos estudos). O vértice indica então, a execução das políticas públicas quer seja a oferta de ensino profissionalizante ou especificamente a política de ação afirmativa (sistema de cotas), que se tornou o ponto de união entre os envolvidos.

Geograficamente falando, esses atores são parte de uma região histórica, local em que se inicia o processo de colonização de nossa nação: Porto Seguro/Bahia, contemplado com um Instituto de Ensino como parte do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Salienta-se que, paralelo ao IFBA Campus Porto Seguro caminha a reitoria do IFBA, com sede em Salvador, sendo inclusive, responsável por deflagrar a política de cotas da Instituição.

1.2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o diagnóstico e preparação deste trabalho, foram identificados elementos importantes dentre conceitos e observações empíricas institucionais que contribuíram para compor a produção. Os primeiros registros observados no desenvolvimento do processo pedagógico do Instituto se tornaram os principais indícios que conduziram ao problema e a conseqüente busca pelas respostas.

Com efeito, a pesquisa se dividiu em fases que possibilitaram montar um trabalho que captasse a experiência dos estudantes indígenas na escola técnica e a relação dessa vivência com a sua comunidade de origem.

As etapas investigativas básicas foram – documental, bibliográfica e de campo, feitas de forma não sequencial já que o objeto da pesquisa vai se constituindo paulatinamente ao longo do processo investigativo.

Foi feita a investigação documental com o desígnio de identificar e analisar os registros de ingresso e afastamento de alunos e para compreender o sistema de regulamentação produzido pelo Instituto Federal da Bahia, ao receber estudantes indígenas aprovados por meio do sistema de cotas no processo seletivo da Instituição. Nessa etapa foi feita uma leitura dos documentos institucionais acerca da resolução que instituiu o sistema de cotas, bem como dados de matrícula, frequência e desistências dos estudantes indígenas.

A análise da legislação nacional referente aos povos indígenas desde os tempos coloniais facilitou a compreensão da trajetória do indígena, indicando os rumos seguidos pelo poder público e a visão dos governantes frente a esses povos.

As informações específicas obtidas por meio do acompanhamento de estudantes índios no IFBA - *campus* Porto Seguro, permitiu também compreender as causas mais frequentes de evasão, além da identificação das dificuldades que provocam a repetência desse público no *campus*.

População

O *Campus* supracitado tem apenas três anos de funcionamento, constituindo-se uma população reduzida para fins de estudo. Entretanto, para efeitos da pesquisa não se faz necessário abranger a totalidade dos indivíduos indígenas presentes no Instituto, visto que foram detectadas experiências similares em muitos casos. Além dos estudantes frequentes, a pesquisa também buscou alguns alunos que solicitaram transferência ou simplesmente evadiram da Instituição.

1.3 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

1.3.1 - Entrevista (estruturada, semi estruturada e aberta).

Por ser mais flexível e ter maior abertura no decorrer do diálogo, esse instrumento foi amplamente utilizado. ROSA (2008, p.17) lembra que “não se trata de um simples diálogo, mas sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido” levando o pesquisador aos dados específicos de sua pesquisa.

A opção prioritária pela técnica de coleta de dados por meio da entrevista deveu-se à necessidade da obtenção de respostas mais profundas e das vantagens que ela possui sobre outras técnicas de pesquisa social, a exemplo das citadas por GIL (2008) uma vez que não exige conhecimento de leitura e escrita dos informantes, possibilita um maior número de respostas, oferece maior flexibilidade visto que o entrevistador pode esclarecer suas perguntas e adaptá-las ao entendimento das pessoas entrevistadas, além de permitir captar as reações físicas dos entrevistados.

As entrevistas no presente estudo foram utilizadas para obtenção de dados no que concerne a:

a. Resolução de implementação do sistema de cotas no Instituto Federal da Bahia – (direcionada à comissão de elaboração da Resolução)

A entrevista foi feita com o relator da comissão que elaborou a Resolução nº 10 do Instituto Federal da Bahia, em que se determina porcentagem de vagas para indígenas, seguindo basicamente quatro eixos:

1. A partir de que elementos foi determinado o número as vagas para os povos indígenas?
2. Houve alguma pré-avaliação das condições estruturais e cognitivas do indígena para frequentar uma escola profissional técnica e tecnológica?
3. Foi analisada a legislação que direciona as ações educacionais específicas voltadas para os povos indígenas?
4. Há alguma orientação aos *campi* que possuem cotas indígenas com relação a algum programa de apoio e/ou atendimento a esse discente ao ingressar na Instituição?

b. Expectativa da comunidade indígena com relação à Educação Profissional e Tecnológica (direcionada ao Cacique da aldeia de Coroa Vermelha e a um ancião da aldeia de Barra Velha).

Nas comunidades indígenas, a fala de um cacique tradicionalmente revela o pensamento de toda a aldeia. A fala do ancião foi inserida após as visitas feitas às comunidades indígenas, onde ficou claro que todos os reverenciam e os respeitam. Foi importante para o estudo, mostrar o que representa para a comunidade a inserção de seus jovens numa Escola Profissional e Tecnológica. Neste caso apenas um eixo norteou o encontro:

1. A importância para a comunidade indígena da participação dos seus jovens no Instituto Federal e o que se espera deles ao findar o curso.

c. Verificação dos agentes causadores das desistências com os discentes indígenas evadidos.

Para essas entrevistas, três questões orientadoras constituíram o tronco da investigação:

1. Razões que motivaram o abandono do curso técnico.
2. O que faltou no Instituto para evitar essa atitude.
3. Se houve algum tipo de discriminação durante o período em que aluno índio frequentava o curso técnico no Instituto.

Partindo destas e de acordo com as respostas, foram feitos outros questionamentos para completar o sentido do tema.

Ressalta-se que, com este mesmo método foram levadas em conta as discussões nas mesas redondas dos Fóruns de Educação Escolar Indígena que acontecem continuamente e em especial no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em novembro de 2009, que versou sobre inclusão e diversidade.

d. Sondagem com os discentes indígenas para compreensão do processo de inserção na EPT

As entrevistas tiveram o intuito de traçar efetivamente o perfil do aluno indígena partindo de suas próprias histórias de vida, desde a educação inicial até a convivência atual no IFBA. As perguntas se basearam nos seguintes tópicos:

- ✓ Entrada no ensino fundamental
- ✓ Entrada no IFBA
- ✓ Relações familiares
- ✓ Relações com a comunidade/aldeia
- ✓ Relação com os colegas no IFBA
- ✓ Relação com professores e servidores
- ✓ Projeção para o futuro
- ✓ Carências do IFBA com relação a população indígena
- ✓ Auxílio da FUNAI.

Essas questões abriram espaço para um diálogo franco sobre todos os assuntos que compõe o universo do estudante indígena e favoreceu a escrita no sentido de que em dois ou três depoimentos foi possível sintetizar a fala de todos os depoentes.

As entrevistas se tornaram conversas amigáveis e foi possível compreender as experiências dos alunos indígenas e sua interação com colegas não índios. Foi útil inclusive para diagnosticar e entender a dinâmica de convívio entre urbanos e aldeados.

e. Sondagem com docentes para perceber a recepção e acompanhamento do aluno índio.

Foi informado inicialmente ao professor que no mínimo, dois alunos indígenas entram anualmente em cada curso técnico no Campus Porto Seguro do Instituto

Federal da Bahia, por meio do sistema de cotas. Partindo dessa constatação, foi solicitado que se fizesse algumas reflexões sobre a possibilidade de identificá-los enquanto indígenas na sala de aula. Em caso positivo foi perguntado:

1. Qual a tua percepção sobre a relação entre alunos índios e não índios no ambiente institucional?
2. Quais as suas observações sobre o nível de compreensão dos alunos indígenas sobre o conteúdo que é ministrado em sua disciplina?
3. Como você vê o comportamento do aluno indígena em sala de aula?

As respostas atenderam ao objetivo de delinear a dinâmica do atendimento dos docentes a um público diferenciado.

1.3.2 - Análise documental

A. Documentos nacionais - analisados numa perspectiva abrangente:

- a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- b. Diretrizes para Política Nacional de Educação Indígena
- c. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
- e. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

B. Documentos específicos:

- a. Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006 que estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índiosdescendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção.
- b. Projeto Político Pedagógico do Instituto Federal da Bahia
- c. Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal da Bahia
- d. Requisições de transferências com as respectivas justificativas dos alunos índios, registrados na Coordenação de Registros Escolares do *campus* Porto Seguro.
- e. Registros de evasões e repetências do ano de 2008 e 2009 dos alunos índios da Coordenação de Registros Escolares.
- f. Dados comparativos do número de inscrição de cotistas indígenas nos anos 2008 e 2009 registrados pela Coordenação de Seleção do Instituto Federal da Bahia.

1.3.3 - Observação participante

A observação participante é uma das modalidades da pesquisa-ação em que o pesquisador participa das atividades do grupo pesquisado, ou seja, ele acompanha e vivencia a situação concreta em que está situado o objeto da investigação. (PERUZZO, 2006)

A pesquisa participante tem um grande potencial, pois sai da academia e entra no campo concreto da realidade. Segundo FALS BORDA (1983, p.60) “Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim e se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham [...]”.

Com efeito, em virtude de integrar o quadro de docentes do Instituto Federal da Bahia no *Campus* Porto Seguro e nos períodos iniciais caracterizados como período de implantação, o cargo de gestão de ensino, ocorre a identificação do problema de pesquisa, partindo de situações vividas e observadas junto aos alunos indígenas.

Em outra instância, como docente também do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, foi possível vivenciar algumas semanas intercaladas dentro das aldeias, devido ao funcionamento específico do curso: o regime de alternância. Esses momentos foram oportunos para observar e registrar a dinâmica da cultura indígena da região denominada Costa do Descobrimento, abrindo caminhos para a “pincelada” etnográfica da pesquisa.

A observação mais intensa ocorrida no ambiente institucional favoreceu a compreensão e empatia da pesquisadora junto aos pais e alunos indígenas. Nessa posição foram coletadas todas as angústias vividas por pais e pelos próprios alunos nos momentos em que precisavam solicitar transferência por falta de condições financeiras, além de presenciar conselhos e reuniões pedagógicas onde o índio era citado como aluno com dificuldades cognitivas.

Cabe destacar que foram obedecidas as regras da pesquisa participante no que diz respeito à postura do pesquisador, conforme exposto por PERUZZO (2006), onde a inserção na pesquisa se deu naturalmente enquanto docente dos alunos indígenas, ou seja, assumindo um papel no grupo com maturidade, de modo a não interferir ou criar expectativas que não poderiam ser satisfeitas. Ainda seguindo os preceitos desse método de pesquisa, foi informado claramente ao grupo pesquisado

sobre os propósitos e intenções da investigação, em que mediante a anuência do grupo pesquisado foi enfatizado o compromisso em devolver os resultados.

Não foi utilizado nome fictício, pois os entrevistados se posicionaram favoráveis ao registro e alguns, inclusive fizeram questão. Aos que não permitiram por sua vez, não foi criado um nome e sim a utilização de expressões como “determinado aluno”, para não haver qualquer tipo de confusão por parte do leitor.

1.4 - ANÁLISE DOS DADOS

Ao final do trabalho de campo, tendo em mãos documentos, entrevistas gravadas, entrevistas escritas, anotações de conversas, notas de campo, materiais áudio visuais para transcrição, textos, dados de outras pesquisas, além da extensa bibliografia consultada, o material foi organizado conforme os capítulos previstos.

A análise, portanto, iniciou ainda na coleta de dados. Todos os levantamentos, desde documentos à entrevistas foram efetuados de forma reflexiva resultando em observações e cruzamento de dados, guiando o processo para o desenvolvimento conceitual.

Deste modo, os fragmentos de falas coletadas em entrevistas, trechos de discursos em reuniões, imagens, expressões recorrentes, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituíram os elementos em torno dos quais foram construídas reflexões, levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções.

Foi utilizada a comparação, possibilitando estabelecer as categorias, defini-las e exemplificá-las.

Por fim, a interpretação dos dados interliga todos os conteúdos coletados a conhecimentos já disponíveis, dando suporte às considerações finais.

2 . O UNIVERSO DO INDÍGENA BRASILEIRO

2.1 SOBRE ALDEIAS E SEUS HABITANTES

Aldeia pra mim é um espaço onde posso usufruir dos meus valores livremente (Estevita Queiroz).¹⁹

“Aldeia é um conjunto de casas organizadas de acordo com cada sociedade. O número de casas varia de povo para povo.” Assim, o índio pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa e doutor em educação pela Universidade de São Paulo, Daniel Mundukuru (2000) define o termo aldeia em um pequeno manual explicativo intitulado *Coisas de Índio*.

A presente pesquisa, cognominada “Aldeamento Intelectual”, além de propor o conhecimento sobre o universo que permeia os indígenas inseridos na Educação Profissional nos remete, *a priori*, às ponderações sobre “aldeamentos”. A palavra visivelmente é um derivativo de “aldeia” que poderia significar apenas um conjunto de aldeias. Entretanto, histórica e socialmente, este termo carrega um valor semântico mais pesado.

Ao falar sobre aldeias e aldeamento, convém elucidar quem foi e contemporaneamente ainda são os protagonistas das aldeias: a população ameríndia que habitava este país desde tempos remotos, denominados genericamente “índios”. A denominação provém da ilusão que, segundo FLEIUSS (1933, p.25) é anterior a Colombo, “em tomar o Novo Mundo pela Índia Oriental”. Ainda no século XVIII, a América era conhecida pela designação de Índias Ocidentais.

Esses povos foram citados, descritos, idealizados e recriados no imaginário dos que aqui aportaram, em documentos escritos, cartas, gravuras e foram se perpetuando, apesar das tentativas de extermínio ou assimilação cultural. Infelizmente, nos aspectos coloniais da história teremos a versão apenas do lado “invasor”, que por sua vez, limita-se ao conhecimento de alguns dos povos com que tiveram contato, uma vez que a diversidade indígena não nos permite generalizar informações.

¹⁹ Aluna indígena do Curso Integrado ao Ensino Médio Técnico em Alimentos do IFBA-Campus Porto Seguro, ingresso 1º semestre de 2010.

Compreendendo que a escrita da história do Brasil colonial foi produzida por não índios e fundamentalmente pelos próprios agentes da colonização, como adverte CANCELA (2009), os relatos estão quase sempre imersos nos interesses, objetivos e problemas do processo de conquista, tendo conseqüentemente uma natureza política e ideológica. Com efeito, tem-se uma perspectiva cultural dos europeus nos relatos, em que explícita ou implicitamente se percebe preconceito, discriminação e negação. É possível, entretanto, levantar alguns pontos que nos sejam relevantes para elucidar o caminho percorrido pelos ameríndios e entender em que situação se encontram, 511 anos após a invasão de seus territórios.

Viajantes, pesquisadores e historiadores europeus que relatam o período colonial brasileiro convergem para um mesmo sentido no que se refere à aldeia: sinteticamente é o local de habitação indígena.

Viviam em pequenas comunidades. Pouco trabalho dava fincar uns paus e estender folhas por cima, carregar algumas cabaças e panelas; por isso andavam em contínuas mudanças, já necessitadas pela escassez dos animais próprios à alimentação. (ABREU, 1954, p.54)

Observa-se que o caráter nômade ou seminômade dos habitantes nativos mencionado por Capistrano de Abreu denota liberdade sem limites territoriais e sem necessidade de garantir a posse das terras. A economia girava apenas em torno da subsistência. “Cada aldeia produzia para satisfazer as suas necessidades, havendo poucas trocas de gêneros alimentícios com outras aldeias” (FAUSTO, 2009, p.15).

As práticas da horticultura, coleta e pesca se repetia até a exaustão relativa das áreas ocupadas exigindo, portanto, o deslocamento periódico entre locais da região. “A migração era considerada uma técnica de controle indireto da natureza pelo homem”, afirma HOLANDA (2009, p. 73) ao se referir à mobilidade da nação Tupi, o povo mais descrito pelas fontes quinhentistas e seiscentistas, por serem mais acessíveis, possibilitando naturalmente os contatos mais efetivos.

Pero de Magalhães Gandavo, contemporâneo e amigo de Camões, ao vir ao Brasil em 1565 descreveu com brevidade sobre aspectos da nova província, dentre eles a condição e costumes dos índios da terra. O “tratado” de Gandavo fornece elementos sobre a formação da aldeia e como os índios se organizavam socialmente, principalmente no que se refere ao poder exercido por um chefe, o qual se torna interessante reproduzir na íntegra:

(...) Vivem todos em aldeias, póde haver em cada huma sete, oito casas, as quaes são compridas feitas a maneira de cordoarias; e cada huma delas está cheia de gente duma parte e doutra(...). Não há como digo entre elles nenhum Rei, nem Justiça, somente em cada aldeia tem hum principal que he como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força; morrendo este principal, fica seu filho no mesmo lugar. (GANDAVO, 1980, p.53)

É possível arriscar que a experiência contrária dos europeus relacionada ao poder o fez construir essa observação sobre a obediência voluntária dos indivíduos ao chefe da aldeia. Sobre o poder político tribal, ABREU (*op.cit.*) afirma que os chefes possuíam uma autoridade apenas nominal, visto que força maior pertencia ao poder espiritual.

A crença, no geral, estava relacionada a seres luminosos, bons, que não exigiam culto. Acreditavam também em poderes malignos, vingativos, atribuído às almas dos avós e que lhes favoreciam contra os perigos. “Entre eles contava-se o curador, pajé ou caraíba, senhor da vida e da morte, que ressuscitara depois de finado, e não podia mais tornar a morrer” (*Ibid.*, p. 54).

As personalidades acima citadas desempenhavam um papel fundamental para as sociedades ameríndias. Os pajés, também conhecidos por xamãs, detinham o poder de controlar os “fenômenos sobrenaturais, incertos e perigosos” (SHANDEN, 1989, p.119), presidiam às danças rituais e tratavam de enfermidades e feridas, conseqüentemente exercendo a função de curandeiros. Lévi-Strauss (1981) acrescenta ainda aos pajés a função de garantir a eternização dos mitos, além de reinterpretá-los. A mediação entre espíritos e a sociedade era feita por meio do canto e da dança. Essa comunicação lhes permitia profetizar, principalmente no que se referia ao resultado de colheitas e expedições guerreiras.

O missionário calvinista francês Jean de Lèry, recomendado entre os historiadores pela imparcialidade com que descreve a vida e os costumes indígenas, conviveu por quase um ano com os Tupinambás no início da colonização. O viajante chegou a presenciar lutas entre os tupinambás e seus adversários, conhecendo a ferocidade dos combates e como tratavam seus prisioneiros de batalha.

Numa de suas descrições, Lèry utiliza o termo aldeia como o local onde os grupos indígenas conviviam e partilhavam seus costumes e rituais dos mais diversos, inclusive os que exaltavam o triunfo no final de uma guerra entre tribos e o destino fatal das vítimas aprisionadas:

O combate durou quase três horas e houve de parte a parte muitos mortos e feridos, mas os nossos tupinambás foram afinal vencedores, fazendo mais de trinta prisioneiros entre homens e mulheres, que trouxeram **para suas aldeias**. (...) Todas as aldeias circunvizinhas são avisadas do dia da execução e breve começam a chegar de todos os lados homens, mulheres e meninos. Dançam então o cauinam. (LÉRY, 1961, p.172; grifo nosso)

Esses grupos sociais denominados tribos, são compostos por indivíduos pertencentes a bandos ou aldeias que ocupam um espaço contíguo, falam a mesma língua, têm os mesmos costumes, unidade de origem (parentesco) e acima de tudo se identificam como a ela pertencentes em oposição a outras tribos (MELATTI, 1993).

O testemunho dos escritores nos primeiros séculos de colonização brasileira a exemplo de Gandavo, Gabriel Soares, Cardim, Lèry e Hans Staden, aponta para uma divisão de dois grandes agrupamentos de povos que habitavam o Brasil na época do “descobrimento”. Os denominados “Tapuias” – ou “índios do mato”, em que os mais conhecidos eram os Aimorés ou Botocudos, tendo os recém-chegados europeus, contado entre 76 a 100 diferentes nações e idiomas. (HANDELMANN, 1931, p.19).

O segundo grupo, denominado “Tupi-Guarani” ou “índios mansos, distribuídos em várias tribos, fixados no planalto interior e na costa, vale do Prata e alto Amazonas, todas porém com uma estreita ligação através da linguagem, de forma que a língua guarani, entre acréscimos e dialetos acabou se convertendo numa “língua geral” para a maioria dos Índios Sul-americanos (*Ibid.* p. 20)

Posteriormente, a partir do séc. XIX, com as frequentes expedições, foram surgindo outras divisões, por exemplo:

- ✓ Raça Ando-peruana; Raça Pampeana e Raça Brasílio-Guarani, feita por Alcide d’Orbigny;
- ✓ Tupis ou Guaranis, Gés ou Crans, Gucks ou Côcos, Crans ou Guerens, Parecis ou Poragés, Goitacás, Aruaks, Lengoas ou Guaicurus, índios em transição para a cultura portuguesa, feita por Carlos von Martius;
- ✓ Tupis, Caraibas, Nu-Aruaks, Goitacás, Panos, Miranhas, Guaicurus, classificação de Von den Steinem em 1904, e numa segunda expedição, resumindo-se em Tupis, Gés, Caraibas e os Maipures (FLEIUSS, 1933).

Max Fleiuss, após levantar as classificações existentes em seu tempo faz um quadro sinóptico apontando quatro grandes nações:

I – Tupis, que se dividem em Puros (Apiacás, Parintintins, Ovampis, Tembés, Omaguas, Cocamas, Chiriguanos, Guariaios, Guajajaras, Guaranis/Carijós); e Mesclados (Jurunas, Maués, Mundurucus, Auetós, Tamoios, Tupinambás e Tupiniquins)

II – Tapuias ou Gés, que se dividem em: Aimorés, Botocudos, Suiás, Cotochós, Bugres, Caingang, Caiapós com suas duas classes: Apinagés e Cricatagés; Acuens divididos em Chavantes e Cherentes.

III – Nu-Aruaks, que compreendem os Guarijas, Guanás, Custenaús, Moxós, baurés.

IV – Caraíbas, que constam dos Nahuquás, Bakairis, Rucuienes, Pianocotós, Mariquitares, Crichanás, Palmellas.

GRUPOS NÃO DEFINITIVAMENTE CLASSIFICADOS: Juris, Tekunas, Uaupés, Trumais, Guatós, Kiriris, Pimenteiras, Goitacás, Guaiacurus, Panos, Betoias. (FLEIUSS, 1933, p.32)

Em meio a tanta e tão diversa população, o Tratado da Terra do Brasil escrito em torno de 1570 por Pero Gandavo demonstra a impressionante quantidade de “bárbaros gentios”, afirmando ser impossível numerar e até mesmo compreender a multidão de índios, pois não havia lugar que se passasse sem achar “povoações de índios armados contra todas as nações humanas” (GANDAVO, 1980, p.52). Desconsideremos a intencional hipérbole “*contra todas as nações humanas*”, utilizada provavelmente para reforçar a ideia de que eram seres inimigos de todos o que justificaria qualquer ato contra suas vidas. Fixar-nos-emos apenas no deslumbramento com o número incalculável de íncolas sobre nosso território.

A incerteza sobre a quantidade de habitantes nativos em terras brasileiras no séc. XVI é fato comum entre historiadores. A falta de informações sobre essa quantidade é atribuída por FAUSTO (*op.cit.*) a real dificuldade na obtenção de dados, o que não significa que tenha havido incompreensão ou preconceito por parte dos pesquisadores. Contudo, Fausto arrisca dizer que os números oscilavam em 2 milhões para todo território excetuando a Amazônia brasileira que poderia contar com 5 milhões de indígenas.

Outras estimativas variam de 1 a 8,5 milhões de habitantes para as terras baixas da América do Sul conforme demonstrativo na tabela abaixo. As informações contidas na tabela trazem o nome do pesquisador, o período em que foi feito o levantamento, o número estimado de indígenas que povoavam a América do Sul e respectivamente o total geral na América.

TABELA 1 – Estimativas de população aborígene (entre 1492 a 1650)

Historiador/período	Terras baixas da América do Sul (números em milhões)	Total América (números em milhões)
Sapper (1924)	3 a 5	37 a 48,5
Kroeber (1939)	1	8,4
Rosenblat (1954)	2,03	
Steward (1949)	2,90 (1,1 no Brasil)	
Borah (1964)		100
Dobyns (1966)	9 a 11,25	
Chaunu (1969)		80 a 100
Denevan (1976)	8,5 (5,1 na Amazônia)	57.300

Fonte: Denevan *apud* CUNHA, 2006.

As estimativas divergem, mas as cifras relacionadas aos séculos iniciais da invasão oficial europeia garantem que os autóctones eram maioria absoluta, invertendo-se as posições com o crescente aumento de colonos e o conseqüente processo civilizatório. O que corrobora a total inversão é a afirmativa que os índios são conhecidos atualmente como “minoría étnica”²⁰ no Brasil, onde estão situados também os ciganos, as comunidades negras remanescentes de quilombos, comunidades descendentes de imigrantes e membros de comunidades religiosas (MAIA, 2011).

A dúvida referente ao quantitativo dos povos indígenas se perpetuou, já que, em pleno século XXI a dificuldade em totalizar o número de indivíduos índios é explicada em função de não haver um censo específico. Ademais, os cálculos realizados por órgãos como a Fundação Nacional de Saúde - FUNASA e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE variam entre 450 mil a 700mil. Os dados da FUNASA/SIASI/2009 apontam para **558.185** indígenas aldeados. Os dados do IBGE/2001 assinalam **734.000 indígenas** dentre aldeados e não aldeados. (BANIWA, 2010).

²⁰O conceito de minoría étnica, aceito pelas Nações Unidas é: grupos distintos dentro da população do Estado, possuindo características étnicas, religiosas ou linguísticas estáveis, que diferem daquelas do resto da população; em princípio numericamente inferiores ao resto da população; em uma posição de não dominância; vítima de discriminação. (Luciano Maia. Procurador Regional da República. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/Lucianomaia>, acesso em fev.2011

De acordo com a FUNASA são 278 povos indígenas constituídos demograficamente por uma população de aproximadamente 560 mil indivíduos distribuídos em 664 terras numa área que abrange 107.575.079ha, cerca de 12,6% do território nacional (TABELA 2). Enquanto no passado os indígenas gozavam a liberdade de utilizar o território da forma que melhor aprovesse, hoje lutam para conseguir legalizar parques territórios.

TABELA 2 - Situação Fundiária das terras indígenas no Brasil

Superfície do território nacional: 851.487.659,9 há		
SITUAÇÃO	Nº DE TERRAS	SUPERFÍCIE (ha)
Em estudo/ restrição	144	0
Delimitada	19	961.025
Declarada	54	7.672.346
Homologada	22	341.354
Encaminhada como R.I.	21	27.545
Regularizada	404	98.572.810
Total	644	107.575.079
A superfície total das terras indígenas com limites já definidos corresponde a 12,63% do território nacional.		

Fonte: Ministério da Justiça/DAF-Diretoria de Assuntos Fundiários/ FUNAI. Detalhe do Mapa "BRASIL, Situação Fundiária Indígena", 2009.

Em cada uma das 664 terras assinaladas no quadro acima, não obstante a sua situação legal, estão fixadas as aldeias que foram se tornando paulatinamente espaços de reafirmação étnica e fortalecimento cultural.

As habitações que compõem uma aldeia, independente do período, possuem formas e disposições diversificadas, conforme a tribo que as constroem. Mundukuru (*op.cit.*) classifica de forma simples os tipos de aldeias utilizando para a nomenclatura a sua respectiva organização no espaço, a exemplo de: aldeias circulares, retangulares e lineares.

Entretanto é preciso salientar que muitas aldeias, principalmente as mais próximas dos centros urbanos, sofreram a influência do homem "civilizado", aproximando-se do formato das vilas. É o caso das aldeias localizadas no Extremo Sul da Bahia, região que será detalhada posteriormente, foco da presente pesquisa.

Para efeito deste estudo, o termo **aldeia** será utilizado para especificar um aglomerado populacional composto por indígenas de uma determinada **etnia**, localizados em territórios regularizados, homologados, demarcados, delimitados ou em estudo.

Os dados oficiais indicam um total de 218 etnias indígenas brasileiras, apontado pela FUNAI, órgão que tem por finalidade principal a proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas (BRASIL, 2009). Entretanto em pesquisas mais recentes organizadas por entidades missionárias, os números atingem a marca de 340 etnias, distribuídas entre 228 reconhecidas oficialmente, 27 isoladas, 10 parcialmente isoladas, 25 ainda a ser pesquisadas, 9 possivelmente extintas e 41 etnias ressurgidas, fenômeno chamado por alguns antropólogos de “etnogênese”²¹ (LIDÓRIO, 2010).

Na Bahia, a população indígena vem crescendo 4% ao ano – a média nacional é de 1,4%²². Esse crescimento é oriundo de uma forte política de valorização dos povos indígenas.

Justamente no Nordeste é onde a população indígena mais tem crescido. E tem crescido não somente por causa do crescimento vegetativo da população, mas por causa do crescimento do interesse dos índios em assumir a sua identidade e lutar politicamente para garantir seus direitos. (SAMPAIO, 2002)

Maria Rosário de Carvalho, em entrevista a Agencia FAPESP, avalia que o crescimento populacional não é fruto da miscigenação de índios com brancos ou negros, pois “os próprios índios discriminam a miscigenação” (ROMERO, 2005). Para a antropóloga, o aumento da população resulta do retorno dos índios que haviam se deslocado às suas tribos, além do forte crescimento vegetativo. Esses dados, conclui Carvalho, “obrigam o Estado brasileiro a formular políticas públicas eficientes que envolvam questões sobre a terra, saúde e educação de qualidade” para os povos indígenas (*Id. Ibid.*). Se os benefícios superam a perseguição, o orgulho das origens floresce, influenciando o contínuo crescimento dessas comunidades no Brasil.

²¹A etnogênese será abordada em um item específico deste capítulo, visto que a população indígena presente no *Campus* Porto Seguro do IFBA está inserida nessa classificação.

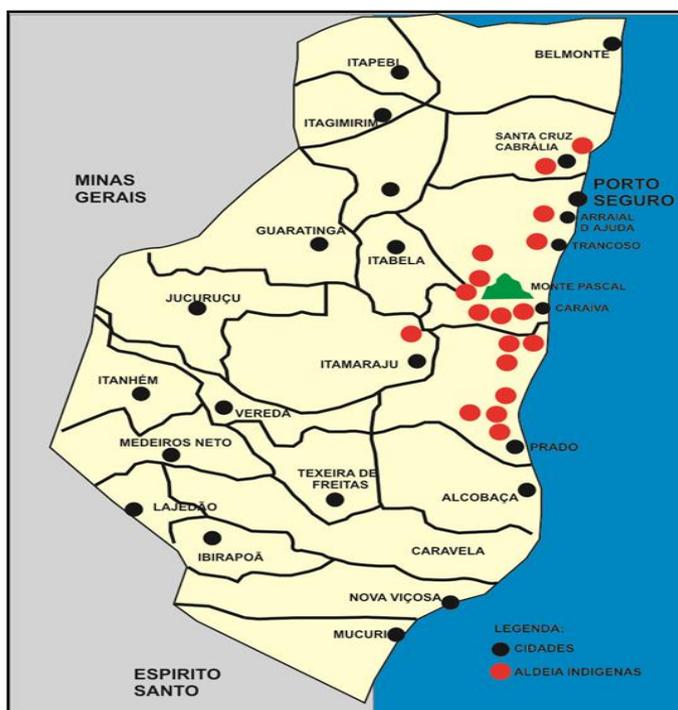
²²Disponível em http://www.sjcdh.ba.gov.br/exibe_noticia_banco.asp?id_noticia=224 acesso em janeiro 2011.

apresentam uma população aproximada de 25 mil índios distribuídos em 15 diferentes etnias: Arikosé, Atikum, Botocudo, Kaimbé, Kantaruré, Kariri, Kiriri, Kiriri Barra, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Tupinambá, Tuxá e Xucuru-Kariri (IFBA, 2009). Outros povos estão em fase de reconhecimento de suas etnias pela FUNAI, o que ampliará os índices populacionais, a exemplo dos Tupã.²³

Os dados apresentados no diagnóstico do IFBA, apesar de terem sido apresentados em 2009, são oriundos de registros do ano 2007. Ao buscar números mais atualizados, foi detectado um aumento considerável. De acordo com os registros apresentados por Raquel Paim Simões, responsável pelo Núcleo de Promoção dos Direitos Sociais/NPDS da FUNAI Regional – Eunápolis em entrevista fornecida à pesquisadora, os Pataxó somados aos Tupinambá de Belmonte que constituem os povos do Extremo Sul, totalizam 18.920 indivíduos em 2011. (VER ANEXO 3)

A indigenista informa que os dados não foram ainda publicados, mas é em cima desses números que a representação regional da FUNAI está trabalhando, originários principalmente dos registros da Fundação Nacional de Saúde.

ILUSTRAÇÃO 3 – Mapa de localização das aldeias indígenas Pataxós no Extremo Sul da Bahia.



Fonte: (IFBA, 2008)

²³ FUNAI. Disponível em: <www.funai.gov.br> (acesso em 2009)

2.1.1 – Constituição dos Aldeamentos

Há trinta anos, quando o Brasil tinha entre 90 a 100 milhões de habitantes, se dizia que havia no Brasil 100 mil índios, ou seja, 0,1% da população brasileira eram consideradas indígenas. Havia um índio para cada mil brasileiros. (SAMPAIO, 2002)

Considerando os números acima, e os números citados na Tabela 1 com estimativas que atingem a casa dos milhares, houve uma queda vertiginosa na população indígena brasileira. O fato desperta uma questão intrigante: em que momento isso aconteceu ou que fatores propiciaram o despencar dos números indicativos da presença indígena no país?

A ameaça mais impactante da soberania ameríndia direciona-se novamente para os episódios da colonização, dentre os quais se destacam o movimento das entradas e bandeiras, investidas pelo governo e autoridades das capitanias hereditárias. Essa ação era movida fundamentalmente por dois motivos: interesses econômicos e propagação da fé cristã pelos jesuítas, por entre os índios.

A escravização de indígenas fazia parte dos interesses econômicos coloniais:

A procura de zonas para a lavoura e para exploração das minas e a conquista dos índios, para fornecerem braços ao trabalho agrícola, somam os interesses econômicos que criaram as explorações e entradas pelos sertões. (FREIRE, 1998, p.67)

No caso da Bahia, a exploração de minas assume uma posição secundária e o cativo do índio toma uma proporção maior. Por meio de um trecho da *História Territorial do Brasil* escrita por Felisbello Freire em 1906 (edição *fac-simile*, 1998) baseado nas cartas e alvarás de doações do período colonial é possível observar ao mesmo tempo a destruição e violência investida contra os indígenas mais bravios, a conquista de parceria dos indígenas mais mansos para serem usados contra as tribos selvagens e finalmente a distribuição das terras dos indígenas recém-tomadas entre os colonizadores:

“Em 1651, o governo da Bahia ordena a Antonio de Cosme Carneiro, governador de Ilhéos, a fazer uma entrada pelo rio das Contas e Murahú, para destruir as aldeias e castigar a violência dos índios, remetendo uma força regular para garantir as populações das três villas. [...] Não obstante não ter sido a empresa de resultados definitivos, todavia os índios por algum tempo suspenderam as invasões, pelas perdas que soffreram. Em 1654, o capitão Luiz da Silva já tinha iniciado relações com os índios das aldeias do rio Itapicuru [...] e teve ordem para obter esse concurso dos índios, reunindo-os a fim de engrossarem as forças que deviam seguir. A causa dessa empresa era pôr um paradeiro ás invasões indígenas pelas localidades do litoral.

[...]O objetivo da empresa era combater, destroçar e aprisionar os Moracús que se situavam nas regiões da Serra de Orobó. [...] A empresa não foi coroada de bom resultado. Os índios resistiram e não foram vencidos.

[...] Só em 1673, ficaram os índios vencidos e toda a região livre de suas perseguições²⁴. À proporção que os cabos de guerra venciam as aldeias, remetiam os índios presos para a casa forte de Paraguassú e depois para Ibituruca e Piranhas. Por essas empresas e serviços foram os chefes das bandeiras recompensados com as doações de terras e o captiveiro de índio. As terras dos maracas foram distribuídas entre igreja e homens que se empreitaram nas entradas e bandeiras. (FREIRE, 1998, p.37-40)

A movimentação imperial portuguesa, em prol da colonização foi acompanhada veementemente por fatores religiosos. Num período em que a atuação da igreja reformada (protestantismo)²⁵ estava em fase de desenvolvimento e a igreja católica reagia por meio da contra reforma, era forçosa a expansão de ambos inclusive para os novos mundos conquistados.

A introdução do cristianismo em terras brasileiras ocorre oficialmente com a chegada da esquadra que navegava em direção ao nosso litoral em 1500. A igreja se fez presente pelos Freis Henrique de Coimbra, Gaspar, Francisco da Cruz, Simão de Guimarães, Luis do Salvador, Mafeu, Pedro Neto e João da Vitória, que, segundo SIMÕES (1999) eram encarregados de pregar a fé em Calicute. Dessa forma, os nativos tem acesso ao primeiro ritual cristão em terras 'brasílicas', relatado por Pero Vaz de Caminha na carta direcionada ao El Rei D. Manuel:

[...]mandou naquele jlheeo armar hûesperauel e dentro neele aleuantar altar muy bem corregido e aly com todos nos outros fez dizer missa a qual disse o padre frey amrique em voz entoada e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes que aly todos heram. A qual missa segundo meu parecer foy ouujda per todos com mujto prazer e deuaçom. (Pero Vaz de Caminha)²⁶.

Entretanto, os poucos frades que apareciam naqueles primeiros tempos não se dedicavam à catequese e até mesmo esqueciam o sacerdócio preferindo o retiro dos claustros. Rocha POMBO (1966) declara que a ausência da Igreja na primeira etapa de colonização foi uma das causas do fraco desempenho para o processo civilizatório introduzido por Tomé de Souza. Para o historiador, as difíceis relações

²⁴Afirmações feitas através das cartas de Affonso Furtado. A informação consta na mesma obra do trecho citado.

²⁵A viagem de Jean de Lèry foi substancialmente em prol do calvinismo: "...como homem honesto deseioso de levar a seu mestre Calvino informações detalhadas, em relatório suscetível de trazer algum benefício aos possíveis exilados da região reformada, e, também, de limpar a culpa de sua atuação no Brasil. Não pretendia escrever nenhum livro e só o fez em obediência aos rogos de seus amigos. (LÉRY, 1961, p.13)

²⁶Leitura paleográfica do texto original manuscrito extraído das *Cartas do Brasil*, organizado por Henrique Simões (1999).

entre colonos e indígenas era um grande obstáculo e havia duas soluções: ou exterminar as populações que aqui se encontravam ou associar-se a elas. “E como fazer a aliança de duas raças em uma disparidade de cultura tão profunda e intensa?” (p. 73).

É nesse cenário que a Missão Jesuítica se destaca, na tentativa de uni-los por meio do cristianismo.

Com o governo de Men de Sá (1556) instituíram-se as missões, cujo objetivo era civilizar o índio, sob a jurisdição do jesuíta, contra a qual, em fases posteriores, protestou o lavrador, em nome dos seus interesses, por isso mesmo que elas começavam a desfalcocar o braço da lavoura, em benefício da ordem.

Em derredor desse facto agitou-se a lucta entre os jesuítas e os agricultores, lucta de vida secular, cheia de belos incidentes que agiram sobre a evolução histórica do Brasil. (FREIRE, 1998, p.91)

Estava, portanto implantado os confinamentos compulsórios conhecidos como aldeamentos. Mas não no sentido denotativo cujo significado seria *ato ou efeito de aldear, estabelecer-se em aldeias* pura e simplesmente como se lê em qualquer dicionário. E sim, os aldeamentos constituídos basicamente com o objetivo de consolidar interesses específicos dos europeus em nossa nação. Inicialmente, muitos foram traçados por jesuítas sob justificativa civilizatória e religiosa, mas que no final das contas se resumia em exploração do trabalho indígena para proveito próprio.

Já no fim do governo Men de Sá (1573) os jesuítas tinham alcançado grande preponderância na direção dos negócios públicos do Brasil, com o regime liberal instituído pela coroa, em favor dos índios, cujos braços pertenciam a ordem. Dahi o trafico africano que se começou a fazer, para compensar o desfalque do braço em favor dos jesuítas que começaram a ser os maiores donos de propriedades territoriais. (FREIRE, 1998, p.92)

O historiador Francisco Varnhagen, condecorado com o título Visconde de Porto Seguro, explica que os jesuítas ensinaram os “bárbaros” com a experiência e não com a tirania, impondo-lhes à força a tutela necessária para que aceitassem o cristianismo e adotassem hábitos civilizados. O autor conclui sua defesa dizendo que os religiosos começaram pelos índios mais resignados, fazendo-os “melhores”, aproveitando-se de mais bens, incluindo-os na “*tranquilidade de espirito*” e na “*segurança individual, à sombra das leis protectoras*” (VARNHAGEN, 1948, p.257).

No entanto verifica-se em sua afirmação que toda essa “benevolência” cabia apenas aos resignados. Os que se defendiam e reagiam eram tidos como inimigos. Podemos ratificar a informação por meio das palavras “poéticas” do frade

missionário, José de Anchieta, em texto destinado aos triunfos do Governador Men de Sá. Para a glória de um herói, é preciso haver inimigos e sobre as tribos indígenas rebeldes recaiu o lado oposto conforme descreve o próprio padre em poema épico:

“Os inimigos resistem com denodo aos assaltantes, rolando pedras enormes. Mas aos esquadrões de Cristo nem flechas nem pedras conseguem parar; o soldado, em fileiras cerradas se arroja teimoso, vence as escarpas, despede certo dardos de arremesso. Chegam às mãos: foge o selvagem.

Persegue-o, alcança-o, mete-lhe a espada, vara-lhe o peito. A uns a lança de ponta aguda atravessa a ilhargá, abrindo à luz do sol as profundas cavernas da vida elevando a morte aos membros pela larga ferida. Outros tombam, fendida a fronte a golpes de espada, a outros trespassa o coração a seta ligeira.

Pelo solo escorre negro sangue, as matas se encharcam da muita sangueira. **Aqui e ali corpos nus e sem vida jazem nos caminhos e fundos recessos dos bosques.** Quem poderá contar os gestos heroicos do Chefe à frente dos soldados, na imensa mata!

Cento e sessenta as aldeias incendiadas, mil casas arruinadas pela chama devoradora, assolados os campos, com suas riquezas, passado tudo a fio da espada!

Caem já aos índios brutais os brutos braços e pernas. Já se não fiam de suas flechas e ocas: embrenham-se em vergonhosa fuga pelos matos e no escuro dos bosques se escondem. O soldado prossegue e vence ardoroso o píncaro do monte, desfechando golpes tremendos e semeando a morte nas hordas que fogem.

Ficaram os troncos da selva tintos do sangue inimigo. Depois que as armas prostraram o inimigo e a batalha o lançou nas tocas dos bosques, como alcateia de lobos que os lebréus aterram e dispersam com latidos ferozes: alegres acampam todos desfrutando o triunfo. (ANCHIETA, 1970, p. 42; grifo nosso).

Destarte, as missões jesuíticas carregaram em seu bojo uma complexa rede de paradoxos onde os feitos cruéis contra as nações rebeldes ou a aniquilação cultural das nações resignadas se justificaram em nome do “bem”. Por conseguinte, levantaram-se opiniões contrárias²⁷ e favoráveis²⁸ no decorrer da história com referência ao desempenho da ordem religiosa denominada Companhia de Jesus.

Reforçando a ideia de que os aldeamentos teriam se tornado “coletividades enquistadas” no âmago da civilização colonial brasileira, reproduzimos a opinião de Capistrano de Abreu, para quem “as aldeias tornaram-se não só um estado no estado como uma igreja na igreja”. (ABREU, 1936, p.164). Nesse caminho Estado e

²⁷No séc. XVIII, Voltaire, Diderot e, em geral, os enciclopedistas uniram esforços contra o catolicismo e se apoiaram na ação dos jesuítas. A história do jesuíta, feita de modo a chegar ao aniquilamento, foi versada com ardor pelos racionalistas. “*Enfim, a Companhia baqueou, derrubada pelo absolutismo monárquico*” (MADUREIRA, 1922)

²⁸“Se não fossem os Padres, nem um Índio Brasil houvera hoje em toda aquela costa, porque todos já foram consumidos ou fugidos e mettidos no sertão, nem também o próprio Estado do Brasil se pudera conservar” (*Fernão Guerreiro apud* MADUREIRA, 1922)

Igreja avançaram, “protegendo” alguns, extinguindo outros para que a colônia continuasse colhendo os áureos frutos das riquezas dessa terra.

Se acreditássemos na história como verdade única, baseada apenas nos relatos históricos ao longo dos tempos, o brasileiro estaria fadado a ter uma postura patriótica, mas de um patriotismo português. A História Geral do Brasil escrita por Varnhagen, considerado o primeiro historiador brasileiro, trouxe uma das maiores contribuições para a promoção do preconceito com relação aos povos negros e indígenas. É inclusive por meio da sua construção histórica, que a origem do Brasil é trabalhada ainda em muitas escolas apenas com a chegada dos portugueses, ignorando qualquer existência anterior a esse episódio.

Ao buscar a visão de Varnhagen (1948) sobre os aldeamentos, deparamo-nos com uma visão eurocêntrica. O autor vislumbrava nos aldeamentos um aspecto positivo e um negativo para a colonização. Sobre o aspecto positivo, o historiador considerava que os índios necessitavam da coerção para se civilizarem. Por outro lado, o aspecto negativo era relacionado a defesa ou liberação dos índios da prestação de trabalho exigida pelos colonos dos aldeamentos, pois essa ação favoreceria o tráfico e a escravidão africana.

Nota-se ainda que, para Varnhagen, o aspecto negativo não se referia à situação desumana do tráfico negreiro, mas ao fato de trazer os negros para a colônia, dificultando a constituição de uma colônia mais “digna”. Ao tratar desse tema em seu livro sobre a História do Brasil o autor demonstra uma visão depreciativa tanto a respeito dos africanos quanto dos índios. Apenas o português é tido como elemento civilizador no processo de colonização.

Voltando à questão do desaparecimento paulatino dos indígenas, além dos combates devastadores, as doenças e a fome foram outras grandes responsáveis pela diminuição drástica da população íncola. VAINFAS (2005) explica que em matéria de flagelos os surtos epidêmicos foram grandes responsáveis pela destruição de concentrações indígenas, sobretudo as aldeias da Companhia de Jesus, levando à morte milhares de índios no séc. XVI. “Dentre todas as moléstias a pior foi a varíola” (p. 49), que também era conhecida como peste das bexigas. Segundo o pesquisador, a peste chega pelo mar à Bahia, embarcada num navio lisboeta em 1562.

As epidemias europeias surtiram um efeito desastroso na composição demográfica indígena. O sarampo, por exemplo, atinge vários aldeamentos

jesuíticos de grupos tupiniquins no litoral. De acordo com PARAÍSO (2006), a doença atingiu proporções incalculáveis e foi introduzida no Espírito Santo por um irmão da Companhia de Jesus.

Doenças comuns na Europa como a gripe, “papeira”²⁹, difteria, que geralmente não causavam a morte, provocaram holocaustos entre os indígenas que não possuíam defesas imunológicas para resistir a essas patologias. Entretanto, a introdução das doenças não foi exclusividade dos europeus. Com os escravos negros veio o paludismo e o alastramento do vírus da febre amarela (COUTO, 1998).

Posteriormente às guerras e as moléstias, em 1564 sucede o que se denominou de “grande fome”. FREIRE (1998) conta que a fome foi tão grande que os índios que conseguiram sobreviver chegavam a se vender para obterem o que comer. Outros se alugavam para servir por toda a vida e ainda havia os que vendiam os próprios filhos que geraram para conseguirem saciar a dura fome

Paralelo ao extermínio dos nativos, o processo de consolidação dos aldeamentos seguia o seu curso observando o princípio político colonial: a garantia da liberdade aos índios mansos, aldeados e aliados. Sendo livres, são senhores de suas terras nas aldeias, mas passíveis de serem chamados a qualquer momento para trabalharem, mediante pagamento de salários. E quando chamados, a principal função era lutar contra índios hostis e estrangeiros. Para facilitar o contato entre eles e os portugueses, os aldeamentos se localizavam próximo às povoações, ampliando a possibilidades de civilização. (PERRONE-MOISÉS, 2006)

A exceção das sociedades indígenas que escaparam do processo de aldeamento, os índios das aldeias ficavam sob o poder temporal de missionários ou administradores nomeados pela Coroa, que dispunham, com algumas condições, de seu trabalho ou do fruto do seu trabalho. (PARAISO, 2006).

Como parte da política de aldeamento estava a invalidação cultural dos nativos, ou seja, a eliminação de práticas culturais que segundo os colonizadores cristãos feriam os seus dogmas. COUTO (*op.cit*, p.317) esclarece que “aos indígenas aldeados, chefiados por morubixabas, estavam vedadas as práticas tradicionais que se mostrassem contrárias a moral cristã”.

²⁹ Parotidite epidêmica, também conhecida como caxumba.

Com a contínua aproximação entre indígenas e europeus, principalmente portugueses, são levantadas as possibilidades de incorporação dos indígenas à sociedade colonial. Nesse intento, a política indigenista pombalina se sobressai apoiada sob o “véu assimilacionista”. No período de governo do Marquês de Pombal (1750-1777) o problema indígena alcançou grande relevância e uma das suas primeiras ações foi a expulsão dos Jesuítas com o objetivo de integrar os índios aldeados à então sociedade (NETO, 2005).

O regimento que regulamentava as leis promulgadas pelo Governador Marquês de Pombal, decretado em 1759 reconhecia os índios como livres, ordenava que se lhes restituísse o uso e gozo de seus bens, dava prioridade na ocupação de cargos públicos aos mestiços de branco e índio, proibia de apelidá-los de caboclo ou negro, retirava o poder temporal dos missionários sobre os indígenas e criava o cargo de diretor de índios para cada aldeia (MELATTI, 1993).

Por meio do “Regimento das Missões” de 1845 extinguem-se os aldeamentos, tendo como justificativa os princípios de assimilação, como a necessidade de se “incorporar aos Próprios Nacionais as terras dos índios, que já não vivem aldeados, mas sim confundidos com a massa de população civilizada” (DANTAS *et al.*, 2006, p.451).

Apesar de todas as tentativas, o intento assimilacionista não foi integralmente conquistado. Neste sentido, baseado nos estudos de Darcy Ribeiro sobre a integração dos indígenas na sociedade chega-se a indícios de que não houve um processo de assimilação de culturas e sim uma transfiguração étnica que pode ser definida como:

o processo pelo qual os tribais que se defrontam com sociedades preenchem os requisitos necessários à sua persistência como entidade étnica, mediante alterações em sua base biológica, em sua cultura e em suas formas de relação com a sociedade ambiente” (RIBEIRO, 2004, p.12).

RIBEIRO (*Id. Ibid.*) demonstra que, apesar dos grupos indígenas terem percorrido caminhos em que suas peculiaridades culturais se alteraram e uniformizaram, os elementos dos grupos permaneceram ainda índios, pois não houve um processo de assimilação da cultura não índia, mas sim uma acomodação entre os dois lados. O antropólogo conclui ainda que as entidades étnicas são resistentes, pois, além de exigirem uma condição mínima para sua perpetuação, ainda sobrevivem à transformação do seu patrimônio cultural e racial.

Em relação aos aldeamentos, o historiador Caio PRADO JR. (2002) assevera que serviam para impedir que o índio se tornasse um elemento ativo na sociedade. Lançando um olhar para as aldeias na contemporaneidade percebe-se que se faz o caminho inverso da sua precedente anulação na sociedade. Os índios buscam, unidos, manter acesa a chama da resistência cultural através dos tempos e acima de tudo estão lutando por políticas públicas necessárias para que haja a participação ativa das diversas nações indígenas na sociedade sem prejuízo de sua cultura.

Porto Seguro, local emblemático do início da colonização, é contemplado com mais um fator que intensificou os aldeamentos e grande parte do extermínio dos povos indígenas da região: a questão fundiária. Segundo a historiadora indígena Hilda Paraíso, a carta régia de 12/05/1798 foi fruto da pressão dos latifundiários insatisfeitos com o tratamento “brando” dado aos indígenas. A referida Carta aboliu o pagamento a indígenas que saíam de suas aldeias para trabalhar obrigando-os a não saírem dos seus limites além de favorecer a ação militarista violenta, expropriadora das terras indígenas e exploradora de seu trabalho resultando geralmente em seu extermínio (PARAISO, 2006).

O Município passa então a ser cenário de longas batalhas dos indígenas pela recuperação de seus espaços. Os professores Pataxó do Extremo Sul da Bahia escreveram a sua história num livreto intitulado *Uma história de resistência Pataxó* e lá é possível encontrar vários relatos dos mais velhos que revelam toda uma vida de perseguição e sofrimento:

“[...] Mãe conta também que arrancaram o couro da cabeça do velho Júlio e fizeram ele comer o próprio couro, fizeram ele andar e correr da aldeia até Caraíva, correndo pela praia, dando esporada, fazendo ele correr, pular, com uma cangalha igual a um jegue” (Nayara Pataxó, in: ANAI/CESE/MEC. 2007)

Esses relatos do povo pataxó mais antigo são repassados com orgulho aos seus descendentes, por meio das escolas indígenas, reuniões da comunidade e aos visitantes das aldeias destinadas ao etnoturismo, a exemplo da Reserva da Jaqueira na Estrada Porto Seguro/Santa Cruz Cabralia.

O direito de viver a sua cultura livremente e, acima de tudo, com o respeito que mereciam desde os primeiros tempos só foi “conquistado” em 1988. A Constituição Federal promulgada em 1988 trouxe o reconhecimento dos índios como povos culturalmente diferenciados e estabeleceu os fundamentos dos direitos indígenas, funcionando também como uma “espécie de roteiro para a

implementação desses direitos, instituindo diretrizes para a sua implantação” (ARAÚJO, 2006, p.45). Podemos observar de forma sintética o desdobramento das políticas destinadas aos povos indígenas desde a colonização até a referida Constituição por meio do quadro na página seguinte (QUADRO 1):

QUADRO 1 – Sinopse das medidas de proteção aos índios

ANO	INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
1570	Primeira lei contra o cativo indígena	Essa lei só permitia a escravização dos indígenas com a alegação de "guerra justa".
1609	Lei que reafirmou a liberdade dos índios do Brasil	Importante lei que tentou garantir novamente a liberdade dos índios, ameaçada pelos interesses dos colonos.
1686	Decretação do "Regimento das Missões"	Estabeleceu a base de regulamentação do trabalho missionário e do fornecimento de mão-de-obra indígena no Estado do Maranhão e Grão-Pará.
1755	Aprovado o Diretório, que visava a integração do índio na vida da colônia.	Proibia definitivamente a escravidão indígena.
1758	Fim da escravidão indígena: Diretório foi estendido a toda a América Portuguesa.	Secularização da administração dos aldeamentos indígenas: abolida a escravidão, a tutela das ordens religiosas das aldeias e proclamados os nativos, vassalos da Coroa.
1798	Abolido o Diretório	O espírito "integrador" desse Diretório conservaria a sua força na legislação do Império Brasileiro.
1845	Aprovado o Regulamento das Missões	Renova o objetivo do Diretório, e visava, portanto, a "completa assimilação dos índios"
1910	Instituição do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, pelo Marechal Cândido Rondon.	Entre as principais conquistas estão a permissão aos índios de viver conforme suas tradições, proibição do desmembramento da família indígena, garantia da posse coletiva de suas terras, em caráter inalienável, e dos direitos dos cidadãos comuns aos índios.
1952	Criação do projeto do Parque Nacional do Xingu	Instituído por Rondon, tinha como objetivo criar uma área de proteção aos indígenas.
1967	SPI é substituído em 1967 pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, atualmente subordinada ao Ministério da Justiça.	Apesar dos esforços, ainda era forte a ideia do índio como um indivíduo incapaz, e precisava ser tutelado pelo Estado até se integrar à sociedade.
1973	Lei 6001, de 19/12/73, sanciona o Estatuto do Índio	Ver anexo IV
1979	Criação da União das Nações Indígenas	Primeira tentativa de defesa da cultura indígena, importante para a consagração dos direitos dos índios na Constituição de 1988.
1988	Promulgação da Constituição Brasileira.	Reconhecimento oficialmente dos índios como povos culturalmente diferenciados e que essa diversidade deveria ser respeitada, sem exigências.

Fonte: *Indiens du Brésil – Culture Indigène*

<http://www.arara.fr/BBCULTUREINDIGENE.html#Tribolndio>, 2011

Apesar do acossamento sofrido pelos indígenas, o Estado brasileiro garantiu os direitos dos povos indígenas por meio de legislações específicas. Na Carta Magna da nação, em um capítulo específico (Dos Índios) inserido no Título III “Da Ordem Social” é reconhecido, sobretudo o direito à diferença cultural excluindo de vez a ideia de incorporação e assimilação dos índios à “Comunidade Nacional”.

“Com o texto constitucional em vigor, os índios deixam de ser considerados como espécie em vias de extinção, sendo-lhes reconhecida sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. À União não mais caberá a incumbência de incorporá-los à comunhão nacional, mas de legislar sobre as populações indígenas, conforme o artigo 22 da Constituição, no intuito de protegê-las.” (BRASIL, 1994,p.10)

Não obstante a conquista jurídica, mediante os fatos divulgados constantemente sobre conflitos e atrocidades contra os índios, não se pode afirmar que os princípios de proteção e respeito tenham sido obtidos em seu âmago. SILVA (2011)³⁰ informa que as terras indígenas estão sendo sempre invadidas por garimpeiros, madeireiras, fazendeiros, destruindo não só suas formas de organização tradicional, como o ambiente, trazendo como consequência as doenças e morte. Se os índios se opõem e resistem são vítimas de violência, agressões e assassinatos exatamente como foram nos tempos coloniais.

No mesmo texto, o autor relembra as palavras do jornalista Nicanor Coelho ao descrever o cenário contemporâneo da população indígena no Mato Grosso, muito embora esse retrato não se distancie dos diversos estados brasileiros :

“O cenário é de caos, tristeza, abandono e dor. A cada canto da reserva indígena de Dourados pode se ouvir uns alaridos Guarani, Caiuá e Terena por um pedaço de pão. **São quase quinze mil almas que se espremem num minúsculo território.** Na aldeia bororó aos barracos de lona são repositórios de índios famintos. Uma rodovia corta a reserva que ainda sofre com a falta de alimentos. A mesma cana-de-açúcar que absorve a mão-de-obra indígena é aguardente para mitigar as dores de dentes cariados e a falta de esperança no semblante dos seres que desceram do céu para serem felizes na terra.” (Coelho apud SILVA, 2011)

Mais próximo de nossa realidade, na Bahia, os casos de assassinatos e prisões aleatórias de indígenas são visivelmente abusivos. Em tempo não muito distante, no dia 20 de abril de 1997, o índio Galdino Pataxó ao viajar à Brasília em busca de soluções para as demarcações das terras de seu povo foi queimado vivo.

³⁰ Índio advogado, pós-graduado em Direito Constitucional, Presidente da CDI/OABMS e Coordenador Regional do ODIN/MS (Observatório Nacional de Direitos Indígenas).

O Professor Reinilton (Ibirá Pataxó) da Escola Indígena Caramuru Paraguassu explicou que Galdino encontrou o pensionato em que estava hospedado fechado e deitou-se no banco da praça, também ponto de ônibus, onde cinco jovens da classe média em Brasília atearam fogo em seu corpo. “Galdino chegara a Brasília no dia anterior, 19 de abril, Dia do Índio. Ele participou de várias manifestações pelos direitos dos índios.”

O povo pataxó recorda-se também com muito pesar a fatídica comemoração dos 500 anos do Brasil em Porto Seguro no ano 2000, em que a força armada da polícia militar, por determinação do então Governador da Bahia, destruiu o monumento da resistência indígena que estava sendo construído em Coroa Vermelha e coibiu com a tropa de choque as manifestações de índios que chegaram de todo o Brasil para a manifestação (ANAI, 2001).

As estradas que dão acesso a Porto Seguro foram bloqueadas e, durante os festejos, ninguém entrava ou saía da cidade sem dar explicações às autoridades. No auge das comemorações, um protesto dos índios foi sufocado pela tropa de choque da PM. O movimento era engrossado por negros, estudantes e membros do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). As imagens da violência percorreram o mundo. Uma das mais chocantes é a de um índio, ajoelhado diante da tropa e pisoteado pelos policiais. O batalhão de choque usou bombas de gás lacrimogêneo e granadas de efeito moral para dispersar os manifestantes. Ao final, 141 pessoas foram presas. (VOGT, 2011)

O CIMI anualmente faz um levantamento da violência sofrida pelos povos indígenas tanto pela esfera privada como governamental. Em 2009 os registros apontam que o desrespeito aos princípios constitucionais e às convenções internacionais foi elevado. Dentre os fatos arrolados estão: a não demarcação de terras, perseguições, prisões arbitrárias, espancamentos, assassinatos, ataques contra acampamentos indígenas, queima de casas e barracos de lona, execução de lideranças, invasão de terras, desmatamento, devastação territorial, ataques aos indígenas em situação de isolamento e risco, agressões policiais, trabalho escravo, destruição de plantações e de animais domésticos, desnutrição e mortes por desnutrição, confinamentos, descumprimento de ordens judiciais, ameaças de morte, torturas, epidemias, mortalidade infantil, e omissão nas áreas da segurança pública, saúde e educação indígena (CIMI, 2011).

Enfim, desde que os europeus se apropriaram dessas terras, as sociedades indígenas ficaram sujeitas de forma explícita ou camuflada não somente às tentativas de dissolução de suas culturas como à sua definitiva extinção. Não

obstante, apesar das perdas significativas, as comunidades indígenas resistem e vão se fortalecendo, chamando atenção da sociedade nacional e internacional rumo a uma reconquista de espaço.

2.1 “ETNOGÊNESE” OU “REETINIZAÇÃO”

A gente projeta a imagem do índio para o passado e para a imagem real, a gente desautoriza os índios reais de carne e osso. E essa talvez seja a maior expressão do preconceito, porque nós sabemos o que é índio e não os próprios índios. (SAMPAIO, 2002)

A fala do antropólogo baiano Guga Sampaio expressa num documentário sobre indígenas do Ceará traz um tema que ainda não foi superado: o preconceito. Não exatamente o de brancos contra indígenas e sim o de não índios contra índios que não se encaixam no perfil do “bom selvagem” idealizado pela literatura romântica de José de Alencar, estereotipado na figura de Peri em o *Guarani* ou Iracema no livro de mesmo nome.

Há pouco tempo, uma servidora do Instituto Federal da Bahia em Porto Seguro, recém-chegada da capital (Salvador), comentou que havia visto um índio de verdade na praia. Ao perguntar-lhe sobre o que era um “índio de verdade” a resposta foi imediata, “um índio pintado, usando cocar e vestido de tanga”. Não é necessário dizer que, para ela, assim como para tantos brasileiros, índios que estão inseridos no contexto social a que pertencemos, utilizando objetos e costumes comuns a todos os cidadãos, inclusive os que frequentam escolas regulares, técnicas ou universidades, não são índios de “verdade”.

Bessa FREIRE (2010) elenca cinco ideias equivocadas que geralmente ainda estão presentes no imaginário brasileiro:

1. Índio genérico – todos fazem parte de um só povo com a mesma cultura, crença e língua.
2. Culturas atrasadas – desconsideram-se os saberes, ciências, artes, literatura, música, religião, poesia produzidas pelos indígenas por acreditar que estas ou não existem ou são inferiores.
3. Culturas congeladas – o índio autêntico é aquele citado na Carta de Pero Vaz de Caminha. Congelou-se esta imagem e qualquer mudança provoca estranhamento.

4. Os índios fazem parte do passado – vê-se a tradição viva como primitiva porque não segue o paradigma ocidental.
5. Brasileiro não é índio – desconsidera as matrizes indígenas na formação do povo brasileiro.

Os cinco equívocos acima citados se reforçam principalmente onde não há o conhecimento sobre a história e cultura indígena contemporaneamente. As escolas atualmente dispõem da Lei 11.645³¹ da LDB que obriga a introdução da temática indígena nas disciplinas. Entretanto, por ser uma lei recente, não houve tempo hábil para que professores de todo território nacional se apropriasse completamente da temática, sendo este um tema ainda a ser pesquisado.

Desmistificando os equívocos, sabe-se que são mais de 220 etnias, falando 188 línguas diferentes. Os conhecimentos indígenas produzem plantas medicinais, agricultura, classificação dos solos, métodos de reflorestamento dentre outros. Assim como a cultura brasileira, chinesa, norte americana mudaram através dos tempos, também os indígenas se adequaram às novidades do mundo moderno. A cultura, qualquer que seja, está sempre em movimento e as três grandes matrizes que contribuíram para a formação do nosso povo são as matrizes europeia, indígena e africana (FREIRE, 2010).

Ampliando a questão sobre preconceitos, incluímos no grupo até mesmo antropólogos renomados. Dessa vez, com relação aos índios que mantiveram um fio de continuidade nas tradições a exemplo dos amazonenses em detrimento dos indígenas do nordeste, a quem foi imposto o abandono de seu *modus vivendi* em troca da garantia de permanecerem vivos.

OLIVEIRA (1998) destaca dois antropólogos que corroboram essa visão: Eduardo Galvão, quando afirma que os índios do nordeste vivem em sua maior parte integrados no meio regional perdendo seus elementos tradicionais, chamando-os de “mestiçados” sem aspas. E Darcy Ribeiro que, de forma mais incisiva, se refere aos índios nordestinos como “altamente mestiçados com a população sertaneja” e como “resíduos da população indígena do nordeste”.

³¹**Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

A partir da segunda metade do século, sobretudo, os índios dos aldeamentos passam a ser referidos, com crescente frequência, como índios '*misturados*', agregando-se-lhes uma série de atributos negativos que os desqualificam e os opõem aos índios '*puros*' do passado, idealizados e apresentados como antepassados míticos. (Dantas, Sampaio e Carvalho 2006, p.451).

Conforme explica Oliveira (1998), não são diferentes as impressões do público mais especializado em etnologia como se observa em obras a exemplo do *Hand book of South American Indians*. Nesse livro os povos indígenas do Nordeste são focalizados em pequenos artigos, "quase verbetes" escritos por Robert Lowie e Alfred Métraux, um deles com a colaboração de Curt Nimuendaju. Acrescenta-se a isso o fato de que as fontes históricas utilizadas para a elaboração dos textos são essencialmente relatos coloniais, sendo os índios descritos apenas pelo que foram no passado.

Publicações com essas características, principalmente em meio acadêmico, implicaram em prejuízo para os povos indígenas nordestinos já que os "índios do Nordeste não possuiriam mais importância enquanto objeto de ação política (indigenista), nem permitiriam visualizar perspectivas para os estudos etnológicos" (*Id. Ibid.*, p.50).

Diminuir o valor de uma população que se reconhece indígena por causa da mestiçagem nos leva a algumas reflexões. Se fizermos uma análise das conjunturas políticas assimilacionistas anteriores, verificamos que o entrelaçamento racial no Brasil inicia tão logo as diferentes raças se encontram. De fato, garantir que nós, brasileiros, pertençamos unicamente a uma determinada raça é impossível já que as misturas foram inevitáveis e constantes, chegando, inclusive, a ser estratégia dos invasores para a total conquista do território. No alvará de 1755, por exemplo, o governo português estimulou o casamento entre indígenas e brancos. O documento determinou para os cônjuges que,

[...] não fiquem com infância alguma, antes muito hábeis para os cargos dos lugares onde residirem não menos que seus filhos e descendentes, os quais até terão preferência para qualquer emprego, honra e dignidade, sem dependência de dispensa alguma, ficando outrossim proibido, sob pena de procedimento, dar-se-lhes o nome de caboclos, ou outros semelhantes, que se possam reputar injuriosos. (HOLANDA, 2009, p.56)

O casamento misto era uma das facetas do processo de integração nacional e a grande justificativa era a de incorporar os indígenas aos fundamentos da instituição familiar, monogâmica, sedentarizando os grupos e conseqüentemente ocasionando uma descaracterização tribal. (PARAISO, 2006).

As culturas dos indígenas que habitam a região Nordeste, além do apadrinhamento das relações matrimoniais foram envolvidas fortemente em outros processos de territorialização e influências sobre as alterações de seus costumes. Um deles se relaciona às missões religiosas em meados do século XVII e início do XVIII e o outro ocorrido no século XX articulado com a agência indigenista oficial. (OLIVEIRA, 1998)

Com efeito, é compreensível que o índio do nordeste tenha sofrido mais com o progresso da civilização e tenha percorrido uma trajetória diversa das nações indígenas habitantes da região Norte, menos afetada pela invasão ocidental. Os povos indígenas nordestinos passaram por um processo de anulação de identidade, como explica o antropólogo Gersem Baniwa:

[...] Povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação. (BANIWA, 2006, p.28)

Posterior a essa invalidação de identidade, a reação vem por meio do movimento indígena organizado a partir da década de 1970. Baniwa explica que é nesse período que os povos indígenas do Brasil decidem aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena para que, com essa identidade pudessem se fortalecer como povos originários do território brasileiro e lutar por direitos e interesses comuns.

Surge então, o termo “etnogênese”, empregado por Gerald Sider em 1976, contrapondo-se ao fenômeno do etnocídio. Ao tratar sobre o tema, Oliveira (1998) salienta a importância de se ter cautela com relação à utilização do termo, já que essa “emergência étnica” pressupõe uma aparição imprevista, repentina, descaracterizando todo o processo de formação de identidade ao longo do período e as causas históricas que desencadearam esse fenômeno.

Sem a pretensão de aprofundar o debate das denominações, entendemos que “povos ressurgidos”, “povos resistentes”, “índios emergentes”, “etnogênese” ou “re-etnização”, são os mais variados termos que surgiram para denominar uma situação vivida principalmente pelos indígenas do Nordeste: o processo de reassumir e recriar suas tradições indígenas, reconstruir e reafirmar as identidades étnicas, fatores que os distinguem dos indígenas pertencentes principalmente à Amazônia Legal.

É por isso que o fato social que nos últimos vinte anos vêm se impondo como característico do lado indígena do Nordeste é o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas. [...] É isso que pode ser tomado como base para distinguir os povos e as culturas indígenas do Nordeste daquelas da Amazônia (OLIVEIRA, 1998, p.53).

Esse ressurgimento significa não somente a busca do seu território, tomado em algum momento da história nacional, mas, também, a procura por uma identidade própria, negada através dos tempos e a reconstituição da tradição oral, que resistiu nas danças e cantos, hábitos alimentares, no uso de artefatos e adornos, na pintura corporal e na prática de rituais como é possível observar em aldeias de Porto Seguro e adjacências.

O antropólogo AMORIM (2003), ao pesquisar a população indígena do alto sertão nordestino afirma que o ressurgimento vai acabar com os conceitos de índio aculturado, de índio acaboclado ou integrado, usados pelo discurso oficial para identificá-los. “Índio hoje é aquele que se auto reconhece como tal. A Constituição de 1988 garante esse direito” (p.12).

Podemos aplicar os termos anteriores a exemplo de “etnogênese” ou “reetnização” ao povo Pataxó que, pela proximidade das suas aldeias com o *Campus* Porto Seguro - IFBA são os principais atores e objetos da presente pesquisa.

2.2 - NAÇÃO PATAXÓ, HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA.

2.3.1 - O processo de construção da identidade indígena Pataxó

Txopai Itohã: Mito fundador pataxó³²

Contado por Apinhaera Pataxó e escrito por Salvino dos Santos Brás

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 azul do 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, pescar 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.

³²Extraído do artigo de Claudia Neto do Valle sobre o mito fundador pataxó. Publicado na *Acta Scientiarum*, Maringá, 23(1): 61-68, 2001.

Com a narração mítica criada por Salvino Brás³³, índio nascido em Barra Velha - Porto Seguro e residente na Aldeia Pataxó Guarani em Minas Gerais abre-se este item para as devidas esclarecimentos sobre a nação Pataxó espalhada em diversas aldeias da região Extremo Sul da Bahia e uma aldeia no Noroeste de Minas Gerais. A título de esclarecimento, os Pataxó que habitam a região citada são denominados Pataxó Meridionais, distinguindo-se dos Setentrionais, conhecidos como Pataxó Hã-hãe³⁴.

Inicialmente, ao observar a constituição do povo Pataxó e a narrativa pensada contemporaneamente encontraremos convergências. A narrativa é parte do restabelecimento cultural vigente e em fase de expansão desse povo. A língua, Patxohã³⁵, os rituais e a criação de seus próprios mitos compõem aquilo que a educação escolar indígena anseia repassar aos seus descendentes: o orgulho de ter a história reescrita por eles mesmos e por observadores não índios. Não obstante, os próprios indígenas, ao buscar uma reconstituição étnica recorrem à história de não índios para tentar compreender o elo entre as narrativas dos seus antepassados e os relatos registrados por meio da escrita por viajantes e historiadores.

Em primeiro plano, se levássemos em conta a análise sobre o povo pataxó feita por Darcy Ribeiro, descartaríamos a possibilidade da existência desse povo, tratando-se de um exame desfavorável à sua atual conjuntura. De acordo com o quadro traçado para delimitar a situação dos grupos indígenas, o autor reconhece-os como índios isolados em 1900, ou seja, tribos que “não foram alcançadas pela sociedade brasileira”, considerados “arredios” ou “hostis” (RIBEIRO, 2001, p. 113).

Num segundo quadro, traçado com o mesmo objetivo, Ribeiro indica que 57 anos depois, o povo pataxó já estava extinto, ou seja, desapareceram, desconsiderando uma possível integração com a sociedade. Paradoxalmente, se fizermos uma visita a Porto Seguro nos dias atuais, encontraremos o povo pataxó vendendo artesanato indígena pelas praias e barracas em centros de comércio artesanal. Muito mais próximo de nosso estudo, os alunos indígenas que frequentam

³³ Salvino dos Santos Brás (Kanátyo Pataxó) nasceu na Aldeia “Mãe” Barra Velha na região de Porto Seguro, é liderança e professor indígena em sua atual Aldeia Guarani, MG. “Salvino é o filósofo. Aqui ele fala com a voz do ser portador, de sujeito da história”. (VALLE, 2001)

³⁴ Fixados atualmente na Reserva Indígena Caramuru-Paraguassu, no sul da Bahia, nos municípios de Itajú do Colônia, Camacã e Pau-Brasil (<http://pib.socioambiental.org/pt>)

³⁵ A língua atual dos Pataxó é o português. Entretanto, esse grupo utiliza também o Patxohã, que chamam “língua de guerreiro”, uma combinação da língua Maxacali com palavras soltas que os velhos Pataxó guardaram na memória, além de alguma influência do Tupi e de termos do português regional. (SOTTO-MAIOR, 2008)

a educação profissional e tecnológica no *campus* Porto Seguro se autodenominam Pataxó. Partiremos, portanto, para a busca de explicações sobre esse contrassenso.

A princípio, de acordo com as diversas classificações de grupos indígenas que surgiram desde a época do “descobrimento”, o povo pataxó aparece, no grupo dos índios bravios, denominados Tapuias.

Retornando ao início deste capítulo, na classificação feita por FLEIUSS (*op.cit.*), destaca-se o grupo II, denominados tapuias ou gês, distinguidos em geral pelo uso do “batoque” no lábio inferior e por habitarem a serra do mar e rios litorâneos. O autor detalha os grupos que se filiavam a esta raça, e neste, estão os pataxós:

Filiavam-se a esta raça, notável pela ferocidade, os *Aymores* e *Botocudos* ou *Buruns* (rios Doce e Mucuri); os *Suiás*(Xingu); **os Patachos** e os *Cotochós* (rios Pardo e Jequitinhonha)³⁶; os *Bugres* (Santa Catarina); Os *Camacans*, de Ilheos; os Camés e Caigangs (ou Coroados), dos afluentes da margem esquerda do Paraná.(FLEIUSS, 1933, p.29, grifo nosso)

Corroborando a afirmação de Fleiuss, seguirão os diversos registros históricos documentados sobre o povo pataxó relacionando-os ao grupo citado e ao território em que hoje habitam.

Jean Baptiste Debret³⁷, ao fazer alusão sobre a chegada de Pedro Álvares Cabral em nosso litoral conta que “Foi em 24 de abril de 1500 que os índios chamados **Patachós**, então senhores da baía hoje chamada Porto Seguro, viram pela primeira vez um português” (DEBRET, 1945, p.15, grifo nosso).

O pintor, que chega ao Rio de Janeiro em 1816, justifica a iniciativa de compor uma obra histórica brasileira iniciando com a chegada dos portugueses em virtude de ter facilidade no acesso aos documentos relativos aos usos e costumes do novo país que habitava e que constituíram o ponto de partida para seus registros. Transcreve o nome das principais tribos por região e indica que na costa de Porto Seguro e de Ilhéus se localizavam os Tupiniquins.

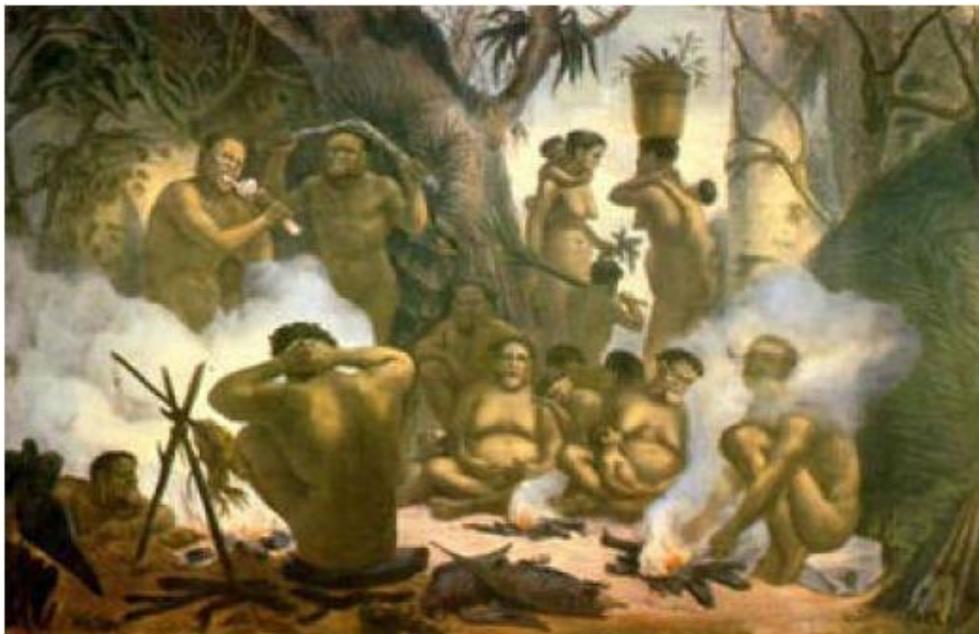
Mais adiante, Debret faz algumas referências aos “patachós” a exemplo da comparação que fez desse povo com os índios camacãs, vizinhos, “cuja civilização é

³⁶ Rios situados na região sul e extremo-sul da Bahia, sendo mantidos os mesmos nomes contemporaneamente.

³⁷ Debret foi um renomado pintor francês que veio para o Brasil com a Missão de Artistas Franceses a pedido de D. João VI. O artista pintou a diversidade da população indígena e para acompanhar as pranchas, de caráter realista, redigiu textos interessantes os quais foram publicados no livro *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, conforme explica Rubens Borba de Moraes na 2ª edição do referido livro, publicado um século depois do aparecimento do último volume. (DEBRET, 1945)

mais adiantada” (p.29). A explicação da Prancha 10 (ILUSTRAÇÃO 4) descreve o pataxó como pertencente à mesma raça dos puris, da grande família tapuia e os localiza geograficamente “nas florestas do sertão, à beira do rio Piabanha, nos confins de Minas Gerais, limite de suas excursões e do território dos camacãs” (p.43).

ILUSTRAÇÃO 4 - Prancha 10: J.B. DEBRET: “Botocudos, puris, patachos e Machacalis”



FONTE: Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. (ALMEIDA, 2011)

E ainda quando explica as diferentes formas de falar ou diferentes linguagens dos indígenas:

Certa tribo fala pelo nariz (machacalis); outra pela garganta (camacãs-mongoiós); uma terceira, ao mesmo tempo, pelo nariz e pela garganta (malalis); há as que não empregam nenhum desses órgãos (patachos); e, finalmente as que falam pela garganta e pelo céu da boca (camacãs civilizados, Meniengs, assim chamados pelos portugueses).” (DEBRET, 1945, p. 26)

PARAISO (1982) traz informações sobre aldeamentos de grupos pataxós em 1693, em lugar não precisado no sul da Bahia, onde estavam sob administração dos jesuítas. Consta que resistiam à vida em aldeias por serem tipicamente nômades, viviam em pequenos bandos e atacavam constantemente outros aldeamentos. Estas seriam as primeiras notícias sobre aldeamentos pataxó.

O príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, muito conhecido pelo Pataxó contemporâneo por suas referências ao povo, elaborou suas informações por meio

de escritos e gravuras, apesar de não ter formação artística acadêmica. É conhecido como o primeiro cientista que veio ao Brasil com a finalidade de estudar os índios no seu próprio habitat. Na ilustração feita por ele (ILUSTRAÇÃO 5 à esquerda), há uma descrição do povo pataxó na região extremo sul da Bahia, em 1816, onde diz que os Pataxó não tinham nenhuma aparência extraordinária, não eram pintados nem desfigurados.

ILUSTRAÇÃO 5 – Índio Pataxó em 1816 e em 2010



Vale um parêntese nesse momento para elucidar um fato recente, em que numa visita à Aldeia Pequii localizada no município de Prado, mesmo local em que o Príncipe Maximiliano de Wied desenha e descreve as feições do povo pataxó. Enquanto o índio Baiara (ILUSTRAÇÃO. 5, à direita), nascido e criado na região, explicava sobre o viveiro de mudas das espécies oriundas da mata atlântica que eles estavam cultivando, tivemos a oportunidade de observar detalhadamente as suas feições. Imediatamente os estudos do Príncipe emanaram: “alguns são baixos, a maioria é de estatura média, um tanto delgados, de caras largas e ossudas e feições grosseiras” (PRINCIPE DE WIED, 1969, p. 88). Foram exatamente essas informações lidas nas feições do índio sob a nossa frente, quase dois séculos depois.

Um registro decisivo para a denominação pataxó aos povos indígenas que se encontram em Porto Seguro é encontrado na Corografia Brasileira escrita pelo Pe.

Manuel Aires de Casal em 1817. Ao delimitar as características gerais da província de Porto Seguro, registra as nações indígenas presentes na região:

Na parte ocidental são conhecidos os cumanchós, os monos, os frechas, os catatoís, os aimorés, e os patachós. Os derradeiros são mais numerosos que todas as outras nações juntas; e estendem-se repartidos em tribos duma até a outra extremidade da província. Os aimorés são antropófagos, e temidos de todas as outras nações, menos dos patachós. (CASAL, 1945, p. 55)

Fernão CARDIM (1980), em seu Tratado da Terra e Gente do Brasil faz uma relação de povos indígenas por regiões. Em Porto Seguro ele destaca os Guaimurés que em nome geral se chama tapuias, provavelmente se referindo aos Aimorés. Aos Aimorés eram atribuídas as características de ferocidade e canibalismo na região de Porto Seguro, Ilhéus e Camamu. O autor assegura que essas terras foram despovoadas por causa deles. Além destes entre Porto Seguro e Ilhéus, Cardim cita os tapuias, também chamados Tucanuçu e “[...] há outros que chamam Parahió, é muita gente e de diferente língua” (p.104).

Numa consulta à bibliografia etnográfica e à alguns antropólogos sobre os Parahió presente na região de Porto Seguro, não foi constatada a existência do referido povo em nenhum momento histórico. Pela similaridade da pronúncia, e por entender que as línguas indígenas são ágrafas em sua origem, estas podem ser escritas de formas diferentes de acordo com cada ouvinte. Supõe-se que o termo Parahió, pode se referir aos Pataxó.

Em muitos estudos o povo pataxó aparece como personagens secundários, ou melhor, aqueles que deviam ser perseguidos ou exterminados devido a sua resistência aos invasores. PARAISO (2006) fala da criação de um aldeamento em 1749 com auxílio de um índio botocudo criado por um religioso e que esse aldeamento teve apoio do “Conde de Sabugosa, interessado em usar novos aldeados para combater os Pataxó” (p.414). Posteriormente, em 1782, o Marquês de Valença cria um novo aldeamento com o mesmo objetivo.

PARAISO (*Id. Ibid.*) faz uma observação interessante que cabe expor aqui, para que possamos ponderar sobre a autenticidade da resistência desse povo até os dias de hoje. A autora lembra que no período entre os séculos XVII e XVIII, as capitanias de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo faliram e a Coroa Portuguesa interrompe o processo de expansão na região suspendendo os investimentos. A população era pequena e não houve crescimento. Como consequência, a zona se

transformou num refúgio para os grupos indígenas Botocudos, Mongoyó, Pataxó, Cumanaxó, Cutaxó, Pañame, Malali, Maxakali, Baenã e Kamacã, permitindo-lhes manter a integridade de seus territórios e padrões sociais até 1760.

Substancialmente só teremos a história dos Pataxó como personagens principais com o início da pesquisa exploratória executada por antropólogos da UFBA na aldeia Barra Velha em 1971. De lá pra cá foram construídas dissertações, teses, relatórios de viagens, laudos de identificação e delimitação e laudos de definição étnica, formando então o embasamento para a formação da história dos pataxó. (CAETANO DA SILVA, 1998).

A antropóloga Maria Rosário de Carvalho pesquisou amplamente o povo pataxó se utilizando de todo o material documental e arquivístico. Em seus estudos, CARVALHO (2008) chega à conclusão de que os Pataxó já estariam em contato pacífico com os moradores da Vila de Prado desde 1807, sendo a nação maxacali mediadora dos contatos. Informa, ainda, que entre 1816 (período da visita do Príncipe Wied-Neuwied) e 1859 não há notícias específicas sobre o povo Pataxó.

Os fatos históricos mais relevantes para os pataxó se concentram na aldeia apelidada carinhosamente pelos índios da região de “Aldeia-mãe”, Barra Velha, chamada outrora de Bom Jardim, localizada próximo ao histórico Monte Pascoal e local em que os indígenas da região foram confinados.

Baseado nos dados colhidos por Maria Rosário de Carvalho, SAMPAIO (2008) afirma que há registros sobre a implantação de uma aldeia próxima ao rio Corumbau visando agrupar em um único lugar isolado, toda a população indígena que vivia junto às vilas regionais. Provavelmente, por não haver referências a outros aldeamentos após o ano de 1860, esse plano foi executado. Ainda se reportando aos estudos de Carvalho, aos depoimentos orais dos pataxó contemporâneos e à descrição de um capitão-mor em 1905, essa aldeia é a atual Barra Velha, nos limites meridionais de Porto Seguro, Extremo-Sul da Bahia

Na descrição da província de Porto Seguro encontrada no diário do inglês Thomas Lindley que em 1802 aportou na Bahia, encontra-se a referência a uma aldeia nas margens do rio, “mais além”, que segundo ele é tão grande como uma vila. A modesta descrição possibilita levantar a hipótese de que seja a aldeia de Barra Velha, visto que as de Vale Verde e Trancoso, o inglês as descreve pelos seus nomes.

O relato não foi citado pelos pesquisadores que fizeram a prospecção para a validação de Barra Velha por conter poucas informações sobre o assunto. Contudo, fica registrado aqui, principalmente para levantar uma questão já abordada no item sobre a etnogênese em que as misturas já eram latentes não somente com brancos, mas com escravos. LINDLEY (1969) afirma que a aldeia possuía um conjunto de “[...] aproximadamente quatrocentas casas (ou melhor, choças) e três mil habitantes incluindo escravos e índios. Dedicam-se unicamente à pesca, ao largo das ilhas e rochedo dos Abrolhos.” (p.149)

De acordo com a localização geográfica fornecida por Agostinho da Silva (2008), Barra Velha está ao norte da ponta de Corumbau e imediatamente ao Sul da foz do Rio do Frade, onde deságua os rios Caraíva e Corumbau num ponto aproximadamente equidistante das pontas que limitam essa reentrância. Os aspectos geográficos do local, restinga, praia e lagoas rasas, não favorecem a agricultura, ficando os índios reduzidos à exploração do tabuleiro (falésias), do mangue e do recife.

Por meio das pesquisas, CARVALHO (2009) supõe que a população lá reunida era composta por diversos grupos a exemplo dos maxacalis, botocudos, pataxós e tupiniquins egressos de Trancoso e outros pontos da costa, e possivelmente camacãs de Belmonte, mas, adotaram o etnônimo Pataxó por serem estes a maioria. Após o “arrebanhamento” dos indígenas nesse local isolado do mundo, a aldeia ficou esquecida e com poucos contatos com o mundo por quase um século (BIERBAUM, 1998) até reaparecer no noticiário impresso em 1951 devido a um movimento de sublevação onde os pataxó foram envolvidos, e que de acordo com Carvalho (2009) é “cercado de obscuridade”.

A manchete intitulada A “Revolta dos Caboclos de Porto Seguro” veiculada no jornal “A Tarde” de 30/05/1951 mostra a existência de índios em “lastimável estado de miséria, todos passando fome e alguns doentes” (lb.), e que teriam sido sublevados por dois indivíduos que lhes prometeram realizar a “medição” de suas terras. Essa história, conhecida pelos índios como “Fogo de 51” marca um período de luta e resistência do povo pataxó que é rememorado e transmitido com orgulho para seus descendentes.

2.3.2 - O Fogo de 51

A faísca que abriu o episódio mais famoso entre os pataxó, metaforicamente falando, foi acesa com a criação do Parque Monumento Nacional de Monte Pascoal por meio do Decreto-Lei nº 12.729, de 19 de abril de 1943. De acordo com o Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Barra Velha, o parque foi criado com a justificativa de serem terras devolutas do Estado da Bahia, com os seguintes objetivos: Rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil; preservar a flora e fauna típicas da região, seguindo normas científicas; conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos para desenvolver o turismo.

Após a conclusão, os Pataxó foram informados que não poderiam mais morar nem plantar naquele local, pois a partir da demarcação a área havia se tornado o Parque Monumento Nacional de Monte Pascoal conforme consta no Decreto - lei nº 12.729, de 19 de abril de 1943.

Analisando a documentação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), GRUNEWALD (2001) relata que há um “processo referente aos índios da Aldeia Velha, Monte Pascoal” (p.96) com data de 1 de setembro de 1949, contendo o pedido de auxílio para os chefes da Aldeia de Índio de Belo Jardim feito pelo “Capitão Onoro”, solicitando roupa para as crianças, ferramentas e proteção das terras deles.

Dando continuidade ao processo, em janeiro de 1950 um agente do SPI emite um parecer ao Inspetor constatando problemas na assistência solicitada, em virtude principalmente da dificuldade de acesso. O agente diz que somente a distribuição do material requerido não seria suficiente, sugerindo inclusive, a possibilidade de transferi-los para o Posto Indígena Caramuru. A proposta foi descartada imediatamente pelo ônus que acarretaria ao SPI e por esses índios serem integrados àquela região litorânea com hábitos definidos. No fim das contas, nenhuma assistência foi prestada.

Devido à tamanha importância para a nação Pataxó e para nosso estudo visto que auxiliará na compreensão da dispersão desses indígenas pela região, esse episódio será relatado conforme a história contada pelo próprio povo no livro Uma história de resistência pataxó (ANAI/CESE/MEC, 2007).

No livro consta que até 1949 o território da aldeia ainda não estava demarcado em favor de seus habitantes. Em vista disso, o cacique da aldeia vai até o Rio de Janeiro buscar o reconhecimento desse direito. Lá no SPI não obteve resposta, mas deixa com os funcionários as informações que precisavam para que fossem tomadas as devidas providências. Os funcionários prometeram que enviariam engenheiros para estudar e demarcar as terras.

Passaram-se dois anos sem que ninguém aparecesse e nesse meio tempo, em suas andanças, o cacique e seu grupo conhecem dois homens no SPI que prometeram ir à aldeia demarcar a área. De acordo com o relato do livro, realmente apareceram por lá dois homens, um se intitulando “engenheiro” e o outro “tenente” convocando todos os índios para uma reunião. Nesse encontro, os índios foram iludidos com belas conversas a respeito dos direitos que eles tinham, deixando-os animados e confiantes nos homens que conduziam a reunião. Ao término, o “engenheiro” e o “tenente” perguntaram onde ficava o comerciante mais próximo para que pudessem começar os trabalhos por lá.

No local informado pelos índios, os homens chegaram dando ordem de prisão ao comerciante, tendo este reagido com tiros. Os dois homens atiraram também, amarraram o comerciante e obrigaram os índios a apanhar toda a mercadoria. Após o saque, descreve o relato que esses homens mandaram os índios cortar a linha telegráfica e retornarem para a aldeia.

Nessa altura, alguns índios revoltados com o desenrolar dos acontecimentos, discutiam entre si e alguns achavam que era ordem do governo e tinham que obedecer. Ninguém podia sair da aldeia. A linha telegráfica foi consertada, e os homens mandaram os índios cortarem novamente. Com o desenrolar dos fatos, a comunidade já havia percebido que aqueles homens eram bandidos, mas não se podia mais reverter a situação.

Conforme ainda a história contada pelos antigos e descrita no livreto, os policiais de Porto Seguro chegam de um lado atirando contra as casas e os policiais de Prado do outro lado atirando contra os de Porto Seguro achando que eram os índios. Enquanto isso, os índios começaram a fugir se embrenhando nas matas. Quando se percebeu que não eram os índios que atiravam, os policiais das duas localidades se uniram e entraram na aldeia incendiando casas e roças, prendendo, espancando, torturando e perseguindo os índios. Saquearam a aldeia levando tudo que encontravam. Na confusão, todo mundo procurava seu rumo, se espalhando

entre as fazendas. A perseguição só terminou semanas depois quando os dois ladrões (falsos funcionários) foram mortos.

Os autores do livro que relata esse massacre, filhos e netos de sobreviventes, continuam detalhando os momentos mais funestos. Eles contam que foi um fato tão cruel que muitos índios que ainda estão vivos e foram testemunhas, não gostam de lembrar. Dentre as crueldades estão arrancar o couro da cabeça do índio e fazê-lo comer e ainda, que os policiais entravam nas casas com cavalos, os velhos e crianças que não conseguiam correr morriam lá mesmo, pisoteados pelos cavalos. Para se proteger das ameaças físicas e discriminações dos brancos, muitos índios fugiram; outros se refugiaram nas matas, ou foram trabalhar nas fazendas e muitos foram embora e não voltaram mais. Alguns resistiram na Aldeia.

Por fim, informam que a partir daí tiveram que viver fugindo e temendo, sendo obrigados a negar e esconder a sua identidade, ajustando a vida de acordo com o lugar para onde fugiam e vivendo uma vida humilhante.

Sobre o episódio, alguns autores igualmente trazem informações, esclarecendo que esse momento de dispersão foi um dos principais causadores das misturas raciais e perdas dos traços fenotípicos característicos dos indígenas.

Por muito tempo os Pataxós foram procurados pela polícia local, o que os estimulou a negar suas identidades. Estando dispersos e trabalhando em roças clandestinamente se apropriaram de novas identidades, mais adequadas às possibilidades de sobrevivência colocadas a eles. Isso também condicionou seu sistema produtivo posterior, concretizando práticas da agricultura recorrente no sul da Bahia que serão utilizadas como álibi aos ambientalistas das décadas seguintes para o não reconhecimento étnico dos Pataxós e os malefícios que sua presença causa ao ecossistema em extinção. “Muitos Pataxós alegam que foi também nessa época que se misturaram, e perderam os traços fenotípicos de índios”. (ASSIS, 2004, p. 31)

Retornando aos fatos observados por estudiosos não índios, Sampaio (2000) diz que, embora tenha sido criado em 1943, a implantação efetiva do Parque Municipal veio ocorrer em 1961, uma década após o massacre, com a entrega do Parque para o então IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis). Nesse período, ocorre a segunda dispersão já que mais uma vez o povo pataxó é expropriado de seu território com a justificativa de defesa de um

patrimônio ambiental que já se encarregavam de cuidar. Segundo Sampaio, esse é “mais um de tantos outros desmandos da esfera governamental”.

2.3.3 - Êxodo pataxó e constituição de novas aldeias

O Relatório de revisão de limites do Território Indígena (T.I) Barra Velha (SOTTO-MAIOR, 2008) explica a constituição de novas aldeias a partir da dispersão dos Pataxó após o conflito de 1951. Várias unidades foram quebradas, e várias famílias desmembradas. A maioria partiu para a venda de mão-de-obra para fazendeiros da região. Comenta-se inclusive que os fazendeiros podiam escolher quantos índios queriam, mas alguns se dispersaram por cidades próximas, como Porto Seguro, Prado, Itamaraju (na época conhecida como Escondido), Itabela e outras tantas. Naquele tempo, eram em torno de 150 índios, vivendo em casas distribuídas em locais de difícil acesso, como beira de barrancos e no meio da mata, para tentar se esconder dos guardas florestais do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF).

Nota-se com esse relato que, a partir do conflito em 51, a dispersão do povo pataxó se tornou inevitável, culminando no processo de diáspora, característico dos povos indígenas do nordeste. OLIVEIRA (2011) defende que esses processos foram mais fortes e impactantes nessa região. Deslocamentos, troca de grupos, intercasamentos e transmissões de rituais e conhecimentos políticos, que resultam na impossibilidade de se construir uma história étnica pura. “A pesquisa etnológica no Nordeste precisa desde o início conviver com a ideia das histórias conectadas”, afirma Oliveira, pois além da diversidade de tradições culturais, houve as diferentes formas de organização provocadas tanto pelo tipo de colonização em cada local como a forma de exploração do meio ambiente.

No caso do povo pataxó, a luta pela questão territorial passou a ser um fator preponderante na sua reorganização enquanto grupo indígena. Reportando-nos mais uma vez às informações do Relatório de Identificação e Delimitação do T. I. Barra Velha, com o retorno paulatino do grupo ao entorno do Monte Pascoal, muitos que saíram com o Fogo de 51 resolveram voltar e enfrentar os agentes florestais. Muitos índios estavam fora de Barra Velha, trabalhando em fazendas de cacau das redondezas. Os primeiros passos para o retorno foi relatado por GRUNEWALD (2001) no livro intitulado Índios do Descobrimento:

Josefa foi se encontrar com o pai Epifânio em uma fazenda de Itabela, trabalhando na colheita de cacau e café e lá inconformados com a situação de seu povo, espalhado, resolveram juntar novamente os índios. Voltaram para Barra Velha e dormiram na Igreja, única construção que restara. A partir daí Epifânio começou a andar pelas fazendas da região procurando os índios e chamando-os para voltar. A maioria queria voltar, mas estavam ainda com medo. [...] Nos dois anos seguintes, muita gente já havia voltado. Epifânio ficou sendo cacique. (GRUNEWALD, 2011, p.99)

Nos 10 anos seguintes com o retorno de muita gente à aldeia, a história prossegue sem alterações, mas com a diferença acentuada de misturas raciais. “Muitas mulheres haviam voltado com seus maridos negros e mulatos e vice-versa” (OLIVEIRA, 1985, p.35).

O início da década de 1960 é marcado por uma batalha silenciosa entre os índios que retornaram e os guardas do então IBDF. As solicitações de evacuação das áreas adjacentes ao Monte Pascoal eram acompanhadas de indenizações para os que tinham plantações. Entretanto, recebendo ou não, acabaram todos saindo, se espalhando mais uma vez. E novamente outras tentativas de retorno. Não havia a possibilidade de plantar nem mesmo mandioca, visto que os guardas estavam constantemente fiscalizando. Para a sobrevivência coletavam piaçava à noite e as vendiam em Caraíva no mesmo turno. Posteriormente catavam caranguejos e negociavam beiju e abóbora. Mas sempre com constantes ameaças e tentativas por parte do governo de transferência da aldeia para outras localidades. (*Id. Ibid.*)

Nos primeiros anos da década de 1970, época em que foi criada a rodovia BR 101 ligando Vitória a Salvador através de Itabuna, provoca-se grande impacto sobre os Pataxó da região. Com a BR chegaram as empresas madeireiras, posseiros, fazendeiros, as companhias de plantação e o aumento crescente do turismo na região (LASKA, 2005).

É também na década de 1970 que os Pataxó conseguem se fortalecer como nação indígena, não somente com o início dos estudos antropológicos em 1971 para a demarcação das terras indígenas, como com o reconhecimento dos governantes municipais que passaram a olhar com interesse para o índio Pataxó por ocasião das comemorações do descobrimento do Brasil. Nesse período, segundo conta o índio Ferreira (apud Grunewald, 2001) o prefeito de Porto Seguro mandava chamá-los para representarem o Auê vestidos como os antepassados: tanga, arco, cocar. Eram em torno de “cem, cento e tantos índios” em troca de alimentos para as refeições, além ganharem alguns trocados.

Paralelamente, os Pataxó ultrapassaram as barreiras territoriais e passaram a ocupar outros territórios desde os municípios de Prado a Santa Cruz Cabrália e os próprios distritos de Porto Seguro como Arraial D'Ajuda. A Tabela 3, abaixo, indica essa expansão.

TABELA 3 - Aldeias Indígenas Pataxó no Extremo Sul da Bahia

Aldeias	Fundação*	Município	Nº Famílias	Nº de Pessoas
Barra Velha	1861	Porto Seguro	315	3.000
Imbiriba	1920	Porto Seguro	58	294
Águas Belas	1953	Prado	55	270
Mata Medonha	1960	Santa Cruz Cabrália	40	200
Coroa Vermelha	1973	Santa Cruz Cabrália	950	5.000
Boca da Mata	1976	Porto Seguro	172	850
Meio da Mata	1987	Porto Seguro	45	250
Trevo do Parque	1988	Itamaraju	40	90
Corumbauzinho	1998	Prado	52	312
Aldeia Velha	1999	Porto Seguro	138	564
Guaxuma	2000	Porto Seguro	43	190
Aldeia Nova	2000	Porto Seguro	20	85
Pé do Monte	2000	Porto Seguro	15	70
Cahy	2000	Prado	180	1.050
Alegria Nova	2000	Prado	22	85
Tibá	2003	Prado	40	210
Pequi	2003	Prado	24	120
Craveiro	2003	Prado	27	115
População Pataxó do Extremo Sul da Bahia em 2007			2.230	12.755
*Ano de aldeamento ou retomada do território tradicional.				

Fontes: CIMI Eunápolis, Profs. Indígenas, Lideranças Pataxós, Funai/2006, ANAI-CESI, 2007.

Viver na região histórica do descobrimento foi um fator relevante que garantiu a permanência e conquista de novos territórios, a exemplo do que aconteceu com a ocupação pataxó em Coroa Vermelha. SAMPAIO (2008) assegura que precisamente em 17 de novembro de 1972, inicia a ocupação quando o senhor Alberto do Espírito Santo Matos, cognominado cacique Itambé, transferiu-se com seus familiares para o Ilhéu de Coroa Vermelha. A transferência se deu não só pela pressão exercida pela “política genocida” do então IBDF que via os índios como depredadores do meio ambiente, como pelo apoio de políticos e empresários da emergente indústria turística da região.

PARAISO (2008) corrobora essas informações quando relata que no início do “boom turístico” na década de 1970, havia uma lacuna a ser preenchida pelos indígenas, pois não havia descendentes dos primeiros habitantes no local onde se deu a celebração da primeira missa em terras brasileiras.

A ausência da caracterização que o turismo histórico exigia estimulou a prefeitura local a buscar “algumas famílias dispersas na região do Monte Pascoal, mesmo contra a vontade da FUNAI”, para que se instalassem em Coroa Vermelha. A aldeia se tornou referência turística e caminha lado a lado com os moradores locais, podendo-se denominá-la de aldeia urbana.

Coroa Vermelha encontra-se num local privilegiado para o turismo uma vez que sua localização está entre a praia e a pista da BR-367, oito quilômetros ao sul da sede do município de Santa Cruz Cabrália e quinze quilômetros ao norte da sede do município de Porto Seguro (SAMPAIO, 2000).

É nesse contexto turístico e mais precisamente nessa aldeia que habita a maior parte dos alunos indígenas inseridos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Porto Seguro. Esses alunos se dividem entre os que cursaram a escola indígena da Aldeia e os que frequentaram escolas regulares do município. As diferenças entre esses dois perfis de escola serão abordadas no próximo capítulo.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

*Olha a prisão! Olho pra um lado, olho pra outro, tudo fechado, a gente nem pode sair. Ainda bem que a nossa escola não é assim!*³⁸

Antes de traçar o percurso da educação escolar indígena como sistema de ensino é preciso evidenciar que não se trata de “Educação Indígena”. A Educação indígena propriamente dita segundo Gersem BANIWA (2008) está relacionada aos “modos próprios de produção e de transmissão oral, de pais para filhos, de conhecimentos e valores de cada povo indígena, através dos mitos, rituais, cerimônias e observação participante das atividades coletivas”(p.3).

O mesmo autor explica que a Educação Escolar Indígena é o sistema escolar baseado fundamentalmente no ensino por meio da escola, do professor e do livro didático adaptado à realidade indígena.

Como todo sistema de ensino adaptado, as situações ideais levam tempo para se acomodarem e a identificação de algumas incoerências se torna inevitável. A pesquisadora KAHN (1994) traz a tona o paradoxo da impossibilidade de existir Educação Indígena que caiba num modelo de escola. Conforme a autora, o que se apresenta como educação diferenciada poderia ser denominada “Educação para o Índio”, já que todos os programas desenvolvidos com o ensejo de implantar um processo de ensino e aprendizagem entre grupos indígenas têm como parâmetro a escola formal, quer seja para reproduzir ou para contestar.

Destarte, se observarmos as ações educativas voltadas para indígenas ao longo da história do Brasil, ver-se-á uma íntima ligação com o modelo escolar formal, que é o modelo ocidental, “hierarquizado e individualista” (*Id. Ibid.*). Com essas considerações, reforça-se a ideia de que a escola que está sendo construída não é “verdadeiramente indígena” já que grande parte dos agentes do processo não são índios. Quem prepara os índios para assumir a educação indígena tem sido habitualmente os “não índios”, contudo essa realidade está se modificando, à medida que os indígenas estão se formando e assumindo algumas dessas funções paulatinamente.

³⁸ A fala inicia o capítulo 3 “Educação Indígena” da monografia de Sarah MIRANDA (2006). Trata-se de uma observação feita por uma criança indígena se referindo à escola estadual do município de Santa Cruz Cabralia, onde os estudantes indígenas davam continuidade aos estudos do Ensino Médio. Atualmente o Ensino Médio já é oferecido conforme as diretrizes da Educação Escolar Indígena.

Por outro lado, Mutuá Mehináku (2006), diretor e professor da Escola Indígena Estadual da comunidade Kuikuro em Mato Grosso, enxerga de forma bastante positiva os rumos da educação escolar indígena e evidencia seu papel fundamental na manutenção da identidade e ampliação da cultura tradicional de cada povo, utilizando-se dos meios tecnológicos adotados pela educação tradicional contemporânea. Em suma, o que se tenta com a educação escolar indígena é a aproximação e interrelação entre a escola tradicional não-indígena e a educação indígena tradicional.

A Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas uma educação diferenciada. A partir daí, houve intensa movimentação em conferências, fóruns, seminários e encontros em todo país, reunindo lideranças indígenas, indigenistas e órgãos do governo com o intuito de favorecer o protagonismo indígena ao pensar seu próprio sistema de ensino.

Como resultado surgiram documentos norteadores para que, nacionalmente fossem respeitadas as condições propostas para essa modalidade de ensino.

O documento intitulado: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1994) validou o direito à diferença, à proteção dos costumes, às organizações sociais, às línguas e às crenças, passando a referenciar as ações dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena.

Outro documento de grande importância para a efetivação e garantia dos princípios da educação escolar indígena foi o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena)*, publicado em 2002 pelo MEC. O material fornece subsídios para professores indígenas nos trabalhos de construção e reconstrução contínuas de suas práticas escolares, para que os preceitos da educação escolar indígena sejam garantidos, quais sejam:

1. Ser intercultural pela necessidade de manter a diversidade cultural e dialogar com experiências socioculturais distintas, sem estabelecer hierarquias de valor, estimulando o entendimento e o respeito entre as identidades étnicas;
2. Ser bilíngue/multilíngue por reconhecer que a reprodução sociocultural das comunidades indígenas se faz, em muitos casos, pelo uso de línguas ancestrais;

3. Ser específica e diferenciada por reconhecer que deve ser concebida e planejada em função das aspirações próprias de cada comunidade, mantendo autonomia em relação a alguns aspectos de seu funcionamento e orientação.

O bilinguismo e a interculturalidade na educação indígena foi consenso de toda uma rede³⁹ de articulação nacional e internacional em torno dos direitos indígenas, como resposta às discussões e compreensão de que a educação formal é inapropriada e inadequada às suas atuais necessidades e expectativas. A partir das decisões convergentes dos povos indígenas chega-se a uma estratégia política única permitindo o esboço de educação escolar coerente, qualificada nos conceitos de interculturalidade e multilinguismo (MONTE, 1997).

Contudo, o cenário da educação escolar indígena não apresentava o perfil que hoje conhecemos discutido por indígenas, indigenistas e pesquisadores da temática. Os conceitos iniciais eram diferentes e acompanharam as transformações histórico-sociais relacionadas aos povos indígenas do país.

Terezinha MAHER (2006) encaixa a educação escolar indígena em dois paradigmas: até o fim da década de 1970 vigora o “Paradigma Assimilacionista” em que se pretende educar o índio para deixar de ser índio. E nos últimos vinte anos observa-se o desenrolar do “Paradigma Emancipatório” em que se promove o enriquecimento cultural e linguístico do povo, o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Destarte, a escola para índios transitou ao longo da história pelos caminhos da imposição aos caminhos da reivindicação pela manutenção de seus valores étnicos.

3.1 - BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A Educação Escolar Indígena no Brasil atravessou historicamente três períodos distintos, conforme explica NOBRE (2005):

1. **O primeiro período** - “A Escola de Catequese” – iniciada pelos Jesuítas a partir de 1549 terminando com a sua expulsão em 1759/67. A responsabilidade por esse tipo de ensino era de missionários europeus de diversas congregações, como jesuítas, franciscanos, carmelitas, capuchinhos e beneditinos. A escolarização era

³⁹A rede foi dinamizada pela Organização do Movimento Indígena Latino Americano tendo participantes como Bolívia, México, Colômbia, Equador, Venezuela, Brasil, etc. (MONTE, p.131 1997)

apenas um instrumento de cristianização do índio, que frequentemente era “pacificado” e sua mão de obra escravizada para ajudar a construir o projeto colonial.

O resultado mais acentuado desse período foi o aniquilamento de diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.

2. O segundo período – “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”, que vai de meados do século XVIII até meados do século XX, divide-se em duas fases: a fase Pombalina que processou a integração do índio ao universo colonial, proibindo o uso da língua indígena, favorecendo o casamento entre índios e brancos e a transformação dos aldeamentos em vilas (NETO, 1988); e a fase do Império, primeira república e ditaduras que vai de meados do século XIX até meados do século XX. No Império destaca-se o Decreto nº 426 que regula as Missões de catequese e civilização dos índios, criando o cargo de Diretor Geral de Índios. A este diretor compete propor a criação de escolas e promoção de estabelecimento de oficinas de artes mecânicas. A **Primeira República** é marcada pela criação do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, com uma visão negativa do índio visto etnicamente como inferior, gerando a política indigenista de “integração” à sociedade nacional. Consequentemente, recolheu os mesmos fracassos que a educação missionária (MELIÁ, 1979). O aspecto integracionista se estendeu ao período das Ditaduras, apenas sendo regido por novos regulamentos.

3. Terceiro período – “O Ensino Bilíngue” dos anos 1970 até o século 21, dividido em duas fases: na primeira se destaca a ação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) na defesa desse ensino e o Estatuto do Índio, em 1973, tornando obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. A segunda fase “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” caracteriza-se pela realização de projetos alternativos de educação escolar, com a participação de Organizações Não-Governamentais (ONGs). Para Nobre (2005), tal fase reflete um processo mais amplo de reorganização da sociedade brasileira na luta contra a ditadura, pela democratização e na constituição de novos atores sociais, no cenário político brasileiro. O movimento indígena é mais um desses representantes crescendo de modo expressivo a partir da década de 1980.

A partir da década de noventa as discussões e propostas de regulamentação da educação escolar nas comunidades indígenas aumentaram e se tornaram frequentes. As pesquisas na área também evoluíram.

De acordo com o inventário de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (GRUPIONI, 2003), entre 1978 quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado com a temática, e em 2002, ano de fechamento do inventário, foram contabilizados 74 trabalhos de pesquisa. Com a atualização do inventário em 2007, esse número subiu para 156 trabalhos (*Id.* 2008).

Apesar do aumento da produção acadêmica sobre o tema, registrado nos periódicos catalogados pela CAPES/QUALIS, Nobre (2005) observa que a produção ainda é pequena, visto que há mais de 2.000 escolas indígenas de acordo com o censo escolar.

Para além do que as pesquisas no âmbito acadêmico contribuem, o fator fundamental em toda a construção dos princípios da educação diferenciada tem sido o protagonismo indígena. O marco nacional dessa conquista foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, visto que foi a primeira vez que o Estado Brasileiro considerou os povos indígenas como “sujeitos que devem ser protagonistas das decisões políticas sobre seus povos”.⁴⁰

De acordo com o documento final da conferência, o evento teve a participação de lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada.

Realizado anteriormente em etapas regionais, teve como finalidade basilar a discussão das condições de oferta da educação intercultural indígena, o aperfeiçoamento das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena.

Os Territórios Etnoeducacionais, pensados inicialmente na Conferência e criados posteriormente por decreto⁴¹ proporcionou um espaço para levantamento dos problemas da educação escolar indígena nas diversas regiões e suas possíveis soluções. Objetivamente, os territórios surgem como forma de organização das

⁴⁰ Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, realizada em Luziânia-GO, em 2009, pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

⁴¹ Decreto Presidencial 6.861/2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências.

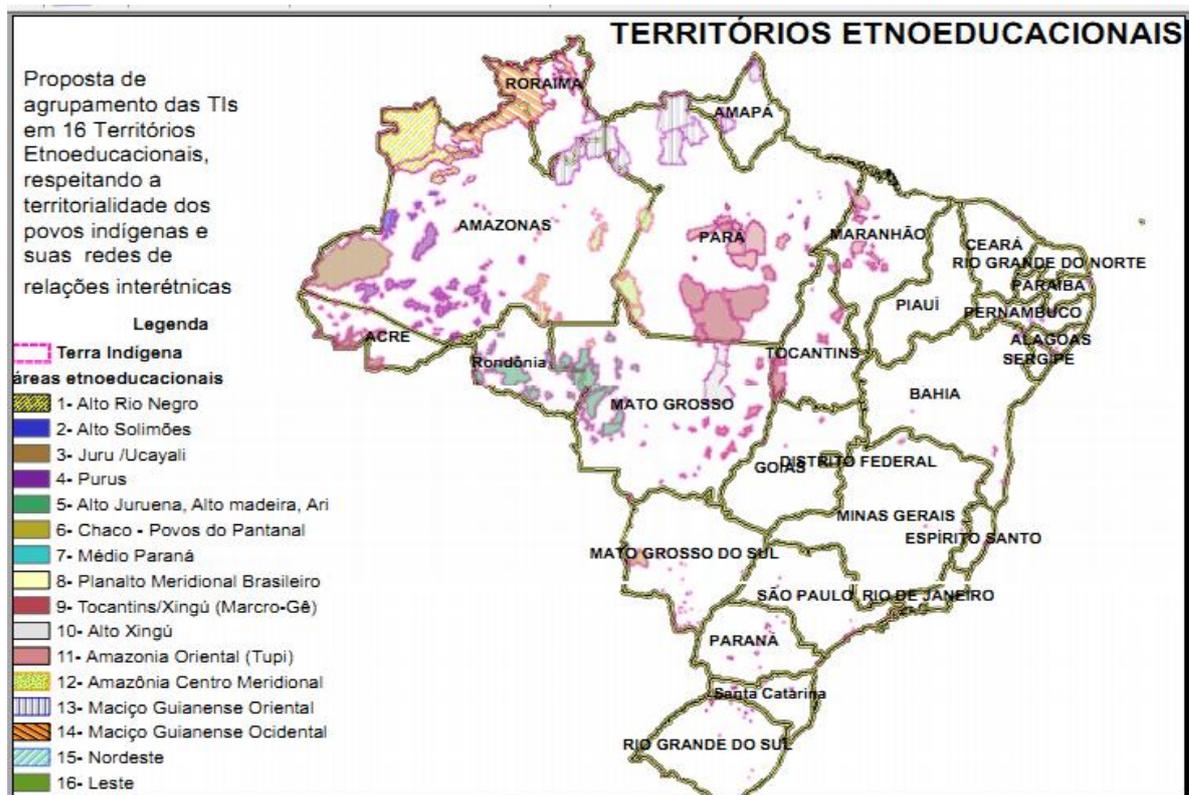
ações financiadas pela União que, conforme art. 5º do mesmo decreto deve prestar apoio técnico e financeiro às ações voltadas à Educação Escolar Indígena.

O decreto dispõe sobre a divisão dos territórios etnoeducacionais, obedecendo os critérios de respeito à territorialidade e as redes de relações interétnicas dos povos indígenas. Em parágrafo único determina que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados⁴².

A ilustração abaixo demonstra a divisão proposta para a criação dos TEE :

ILUSTRAÇÃO 6 - Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Nacional



Fonte: <http://portal.gov.mec.br/arquivos/pdf/territorios.pdf> (2010)

As controvérsias relativas à construção do documento final da CONEEI foram publicadas no sítio eletrônico do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), onde não se questiona o texto, mas, a condução do processo. De acordo com o órgão, o Estado brasileiro mobilizou esforços e recursos públicos para a realização de um

⁴² *Id. Ibidem* – (Art.6, parágrafo único)

“longo e penoso circuito de discussões” (BONIN, 2011), com a participação dos povos indígenas e antes que se concluísse o documento foi decretado um modelo para a educação indígena sem a participação destes na definição do conteúdo.

Com sua publicação em 27 de maio de 2009, o Decreto nº. 6861 passa a vigorar oficialmente, apesar de terem sido discutidas várias propostas de mudanças do modelo. O mais preocupante na ação foi o não atendimento da proposta originada em uma das conferências, em que se preconizava o respeito e a espera dos resultados das consultas e discussões com a comunidade indígena quando se abordasse as questões dos Territórios Etnoeducacionais.

Contra a vontade e as reivindicações dos representantes indígenas na CONNEI, o novo modelo foi decretado, restringindo o direito de participação dos povos indígenas ao âmbito da consulta, impossibilitando-os a deliberação ou gestão, que, conforme Bonin (*Id. ibid*) são as esferas que “podem assegurar que as proposições indígenas sejam efetivamente levadas em conta”.

Por fim, não obstante as tentativas de continuidade de dominação não índia, mas considerando as contínuas conquistas a partir de 1988, houve uma sensível evolução política em prol do movimento indígena abrindo espaços para construções coletivas na busca de soluções principalmente no que se refere à Educação Escolar Indígena.

3.2 DOCUMENTOS OFICIAIS CONCERNENTES A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A garantia de um ensino diferenciado assegurado constitucionalmente abriu as discussões para aprovações das legislações posteriores com fins de complementação dessa estrutura específica.

As principais ações, em termos legais, direcionadas a composição e organização da Educação Escolar Indígena partiram da Carta Magna. Abaixo, em ordem cronológica, os documentos que auxiliaram a sua estruturação como sistema de ensino:

- ✓ **Constituição Federal de 1988:** Artigo 210 (assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas) e Artigo 215 (define como dever do

Estado a proteção das manifestações culturais indígenas – escola como instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura).

- ✓ **Decreto Presidencial nº 26/91:** retira a obrigação exclusiva do órgão indigenista - FUNAI - em gerir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos Estados e Municípios, a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular em todos os níveis.
- ✓ **Portaria Interministerial n. 559/91:** Estabelece a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena - NEIs - nas Secretarias Estaduais de Educação, com representações de entidades indígenas e com atuação na educação escolar indígena. Define as ações e as formas de como o MEC deve assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, para prestar-lhe apoio técnico e oferecer-lhe subsídios referentes à questão.
- ✓ **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena/1993:** atendem a necessidade de parâmetros para a atuação das diversas estâncias governamentais.
- ✓ **Decreto Presidencial n. 1.904/96:** Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos e estabelece a implementação de uma *“política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição a políticas assimilacionistas e assistencialistas”*, assegurando *“às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural”*. O decreto foi revogado em 2002, substituído pelo decreto 4.229, por sua vez revogado em 2009 substituído pelo decreto 7037, em que se aprova a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos, enfatizando a parceria com outros órgãos, para o cumprimento das metas previstas.
- ✓ **Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 9.394/96:** Título VIII – Artigo 78: determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios,

desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Artigo 79: estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento de Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. Portanto, apesar de serem atribuídas responsabilidades à União, admite-se a colaboração dos demais sistemas de ensino e educação: estaduais e municipais.

- ✓ **Parecer n. 14/99 da Câmara de Educação Básica do CNE:** fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, justificando a prioridade na formação de índios das respectivas etnias, visando tornar o professor indígena um “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade”.
- ✓ **Resolução n. 03/99 do CNE:** Artigos 6 e 8 *estabelecem que a atividade docente na escola indígena será prioritariamente exercida por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e que a formação desses professores deverá ser específica*, podendo ser realizada em serviço e, quando for o caso, concomitantemente a sua própria escolarização.
- ✓ **Lei n. 10.172/2001:** Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecendo que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer em serviço e concomitante à sua própria escolarização. No item 17 dos “Objetivos e Metas” que seja formulado, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.
- ✓ **Parecer 010/2002 do MEC/CNE:** reitera a atribuição das “instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, de se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01; 2): que as universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades dos professores indígenas em nível universitário.

- ✓ **Decreto Presidencial n. 6.861/2009:** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Em seu Art. 1º decreta que a “Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”.

Amparada legalmente, a composição de escolas indígenas diferenciadas torna-se um desafio às instituições governamentais, principalmente no que se refere à formação do professor indígena já é que indispensável em seu contexto, a interculturalidade, o bilinguismo e a temática cultural específica dos diversos povos. Com efeito, a habilitação de professores indígenas favoreceu a construção de políticas públicas de formação apropriada, para que esses profissionais exercessem uma educação qualificada em prol das crianças indígenas.

LEITE (2008) indica que uma das primeiras ações voltadas para esse sentido foi a criação de Cursos de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério, baseados na construção de uma educação intercultural. Posteriormente, surge a demanda para formação em nível superior, para que o professor indígena pudesse lecionar também no ensino médio. Como resposta surge os primeiros cursos de Licenciatura Indígena⁴³ e em seguida, em 2005, um Programa de Apoio às Licenciaturas – PROLIND – possibilitando a viabilização dos cursos específicos de Licenciatura Indígena.

3.3 - ESCOLAS INDÍGENAS NO ENTORNO DO IFBA *CAMPUS* PORTO SEGURO

De acordo com os dados estatísticos mais recentes do MEC/Inep/DEED coletados em 2009, a Bahia possui 78 estabelecimentos de ensino indígena, dentre os quais, 15 estabelecimentos com dependência administrativa estadual, 49 municipal e 14 privados. Somando as três instâncias totalizam-se 18.728 matrículas.

⁴³ A Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), foram as primeiras universidades brasileiras a criarem estes cursos. Em 29 de junho de 2005, é lançado, pelo Ministério da Educação, o PROLIND (edital n.5), que, com um financiamento de R\$500.000,00 cria a possibilidade de universidades públicas viabilizarem cursos específicos de licenciatura indígena (LEITE, 2008).

Na região Extremo Sul da Bahia, local de predominância do povo pataxó, a Educação Escolar Indígena teve destaque no município de Porto Seguro, crescendo efetivamente a partir de 2005. De acordo com a Superintendência Indígena do Município de Porto Seguro, as ações em prol da educação indígena ganharam força com a criação de uma coordenadoria de assuntos indígenas em 2005, com sede na Secretaria de Educação do Município. Essa coordenação teve fundamental importância na construção e regulamentação das escolas, distribuição de merenda escolar com supervisão ativa e permanente dos índios, concurso público específico para indígenas, legalização da situação dos professores de cultura indígena nas aldeias, transporte escolar dentro das aldeias e distribuição de material específico para estudos da língua Patxohã para alunos do ensino médio.

As conquistas direcionadas ao fortalecimento das especificidades aconteceram com a inclusão de disciplinas específicas no currículo das unidades escolares de ensino indígena e elaboração do regimento comum. No quesito valorização de professor indígena, a Secretaria de Educação de Porto Seguro estabeleceu parceria com o Governo do Estado para realização do curso de Magistério Indígena, para professores sem formação docente.

O ensino médio indígena no município de Porto Seguro foi implantado através da Pedagogia da Alternância (único no país totalmente financiado com recursos do município) beneficiando diversos alunos índios que tiveram a oportunidade de formação, respeitando os preceitos indígenas, na própria comunidade.

No Município Santa Cruz Cabralia, localizado a 22 km de Porto Seguro, a educação escolar indígena está concentrada em uma única escola na aldeia urbana Coroa Vermelha: a Escola Indígena Pataxó da Coroa Vermelha, implantada desde 1985 (MIRANDA, 2006).

A distinção entre a escola indígena Coroa Vermelha, e as escolas regulares da região é perceptível à primeira vista. Seu espaço físico dispõe de uma área ampla onde são distribuídas seis salas com formato de ocas, cobertas com piaçava e sem portas, uma biblioteca, um centro de convívio e o centro cultural com os mesmos formatos. O corpo docente é formado por professores indígenas, ativos na comunidade, engajados no processo de reafirmação da identidade Pataxó.

De acordo com Ademário Braz⁴⁴, professor da Escola Indígena de Coroa Vermelha e Coordenador Indígena da Licenciatura Intercultural no IFBA, a escola se preocupa com a construção da identidade indígena Pataxó, e por isso, desde 2003 foi inserido em todas as séries o ensino da língua Patxohã que significa “Língua do Guerreiro Pataxó”.

Ademário explica que a disciplina Patxohã não se limita ao ensino da língua, mas se estende à cultura Pataxó em sua totalidade a exemplo dos rituais, danças, canções, jogos indígenas, pintura corporal (ver ilustração 7), e sobretudo a história de resistência do povo Pataxó, destacando inclusive o episódio do “Fogo de 51” relatado no capítulo anterior. Além das questões culturais é também nessa disciplina que se trabalha a formação de lideranças, quando se trata das questões sobre a participação do povo no movimento indígena na contemporaneidade.

ILUSTRAÇÃO 7 – Professor Ademário Braz durante aula de cultura pataxó na Escola Indígena Coroa Vermelha – Pintura corporal



Foto: Geyson Magno, 2010

Braz finaliza reforçando que as outras disciplinas correspondem às mesmas da matriz curricular correspondentes às escolas municipais e estaduais.

Vilma Matos, secretária da Escola Indígena de Coroa Vermelha, informa que no ano letivo de 2011 a escola já contava com 811 alunos, da educação infantil ao nono ano. O corpo docente é formado por professores indígenas em todas as

⁴⁴Professor da disciplina Patxohã na Escola Indígena Coroa Vermelha em entrevista concedida a pesquisadora em novembro de 2010.

disciplinas, a exceção da língua inglesa, que também é parte da matriz curricular. A maioria desses professores possui grau superior ou estão cursando uma faculdade. “Apenas três tem só o Ensino Médio e não ainda estão cursando o 3º grau, mas fizeram o magistério indígena”, afirma Vilma em entrevista concedida à pesquisadora, em junho de 2011. Sobre a atuação do Estado e do Município na Educação Escola Indígena, Vilma explica que na escola funciona o Ensino Fundamental I e II e Educação para Jovens e Adultos – EJA sob a responsabilidade do município e o Ensino Médio sob a responsabilidade do estado no turno noturno. Após anos de luta, conseguiu-se obter o respeito de ambas as instâncias governamentais permitindo inclusive, a manutenção de um calendário escolar próprio.

Com efeito, conjugam o mesmo espaço os preceitos pedagógicos da educação municipal, as diretrizes estaduais e os referenciais curriculares para a educação escolar indígena englobando todas as práticas educativas. O resultado dessa fusão é a multiplicidade de procedimentos pedagógicos que convergem à preparação do indígena para sua inserção no mundo ocidentalizado, sem perder as suas práticas culturais, tradicionais e ritualísticas.

PARTE II

INSERÇÃO DO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Não é só o mundo que tem que evoluir. A comunidade indígena também tem que evoluir. Tem que dizer que os indígenas também são capazes de fazer outras coisas. Welder Braz⁴⁵

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM FOCO

“Educação Profissional” é uma expressão geral que abrange vários processos educativos e diversas modalidades de formação e de treinamento de pessoas em instituições. Na prática, os termos “educação profissional”, “ensino técnico”, “ensino profissionalizante”, “formação profissional”, “capacitação profissional” e “qualificação profissional” são usados sem distinção, referindo-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas e escolas regulares quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, desde cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados (CHRISTOPHE, 2005).

O ensino profissional, no âmbito governamental entra como política pública em 1809, nascida com a justificativa de “prover as classes proletárias de meios que garantissem a sobrevivência” e objetivos claros associados à qualificação de mão de obra e o controle social dos filhos das classes proletárias, “jovens em situação de risco social mais suscetíveis a vícios e hábitos prejudiciais a nação”, (BRASIL, 2008, p.13). Em cem anos de trajetória, as transformações foram inevitáveis conforme as exigências do mercado de trabalho até os dias atuais.

Contudo, torna-se desnecessário montar uma linha cronológica sobre a evolução da educação profissional no Brasil, visto que, para compreender o que significa a inclusão do indígena nesse sistema de ensino urge traçar em linhas gerais, as suas finalidades contemporaneamente.

Para tanto, focaremos na definição da Educação Profissional e Tecnológica–EPT adotada oficialmente no país, partindo do decreto nº/ 5.154, de 23 de julho de

⁴⁵ Estudante indígena do curso Técnico em Biocombustível no IFBA – Campus Porto Seguro.

2004, regulamentando o art.39⁴⁶ da Lei de Diretrizes e Bases, que trata especificamente da educação profissional:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

O perfil traçado no decreto estabelece uma característica específica que foi seguida e garantida pela esfera governamental: “a oferta verticalizada de ensino em todos os níveis de educação” (BRASIL, 2008, p.16) por uma rede federal de educação tecnológica compreendida em: Centros Federais de Educação Tecnológicas, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas técnicas vinculadas as Universidades Federais. Ressalta-se que as referidas instituições são fruto das transformações ocorridas nas escolas técnicas iniciadas em 1909.

Entretanto, anteriormente a rede trazia um arcabouço voltado para a educação profissional com vistas ao desenvolvimento econômico, movendo todo seu fazer pedagógico para essa direção. KUENZER (1999) rememora que a divisão do trabalho e da sociedade a partir do Taylorismo/Fordismo favoreceu o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizavam tanto a racionalidade formal, quanto a racionalidade técnica pautada no conservadorismo da escola tradicional, na escola nova e tecnicista, que sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação, prezando pela disciplina e memorização. Esse comportamento favoreceu uma formação mais fragmentada, voltada concretamente à atuação mecânica e mercadológica para atender ao mercado de trabalho.

Contrariando essa tendência, a partir de 2003 a política de governo começa a apontar rumos para a formação técnica tendo a responsabilidade social “como fio

⁴⁶ Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (BRASIL, 1996)

condutor de suas ações”, conforme podemos verificar alguns dos pressupostos do PNQ - Plano Nacional de Qualificação, 2003-2007 que recomenda:

a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável; a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Possibilita com tudo isso a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população. (BRASIL, 2003, p.24)

Observando o período, constata-se que a partir da eleição do presidente Lula em 2003, as políticas de valorização da educação profissional são intensificadas. Ao longo de seus mandatos, dois momentos se destacam: a reformulação do Decreto nº 2.208/97 em 2004 no primeiro mandato e a implementação da Lei 11.892, no segundo, final de 2008, instituindo a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e criando os Institutos Federais.

A nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica trouxe em seu bojo discussões que abraçam questões sobre a formação integral do indivíduo, entendendo a educação como instrumento de transformação, “capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (SILVA, 2009, p.10).

A formação integral do indivíduo passa então a ser prioridade nos documentos basilares dos Institutos. Destaca-se, por exemplo, os princípios norteadores do Instituto Federal da Bahia anunciados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento de referência para elaboração dos projetos institucionais, onde os valores éticos, morais, humanistas, o respeito a pluralidade social e o compromisso com o ser humano se sobressaem:

Entendendo o compromisso do IFBA com a formação de cidadãos e cidadãs críticos comprometidos com as transformações estruturais necessárias à sociedade brasileira. Tendo ainda como princípios norteadores:

- a) A manutenção permanente da educação pública gratuita, laica e de qualidade;
- b) A defesa da autonomia institucional;
- c) Gestão democrática;
- d) Permanente sincronia com as necessidades da sociedade a serviço do desenvolvimento humano;
- e) Severa observância dos valores éticos, morais e humanistas;
- f) Respeito à pluralidade social de gênero, etnia, ideias, opções, sem qualquer restrição;
- g) Compromisso com o bem público, sua administração e função na sociedade;
- h) Compromisso com o ser humano e com processos de sua valorização.

PEREIRA (2010) afirma que a criação dos Institutos Federais responde à necessidade da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública permanente e comprometida com a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural). Esse comprometimento se faz com ações articuladas com outras políticas quer seja de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional.

No que tange aos aspectos regionais, ainda de acordo com Pereira, os campi dos Institutos Federais adquiriram autonomia imbuídos da necessidade de se pensar e promover o desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma demanda social, que considere suas diversas representações, atuando a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

4.1 - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA

Dando seguimento aos preceitos formativos dos Institutos Federais em cada estado, nada mais plausível do que construir a nova Institucionalidade na Bahia pensando não só nos aspectos econômicos, como sociais, o que implica na percepção da estrutura populacional e na compreensão de sua diversidade em cada microrregião.

A Bahia, local onde está inserido o IFBA, é o sexto estado brasileiro mais rico, com economia baseada na indústria (química, petroquímica, informática, automobilística e suas peças), agropecuária (cana-de-açúcar, mandioca, feijão, milho, cacau e coco), mineração, turismo e nos serviços. Industrialmente, destaca-se no estado o Polo Petroquímico de Camaçari e um complexo industrial da Ford Motor Company, o maior Complexo Industrial Integrado do Hemisfério Sul. A Bahia é ainda o principal produtor e exportador de cacau no Brasil. Além dos importantes setores da agricultura e da indústria, o Estado tem também reservas consideráveis de minérios e de petróleo. Destaca-se também pelo o cultivo da soja que tem aumentado substancialmente no oeste do Estado (IFBA, 2009a).

Em termos populacionais, a Bahia congrega uma diversidade populacional com características étnicas bem definidas: os povos que habitavam há cerca de onze a doze mil anos, denominados indígenas, os europeus, com a predominância de portugueses, e os africanos trazidos principalmente da costa ocidental da África para atender ao trabalho escravo. (TAVARES, 2008)

Destaca-se nessa diversidade, a população indígena que supera a marca dos 28.000 índios conforme indica o mapa de distribuição das etnias indígenas (ILUSTRAÇÃO 8). Além disso, fato já explicitado no capítulo referente às populações indígenas, a região extremo sul é composta por mais de 50% da população indígena na Bahia.

ILUSTRAÇÃO 8 – Distribuição dos Povos Indígenas no Estado da Bahia



Fonte: Sistema de Informação da Atenção da Saúde Indígena – SIASE – Cadastro das Famílias Indígenas – CAF, 2011.

Esses dados foram suficientes para que o IFBA pudesse pensar em políticas educacionais também voltadas para esse perfil, resultando, a princípio, na resolução nº 10 (ANEXO 1) em que, para cada curso técnico oferecido pelo Campus Porto Seguro, entram uma média de 2 a 3 indígenas conforme a quantidade de vagas ofertadas. Posteriormente, a criação de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena em 2010, onde frequentam 80 indígenas de três etnias do sul e extremo-sul da Bahia, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá. (IFBA, 2009a)

Embora a Licenciatura Intercultural Indígena não seja o foco de nosso estudo visto que é um curso diferenciado, elaborado com a participação dos indígenas e adequado ao mundo que os circundam, abrimos um pequeno parêntese para esclarecimento sobre a criação do curso em uma instituição técnica por excelência.

Apesar das características explícitas de ofertas de vagas para cursos destinados a formação nas áreas de ciências, matemática e educação profissional, a concretização de um curso superior voltado para a população indígena, tornou-se possível com base na disposição legal que cria os Institutos. Conforme indica a Lei nº 11.892/2008:

Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º [que diz **b** cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, **sobretudo** nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional]; (grifo nosso).

Um pouco além, no parágrafo 2º indica que o Conselho superior da Instituição poderá autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino nas regiões em que demandas sociais se justificarem. Pode-se afirmar, portanto, que não existe a **obrigatoriedade** de oferta de cursos nas áreas de ciências e matemáticas, mas sim uma **priorização** que pode não ser dada, principalmente quando as demandas sociais justificarem outra oferta.

Destarte, a Instituição atendeu ao Edital de Convocação Nº 8, de 06 de Abril de 2009, para seleção do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), do Ministério da Educação (MEC), tendo seu projeto de curso aprovado em Portaria Nº 100, de 06 de Agosto de 2009. Com esse apoio, a Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA, *Campus* Porto Seguro, passa a dispor de recursos financeiros para implantação e consolidação, garantindo aos povos indígenas o acesso à formação superior de seus professores que já atuavam na Educação Escolar Indígena sem a referida formação.

Retornando aos aspectos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no estado baiano, o Instituto Federal da Bahia seguiu o mesmo caminho de transformações da educação profissional no Brasil e sua origem está entre as 19 escolas que foram criadas em 1909, com a denominação “Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia”. Seus primeiros cursos reportavam ao tipo de industrialização de Salvador no início do século: Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Sapataria, e Marcenaria conforme explica o PDI (IFBA, 2009a) do Instituto Federal da Bahia, ao traçar a trajetória da educação técnica na Bahia.

Segundo o mesmo documento, os primeiros cursos técnicos surgiram em 1942: Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas e de Eletrotécnica, período em que a Escola passa a denominar-se Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBa). Finalmente, em setembro de 1994, a ETFBa é transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), incorporando o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC-BA). Além de formar Técnicos de Nível Médio, passou a formar Tecnólogos em nível de Terceiro Grau com a oferta dos cursos de: Administração Hoteleira, Manutenção, Petroquímica, Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica, Telecomunicações e Processos Petroquímicos. Com a finalização da oferta dos Cursos de Tecnologia em 1996, a Instituição inicia o curso de Bacharelado em Administração e das Engenharias Industrial Elétrica e Industrial Mecânica e outros cursos de nível superior.

De maneira mais sucinta, o quadro da evolução do Ensino Profissional na Bahia pode ser esboçado da seguinte maneira: Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia (formação de artesão), Liceu Industrial da Bahia, Escola Industrial de Salvador (início da formação técnica), Escola Técnica de Salvador, Escola Técnica Federal da Bahia (consolidação dos cursos técnicos), Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (verticalização do ensino) e Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia da Bahia (ampliação da oferta de vagas).

Assim, retomando as propostas do ensino técnico a partir da lei 11.892⁴⁷, o Instituto Federal da Bahia, define diferentes cursos técnicos de acordo com os arranjos produtivos locais das cidades que acolhem seus 12 campi: Barreiras, Camaçari, Eunápolis, Irecê, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Salvador, Santo Amaro, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista, com quatro Núcleos Avançados em Brumado, Dias D'Ávila, Euclides da Cunha e Juazeiro. Mais 4 campi-Feira de Santana, Ilhéus, Jacobina e Seabra - estão previstos para serem inaugurados até o final de 2011 em cumprimento do Plano de Expansão do Governo Federal, totalizando 16 campi⁴⁸.

⁴⁷ Lei 11.892/2008 que institui a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais.

⁴⁸ Disponível em www.ifba.edu.br

4.2 - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - CAMPUS PORTO SEGURO

Incluído na primeira fase do Plano de Expansão da Rede na Bahia, o Campus Porto Seguro surgiu em decorrência da federalização das instalações da Escola Brasil Profissional construída com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Oficialmente, seu funcionamento é autorizado por meio da Portaria N° 1981 de 18 de dezembro de 2006 do Ministério da Educação publicada no Diário Oficial da União - DOU no dia 19 de dezembro de 2006.

O Instituto abriu as portas para a comunidade porto-segurense oferecendo o Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio e Subsequente ao Ensino Médio, visando à expansão da atividade econômica da região, notadamente turística e dependente do turismo de temporada. Foi observado que o Extremo Sul da Bahia, além de ser a maior região produtora de mamão do país, outras frutíferas são cultivadas, embora haja o desenvolvimento de atividades associadas à pecuária e ao reflorestamento, inclusive com importantes indústrias. Chega-se a conclusão que há um enorme potencial para a produção de alimentos podendo ser avaliada e explorada de maneira sustentável. (IFBA, 2008a)

O Curso Técnico em Informática também fez parte da primeira oferta nas duas modalidades de ensino citadas, com foco para a informatização do comércio e rede hoteleira da região. O município de Porto Seguro conta com aproximadamente 35 mil leitos, distribuídos em 600 hotéis e pousadas que compõem o parque hoteleiro, ocupando o terceiro lugar no ranking nacional e primeiro do Nordeste em número de leitos, superando inclusive Salvador. A cidade ainda possui cerca de 900 restaurantes, pizzarias, bares, sorveterias e lanchonetes (IFBA, 2008b). Os dados apresentados favoreceu a escolha do referido curso, em virtude da necessidade de qualificar técnicos de informática para a prestação de serviços ao turismo e comércio.

Em 2009 é implementado o Curso Técnico em Biocombustível em função, dentre outras coisas, das discussões sobre a necessidade da produção de energias renováveis e da disponibilidade de áreas agrícolas na região para implantação e ampliação das culturas oleaginosas e cana de açúcar. A efetivação do Programa de Bioenergia da Bahia (BAHIABIO) contribuiu de forma decisiva para a implantação do

curso, visando o atendimento à promessa de instalação de um parque de geração de energia com capacidade para gerar cerca de 864MW na região Extremo Sul, exigindo para isso, técnicos qualificados (IFBA, 2010).

Em 2011, abrem-se mais dois importantes cursos para suprir a carência de formação de professores na região: Licenciatura em Química e Licenciatura em Informática fechando, portanto, o quadro de ofertas do *Campus* (QUADRO 2).

QUADRO 2: Cursos oferecidos pelo IFBA – *Campus* Porto Seguro

Curso	Modalidade de Ensino	Turno
Técnico em Alimentos Técnico em Informática Técnico em Biocombustíveis	Integrado ao Ensino Médio	Matutino e vespertino
Técnico em Alimentos Técnico em Informática	Subsequente ao Ensino Médio	Noturno
Licenciatura em Informática Licenciatura em Química	Superior	Noturno
Licenciatura Intercultural Indígena	Superior	Regime de Alternância

Fonte: Departamento de Ensino (DEPEN) IFBA/Porto Seguro, 2011.

4.2.1. Processo de Implantação do *Campus* Porto Seguro⁴⁹

Em novembro de 2007 o Professor Dr. Georges Souto Rocha é nomeado e em dezembro ocorre a posse e entrada em exercício dos primeiros docentes e servidores técnicos. Ainda no mesmo mês o 1º Processo Seletivo para o *Campus* é realizado, com 256 inscrições para compor as duas turmas de 40 alunos cada, dos Cursos Técnicos Modalidade Integrada e duas turmas com 30 alunos cada para Curso técnico Subsequente ao Nível Médio em Alimentos e Informática.

O *campus*, inaugurado em 2008, traz todas as dificuldades iniciais de implantação: entrada em exercício gradual dos docentes e servidores técnicos administrativos; número insuficiente de laboratórios; reduzido acervo bibliográfico; inexistência de acesso à internet e telefonia; quantidade insuficiente de mobiliário;

⁴⁹ A presença da pesquisadora na equipe de implantação do *Campus* Porto Seguro como parte da equipe gestora, possibilitou a coleta de grande parte das informações deste subitem, como observadora participante. Os dados documentais foram fornecidos pelo primeiro Diretor Geral do *Campus*: Prof. Dr. Georges Souto Rocha.

lentidão no desembaraço dos processos administrativos e dificuldades relacionadas à infraestrutura física. Dificuldades essas que não impediram que o desempenho do Instituto despertasse o interesse da sociedade em incentivar seus filhos para o acesso.

A maior motivação para que a comunidade buscasse a Instituição recém chegada foi reflexo da qualificação, experiência e dedicação exclusiva do corpo docente (TABELAS 4,5,6,7), favorecendo aulas contíguas ao longo do turno estudado, além da possibilidade de atendimento ao aluno em turno oposto sanando problemas de insuficiência na aprendizagem. Esses fatores foram apontados pelos pais dos alunos nas primeiras reuniões de pais e mestres.

A qualificação dos docentes da EPT foi corroborada numa recente pesquisa⁵⁰ comprovando as observações feitas pelos pais. Essa pesquisa quantificou a experiência, a qualificação e dedicação dos docentes que atuam nos Institutos Federais. As tabelas abaixo se referem apenas aos números do IFBA que correspondem ao total de 89 respondentes.

TABELA 4 – Titulação máxima do corpo docente no IFBA

Formação Acadêmica em Pós-Graduação (titulação máxima):	Porcentagem
Aperfeiçoamento	3.37%
Especialização	21.35%
Mestrado	56.18%
Doutorado	15.73%
Pós-doutorado	2.25%
Nenhuma	1.12%

Fonte: Pesquisa realizada pelo grupo de Mestrado em Educação/Projeto Gestor – UnB (2010)

Percebe-se que mais da metade dos docentes que responderam a pesquisa possuem mestrado e apenas um por cento permanece apenas com a graduação. As exigências no edital de concurso para exercer a docência no IFBA, a divisão das provas em etapas, constando de escrita, desempenho didático e titulação, concorrem para a apresentação positiva desse resultado.

⁵⁰ Pesquisa sobre a formação docente da EPT- Educação Profissional e Tecnológica, elaborada para a Disciplina “Tópicos em Políticas públicas”, parte integrante do Mestrado em Educação – Linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da EPT (UnB), sob a orientação da Professora Dr^aOlgamir Carvalho.

TABELA 5 – Tempo de atuação na docência dos docentes do IFBA

Tempo de atuação como Professor:	Porcentagem
Até 2 anos	11.24%
De 3 a 8 anos	39.33%
De 9 a 15 anos	28.09%
De 16 a 25 anos	13.48%
Acima de 25 anos	7.87%

Fonte: Pesquisa realizada pelo grupo de Mestrado em Educação/Projeto Gestor – UnB (2010)

Na tabela 5, os maiores índices de tempo de experiência em educação estão entre 3 a 25 anos. Apenas 11% têm até dois anos de experiência. TARDIF (2000), afirma que a formação profissional é constituída pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, e que os saberes resultam de um conjunto de conhecimentos constituídos e legitimados pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional. Conclui-se que, quanto maior a experiência prática, maior os saberes e competências frente à profissão docente.

Na sequência, a tabela 6 demonstra que aproximadamente 90 por cento dos docentes respondentes atuantes no Instituto possuem dedicação exclusiva, exigência advinda no próprio edital dos concursos. As respostas diferentes são provenientes de professores substitutos.

TABELA 6 – Tempo de dedicação ao IFBA dos docentes

Trabalha atualmente em outra Instituição além do IF?	Porcentagem
Não, Apenas no Instituto.	89.89%
Acumulo outro cargo de Professor	6.74%
Acumulo outro cargo	3.37%

Fonte: Pesquisa realizada pelo grupo de Mestrado em Educação/Projeto Gestor – UnB (2010)

Essa exigência permite que o professor se dedique não somente ao processo de ensino aprendizagem, como ao desenvolvimento de pesquisas e trabalhos de extensão. A vinculação da pesquisa e da extensão ao ensino é concebida no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) como indispensável para o acompanhamento dos discentes, devendo ocorrer “através da reserva de espaços acadêmicos (tempos

pedagógicos) integrados à estrutura curricular tendo como referência o perfil profissional a ser formado no curso” (IFBA, 2008, p.33).

Com relação à adequação do professor à disciplina lecionada nota-se que a grande maioria está atuando na área de sua formação inicial:

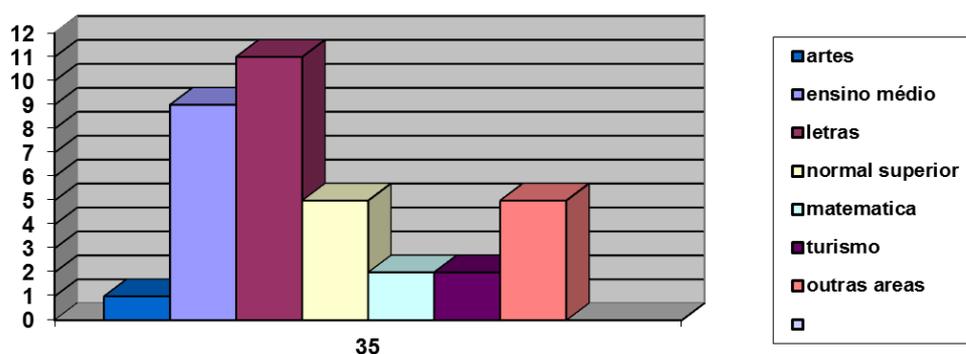
TABELA 7 – Área de atuação do corpo docente no IFBA

Leciona somente disciplinas da sua área de formação inicial?	Porcentagem
Sim	88.76%
Não	11.24%

Fonte: Pesquisa realizada pelo grupo de Mestrado em Educação/Projeto Gestor – UnB (2010)

Paradoxalmente, o município de Porto Seguro apresenta dificuldades na contratação de professores com formação adequada para as áreas em que não há oferta de cursos universitários por perto. A título de ilustração, um estudo⁵¹ local que retratou o perfil da disciplina Arte no Ensino Fundamental II, trouxe aspectos sobre a qualificação docente das escolas públicas municipais (ILUSTRAÇÃO 9). O resultado foi apresentado um ano antes da implantação do IFBA, não diferenciando muito os números com relação aos dias atuais, visto que não houve concurso para renovação do quadro.

ILUSTRAÇÃO 9 – Gráfico informativo sobre a formação dos professores de Arte do município de Porto Seguro em 2007.



Fonte: (CAMUSO, 2007, p.63).

O estudo acima referido investigou um universo de 35 professores pertencentes ao quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro, que lecionavam a disciplina Artes no Ensino Fundamental II e dentre estes, apenas um tinha formação em Artes. Outros tinham formação nas mais diversas

⁵¹O estudo foi feito pela pesquisadora, no período em que trabalhava na Secretaria de Educação do município, como pré-requisito para a obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia.

áreas, sem contar com os que tinham apenas o ensino médio.

O perfil do docente que atua no IFBA, portanto, chamou atenção da comunidade, divergindo do quadro relatado, uma vez que, com relação à disciplina lecionada, aproximadamente 89% dos docentes atuam conforme a área de formação inicial. Este foi um dos indicativos apontados pela comunidade como sinônimo de qualidade na educação.

Para dados mais específicos que conferem indicadores de qualidade ao Campus Porto Seguro recorreremos ao índice de titulação do corpo docente levantado em 2009 pela Coordenação de Recursos Humanos – COREH (TABELA 8):

TABELA 8 - Índice de titulação do docente do IFBA – Campus Porto Seguro

DECOMPOSIÇÃO DO ITCD							
$\text{ITCD} = \frac{5 \times D + 3 \times M + 2 \times E + 1 \times G}{D + M + E + G}$ (D = Doutor; M = Mestre; E = Especialista; G = Graduação)				$\text{ITCD} = \frac{5 \times 9 + 3 \times 18 + 2 \times 11 + 1 \times 2}{40} = 3,08$			
QUANTIDADE DE DOCENTES				PESOS CONSIDERADOS			
Doutores/Pós Dr.	9	Especialistas	11	Doutores/Pós Dr.	5	Especialistas	2
Mestres	18	Graduados	2	Mestres	3	Graduados	1
DOCENTES POR REGIME DE TRABALHO				TOTAL			
Regime de Dedicção Exclusiva				40			

Fonte: Coordenação de Recursos Humanos – COREH/2009

Este índice indica o grau de qualificação do corpo docente (doutorado, mestrado, especialização e graduação). Se o valor máximo pela forma de cálculo é de 5,0, consideramos o resultado 3,08 acima da média.

Outro indicador também fornecido pela COREH foi a relação aluno/docente (RAD), que em 2009 atinge 9,15 alunos por professor⁵². Essa relação sugere que não há uma sobrecarga de turmas para o professor que, por sua vez, dispõe de tempo para pensar suas práticas pedagógicas objetivando alcançar êxito no aprendizado do aluno.

Levando em conta os aspectos citados e o crescente fomento da infraestrutura laboratorial e de equipamentos, o impacto sobre os estudantes da região foi contundente. O Relatório Trimestral de Gestão - RTG⁵³ de jan/mar 2008 do IFBA – Campus Porto Seguro, ao apresentar um balanço das suas atividades iniciais

⁵²A fórmula é composta pela divisão da quantidade de alunos matriculados no ano dividido pela quantidade de docentes em exercício no mesmo ano:

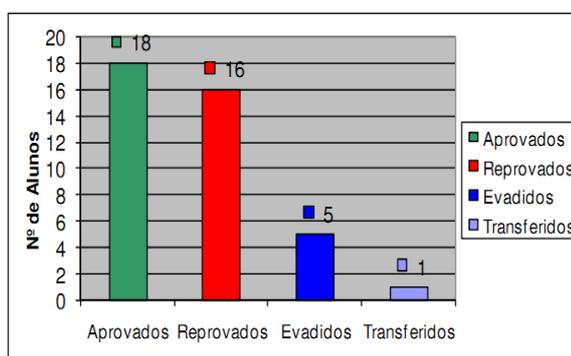
$$\text{RAD} = \frac{\text{Alunos Matriculados 2009}}{\text{Docentes em Efetivo Exercício}} = \frac{366}{40} = 9,15$$

⁵³ Relatório Trimestral de Gestão - implementado pelo então gestor com o objetivo de socializar as ações do Campus. O relatório está arquivado no DEPAD - Diretoria de administração do Campus Porto Seguro.

chamou a atenção para a grande diferença de desempenho acadêmico entre os alunos oriundos da escola pública, sobretudo os que tiveram acesso na instituição por meio do sistema de cota, frente aos alunos oriundos da escola privada. (IFBA, 2008c).

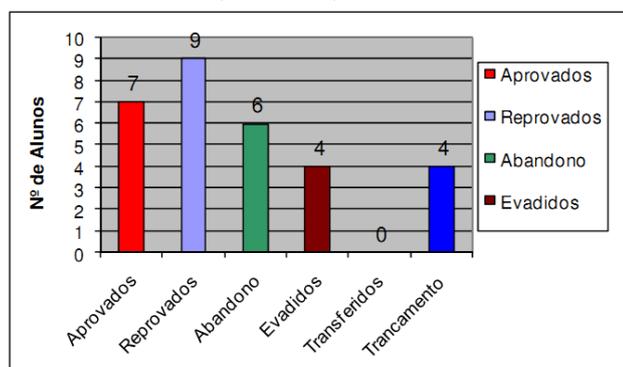
As questões pedagógicas foram delineadas a partir do acompanhamento do desempenho dos alunos ao longo do ano pela equipe da Coordenação Técnica Pedagógica (COTEP)⁵⁴. Ao final de 2008, após encerramento do ano letivo os resultados apontaram para o alto índice de reprovação nos cursos técnicos. Abaixo, as ilustrações 10 e 11 indicam o desempenho acadêmico das primeiras turmas do curso técnico em alimentos nas duas modalidades: integrada e subsequente respectivamente. Os números indicam um alto índice de reprovação no primeiro, quase se equiparando ao número de aprovação e no segundo gráfico o numero de reprovados supera o de aprovados.

ILUSTRAÇÃO 10- Gráfico de desempenho dos alunos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Alimentos turma, 1º ano, em 2008.



Fonte: Coordenação Técnica Pedagógica-COTEP/2008

ILUSTRAÇÃO 11: Gráfico de desempenho dos alunos do Curso Subsequente ao ensino médio de Técnico em Alimentos, 1º módulo do 2º Semestre de 2008.



Fonte: Coordenação Técnica Pedagógica-COTEP/2008

⁵⁴ Em 2010 a COTEP se transforma em Coordenação Pedagógica Multidisciplinar – (COPEM)

Outro fator preocupante para a COTEP e Direção de Ensino (DEPEN) do Instituto foram os índices de evasão dos dois cursos técnicos nos anos iniciais. Esses números, registrados ao longo do ano de 2008 pela Coordenação de Registros Escolares (CORES) estão representados na tabela abaixo, contendo total de matrícula e respectivamente a evasão ao final de 2008. Destaca-se o número de evadidos indicado no curso de alimentos, modalidade subsequente, atingindo 50% dos alunos matriculados no 1º módulo, conforme grifo na TABELA 9.

TABELA 9 – Evasão no IFBA *Campus* Porto Seguro em 2008

Número de evadidos 2008				
Curso	Modalidade	Série	Total matrículas	Evasão
Alimentos	Integrado	1º ano	40	5
	Subsequente	1º módulo	56	28
		2º módulo	72 (37 veteranos)	15
Informática	Integrado	1º ano	40	4
	Subsequente	1º módulo	60	12
		2º módulo	80 (48 veteranos)	22

Fonte: Coordenação de Registros Escolares – CORES, Campus Porto Seguro 2008 (grifo nosso)

As ações do Campus que permearam o acompanhamento dos alunos em dificuldade e com risco de evasão a partir do 2º semestre de 2008 foram intensificadas, afirma o diretor Georges Rocha⁵⁵, constando de acompanhamento individualizado dos alunos com dificuldades acadêmicas; trabalho de recuperação paralela; identificação e ajuda aos alunos com problemas socioeconômicos e problemas de natureza médico-psicológico.

Junto ao acompanhamento pedagógico, as melhorias na infraestrutura do *Campus*, a implantação de três laboratórios, a aquisição de computadores, livros, equipamentos diversos, mobiliário, máquina para reprografia, um micro-ônibus e um novo veículo pequeno, crescimento do número de docentes, chegada de novos técnicos administrativos, destacando-se mais dois novos pedagogos, uma médica, uma enfermeira e um psicólogo; chegada de novos servidores terceirizados e implantação da merenda escolar no *Campus* a partir do 2º semestre de 2009 auxiliaram na diminuição do índice de evasão.

⁵⁵ Entrevista concedida à pesquisadora ao final de 2009, para os fins deste estudo com o objetivo de relatar o processo de implantação do IFBA em Porto Seguro.

Completando o quadro das ações realizadas no sentido de viabilizar o sucesso e a permanência do estudante no IFBA, o Programa de Assistência ao Educando (PAE) viabilizado pelo setor de Serviço Social, disponibilizou 12 (doze) bolsas com o valor de meio salário mínimo a estudantes com comprovada situação de carência financeira. Esse programa foi fundamental para a manutenção de alguns estudantes que se encontravam em situação de vulnerabilidade (IFBA, 2010b).

Apesar dos esforços da direção, da área pedagógica, dos professores e servidores técnicos, os indicadores de desempenho acadêmico dos alunos dos cursos técnicos do Campus Porto Seguro continuaram apresentando grande percentagem de alunos, no 1º ano dos cursos técnicos com notas abaixo da média em quatro ou mais disciplinas (IFBA, 2010c).

Nessa circunstância, paralelo a verificação dos discentes de uma forma geral, surge a observação feita por docentes e equipe pedagógica sobre o fraco desempenho e evasão dos alunos indígenas. As informações foram expressas nos conselhos diagnósticos e conselhos de classe organizados pelo Departamento de Ensino, entretanto não foram registradas oficialmente nem publicadas, respeitando o princípio da imparcialidade institucional que preconiza a integridade moral de seus discentes com relação às diferenças raciais, religiosas, opções sexuais, conforme explica o Pedagogo Marcio Rodrigues⁵⁶, coordenador da COPEM.

A partir dessas considerações, reforça-se o principal objeto do presente estudo: a situação do indígena na EPT. De forma mais específica, a situação do jovem Pataxó no IFBA – Campus Porto Seguro, relatado mais detalhadamente nos próximos capítulos.

⁵⁶ Em resposta à solicitação da pesquisadora, na ocasião da coleta de dados estatísticos sobre a situação dos indígenas no Instituto Federal da Bahia.

5. O INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

5.1 - IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NO IFBA

O ingresso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica da rede federal de ensino ocorre por meio de um processo seletivo e a classificação dos candidatos obedece não somente a ordem decrescente do escore global de cada concorrente, como ao regime de cotas instituído pela Instituição desde 2006.

Para a implantação das cotas no IFBA foi instituído um Grupo de Trabalho, constituído pela Portaria 188, de 25 de abril de 2005, com o objetivo de realizar estudos e apresentar proposta para a implantação de Cotas no então Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (CEFET BA, atual IFBA). Só em 2006 foi aprovado o Parecer pelo Conselho Diretor, em favor da política de cotas no âmbito do CEFET-BA, estabelecendo 50% (cinquenta por cento) das reservas de vagas para estudantes oriundos de escola pública, dentre eles afrodescendentes e indígenas, nos cursos realizados através de Vestibular/Seleção, com critérios para tal concessão. (IFBA, 2006).

Durante a explanação do Parecer em reunião ordinária do Conselho Diretor⁵⁷, houve manifestações contrárias e favoráveis à implantação. As manifestações contrárias argumentavam que a “discriminação no Brasil não é racial, é pecuniária e que o sistema de convivência social do país é muito discriminatório,” (IFBA 2006, p.2). Os que defenderam a proposta do parecer reconhecem ser grave a discriminação racial e argumentaram que o estado brasileiro é excludente, se referindo à pequena porcentagem de negros nas universidades e que “uma sociedade para ser justa precisa implantar o sistema de cotas” (*Ibid.*, p. 3).

A questão indígena foi destacada na fala do Conselheiro Dr. Fernando Albiani que, ao concordar com o Parecer, sugeriu que o percentual das cotas para indígenas, destinado à Unidade de Eunápolis⁵⁸, “fosse 30% ou 35%, por existirem na região os municípios de Pau Brasil e Camacan” (*Ibid.*, p. 3). Esses municípios, situados na **Região Sul** do estado da Bahia foram citados como justificativa para o aumento do percentual das cotas nos *campi* de Eunápolis e Porto Seguro.

⁵⁷ 2ª reunião ordinária do Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), realizada em 26.05.2006

⁵⁸ Em 2005 havia na Região Extremo Sul apenas uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET-BA no município de Eunápolis.

Entretanto, os **Pataxó Hãhãhãe**, povos indígenas que habitam essa região, constituem uma população de apenas 2.375⁵⁹, ganhando notoriedade nacional com a morte do índio Galdino, assassinado em Brasília por adolescentes de classe média⁶⁰.

Se retornarmos a ilustração 2 no capítulo 2 da presente pesquisa, observaremos que na **Região Extremo-Sul** da Bahia há diversas aldeias próximo a Eunápolis, com uma população de aproximadamente 18.920 indivíduos distribuídos em sua maioria entre o povo **Pataxó** e em menor proporção os **Tupinambá de Belmonte**. Esses povos estão dispostos entre as cidades de Belmonte, Santa Cruz Cabralia, Porto Seguro, Itamaraju e Prado (VER ANEXO 3) . Percebe-se, que inclusive nos meios acadêmicos, há desconhecimento dos povos indígenas da Bahia e suas respectivas localizações, resquícios das políticas integracionistas fortemente arraigadas no nordeste brasileiro.

Contudo, o parecer foi aprovado e a Resolução nº. 10 de 1º de junho de 2006 foi instituída, estabelecendo reservas de vagas para afrodescendentes, índios, índios descendentes e outras etnias. Seguindo a alvitre do conselheiro Albiani, a resolução prevê que dos 50% reservados para o sistema de cotas nos *campi* de Eunápolis e Porto Seguro⁶¹, 30% serão destinados aos indígenas.

d) Nas Unidades de Eunápolis e de Porto Seguro, por estarem situadas em uma região com características étnicas específicas, dos 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se autodeclararem afro-descendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se **autodeclararem índios e índios descendentes** e 40% (quarenta por cento) será destinado para os demais estudantes oriundos de Escola Pública;

e) no caso de não preenchimento dos 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos nas alíneas antecedentes, as vagas remanescentes desse percentual, serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem afrodescendentes, índios e índios descendentes. (IFBA, 2006; grifo nosso)

Para melhor compreensão da distribuição das vagas, tomaremos o exemplo do Edital de abertura de inscrição do Processo Seletivo 2010 do Instituto Federal da Bahia, publicado em 15 de agosto de 2009. No item 6.1, referente às vagas

⁵⁹Povos indígenas do Brasil. Disp. em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo-ha-ha-hae>

⁶⁰ Ver p.41-42

⁶¹Em 2006, Porto Seguro já havia entrado no plano de expansão da rede, conforme consta no capítulo 4, p. 81.

oferecidas para os concluintes do Ensino Fundamental, consta as seguintes vagas para o Campus Porto Seguro:

TABELA 10 – Distribuição de vagas no processo seletivo 2010 para o Campus Porto Seguro

CAMPUS PORTO SEGURO								
Vagas								
CURSO	SEMESTRE	VAGAS TOTAIS	VAGAS/PORT. NEC. EDUC. ESP. DEC.Nº 3298/99	NÃO COTISTAS	COTISTAS			TURNO INICIAL
					VAGAS AFRO-DESCENDENTES (30%)	VAGAS INDÍGENAS E ÍNDIOS DESCENDENTES (30%)	VAGAS OUTRAS ETNIAS (40%)	
CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA	1ª	25	02	12	03	03	05	MATUTINO
CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS	1ª	25	02	12	03	03	05	MATUTINO
CURSO TÉCNICO EM BIOCOMBUSTÍVEIS	1ª	25	02	12	03	03	05	MATUTINO

Fonte: <http://www.portal.ifba.edu.br/selecao/edital.html>

Conforme a tabela acima, das 25 vagas oferecidas para cada curso, 12 vagas seguem a classificação de pontuação dos candidatos, partindo da maior nota. Aos optantes pelas cotas estão distribuídas 5 vagas para alunos de escola pública de etnia não declarada, 3 vagas para estudantes de escola pública que se auto declararem afrodescendentes, 3 vagas para estudantes de escola pública que se autodeclararem indígenas e índios descendentes, 2 vagas para portadores de necessidades educacionais especiais atendendo a educação inclusiva.

A princípio, torna-se necessário fazer algumas considerações sobre os critérios raciais em que o candidato deve se enquadrar para receber o benefício estabelecido na resolução citada. Destacaremos a designação “índios” e “índios descendentes”, buscando elementos que possam legitimar essa classificação.

5.1.1 Identificação dos índios

Índio, como foi visto anteriormente nos primeiros capítulos, é uma denominação criada pelos europeus ao chegarem à América, relacionando ao país “Índia” os povos que lá encontraram. Mesmo depois de confirmado o engano continuou a ser chamados como tal e apesar das inúmeras diferenças entre eles (sociedades distintas), inclusive diferenças linguísticas, era uma designação destinada à todos os povos que foram encontrados no novo continente.

Com o decorrer de mais de 500 anos, tempo suficiente para nos constituirmos uma grande população mestiça, frutos do cruzamento entre brancos e negros com índios, há certa dificuldade na distinção do índio para o não índio. As discussões

sobre ser ou não ser índio em um país predominantemente misto se depara com as reflexões sobre o sentimento de pertença do indivíduo. Afinal, o que é ser índio?

O relato do índio Eurico Sena⁶² transmite a inquietação quanto às imposições classificatórias étnicas:

Estatuto do Índio diz que se você sair da aldeia, você não é mais índio. Eu fico brincando com eles então que uma hora eu sou índio, uma hora eu não sou, uma hora eu sou índio, uma hora eu não sou. Parece que eu estou brincando de ser e não ser índio. Enquanto que na verdade não existe isso [...]. Eu tenho que me sentir bem trabalhando aqui numa empresa como consultor de marketing e me sentir bem lá na comunidade indígena, pescando, flechando, comendo peixe assado. Eu sou eu mesmo. Nas escolas, quando o menino tem uma educação que está totalmente ocidentalizada, então é natural, é normal que comece a adquirir novas culturas, novas formações, novas formas de ser. E quem vai ajudá-lo a fazer essa passagem de uma cultura para outra, transitar pelas duas culturas sem deixar de ser índio? (SENA, 2010, p. 40)

Esse caso demonstra o lado mais subjetivo do 'ser índio', que não está imposto em legislação, nem descrito em teorias. A dificuldade em enfrentar situações adversas aos seus costumes e conquistar postos equivalentes aos dos que nasceram e se criaram na intensa vida urbana.

Contudo, há uma necessidade social em teoricamente definir o que é ser índio. A definição torna-se imperiosa inclusive, para que as leis e os órgãos de assistência aos indígenas possam atuar adequadamente, fazendo-se necessário a concepção de critérios para distinguir aqueles que têm direito ao amparo.

MELLATI (1993) faz alusão aos vários critérios que foram propostos para definição de índio, dentre os quais:

a) Racial: Define o índio como uma entidade racial evidenciada por caracteres físicos distintos daqueles dos conquistadores europeus. Esse critério se choca com duas dificuldades: os índios não se constituem uma única raça, mas populações que se distinguem entre si e desde o início da colonização da América houve o cruzamento entre índios brancos e negros tornando-se difícil classificá-los sob esse critério.

b) Legal: Toda pessoa que satisfizesse as características definidas por lei como peculiares aos índios seria classificada como indígena.

⁶² Indígena da etnia Baniwa (alto Rio Negro, AM), bacharel em Filosofia e Teologia, bacharel em Direito; coordenador do Centro de Estudos Avançados das Nações Indígenas – NEAI (SP); gestor da Comissão Intersecretarial de Monitoramento e Gestão da Diversidade (Secretaria do Trabalho, SP); membro da Associação Indígena do Mérito Rio Negro – ACMIRN; membro do Núcleo de Estudos Jurídicos do Indígena (Unisal, SP).

c) Cultural: Relacionado ao conjunto de elementos que não são transmitidos biologicamente: língua, hábitos, costumes e crenças que o indivíduo vai recebendo pouco a pouco através do aprendizado, formal ou informal, intencional ou não, com os outros membros da sociedade.

Esse critério é insuficiente para identificar o índio, pois se baseia num conceito ultrapassado de cultura, como um conjunto de traços culturais, costumes, crenças e técnicas. Não se considera as inter-relações entre os indivíduos e que qualquer modificação de um deles causa mudança nos demais. Por isso, uma sociedade indígena não pode ser considerada como absorvida pela sociedade brasileira, por exemplo, simplesmente porque a cultura daquela, somados os traços culturais indígenas numa coluna e os traços brasileiros noutra coluna, apresentar um número de traços maior na segunda do que na primeira.

Pelo critério cultural, os indígenas do nordeste não seriam considerados índios e sim brasileiros, já que foram condicionados a abandonar grande parte dos costumes e língua para sobreviver em seus territórios. Apesar das perdas, muitos elementos indígenas permaneceram, o suficiente para provar que continuam sendo índios e que ainda há elementos culturais que os diferenciam dos brasileiros.

d) Desenvolvimento econômico: Os autores Lewis e Maes (*apud*. MELATTI, 1993) sugerem que para a definição de índio deveriam levar em consideração as deficiências concretas dessas populações. Levantar dados para avaliar a renda, produção agrícola, taxa de mortalidade, número e localização geográfica de povos que possuem língua distinta, etc. Com base nesses dados, denomina-se indígena o grupo que possui o maior número e maior frequência de necessidades e deficiências quantitativas e qualitativas respectivamente. É preciso ressaltar que nesse critério está implícito que “é impossível progredir sem deixar de ser índio” (*Ibid.*, p.25).

e) Autoidentificação étnica: A definição que trouxe elementos para se atingir o critério de autoidentificação étnica nasceu em 1949, no II Congresso Indigenista Interamericano:

“O índio é o descendente dos povos e nações pré-colombianas que tem a mesma consciência social de sua condição humana, assim mesmo **considerada por eles próprios** e por estranhos, em seu sistema de trabalho e a economia, em sua língua e em sua tradição, mesmo que estas tenham sofrido modificações por contatos estranhos. O índio é a expressão de uma consciência social vinculada com os sistemas de trabalho e a economia, com o idioma próprio e com a tradição nacional respectiva dos povos ou nações aborígenes” (AZEVEDO *apud* MELLATI, 1993, p. 25, grifo nosso).

A partir desse conceito e focalizando a expressão grifada, índio passa a ser aquele que, por meio de uma consciência social e humana se declara como tal. Com efeito, os discursos avançam para uma melhor explicitação e clareza da definição a exemplo da afirmação feita por Darcy Ribeiro, em que:

“Índio é todo indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica como etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato” (RIBEIRO *apud* SALZANO, 2006)

Sendo basicamente a mesma definição seguida pela Legislação em 1973⁶³:

Art.3º Para os efeitos de lei ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é intensificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional; (ANEXO 4)

Em nível mundial, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) da qual o Brasil é signatário, constituída em 1989 para tratar especificamente sobre os direitos dos povos indígenas e tribais no mundo, foi o primeiro instrumento internacional a reconhecer a autoidentificação indígena como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as suas deliberações, entrando em vigor a partir de 2003 (OIT, 2003).

O Instituto Federal da Bahia, ao formular a resolução nº 10 que implementou o sistema de cotas em 2006 levou em consideração o critério de identificação racial adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): a autopercepção racial do entrevistado. De acordo com o relator da resolução e “testemunha ocular” do processo de elaboração da ação afirmativa, Prof. Albertino Ferreira⁶⁴, as vagas para os povos indígenas também foram produzidas a partir dos dados quantitativos do IBGE para determinar o percentual para cada região.

5.1.2 - Identificação dos índiodescendentes

Se no Estatuto do Índio (Lei 6001/73), legislação ainda em vigor por não ter sido aprovada ainda a sua reformulação, os índios são definidos de acordo com o autoreconhecimento das suas origens pré-colombianas e são distinguidos segundo o grau de integração à sociedade, onde estariam os índiodescendentes?

⁶³Lei nº 6.001 - de 19 de dezembro de 1973 que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.html. Acesso em junho 2011.

⁶⁴ Concedeu entrevista à pesquisadora em 22 de novembro de 2010.

Sendo a autoidentificação aceitável, não procede na releitura da realidade indígena, a terminologia índiodescendentes. Além dos aspectos legais, o uso do termo para a comunidade indígena é controverso, partindo do pressuposto que índiodescendente é a pessoa que, a partir de uma base genética ou fenotípica real ou presumida, se declara descendente de índios, o que para eles significa automaticamente ser índio.

Embora a Constituição de 1988 tenha aberto o debate sobre a necessidade de reformular o Estatuto do Índio de 1973, que se baseia na noção de tutela e assimilação dos índios à comunhão nacional, o aspecto a ser considerado é que os índios, mesmo sendo integrados, convivendo em meio urbano, exercendo atividades profissionais típicas do meio urbano, não deixarão de serem índios. Assim como um estrangeiro se deixar seu país para morar em outro, não deixará de ser do seu país de origem. E ainda, caso esse índio constitua família com cônjuge não indígena, o filhos continuarão sendo índios, se optarem por essa autodefinição.

Com efeito, para fins legais, o índiodescendente poderá ser qualquer brasileiro com origens desconhecidas, fato que concorre para a disparidade da oferta de vaga para indígenas no IFBA. No sistema de cotas o indivíduo concorre com outros da mesma categoria. Na categoria índios e índiodescendentes, os índios aldeados, oriundos de educação escolar diferenciada concorrerão em desvantagem com os 'índiodescendentes' oriundos de escolas regulares, com conteúdos similares aos que são cobrados nos processos seletivos. E o índio aldeado, com poucas chances, aldeado permanece.

Em entrevista ao relator da resolução Albertino Ferreira observa-se que não houve consulta às legislações que direcionam as ações específicas voltadas para os povos indígenas durante a construção da resolução e edital.

A discussão sobre a implantação do sistema de cotas no IFBA se contextualizou numa época em que havia uma grande preocupação com a adoção da política de cotas para garantir maior acesso de estudantes oriundos de escola pública com recorte étnico-racial, particularmente para os afrodescendentes. Para ser politicamente corretos incluiu-se a questão indígena, semelhante ao que foi feito em outras instituições de ensino. (Albertino Ferreira)⁶⁵

⁶⁵ Ver nota de rodapé nº 73

Para VASCONCELOS (2010) a divisão proposta para definir quem tem ascendência africana ou ameríndia numa sociedade em que “até irmãos gêmeos tem cores diferentes”⁶⁶ é arbitrária, apesar de ser considerado politicamente correto. O mesmo autor lembra que as denominações que incluem “pardos” e “pretos” como “negros” ou “afrodescendentes” é uma cópia dos “afro-americanos”⁶⁷, contudo, a mestiçagem no Brasil possibilita que a maioria dos pardos poderia ser considerada tanto como “eurodescendente” ou “índio-descendente”.

Olhando por esse viés, voltando para a questão da classificação índio-descendente, criada com o intuito de ser etnicamente justo com os indígenas equiparando-os aos afrodescendentes, cria-se um transtorno inevitável na visão dos índios atuantes em movimentos indígenas.

O índio Eurico Lourenço Sena⁶⁸ afirma que atribuir essa classificação significa o não reconhecimento da identidade aos indígenas, tornando-os sem uma identificação. E com isso perdem os seus direitos originários, lhes restando apenas brigar pelos supostos direitos em universidades, sem contar que quando terminam seus estudos acabam ficando perdidos nas cidades. Assim, para Sena, a classificação índio-descendente é uma corrente ultrapassada e sem fundamento jurídico. E completa sua defesa afirmando que “há claramente nos direitos humanos que índio não deixa de ser índio [...] pode ser do Movimento dos Sem Terra (MST), movimento gay, advogado, no entanto, antes de tudo é INDÍGENA”.

Feitas as devidas considerações sobre índio e índio-descendente, retornemos aos dados específicos da inserção do indígena por meio do processo seletivo no IFBA, *Campus Porto Seguro*.

5.1.3 – Efetivação de matrícula dos cotistas indígenas

Não obstante ao fato de que o termo índio-descendente aplicado no edital favoreceria a entrada de candidatos não pertencentes às comunidades indígenas da região, a maioria dos alunos indígenas do *campus* é efetivamente da etnia pataxó,

⁶⁶ O autor se refere ao caso ocorrido em 2007, em que os estudantes Alan Cunha e seu irmão Alex Cunha, gêmeos univitelinos se inscreveram no sistema de cotas raciais na categoria negro/pardo. Por meio de fotografia os avaliadores decidiram que “Alex é branco e Alan não.” (SCHNEIDER, 2007)

⁶⁷ De acordo com a explicação de Pedro Vasconcelos (2010), PhD em geografia pela Universidade de Ottawa nos Estados Unidos, os escravos eram uma minoria e, após a abolição, os descendentes de africanos, mesmo mestiços, foram considerados “negros”, segregados e discriminados, formando uma cultura específica. Naquele país as políticas afirmativas destinaram-se a um grupo social bem definido.

⁶⁸ Indígena da etnia Baniwa, concedeu entrevista a pesquisadora em 28 de junho de 2011.

oriundos das aldeias próximas, como é possível verificar na relação dos alunos indígenas do IFBA *campus* Porto Seguro entrevistados para a presente pesquisa (APÊNDICE B).

Dois fatores favoreceram para essa situação:

1. O desconhecimento da população sobre os aspectos legais do edital no que se refere à autoidentificação enquanto índios ou índiodescendentes.
2. A divulgação⁶⁹ intensa feita pela equipe gestora do IFBA entre 2008 e 2009 nas aldeias circunvizinhas, sobre as cotas para indígenas em seu processo seletivo.

De acordo com o Coordenador de Registros Escolares, responsável por efetivar as matrículas dos candidatos aprovados, não há nenhuma portaria ou resolução interna que se exija, no ato da matrícula, a comprovação de sua identidade indígena. “Apenas recebemos o resultado processados em Salvador e efetivamos a matrícula. Na matrícula, o aprovado preenche um questionário socioeconômico fornecido pelo serviço social, a partir daí constata-se a presença de indígenas.” afirma Edilson Nolaço⁷⁰.

A coordenação técnica da Fundação Nacional do Índio - FUNAI regional/Porto Seguro, responsável pelos encaminhamentos de educação dos indígenas no município, estabeleceu contato com a Instituição trazendo à Coordenação de Registros Escolares (CORES), documentos comprobatórios da origem indígena dos candidatos aprovados, embora não tenha sido feita essa exigência. Essa prática se justifica em função do apoio que a FUNAI oferece aos estudantes indígenas que ingressam em instituições por meio das cotas, mediante comprovação de sua etnia, conforme informação da coordenadora Irene Silva⁷¹.

Entre os documentos da FUNAI relativos às questões educacionais encontra-se a Portaria nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009, determinando os critérios para a seleção dos estudantes indígenas que farão jus ao apoio financeiro viabilizado por meio das Unidades Regionais. Essa portaria orienta, no art. 1º, §1º que o candidato

⁶⁹ Relatada no capítulo 1, p. 12, com base na observação participante da pesquisadora ao exercer o cargo de direção do Departamento de Ensino.

⁷⁰ Coordenador de Registros Escolares (CORES) IFBA/PS. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 05 de março de 2011.

⁷¹ Coordenadora Técnica Local - Porto Seguro Fundação Nacional do Índio. Entrevista concedida à pesquisadora no dia 25 de março de 2011

fundamentalmente seja membro de um povo indígena e isso só será comprovado mediante a apresentação dos seguintes documentos:

- A. Auto declaração do candidato;
- B. Documento do candidato descrevendo detalhadamente sua relação com sua comunidade indígena;
- C. Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato, assinada por, ao menos, cinco lideranças reconhecidas; (FUNAI, 2009)

A Portaria supracitada recomenda às Instituições de Ensino que adotam as políticas afirmativas destinadas aos indígenas, que no ato da matrícula já seja exigida a mesma documentação prevista em seu art. 1º, §1º. Mas para que isso acontecesse, as informações deveriam constar nos editais de abertura dos processos seletivos da Instituição. A recomendação é expressa na Portaria citada, contudo não foram encontrados registros do teor desse documento na Diretoria de Ensino do Campus Porto Seguro.

Ainda que o IFBA acatasse a indicação da FUNAI sobre os critérios de matrícula para o indígena, seria necessário reformular o documento que estabelece o sistema de reserva de vagas, com no mínimo, a exclusão do termo “índio descendente” para que as exigências do edital não se tornassem contraditórias.

Isto posto, as matrículas foram e continuam sendo feitas da forma relatada pelo coordenador da CORES, sem exigências, até que o Instituto promova uma reavaliação do sistema de cotas, visto que já ultrapassam os cinco anos de vigência.

5.2 - DESEMPENHO DOS INDÍGENAS NO PROCESSO SELETIVO

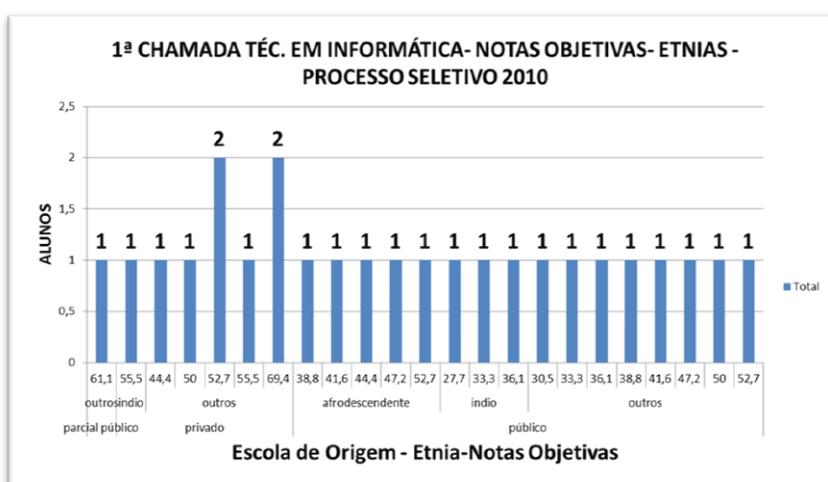
Após a conclusão da seleção, é publicado o resultado apenas com os nomes dos aprovados na ordem alfabética. Não se torna pública a classificação, quem é cotista racial, social ou de inclusão. Todos entram sem denominações. Não obstante a equidade do acesso é no processo de permanência que as distinções acabam sendo notadas entre os alunos procedentes de escolas privadas, os que entraram com o auxílio do sistema de cota e, sobretudo os indígenas.

O ex-diretor Georges Souto Rocha do IFBA *Campus* Porto Seguro observou que os candidatos cotistas, notadamente os indígenas, apresentaram desempenho insatisfatório nos processos seletivos, e conseqüentemente as dificuldades em acompanhar os conteúdos foram maiores:

[...] os estudantes oriundos da escola pública do município (cotistas - ver Resolução N° 10 de 01 de junho de 2006 do Conselho Diretor do CEFET-BA, atual IFBA) vêm apresentando pior desempenho no processo seletivo, maior dificuldade para acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas dos nossos cursos e, como conseqüência, maiores índices de repetência e evasão escolar – aí se destacando os cotistas índios e os índios descendente. (ROCHA, 2010)

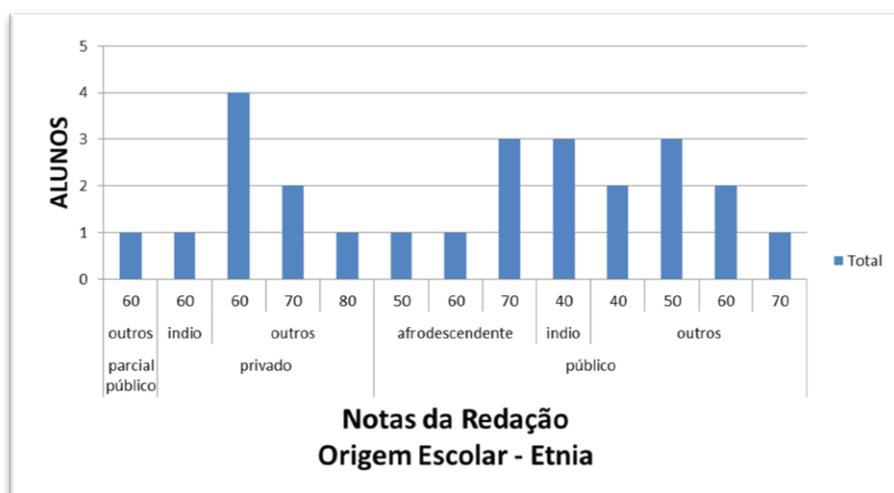
Para efeito de análise dessa informação, foi solicitado ao setor pedagógico do referido *campus*, os dados que levaram a essa conclusão. Os gráficos de desempenho, restritos ao ambiente pedagógico para possíveis providências, foram registrados nesse estudo mediante autorização, com intuito de suscitar considerações específicas sobre o resultado dos alunos indígenas.

ILUSTRAÇÃO 12– Desempenho geral dos candidatos ao curso de informática no processo seletivo do IFBA/2010 na prova objetiva.



Fonte: COPEM - PS, 2010

ILUSTRAÇÃO 13– Desempenho geral dos candidatos ao curso de informática no processo seletivo do IFBA/2010 na redação.



Fonte: COPEM -PS, 2010

A ilustração 12 demonstra o resultado das provas objetivas e a ilustração 13 o resultado da redação do processo seletivo de 2010, para compor as 25 vagas ofertadas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Porto Seguro. As colunas referentes aos alunos com menor pontuação, entre 27,7 a 36,1 pontos pertencem à etnia indígena, assim como a nota 40 atribuída à redação dos três alunos indígenas. Caso houvesse ponto de corte no processo seletivo, em nenhum dos casos os referidos candidatos teriam acesso, visto que obtiveram menos que a metade da pontuação máxima.

Fluentemente, questões de múltipla escolha e redação são as duas formas de avaliações básicas dos processos seletivos, concursos, provas que medem o desempenho de escolas em avaliações nacionais como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, considerá-las suficientes para julgar o “melhor” ou o “pior” é injusto, uma vez que amiúde, possui questões direcionadas à apenas um tipo de público, ignorando a diversidade sociocultural brasileira.

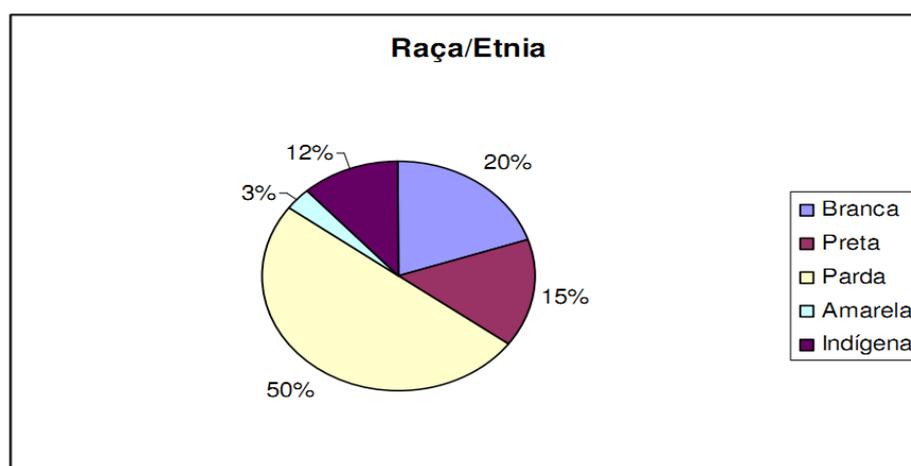
Com efeito, dá-se início a uma cadeia de prejuízos para a educação, pois, se os estudantes de determinada região não obtêm êxito nas provas, o resultado é automaticamente atribuído à instituição em que estuda, ao município, ao estado e por fim, à região em que mora, que por sua vez pode possuir efetivamente características diferenciadas e o índice baixo por ele atingido irá estereotipar as pessoas da região atribuindo-lhes características depreciativas principalmente para o senso comum.

Voltando para a questão indígena, os conteúdos dos referidos exames são recheados de vivências que não fazem parte da comunidade indígena, e sim ao ensino eurocêntrico perpetuado nos domínios da educação brasileira. Os saberes indígenas eternizados por tradições hereditárias não são levados em conta, fato este que afetar de forma contundente a *performance* de indígenas em provas.

Consequentemente, esse resultado **não** nos remete a possíveis dificuldades cognitivas dos indígenas, uma vez que a educação escolar indígena trata de um universo compartilhado entre tradição cultural e ensino regular. Ao contrário, o tipo de prova preparada e aplicada de forma equânime a todos, sem o reconhecimento da diversidade cultural brasileira, vem como reflexo da imposição de saberes únicos, eurocêntricos.

Com todos esses aspectos, os indígenas entraram e fazem parte do quadro discente do IFBA, convivendo e compartilhando com os objetivos de ingressantes de maneira geral. Ao final de 2008 o Instituto já possuía 12% de indígenas em seu alunado (ILUSTRAÇÃO 14), porcentagem que permaneceu inalterada em virtude das limitações percentuais de oferta.

ILUSTRAÇÃO 14 - Percentual de Raça/Etnia dos estudantes do IFBA Campus Porto Seguro, de acordo com a autodeclaração.



Fonte: Serviço Social - Perfil Socioeconômico dos alunos do CEFET/2008.2

6. PERFIL DO INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – CAMPUS PORTO SEGURO

As pessoas têm medo de ser índio... Por medo do preconceito... (Alemácio da Purificação)⁷²

O indivíduo enquanto ser social, enquadra-se em determinado perfil, encaixa-se em determinada classificação, rotula-se em determinado padrão, e assim sucessivamente. É necessário inclusive que tenha um, dois, vários números em documentos diferentes para diferenciá-los dos demais.

Órgãos governamentais como o IBGE criam categorias para que o sujeito se adeque aos requisitos que o recenseador precisa para marcar as alternativas estabelecidas. Dando sequência, vão surgindo outros sistemas oficiais online, principalmente na área educacional, elaborados para coletar informações a todo momento: Educacenso (censo escolar), SIG – Sistema de Informações Gerenciais, SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação, feitos com a justificativa de obter dados para se criar programas mais adequados ao perfil da população (MEC, 2011). Dentre as informações, o quesito cor/raça/etnia estão sempre presentes.

Diante dessa disposição, o IFBA organiza seus dados seguindo o mesmo padrão. Preenche os números solicitados pelo governo, assim como cria seu próprio banco de dados. A partir de um desses levantamentos, o questionário sócio econômico elaborado pela Assistência Social do Instituto Federal da Bahia os alunos se percebem enquanto COR, tal qual as categorias oficiais usadas pelo IBGE: branca, preta, parda, amarela e indígena.

TABELA 11 - Informações sobre Corpo Discente UF: BA, Instituição: Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro, Exercício 2011, Região: Nordeste

SIG - Sistema de Informações Gerenciais / SETEC			
Quantidade de alunos por etnia			
Amarela	3	Branca	37
Indígena	15	Parda	97
Negra	31		

Fonte: COPLAN - IFBA Porto Seguro

Nos meios científicos, encontra-se a afirmação de que a cor, não implica raça...etnia, apesar de geralmente deixar subentendido nos questionários

⁷² Aluno do 2º ano do curso Técnico em biocombustível do IFBA – Campus Porto Seguro

estatísticos. A pesquisa feita por cientistas intitulada *Retrato Molecular do Brasil* em que os geneticistas propõem uma interpretação da realidade brasileira a partir da análise genômica enfatiza a não existência de raças, valoriza a miscigenação e fortalece a noção de que o racismo deve ser combatido através do anti-racismo — um anti-racismo sem raças (SANTOS; MAIO, 2011)

Em documentos oficiais internacionais, a exemplo da Declaração das Raças da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1950, encontra-se a definição de raça em seu quarto capítulo, advertindo para interpretações arbitrárias geradas apenas por nossas observações:

Raça é um grupo ou uma população caracterizada por certas concentrações, relativas quanto à frequência e à distribuição, de gens ou de caracteres físicos que, no decorrer dos tempos, aparecem, variam e muitas vezes até desaparecem sob a influência de fatores de isolamento geográficos ou culturais. Cada grupo reflete de modo diferente as manifestações variáveis desses caracteres em populações diferentes. Sendo as nossas observações largamente afetadas pelos nossos preconceitos, somos levados a interpretar arbitrariamente e inexatamente toda variabilidade que se produz num grupo dado como uma diferença fundamental que o separa dos outros de modo decisivo.⁷³

O referido capítulo reforça que as características físicas não devem ser levadas em conta, já que variam no decorrer do tempo e que muitas vezes podem até desaparecer. Ainda assim, deparamo-nos frente a obrigação de identificar raças de alguma forma, e a autoidentificação não nos libera de uma categoria, apenas se permite optar por qualquer dessas.

Para uma sociedade multiracial como a brasileira isso implicaria na ausência de políticas públicas de caráter racial. Logo, as classificações permanecerão até que o Estado trate as questões sociais igualmente, respeitando a diversidade dos povos e sanando os preconceitos históricos que até hoje perduram, se utilizando da arma mais poderosa: a educação.

A educação, em qualquer um dos sistemas de ensino, abrigará sujeitos com diferentes histórias e trajetórias de vida. Em nosso estudo, o sistema de Educação Profissional e Tecnológica recebe indivíduos de todas as classes, gêneros, religiões e raças.

Isto posto, ao propor conhecer o indígena inserido na Educação Profissional e Tecnológica e a partir das entrevistas feitas com os vários estudantes indígenas,

⁷³ Disponível em: http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm, acesso em junho 2011.

tornou-se necessário categorizar os perfis encontrados. Foram consideradas cinco categorias, uma delas divididas em subcategorias:

1. Autoidentificação Indígena Espontânea

1.1 Por descendência

1.1.1 Direta

1.1.2 Indireta

1.2 Por Convivência

1.3 Por Aparência

1.4 Por Conveniência

2. Não identificação inconsciente

3. Não identificação consciente

As categorias acima serão definidas e exemplificadas conforme as respostas sobre autoidentificação extraídas durante as entrevistas com os alunos indígenas do *Campus Porto Seguro*.

1. Autoidentificação indígena espontânea

1.1 - Por descendência

1.1.1 - Direta: Quando a pessoa se identifica indígena, partindo do grau de cosanguinidade mais próximo, como os pais, irmãos e avós e que todos são indígenas.

Ex.: “Pelo fato de que meus avós são índios e minha mãe também, e por eu ter nascido nessa mesma comunidade e por carregar o mesmo sangue, me considero índia pataxó” afirma Diovânia Ferreira, aluna do 1º ano do Curso integrado Técnico em Biocombustível.

1.1.2 - Indireta: Quando a pessoa se identifica indígena partindo de um ou mais parentes consanguíneos, mas reconhece a presença de outra formação na configuração familiar.

Ex.: Diarrure, aluno do 2º ano do curso técnico em informática, ao falar sobre a sua auto identificação indica inclusive as misturas que houve na família mais admite que os indígenas são a maioria: “O fator mais lógico são meus familiares, do meu pai aos meus antepassados. Minha família

também tem sangue negro e branco, mas conta como 10% da família, o resto é tudo índio”

1.2 - Por convivência

Quando a pessoa se identifica indígena a partir do sentimento de pertencimento ao povo ou comunidade por meio da convivência.

Ex.: Jefferson, aluno do 2º ano do curso técnico integrado em informática se orgulha de se identificar como índio e, mesmo não conhecendo as organizações que tem em sua comunidade, não enxergando significado algum para a aldeia em que vive e não praticando atividade relacionada a cultura indígena explica que é índio porque o padrasto é índio. O padrasto é figura atuante na defesa dos interesses do seu ‘filho’ no universo escolar. Participa das reuniões e reivindica os direitos indígenas para o seu enteado junto à direção do IFBA.

1.3 - Por aparência

Quando a pessoa se identifica indígena por meio dos traços físicos.

Ex.: Embora não conheça a que etnia possa pertencer, o aluno Thaylan do curso Técnico em Alimentos nos traz a certeza de suas origens: “traços meus, da mãe e da minha avó, pela região que eu nasci e principalmente porque sempre ouvi a história no âmbito familiar que minha tetravó era indígena e foi encontrada no mato”.

Ao entrevistá-lo, o aluno se mostrou ansioso pela sua identificação étnica, solicitou ajuda para que, partindo da pesquisa da história local onde viveu a tetravó, e onde até hoje vivem seus familiares, descobríssemos o seu povo.

Sobre a relação entre etnicidade e características físicas, PACHECO (1988) elucida o fenômeno ao tratar sobre a etnologia dos índios misturados afirmando que, apesar de estarem distantes das origens em termos de organização política e dimensão cultural e cognitiva, caminham na direção da reafirmação de sua identidade. O autor se utiliza do termo “viagem de volta” não como uma demonstração nostálgica, mas de retorno a um passado que não viveram, ou seja, é desconectado do presente.

O desejo de ser diferenciado, ter uma identidade carregada de história, mesmo que essa história não tenha sido parte de sua própria, traz o anseio de pertencimento a um povo, uma etnia.

Não é raro encontrar pessoas na região que afirmam ter descendência indígena em virtude da aparência. E como as características físicas indicam que há presença de composição genética que os distinguem dos outros, também é fato que muitos deles carregam histórias de que seus antepassados foram “encontrados no mato”, geralmente bisavó, tetravó. Uma pequena experiência com pessoas de características fenotípicas indígenas, dentre trabalhador, estudante, pensionista e feirante apontou que, das cinco pessoas arguidas sobre uma possível descendência indígena, três disseram que seus antepassados seriam. Uma afirma que não e outra que não sabe. E a história de ter descendência indígena ter seu início na fala “minha avó foi achada no mato”⁷⁴ se estende a muitos outros.

1.4 Por conveniência

Quando a pessoa só se identifica indígena para a obtenção de benefícios sociais, não se estendendo à outras situações.

EX.: Aluno X

Moro na aldeia em Coroa Vermelha, tenho meus parentes indígenas, mas não costumo dizer que sou índio. Me classifiquei na inscrição porque sabia que ia me beneficiar de alguma forma, foi um pouco de malandragem. Mas nós somos brasileiros, frutos de mistura... eu não quero ser nada que alguém me imponha. Não entendo o IBGE, acho que é uma pesquisa que não mostra nada... (X, informação verbal)

⁷⁴A título de exemplo, segue a fala de Mauricéia Fernandez, 64 anos, pensionista, que conta a história que ouviu do pai sobre sua avó, ao ser perguntado se tinha descendência indígena: *“Meu avô caçava nas matas. Aí meu avô avistou de longe os índios e caminhou na direção deles. Quando eles viram que era os homens que vinham chegando todo mundo foi embora correndo e deixaram uma criança pra trás. Meu bisavô pegou a menina e falou: vamos ficar com ela por que eles vão aparecer depois pra pegar a menina de volta. No outro dia meu avô foi pra mata no mesmo horário pra ver se encontrava eles pra entregar a menininha. Não apareceu ninguém. Meu bisavô então ficou com ela que foi crescendo junto com meu avô e quando eles estavam já na idade de adulto eles se juntaram. Desse “juntamento” deles dois ela teve três filhos. No último ela morreu. Ela não tinha filho em casa. Ela montava num jumento e ia pra dentro dos matos. Aí meu avo pegou, botou ela numa rede, cavou uma cova e enterrou. Timbaúba, divisa de Pernambuco com Paraíba. Lá nesse lugar tem muito índio ainda... se você olhar as características”.* (Mauriceia Fernandez, informação verbal)

2. Não identificação inconsciente

Para além da autoidentificação, durante a pesquisa surgiu uma categoria oculta, ou seja, não foi detectada por meio dos questionários institucionais oficiais e sim, casualmente, em conversa informal com uma liderança indígena da aldeia Velha no Distrito de Arraial D'Ajuda - Porto Seguro. A liderança afirma que há mais indígenas estudando no IFBA que não constava na lista de cotistas e nem na lista que foi apresentada à FUNAI para o recebimento de auxílio. Na sequência aponta para duas jovens indígenas, moradoras da aldeia em que habita que não se autodenominam índias e não se inscreveram nas cotas. Segundo a informante, não seria uma questão de negação, mas pelo fato de terem estudado a maior parte do tempo em escola não indígena, se perceberam integradas ao contexto da educação regular.

É preciso considerar que a experiência dessas alunas se encaixa num processo que denominaremos incubação/processamento pelos seguintes motivos: Tiveram origem indígena, mas a maior parte, senão toda a sua formação escolar foi ocidental, com uma estrutura curricular que não remete aos seus valores familiares tradicionais. Então, chega um momento, em que se pergunta: vou seguir sendo o não índio que praticamente já sou, ou o índio que quase já não sou mais?

Nesses casos é preciso maturidade psicológica e cultural para ter claramente como referência os seus valores culturais indígenas, se encontrar como parte da sua cultura e ao mesmo tempo entender a cultura/valor ocidental. Caso contrário, há a negação de uma das identidades... Em algumas situações podem mudar o visual, ou no caso das referidas estudantes, não falar de suas origens indígenas mesmo morando na aldeia.

Segue abaixo um trecho da entrevista realizada com as estudantes Juliana e Juliane, em que retratam a sua trajetória escolar.

[...] Na creche, em Porto Seguro, tínhamos uns 4 anos...as tias colocavam a gente pra dormir a tarde, mas a gente não gostava de dormir (...)Então a gente nunca dormia a tarde. Sempre ajudava as tias pra colocar as outras crianças pra dormir e pedia as professoras pra ensinar a gente... Colocar tarefinhas pra gente fazer enquanto as outras crianças dormiam. Daí, quando saímos da creche fomos morar no arraial. A gente tinha 5 anos e já era tempo de entrar na escola⁷⁵ mas a gente não podia entrar ainda porque não tinha idade. Só podia entrar com 6 anos. Só que a gente já sabia mais do que as outras crianças. Daí minha mãe conversou com a

⁷⁵ A escola a que se referem é a Escola Indígena da Aldeia Velha, localizada no Arraial d'Ajuda.

diretora e ela deixou a gente entrar. [...] O colégio lá, a estrutura não era muito boa. Era uma antiga farinheira aí, tinha poeira, máquinas no fundo, não tinha cadeira, tinha que levar as cadeiras de casa, era uma das dificuldades que tinha na escola. Mas a gente gostava... Era bom, pelo menos na nossa época pra gente era bom.

Só que tinha coisas que a gente já sabia fazer, a gente não queria fazer de novo, queria coisas novas. Mas as outras criancinhas precisavam aprender então a gente fazia tudo de novo que já sabia. A gente estudou até a terceira série lá na aldeia, mas a escola da aldeia já mudou. A situação hoje já é outra graças a Deus.

Então na quarta série fomos estudar fora da aldeia, na escola municipal. Lá também a gente se destacou, a nossa professora falava com nossa mãe como a gente era, como a gente se empenhava muito em fazer as coisas e que a gente ajudava os colegas a fazer as tarefas na sala de aula e falou com ela pra nos colocar em uma escola melhor lá mesmo no arraial. Só que a gente continuou onde estava porque era mais perto. Lá a gente estudou até a 8ª série, até que uma professora nossa falou que a gente tinha que estudar no IFBA (quer dizer CEFET porque era CEFET na época), porque o CEFET era bom. E a gente ficou com essa coisa na cabeça... "Ah... eu quero ir pro CEFET" Vou estudar muito pra ir pra lá porque o ensino lá é muito bom... Rígido. Daí a gente começou a estudar e estimular nossos colegas [...] (Juliana e Juliane, informação verbal)

No relato, fica claro que vivenciam apenas os três primeiros anos do ensino fundamental na escola indígena, e por terem passado por uma creche na cidade de Porto Seguro já chegaram alfabetizadas. De lá pra cá, estudaram em escolas regulares da rede municipal e estadual de ensino, obtendo sempre posições de destaque, até serem aprovadas no processo seletivo do IFBA.

3. Não identificação consciente

Quando o indígena se isenta de adotar uma classificação étnica. Possui a liberdade de não querer se encaixar em perfil predeterminado.

Ex. O estudante Agnério, por meio de conversa informal explica:

Sou filho de índio, mas na minha origem também tem negro quer dizer, negro misturado com branco... Não gostaria de ser inserido em categoria nenhuma... Negro, índio ou branco, apesar de viver na aldeia com meus pais e participar de algumas atividades culturais a exemplo dos jogos indígenas. As pessoas acham que as nossas características físicas dizem quem somos... Outro dia foi um palestrante lá na aldeia, da África do sul. Quando ele chegou, todo mundo ficou decepcionado porque era um cara bem branco... Inclusive eu fiquei surpreso... Porque era africano, não tinha que ser negro? E isso me fez pensar nessas classificações... (Agnério, informação verbal)

A não identificação consciente e a inconsciente comungam alguns pontos em comum, dentre eles: O medo da não aceitação, ou melhor, a prevenção de possíveis discriminações. O discente, Alemácio da Purificação, índio autoidentificado espontaneamente, faz considerações sobre o assunto:

Por exemplo, quando o professor pediu pra cada aluno falar sobre si, eu falei que era indígena, a galera já olha logo diferente. Tinha outra indígena na sala e depois que eu falei, ela nem falou que era indígena. Só que ela não falou, não por vergonha. Por normalidade, porque a galera já olha diferente. E o pior é que além de falar que era indígena falei que era cotista. Na verdade nem era preciso falar. Falou que é índio, a galera já associa: índio é cotista. Aí já fica uma coisa tachada. E esse é o lado mais chato pro lado do preconceito, mas eu não tenho problema com isso. Tem gente que tem... Que esconde. (Alemácio, informação verbal)

O desejo de ser igual traz em seu bojo toda a história de preconceitos antigos que têm sido repassados de geração em geração. Em contrapartida, a liberdade de não se assumir indígena, também os desprende das imposições que os movimentos étnicos fomentam.

Em reunião da FUNAI com os alunos indígenas do IFBA beneficiários, foi reafirmado o compromisso que eles deveriam ter, ao receber o auxílio, em dar o retorno do investimento para suas aldeias de origem:

[...] De seis em seis meses esses estudantes tem que apresentar o seu relatório de desempenho acadêmico. Chegou ao mês de julho, você tem que escrever contando o dia de início, quais disciplinas, quais as dificuldades que teve nas disciplinas ou em quais, por que, ou seja, contar todos os passos que você venceu ou superou ou não naquele semestre. Tem que encaminhar esse relatório pra FUNAI e a FUNAI manda esse relatório para a Regional pra você continuar recebendo. Quem não mandar o seu relatório ficará impedido de receber até que apresente o relatório. Eu também acho positivo que haja esse acompanhamento porque é uma maneira até de incentivo pra que se perceba que você tem que dar uma resposta. Porque se está havendo investimento, pequeno que seja justamente porque você é indígena, tem uma situação diferenciada e tem que dar uma resposta tanto para o seu povo, pra sua comunidade, pra sua família e pra Instituição que está lhe dando o apoio. (Coordenadora Técnica da FUNAI – Porto Seguro se dirigindo aos estudantes)⁷⁶

Tratando-se de alunos cotistas, essa é uma exigência de retorno intelectual que não é feita aos afrodescendentes, portadores de necessidades especiais nem estudantes de escola pública. A cobrança é feita por um órgão governamental composto de não índios e que tem finalidades expressas de defesa dos índios.

Na mesma reunião, e com o intuito de ratificar o retorno do aprendizado para as aldeias, o Cacique Aruã direciona aos alunos a sua expectativa considerando a importância da qualificação profissional dos discentes indígenas para a comunidade:

Quanto mais tivermos pessoas com cursos técnicos na nossa comunidade só vai qualificar pra a gente ter um projeto em longo prazo. Na nossa administração a gente procura mesclar o tradicional com o técnico. Hoje, no mundo que a gente vive, uma administração tradicional tem espaço, mas

⁷⁶ Fragmento extraído da reunião no dia 27 de março de 2011 entre a Coordenadora Técnica Local da FUNAI - Porto Seguro e os estudantes indígenas do IFBA- *Campus* Porto Seguro, realizada na Escola Indígena de Coroa Vermelha.

não tanto. Vamos dizer assim: se colocar um cacique que não tem uma estrutura e que tenha algumas orientações ou alguém que esteja próximo pra poder principalmente trabalhar nas propostas ou projetos pra encaminhar, terá dificuldades. Com isso, vocês que serão as nossas futuras lideranças, gostaria de contar sempre com vocês pra melhorar a qualidade do ensino em nossas comunidades. Então eu hoje também sou representante da Federação de Representantes das 34 comunidades indígenas do Extremo Sul, então isso só vai fortalecer pra que também outras aldeias façam parte desse projeto que é o índio nas escolas técnicas e nas universidades. (Cacique, se dirigindo aos estudantes)⁷⁷

De forma menos coercitiva, o cacique faz um apelo aos estudantes para que as conquistas intelectuais dos indígenas que frequentam as escolas técnicas e universidades possam se unir ao saber tradicional. A união, com desígnio de inclusão tecnológica e profissional da comunidade, favoreceria as conquistas dos povos indígenas num mundo em que a globalização e intercomunicação se fazem presentes e necessárias.

Dessa forma, trazer a profissionalização do indígena quer seja em nível técnico ou superior, destituído de obrigações imperativas passa a ser interessante, visto que abre as possibilidades de que as tecnologias não índias venham dar suporte à manutenção e divulgação da cultura indígena, inclusive alterando o contexto de povos dependentes para povos autônomos e autosubsistentes.

Por outro lado, é preciso salientar que o peso da obrigação pode afastar a juventude indígena de suas raízes, tanto quanto o despertar sobre a importância de seus estudos para a comunidade, pode cativá-los.

6.1 - JÚBILOS E AFLIÇÕES DOS ALUNOS INDÍGENAS NO PERCURSO EM RUMO À PROFISSIONALIZAÇÃO

Em 2008, integrantes do IFBA – *Campus* Porto Seguro visitaram as aldeias para divulgar o processo seletivo e as vagas para indígenas. Na ocasião, foram aplicados questionários (APÊNDICE A) que traçaram um perfil prévio dos futuros candidatos, identificando a então situação da educação escolar indígena.

Foram aplicados 40 questionários aos discentes da escola indígena da Aldeia Barra Velha. De acordo com as respostas, foram detectados vários problemas que vão desde questões estruturais às questões pedagógicas.

⁷⁷ Fragmento extraído da reunião no dia 27 de março de 2011 entre a Coordenadora Técnica Local da FUNAI - Porto Seguro e os estudantes indígenas do IFBA- *Campus* Porto Seguro, realizada na Escola Indígena de Coroa Vermelha.

Os alunos identificaram dificuldades inclusive pelo fato de se ausentarem da escola por motivos relacionados a trabalho e dificuldade de transporte entre as aldeias. A escola indígena, apesar de ser centralizada, recebe alunos de aldeias vizinhas e de comunidades distantes. A inexistência de alojamento para os alunos foram arroladas como outros agravantes, assim como a ausência de recursos didáticos a exemplo de filmes e livros.

Foi abordado no questionário, questões sobre o aprendizado nas disciplinas curriculares. Vale ressaltar que a educação indígena compartilha um currículo idêntico ao utilizado no município, apenas com o acréscimo da disciplina cultura indígena como foi visto no capítulo 3.

Com relação ao nível de dificuldade encontrado pelos alunos no currículo formal, as disciplinas de química e física apresentam-se com maior grau de complexidade, seguidas de matemática, português e inglês. Na época em que foram aplicados os questionários ainda não havia muitos professores indígenas contratados e a educação indígena era feita com a maioria dos professores não indígenas, fato que prejudicou a relação entre alunos e os procedimentos didático-metodológicos desses docentes. Os questionários apontaram fragilidades no processo ensino aprendizagem.

As queixas dos alunos com relação ao corpo docente que atuava no período da aplicação do questionário estavam relacionadas à falta de informação, de abertura, de pontualidade, de criatividade nas aulas, dificuldade de adaptação à realidade do aluno, disponibilidade e brutalidade com o aluno. Entretanto, a que prevaleceu sobre as demais elencadas foi a velocidade na explicação dos assuntos, o que faz com que o aluno não acompanhe a aula e seus respectivos conteúdos.

Os respondentes também assinalaram a importância para as atividades que possuem maior afinidade com seu cotidiano, tais como estudo sobre ervas medicinais, tópicos sobre educação ambiental e a prática da educação física.

Com relação ao espaço físico da escola indígena, questionou-se a dimensão da biblioteca e da sala de informática, muito reduzidas, que não comportavam a demanda, assim como, o número de salas de aula subdimensionado. O acesso ao material didático foi considerado muito precário, pois a biblioteca fechava em alguns horários, além de possuir um acervo muito reduzido, com poucos livros didáticos e filmes.

Sobre os conteúdos indígenas nas disciplinas, o ensino do Patxohã, mereceu destaque de forma positiva, seguido da história dos índios Pataxó, contada pelos mais velhos, na disciplina de História. Cabe ressaltar que essas são as disciplinas ministradas por professores indígenas. A pesquisa sistemática nas aldeias evidenciou a importância para os alunos dos aspectos culturais singulares do povo Pataxó, como suas danças, músicas, rituais, e artesanato. Com efeito, houve a solicitação de que os conteúdos da cultura e história indígena Pataxó fossem tratados, também, nas demais disciplinas.

Ao analisar o levantamento prévio de quem seriam os alunos que em breve entrariam no IFBA, percebe-se que dois aspectos devem ser considerados.

1º - Há a identificação por parte dos alunos da inadequação do ambiente escolar e inadequação das práticas pedagógicas.

2º- Há o reconhecimento dos valores culturais como complementos fundamentais para o processo de ensino na educação indígena.

A união desses aspectos é uma mostra latente de que a juventude indígena, possivelmente até desconhecendo os direitos constitucionais, está conectada com os princípios da educação previstos no artigo 206, da Constituição Brasileira, inciso VII que preconiza a garantia da qualidade de ensino e no artigo 210 que garante aos indígenas a especificidade do processo ensino/aprendizagem, onde se declara que o ensino “[...] será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988, art. 210, § 2º)

O contexto da escola indígena retratado nas respostas do questionário, com suas debilidades e, sobretudo com os anseios do seu caráter diferenciado, se colidiu ao universo metódico e qualificado da educação técnica no momento da entrada desses jovens no IFBA.

A princípio, como visto no capítulo anterior, o aluno se depara com a imparcialidade no processo da matrícula. O parecer do técnico responsável⁷⁸ pelas matrículas é categórico:

Aqui, ninguém sabe quem é quem. Não tem nenhuma distinção, ou o tipo de cota dele, se é indígena ou afrodescendente, não precisa trazer nenhum tipo de documentação para caracterizá-lo, até porque isso é uma forma de não fazer uma discriminação. O afrodescendente não precisa trazer uma declaração de que é afrodescendente, então o indígena também não. (Edilson Nolaço, informação verbal)

⁷⁸ Ver nota de rodapé de número 79

Com relação aos docentes, pessoas mais próximas por estar em contato direto com alunos ao longo do ano letivo, não se percebem grandes impactos com relação à presença de alunos índios em sala de aula. Ao fazer esse exame, é preciso considerar o contexto de etnogênese do índio do Nordeste, a história do povo pataxó e a Educação Escolar Indígena vigente na região, relatada na primeira parte da presente pesquisa, especificamente nos capítulos dois em que se delineia o perfil do índio misturado e final do terceiro capítulo, que caracteriza a educação escolar indígena em Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália.

Sabendo que em cada turma, uma média de dois a três indígenas entram a cada processo seletivo obedecendo a porcentagem das cotas, perguntou-se aos docentes sobre a percepção destes com relação a presença de indígenas em sala. Será destacada aqui a fala da professora de matemática, Tatiana de Souza Lima, que detalha a sua vivência relacionada à questão.

A primeira percepção são os traços físicos. Alguns alunos têm esse traço aqui em Porto Seguro que você consegue identificar. O cabelo preto, extremamente liso, a pele avermelhada escura, enfim, eu às vezes vou por essa questão física, que é errado, sei que é errado, mas a gente termina entendendo que aquele tem alguma origem indígena. Outro aspecto, mais subjetivo, é que converso muito com o setor pedagógico, com professores de sociologia e a gente termina sabendo que têm indígenas e que precisamos tentar acolher esses alunos que vem das cotas. Como sou professora de matemática, reforça a preocupação... E eles já disseram que, infelizmente, a maior parte dos alunos indígenas que entram pelas cotas, tem uma série de dificuldades no entendimento da matemática formal, da matemática do ensino médio, “europeizada” como a gente já sabe. Mas, respondendo a pergunta, **eles não se diferenciam em nenhum momento**. Eles não dizem, pelo menos nas minhas aulas, eu sou indígena. Eu ouvi só um aluno falando assim: meu padrasto é índio. Quer dizer ele não disse que era. O padrasto era. (Tatiana Lima, informação verbal)

Ainda tentando identificar as diferenças entre alunos indígenas e não indígenas, foi perguntado sobre o comportamento no ambiente institucional dos alunos que a entrevistada percebe indígena, ou soube de alguma forma a sua etnia.

Eu percebo que alguns são mais tímidos, entraram com certo receio. Mas os alunos que estão aqui, a impressão que eu tenho é que são alunos que já estavam inseridos em algum contexto escolar regular, eles não sentiram tanta diferença na instituição, na estruturação das disciplinas do curso. Eles estão habituados. Não são indígenas isolados. Eles sabiam o que iam encontrar. **Agora, a maior parte dos indígenas que conheço tem dificuldades, assim como a maior parte dos alunos que estudam em escola pública**. Não há troca de informação sobre como era a educação que eles tiveram, nem pra dizer assim: “professora, isso lá é diferente”, pra eu tentar fazer algo. Observo que o tipo de dificuldade é a mesma dos que vem de escola pública. (Tatiana Lima, informação verbal)

A fala da professora evidencia que as dificuldades encontradas pelos indígenas não se referem à questão racial e sim à fragilidade da educação pública no país. Aproveitando o argumento, foi perguntado se a docente tinha conhecimento sobre a Educação Escolar Indígena. Segundo a professora, já ouviu falar por meio de alguns colegas da Instituição, mas conhece bem pouco.

Não sei o suficiente pra ser uma educadora que recebe o aluno indígena. Eu sei pouco. E até conversei com os professores aqui que eu acho que a gente não inclui, a gente não recebe esses alunos observando essa característica, porque inclusive, ano passado fiquei muito nervosa porque tinha um aluno indígena que tinha sido jubilado, e eu pensei...mas porque ele foi jubilado? Será que não foi porque a gente não soube acolher esse aluno? A gente não deu algum jeito para ele assimilar os conteúdos pré-estabelecidos? Eu passei as férias pensando sobre isso. A sorte foi que ele voltou... (Tatiana Lima, informação verbal)

Na fala acima, a professora levanta implicitamente uma questão que reflete sobre a necessidade de uma formação docente mais completa, que trate a diversidade cultural como elemento norteador para a construção de suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, a docente defende que se enxerga pouco a presença de indígena na Instituição. *“Acho que fingem que não vê. Porque existe a política de entrada, mas não tem a garantia de permanência.”* Ressalta que há uma ação de acompanhamento, onde os professores dão aulas extras para recuperação das notas, mas é uma coisa que não é específica para indígenas e sim para todos que possuem dificuldades no processo de aprendizagem. E completa destacando que há uma preocupação por parte da Instituição, mas não existe uma ação efetiva e adverte: *“Então, preocupação pra quê?”*

O questionamento, onde a preocupação sem ação não tem valor, nos remete a investigação de quais dificuldades envolveria um estudante indígena ao frequentar a escola técnica, levando-o à desistência ou ao insucesso. É nas palavras dos próprios alunos indígenas que serão descobertas parte dessas questões.

Uma jovem índia, ex-estudante do Curso Técnico em Alimentos na Modalidade Subsequente, desiste do curso e deixa claros os motivos que favoreceram essa decisão:

A primeira dificuldade que eu encontro é em relação ao transporte, pelo fato de morar em Coroa Vermelha, tenho que pegar dois ônibus até o CEFET, só poderei pegar outro às 18:00. Outro problema que eu enfrento é em relação aos vales transporte que eu tenho que comprar dois tipos de vales, um que vai de Cabralia a Porto Seguro e outro que vai do Centro de Porto

Seguro até o CEFET. A Funai as vezes me ajuda comprando os vales de Cabrália mas é difícil conseguir.

Como no momento não estou trabalhando, não é por falta de tentativa, pois já coloquei currículo em vários lugares mas até o momento não consegui. Tenho dois filhos que dependem de mim, então isso me preocupa. As xerox é outra coisa que me preocupa muito, por não estar trabalhando não tenho condições de tirar xerox das apostilas que as professoras pedem. Já aconteceu por várias vezes de chegar no dia da prova e eu não saber o assunto porque não estava com a apostila.

Quando a maquina de fotocópia da FUNAI estava funcionando, sempre que eu precisava ia lá utilizá-la, mas agora não está funcionando. Todos esses problemas contribuem para a minha desistência. (G, depoimento escrito)⁷⁹

O problema financeiro é o principal fator de desistência, já que a falta de dinheiro impossibilita-os de usar o transporte diariamente, fotocopiar material didático e se alimentar de forma mais apropriada. Isso se estende a maioria dos indígenas, primeiro porque a distância entre aldeias e IFBA os obriga a gastar um valor bem mais alto do que os alunos residentes na cidade. Todos os alunos entrevistados responderam que gastam em média R\$ 11,00 (onze reais) por dia para ir à escola.

É perceptível que o meio de subsistência dos Pataxó do Extremo Sul baiano está ligado ao turismo, especificamente à venda de artesanato e visita aos espaços culturais a exemplo da Reserva da Jaqueira e Aldeia Velha. De acordo com GRUNEWALD (2001) as prefeituras de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália não enquadram os Pataxó como atração turística, mas “apenas como objeto de curiosidade e venda de *souvenirs*” (p.39) não havendo, portanto, nenhum projeto turístico onde os Pataxó apareçam como atração cultural. Tampouco as empresas de turismo mencionam os Pataxó quando vendem seus pacotes, tornando os indígenas desconhecidos para turistas nacionais e estrangeiros. Esses fatores aumentam as dificuldades dos indígenas, já que necessitam antes de tudo mostrar a sua existência, a sua importância aos turistas para convencê-los a comprar seus artesanatos. Acrescido a isso, o fator sazonal do turismo deixa-os sem recursos nas baixas temporadas.

Determinada índia pataxó, mãe de ex-aluno do curso técnico em Informática, se viu obrigada a optar entre sustentar o estudo da filha que cursava enfermagem em Salvador ou a manutenção do filho no curso técnico. A dor da mãe ao apresentar a justificativa de abandono no Departamento de Ensino do IFBA foi saber que o seu filho já estava ambientado, com muito gosto pelo curso e Instituição e por falta de

⁷⁹ A estudante em questão, ao informar que abandonaria o curso no Departamento de Ensino, escreveu a justificativa a pedido da pesquisadora, que no período atuava na direção do departamento.

opção foi forçada a interromper o sonho dele. O aluno foi transferido para uma escola estadual mais próxima à sua casa.

Além das desistências, os casos de reprovações também acompanham os indígenas na educação profissional, atentando para o fato de que o volume de atividades na comunidade, além do estudo, influencia psicologicamente seus momentos de aprendizado. A seguir, o relato na íntegra de Ariane Santos, índia de Coroa Vermelha/Reserva da Jaqueira, exemplifica de modo intenso a origem do fator “insucesso escolar”. No período em que foi entrevistada fazia o curso técnico em informática na modalidade subsequente, período noturno.

Na maioria das vezes tinha que percorrer 6 km até Coroa Vermelha onde vive meu pai aliás, eu também, porém só estou lá nos fins de semana, é lá que eu me preparo para ir pra escola. Mas por ser muito cansativo ter que caminhar tanto todos os dias, resolvi levar meus materiais para a Reserva da Jaqueira, onde mora minha tia. Mas não era diferente. Eu caminho da mesma forma, a diferença é que são 4 km para ir até o ponto de ônibus. As vezes tenho que sair umas 15:00h para dar tempo tomar banho, me arrumar e às 16:00h ir para o ponto, para pegar a condução às 17:15h, por que o ônibus só passa de meia em meia hora e preciso chegar no Campus as 18:30h, início da aula. Para chegar preciso pegar dois ônibus: um de Cabralia para Porto e outro municipal para a escola.

Sem contar que ultimamente tenho que pagar passagem porque até hoje a FUNAI só nos deu o 1º Mês e depois não comprou mais vale transporte. Já estava com vergonha de pedir dinheiro ao meu pai, ou minha tia, no desespero em não querer faltar aula. A única forma foi utilizar as moedas que eu tinha em um porquinho.

Eu trabalho porem é um trabalho voluntário onde minha única fonte de renda é a venda dos meus artesanatos, isso quando vai turista lá na reserva, algo que hoje está sendo uma raridade devido à queda do turismo. A minha tia é quem me ajuda ao máximo que ela pode. Foi tanto que ela e eu fizemos um acordo: há um certo tempo eu iria ajudá-la a cuidar de suas filhas e ela então me daria uma ajuda de 150,00 reais. Depois ela viu que com esse dinheiro eu iria me manter e ainda dava pra ajudar em casa, porque o meu pai é desempregado, nunca trabalhou de carteira assinada em nenhum lugar. Minha mãe de criação também. A nossa fonte de renda é o artesanato. Foi aí que minha tia me deu um aumento e passei a ganhar 200 reais por mês. Hoje já nem sei o que sou... Palestrante, ou babá, mas o importante é estar na reserva.

Às vezes, ficar com minha prima é muito cansativo, ela não para um só minuto e eu tenho que acompanhar. Aonde ela vai, tenho que ir. A minha tia tem que estar nas reuniões e sou eu que fico com ela. Não tenho tempo nem pra pegar o assunto pra dar uma olhadinha. Fiz a tentativa, mas não deu certo, ela rasgou minha apostila, então parei. Não dá pra estudar com ela. Às vezes pego o material depois que chego da escola, isso já umas 23:30h quando vejo tô dormindo de cara no caderno. No dia seguinte tenho que acordar 5:30h, me preparar para ir trabalhar.

E começa tudo novamente. Dou palestra, faço artesanato e ainda cuido das minhas primas. Às 15:30h tenho que me preparar para a escola.

Antes eu ia sozinha até o ponto no “Cabralão”, mas começaram a acontecer coisas terríveis (assassinatos) na estrada que vai até a jaqueira, isso fez com que eu não tivesse coragem de ir sozinha até lá. Por causa disso perdi aula bem no dia da avaliação de matemática (recuperação), nesse dia nós recebemos um grupo de turistas bem de tardezinha. Eles saíram de lá às 19:30h, eu tinha sido liberada para ir a escola, porém não tinha ninguém

disponível para ir comigo até o ponto. Esse dia foi a conta. Liguei para Carol, líder da sala, porém ela disse que a professora queria um atestado e eu não tinha como ter qualquer documento para dar entrada na CORES. Nesse dia pensei em desistir.

Gosto muito de todas as matérias, da forma que cada professor tem de passar seu conteúdo, mas há algumas que me desanimam a tal ponto de parar. Redação por exemplo. A professora é uma das melhores aqui da escola (se refere a maior titulação: Pós Doc) porém ela não sabe ao certo como passar seus conteúdos. Isso gerou em mim uma grande confusão, mas acho que é porque ela estudou muito e quer passar tudo que sabe para nós, porém em pouco tempo.

Lógica de programação é a base do curso que faço e é a pior matéria que tenho que enfrentar. O professor explica bem, sou eu que estou com a mente fechada, mas também eu nunca tinha visto isso antes. É como se fosse um bicho de sete cabeças. Cheguei a falar com o professor que eu iria parar. Ele disse que não era pra eu fazer isso não. Mas tenho que trabalhar muito, estudar, to vendo a hora de parar uma coisa ou outra. Às vezes tem algumas atividades que precisam ser feitas no computador, eu não tenho acesso com frequência a computadores para fazer as pesquisas ou até mesmo usar o e-mail, isso as vezes no fim de semana se eu tiver dinheiro para ir na internet. Na FUNAI, tem, porém eu nunca tenho tempo de ir lá.

O meu pai está fazendo o possível para que eu continue, mas confesso que não está sendo fácil. Os meus amigos me ajudam como podem para que eu não desista. Acho que vou parar de trabalhar, sei que vou passar por mais dificuldades, mas se eu quero estudar, tenho que parar de trabalhar. Posso até sair do CEFET, mas se eu for expulsa, porque não vou desistir. (Ariane, depoimento verbal)

A aluna foi jubilada ao final da segunda vez que repetia o módulo 2, em função da disciplina “Lógica de Programação”. Baseados na “lógica” da escola tecnicista, em que se prepara mecanicamente um profissional para o mercado de trabalho sem observar as características específicas e as finalidades da aluna ao fazer o curso, o conselho decide pelo seu afastamento, por incapacidade de acompanhamento de determinada disciplina. A aluna aguardou revisão do processo até as últimas instâncias. E com lágrimas recebe o veredicto final.

Olhando de forma inversa, as dificuldades no processo de aprendizagem encontradas pelos alunos indígenas não se justificam apenas pelas agruras de seu cotidiano. Observemos a fala do jovem índio calouro, Welder Braz, que coloca sua percepção imediata do corpo docente:

Os professores são qualificados. Porém o que eles passam, parece que a gente é tipo um robô, pra poder ficar colocando informação por cima de informação, é trabalho por cima de trabalho. Então, um professor chega assim e pensa que com a gente tá tudo bem, mas só que a gente não só tem um professor. A gente tem várias outras matérias e não é só um trabalho entendeu? O mínimo é de três avaliações por cada professor, então são 3 vezes 13 – 39 avaliações no mínimo.

Aqui não interessa se eu consigo aprender assim, **eu tenho que aprender e pronto**, eles não querem saber se você consegue ou não. Tem vez que a gente aprende. Mas tem vez que você não consegue pegar a coisa, aí você

tem que dar seu jeito. Aqui, o primeiro ano é o que mais sofre. (Welder, informação verbal)

E numa perspectiva avessa ao que foi citado, elucida-se o pensamento de Paulo Freire (1996) na conhecida *Pedagogia da Autonomia* onde são enumerados os saberes necessários à prática educativa. Dentre estes salientamos que ensinar exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos estudantes. E é direito do estudante um aprendizado humano, eficaz, completo. Segundo Freire, ensinar exige ainda além da competência profissional, a generosidade e concebe a educação como um processo permanente, inacabado.

...não é a minha arrogância que é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 1996, p.54)

Apoiando-se no discurso freireano e correlacionando-o à afirmação do aluno “*eu tenho que aprender e pronto, eles não querem saber se você consegue ou não*” há um ponto de desequilíbrio na ação pedagógica, em que a preocupação não está na educação para o “pensar” e sim na reprodução de conteúdo.

A postura dos docentes inconscientemente reproduz os interesses dominantes, contrariando a missão institucional de formar cidadãos histórico-críticos, com qualidade socialmente referenciadas (IFBA, 2009). “*Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida que a educação deve ser uma prática imobilizadora*” (p.38, grifo nosso). Dominantes, se referindo as organizações privadas ou governamentais, que pretendem ter funcionários técnicos por excelência, mas nunca cidadãos pensantes e conscientes de sua realidade.

A visão de Welder se estende ao funcionamento de outros setores, abrangendo as atividades extras, fora do horário convencional de aula e tudo isso acompanhado pelos problemas encontrados pelos alunos indígenas diariamente.

A gente sai de casa 5:00h pra chegar 7:00h na escola. Nesse horário não tem nenhuma padaria aberta e muitas vezes nem tomamos café. Não é fácil ficar até o período vespertino. [...] temos que ficar até 18:00h porque as vezes tem atividades que só começam 15:00h e não temos como voltar em casa pra não fazer o percurso duas vezes, o percurso é longo e a passagem cara. É difícil, porque tem gente que mora mais longe que eu e chega em casa já de noite, não dá mais tempo de fazer nada. Tem gente que passa mal aqui e se procurar o médico, nunca encontra. Aqui você tem que marcar o dia pra ficar com dor de cabeça, pra ficar tonto ou doente e desmaiar. Porque assistência médica tem o dia certo pra vir, só não tem hora certa. Ficar aqui à tarde, não tem como. Chego 19:30h da noite, tendo trabalho pra fazer, estudar pra outras disciplinas e acordar 5:00h de novo pra vir pra escola. Tem muita gente que pensa em desistir. (Welder, informação verbal)

Embora se perceba descontentamento em suas palavras, quando foi perguntado se ele era um desses que pensava em desistir, prontamente responde que não, e já projeta o seu futuro partindo de sua vivência no IFBA.

Eu vou resistir porque a base da vida é o estudo. Eu penso em terminar aqui, e depois fazer uma licenciatura aqui também. E ir trabalhar. E fazer uma pós-graduação. Vejo que os professores daqui se diferenciam dos outros do município e deve ser por causa da pós-graduação que eles fizeram. Então eu quero fazer também. Eu entendo que só a graduação não vai ser suficiente. E quando eu melhora, eu vou poder passar o melhor pras pessoas que estão ao meu redor. E quero me empregar num trabalho que as pessoas possam ver que você é bom naquilo. (Welder, informação verbal)

Abre-se um parêntese para enfatizar a influência positiva que o ambiente institucional da Educação Profissional trouxe para o estudante no sentido de perceber que, apesar das dificuldades, vale a pena continuar investindo seus esforços na educação e conseqüente construção de um perfil profissional cada vez melhor. O aluno se baseia nos exemplos dos profissionais que trabalham na Instituição e essa visão se estendeu a outros discentes entrevistados.

Destarte, a opção dos indígenas por enfrentar as adversidades com o desígnio de superação merece atenção da equipe institucional, pois equiparar um aluno que se dedica apenas aos estudos, que não tem dificuldades financeiras, que não precisam caminhar longas distâncias para a conquista de suas metas, a um aluno com o perfil inverso, não é uma questão de justiça, preconizando “tratamento igual para todos”. É uma questão de omissão social.

Contudo, considerando que essa é uma ação contundente no sentido de favorecer a permanência dos estudantes indígenas, é preciso ressaltar que não se pode perder de vista o papel institucional de propiciar a mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional existente na comunidade. Previne-se com isso, a constituição de um perfil profissional culturalmente unilateral, padronizando-os aos moldes ocidentais em detrimento de sua identidade étnica.

Por fim, o aluno resistente, que sonha com esse futuro profissional, que ainda consegue superar todas as dificuldades e sobrevive inclusive aos preconceitos disfarçados de “brincadeiras”, nos “abre os olhos” para outras perspectivas.

O relato do jovem índio Alemácio da Purificação, colocado na íntegra, reflete de forma clara e abrangente a trajetória do indígena ao entrar no IFBA. Substancialmente, sintetiza os aspectos positivos e negativos que envolvem essa

inserção, visto que, muito pouco difere dos outros alunos indígenas que se mantêm na Instituição.

Antes do IFBA

Até a oitava série, estudei minha vida toda em escola indígena.

A primeira série era uma salinha de madeira, que quando chovia caia água mais dentro do que fora, mas era legal... Porque eu era criança... Não sabia as coisas que tinham. Mas com o passar do tempo, por exemplo, depois que eu vim pra aqui mesmo, eu percebi que o ensino até certo ponto, não na escola indígena, mas lá no município onde eu moro, Santa Cruz Cabralia, o ensino é bastante fraco, na escola pública. Quando eu cheguei aqui vi que alguns assuntos, tipo, a maioria dos assuntos que passava eu não tinha visto. Aí tive essa noção que... Até quando eu cheguei aqui eu achei que não ia ser difícil porque na outra escola eu era aluno bom. Tinha boas notas, eu tomei um susto. Lá, até a oitava série eu não tive química e eu já vi aqui que alguns alunos de oitava série tiveram.

No primeiro ano do ensino médio, falando agora da escola do estado, a professora de química foi na escola duas vezes, se eu não me engano... Tive Física só na quarta unidade e o professor repetiu a nota da quarta em todas as unidades. Espanhol, o professor foi uma vez dar aula e no outro dia ele foi dar a prova. A nota da prova foi a média para as outras unidades também, ou seja, a nota do ano inteiro. Fica uma coisa precária ...

Existe em Coroa Vermelha a escola indígena e a escola Victorino. A gente chama de escola dos índios e escola dos brancos pra diferenciar. Mas o ensino na escola dos brancos, supostamente é melhor. Toda a minha vida minha mãe tentou me passar pra lá, porque ela achava que era melhor. Só que hoje, eu sei que se eles fizessem isso eu ia "me retardar".

Antes eles falavam: se indígena tem escola o que você vai fazer lá na escola dos brancos? Aí eu tinha vontade, só que da sexta série em diante, até quando as pessoas falavam mal da escola indígena eu defendia, porque eu vi que não era ruim assim, pelos professores em si, mas toda vida com salário atrasado, constantemente tinha greve, e não era greve de dois ou três dias, era greve de semanas, de meses. Aí tem a situação também de que se morre um índio, não tem aula. (É uma escola adequada à cultura) Às vezes morria um índio era bastante complicado.

Tem uma disciplina diferente, a Patxohã, que não aprende só a língua, aprende a história, a cultura em geral. E todos os alunos que estudam em escola indígena participam dos jogos indígenas que demora muito tempo.

Com relação à família

Meu pai é assim... Se eu falar que quero fazer música, ou qualquer coisa assim, ele dá apoio. Mas se eu falar, que quero sair da escola, aí ele diz: Não. Daí eu disse a ele que queria fazer a prova do CEFET, então ele pagou a inscrição e tudo, e me inscrevi nas cotas raciais. E passei por elas.

Sobre a relação com os colegas

No primeiro ano eu senti que havia mais um... Não sei se era preconceito, mas havia uma diferenciação. Por que saía aquelas piadinhas de indígenas... Aí eu perdi de ano, repeti o primeiro ano. Os colegas faziam piadinhas, ah... Índio vai pra aldeia! Teoricamente não era pra machucar... Era na brincadeira, eu mesmo preferia não levar a sério, mas no fundo toda brincadeira tem uma coisa por trás. A não ser quando eu vejo que está brincando mesmo. Aí o ano passado, eu já conhecia alguns alunos do ano anterior que repetiram também, mas eu não conversava com eles. Alguns alunos sim, são legais...mais ainda rola aquelas brincadeiras, tipo: Ah se eu fosse índio eu não estudava... passava logo, se eu fosse índio...mas aí eu prefiro levar pro lado da brincadeira, até um momento, que não lembro qual

foi a brincadeira que um cara fez na sala, que eu não gostei. Aí eu falei, então, já que partiu pro lado da sacanagem vamos parar com a brincadeira com indígena, então agora vocês me chamam de Alemácio e pronto. Porque antes me chamavam de índio pataxó, eu não ligava porque pra mim é normal. Mas quando vi que ele partiu pro lado sacanagem...eu disse: "já que vocês foram sacanas nós vamos parar com a brincadeira de índio." Ele podia até está brincando, mas tipo, as pessoas que escutam não sabem e ele não se preocupou com isso, ele falou pra sacanear mesmo, pra todo mundo ouvir.

Com relação a professores e servidores

Ano passado os professores, alguns em especial, me ajudaram bastante... a assistente social me ajudou bastante. Foram todos legais comigo. Tive acolhimento. Esse ano, que eu nem queria voltar a estudar, voltei e fui bastante acolhido. Mas eu tava até pensando em parar de novo, é bem provável que eu pare... Depende da greve, se rolar mesmo a greve, não poderei estudar no verão, porque é o período que trabalho, na alta temporada.

Esse ano eu cheguei a pensar a parar... Porque tava acontecendo vários roubos na sala, e me roubaram cerca de 40 passes, que é o mês inteiro de aula. E os passes de Cabrália são bastante caros, porque é outra cidade. E eu não podia mais comprar. E nem pagar as passagens porque é mais caro ainda. Cheguei a ficar vários dias sem vir pra escola, eu já tava assim, tipo desistido. Já tava conversando com meu pai, me matriculando na escola em Coroa Vermelha, aí o Marcio teve lá em casa, a Lenira, eles conversaram comigo, naquele momento até que dava pra eu voltar, mas eu já tava desanimado, e tava bastante cansado no início do ano, porque eu trabalhei o verão inteiro. Chegava no trabalho 6 horas da manhã e só saía 7, 8 horas da noite. Eu sou garçom em coroa vermelha só na alta temporada. A gente não tem horário pra entrar e não tem horário pra sair. Durante esse tempo você fica a maior parte do tempo em pé. Almoço 4, 5 horas da tarde, na hora que vai contar o dinheiro. Aí eu chegando aqui, bastante cansado, que parece que o corpo pedia mesmo pra descansar, pelo tempo que eu fiquei em pé, aí eu sentava assim parece que o corpo descansava inteiro e não dava ânimo de nada. Só dava vontade de ficar descansando. Aí, eu já estava com vontade de parar. Até nem tanto parar, mas eu sentia que estava dificultando de alguma forma. Estava quebrado mesmo.

Minha mãe é aposentada, meu pai é agricultor, só que não é nada assim de salário. É só pra nossa subsistência mesmo. Tem a minha irmã que trabalha na escola indígena. Meus irmãos, a maioria já é casado, tem sua família.

A dificuldade nossa é o transporte... Tem que ter dinheiro constantemente pra vir e voltar.

Com relação à comunidade

O primeiro ano foi bastante interessante porque o pessoal lá não tinha noção do que era IFBA, achavam que era uma coisa de outro mundo. Mas como eu e alguns outros alunos entramos, a galera acordou pro IFBA. Minha família tem orgulho, meu pai fica bastante orgulhoso. Antes de eu pensar em fazer a prova, levei vários folhetos daqui pra gente ver e as pessoas que perguntavam eu sabia tudo, os cursos, e xerocava os assuntos que ia cair na prova pras pessoas

Eu pretendo dar continuidade aos meus estudos. Aqui em coroa é voltado muito para o turismo. Não vejo perspectiva. Só se for pra dar aula na escola indígena mesmo, se eu fizer licenciatura. Mas da área de biocombustível não. Eu converso muito com meu pai, ele que me ajuda muito a permanecer aqui. Quando não financeiramente, mas psicologicamente. Eu sei também das limitações que minha família tem e sei também que se algum momento

financeiramente não der pra comprar os vales eu sei que pode acarretar problemas como já acarretou. (Alemácio, informação verbal)

O tímido envolvimento institucional relatado pela professora de matemática⁸⁰ e corroborado pelo depoimento do estudante Alemácio, exigiu um envolvimento pessoal de alguns servidores entre docentes e técnicos. O aluno salienta que após a decisão de desistir do curso, só resolveu retornar e permanecer depois da visita dos técnicos da COPEM em sua casa, tratando-os no relato de forma carinhosa pelos seus nomes, e posterior acolhimento de alguns docentes. Visivelmente, a atitude dos servidores partiu de uma postura individual, que não consta em uma política de apoio e permanência aos estudantes indígenas.

Nesse ensejo, e com o intuito de dar voz ao protagonismo indígena na construção de uma política mais efetiva de apoio institucional aos estudantes índios, foi perguntado ao discente sobre o que falta ao IFBA para que os jovens indígenas concluam o curso com sucesso:

Na verdade, não vejo nada para melhorar nem nada que prejudique. Talvez falte informação aos alunos... Para evitar aquelas questões de preconceitos que sempre rola... As frases são desse tipo: Fica ligado aí no índio pra não roubar! Eu respondo: eu não sou branco, não vou roubar! E quando falo isso eles me falam: Agora é você que ta com preconceito... pô mas falam isso comigo toda hora, ninguém escuta, quando eu falo uma vez só vocês escutam? Por que a maioria é branca só sente quem sofre... Você só consegue se sair assim... Fazendo do mesmo jeito que fazem porque tipo, se a gente for ficar com raiva, minha mãe costuma dizer que a corda só estoura do lado do mais fraco. Se a gente "futucar" uma coisa ou outra só vai virar uma bola de neve... Não vai dar em nada. Então de certa forma falta informação, falta conscientização de alguns alunos. De professores, não sei. Técnicos, eu só soube que tinha técnicos por causa da greve... Que estavam todos no pátio... Para a reunião da paralisação (risos). Bom, aqui é vantajoso até certo ponto. As vezes é bastante...sei lá, não sei nem a palavra... Tem um lado negativo... Eu falo pelo lado indígena mesmo. Por exemplo, quando o professor pediu pra cada aluno falar sobre si, eu falei que era indígena, a galera já olha logo diferente. Tinha outra indígena na sala e depois que eu falei ela nem falou que era indígena. Só que ela não falou, não por vergonha. Por normalidade, porque a galera já olha diferente. E o pior é que além de falar que era indígena falei que era cotista. Na verdade nem era preciso falar. Falou que é índio, a galera já associa: índio é cotista. Aí já fica uma coisa tachada. E esse é o lado mais chato pro lado do preconceito, mas eu não tenho problema com isso. Tem gente que esconde. Por exemplo, eu sempre quis ir pra escola de brancos, mas depois de certo tempo eu comecei a gostar da escola indígena e quando as pessoas começavam a falar da escola indígena eu já não deixava mais, até hoje eu não deixo. Bom ou ruim, mas toda a minha educação, toda a minha formação foi nela. E ela é diferente... Tem que ser diferente. Não é isso que vai me fazer deixar de ser índio.

⁸⁰ Ver p. 117.

Quando vem com preconceito comigo eu joga o preconceito pro lado dele. As pessoas têm medo de ser índio... Por medo do preconceito. (Alemácio, informação verbal)

Assim, o relato integral do discente indígena, iniciado nas páginas anteriores e acrescidos a este último comentário, traz a tona o universo que permeia a inserção do indígena na escola técnica e permite levantar fatores que devem ser cuidadosamente analisados:

- a) **Limites educacionais** – Caracterizados pela qualidade do ensino anterior ao técnico, sobretudo nas escolas públicas, e especificidade da educação escolar indígena, em que valores culturais se sobrepõem ao ensino formal.
- b) **Expectativas de futuro melhor** – Expectativas que nasce com as lideranças, perpassam à comunidade, a família e ao próprio jovem, depositando na Instituição a esperança de mudança de situação.
- c) **Indícios de preconceitos** – A interação com os colegas, ainda que aparentemente tranquilos, trazem vestígios de preconceitos visíveis ou camuflados.
- d) **Atenção dos servidores** – A importância no atendimento e a atenção dos servidores, seja professores, técnicos e fundamentalmente da equipe pedagógica multidisciplinar⁸¹
- e) **Necessidade de informação e conscientização sobre quem é o índio contemporaneamente.** A informação estendida aos alunos, servidores, terceirizados, gestores, reitoria, e todo o universo da escola técnica em questão. E, lembrando-se da diversidade indígena, saber especificamente quem é o índio pataxó, morador da região extremo sul, local onde o IFBA possui um *campus*.

O último quesito traduz a tentativa do presente estudo em trazer essa informação. Esclarecer as transformações ocorridas entre os povos indígenas, assim como ocorreram as transformações do europeu ou africano, mas que por questões impositivas, fez-se acreditar que o índio deveria permanecer intacto no passado, emoldurado por uma figura mítica, e que ele só terá direito de ser o que ele

⁸¹ O jovem Alemácio deixa claro que só não desistiu por que a COPEM, na figura do pedagogo e da Assistente Social foram à sua casa saber o que estava ocorrendo e convidá-lo para voltar, disponibilizando a assistência.

realmente é, “índio”, configurando-se dentro dessa construção. É a partir dessa historinha contada por branco que os problemas se intensificam.

A coisa mais engraçada que eu ouvi aqui é que quando eu falava sou índio eu ouvia: - mas você não tem cabelo escorrido e nem anda pelado... [risos], meu cabelo tinha cachinhos na época, agora ta cortado curto e eu falava assim... - Então tá, vou tirar a roupa pra entrar na escola. É uma visão muito imbecil... Outro dia, a mulher falou... Olha até embolado ele fala! Eu falei, eu não sabia que eu falava embolado! É porque as pessoas sentem a necessidade de encontrar alguma diferença pra dizer que é indiozinho e se não tiver diferença eles vão achar que não é índio. (Alemácio, informação verbal)

Subjetivamente identifica-se na fala do estudante uma necessidade de ser livre para viver sua cultura, sem precisar falar ou provar que é índio. E em seu discurso, o orgulho étnico emana de seu interior na forma de ler, ver e viver o mundo.

Paralelo a isso, se o jovem indígena tem a oportunidade de conhecer o mundo em que vive, compartilhar enquanto cidadãos dos mesmos direitos que todos, conhecer sobre a política educacional, sobre a política brasileira e sobre a própria cultura indígena, é possível então definir o que quer com sua educação. Se uma educação profissional ou uma educação voltada para a manutenção da identidade. Pode-se chamar de **direito ao desenvolvimento**.

Aldear os indígenas em seu mundo, impede seu desenvolvimento intelectual. Aldear intelectualmente no mundo exclusivamente dos não índios é vetar a possibilidade de transitar livremente entre a ciência e o mito, a filosofia e a religião, cultura e profissão, tecnologia e tradição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Bom, aqui é vantajoso até certo ponto. Às vezes é bastante... Sei lá, não sei nem a palavra... Tem um lado negativo... Eu falo pelo lado indígena mesmo.
(Alemácio da Purificação)*

O título “Aldeamento intelectual” começou quase como uma brincadeira... Um nome “fantasia”...

No decorrer do trabalho, no entanto, surgiu a percepção do aldeamento intelectual dos **não índios** que pensam em políticas públicas para indígenas dentro de seus gabinetes... As aldeias dos “não índios”, compostas por políticos, acadêmicos ou não, fechadas em quatro paredes, escutando seus próprios pensamentos, objetivando a perpetuação no poder ao lançar ações chamadas “afirmativas” como o ideal de salvação das minorias. Vale lembrar que essas ações não são méritos deles e sim, uma obrigação do Estado.

Ao findar a pesquisa, o aldeamento intelectual tomou proporções maiores, abriu mão do pequeno universo político e ganhou o seu verdadeiro sentido: o aprisionamento dos indígenas nas perspectivas técnicas e tecnológicas, uma aldeia isolada de métodos, fórmulas, regras, onde a senha para a entrada desse indivíduo “estranho” é a sua definição como raça, numa política pública denominada “cotas”. O significado da sua autodefinição não se sujeita às especificidades embutidas em sua cultura. Serve apenas para compor uma estatística de favores prestados à população. Números que apontam para um peso a menos na consciência histórica brasileira.

E o indígena, incluído e quase se reconhecendo como não merecedor de tamanha benevolência, tenta sobreviver no mundo imposto, em que o importante é a perfeição técnica independente das finalidades; as notas; as exigências burocráticas que justifiquem faltas; o cumprimento de conteúdos em detrimento das trocas de experiências sociais; as atribuições de comportamentos como se esses fossem marca intransponível das pessoas não relativizando as fases de transição do indivíduo; a prescrição desastrosa do futuro do jovem que não se adequa ao perfil desejado pelo docente, previsão essa divulgada, socializada e concordada nos conselhos de classe... Traduzindo, ou o diferente se enquadra, ou volta para aldeia cultural de onde veio.

O pensamento é, inclusive, ratificado pelos outros estudantes, quando esses afirmam categoricamente: “Ah se eu fosse índio eu não estudava...” ou então, “*Índio volta pra aldeia...*” como demonstra o relato do estudante indígena quando retratou as brincadeiras que os colegas fazem com ele.

Sem embargo, ao longo das conversas com alunos indígenas, profissionais indígenas, famílias e lideranças indígenas, fica claro que as lutas e conquistas de seus antepassados estão começando a surtir efeito nesses tempos. Conseqüentemente estão descobrindo um mundo diferente e tentando compreender o que devem fazer dentro desse mundo, ou seja, estão experimentando. E precisam experimentar sem se perder num caminho que os obrigue a optar entre o ser índio ou deixar de ser índio. Ser índio não é uma profissão. E para ter uma profissão, não é preciso deixar de ser índio.

Se os aspectos culturais, incluindo todos os tipos de dificuldades citadas pelos alunos indígenas, os impedirem de se profissionalizar, a ação afirmativa se anulou. Se ao contrário, as suas características culturais, a exemplo de seus saberes tradicionais relacionado à vida comunitária, à natureza, aos fatores climáticos, entre outros, forem trazidas ao contexto educacional como uma forma de contribuição para a formação integral do cidadão, tão amplamente proclamado na missão do Instituto, o ganho é duplo. Tanto o índio se profissionaliza, como o não índio percebe a riqueza de sua própria cultura compartilhando o mesmo espaço e os mesmos direitos.

É preciso considerar que, pelo estudo exposto e para além da temática indígena, as políticas de cotas são uma pequeníssima parcela de contribuição para a população visto que urge investimento em qualidade no ensino público municipal e estadual, conforme vimos nas falas de alunos indígenas e servidores do IFBA. Qualidade essa que, na visão dos próprios entrevistados está diretamente ligada a qualificação docente. “Pra mim, qualidade de escola não leva em conta a estrutura física, mas os professores. A formação é mais importante.” (Alemácio, informação verbal)

Não obstante os alunos ecoarem que qualidade de ensino significa a qualificação docente, reportando-se aos títulos de mestres e doutores tal qual é apregoadado nos meios de divulgação da Instituição, é preciso salientar que os atributos vão além do conteúdo específico das disciplinas.

As atitudes desejadas para um educador transcorrem por entre a capacidade de se aproximar, de conhecer, de perceber e valorizar diferenças e, sobretudo, sentir empaticamente que, se o aluno se propôs a entrar na Instituição, de antemão já anseia por sucesso e se não o obtém, houve falha no processo. A competência e habilidade emergem quando se percebe que nesse processo, o peso maior da falha não estará no aluno indígena em si, e sim numa sequência de fatores externos que desfavorecem grande parte de seu aprendizado quer seja:

Dificuldades financeiras – ocasionam ausências por não poder pagar o transporte diariamente, ou por ter que trabalhar em determinados períodos, falta de material didático, de acesso a internet para pesquisas, alimentação insuficiente, etc.

Dificuldades no acompanhamento de conteúdos – Relativas ao ensino diferenciado da Educação Escolar Indígena associado à fragilidade do ensino público na esfera municipal e estadual.

Atividades culturais próprias da etnia – O respeito e a assiduidade dos jovens indígenas nos eventos culturais do seu povo, valores que se sobrepõe a qualquer outra imposição do mundo ocidental.

Isolamento parcial em sala de aula – Dificuldade de entrosamento com o grupo não índio, que vivencia uma realidade diferente.

Barreiras institucionais – inicialmente refletida na intransigência burocrática ao se exigir documentos que justifique ausências em situações inerentes à suas atividades culturais, impossibilitando-os inclusive de realizar atividades avaliativas. Posteriormente nas práticas pedagógicas que não elucidam os conteúdos conforme a realidade de uma comunidade indígena, tornando os assuntos cada vez mais distantes de sua compreensão.

Com essas considerações, para auxiliar na consolidação do acesso e permanência do indígena no IFBA Porto Seguro, entende-se ser pertinente a sugestão de ações inerentes ao *Campus*:

- ✓ Promover discussões pedagógicas sobre a inclusão dos indígenas na EPT no que se refere a práticas metodológicas e avaliativas, com a participação inclusive de lideranças indígenas, pais e discentes indígenas.

- ✓ Ampliar os debates e concretizar os conteúdos relacionados na Lei 11.645⁸² da LDB que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, fortalecendo prioritariamente o conhecimento sobre a cultura Pataxó nas questões indígenas.
- ✓ Fazer uma revisão das finalidades que a nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica traz, no sentido de direcionar as práticas educativas para o desenvolvimento local (IFBA, 2008). Por exemplo: Detectar uma população indígena em seus arredores, com dificuldades econômicas em virtude da característica unilateral turística e desenvolver projetos de pesquisa e extensão para propiciar a sua diversificação econômica.

Ademais, compete ao Instituto o comprometimento de fomentar essa busca no indivíduo que está sendo formado.

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. **A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.** (DOWBOR, 2007, p. 02, grifo nosso)

A afirmação de Dowbor vem subsidiar o elo que deverá ser formado entre IFBA – Comunidade Pataxó – estudante indígena e se encaixa perfeitamente às justas aspirações dos anciãos, que são as lideranças naturais de uma comunidade indígena e, por isso, respeitadas.

Para mim é importante, os nossos jovens ter o conhecimento que a gente não teve. Porque a gente tem que ter nossos indígenas para aprender, pra conhecer os seus direitos e defender os nossos direitos também. Não sei quais os cursos que tem lá... Mas, sei que é importante e que o que eles aprenderem não fique só com eles... O que a gente espera, por tudo que nós lutamos pra eles chegarem onde chegaram, é ter o retorno. (Araú Pataxó⁸³(informação verbal).

⁸² Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

⁸³ Liderança Indígena de Barra Velha, tio de uma das estudantes indígenas do IFBA.

O retorno referido por Arauê, longe de ser uma cobrança como pagamento por algum favor, denota o desejo de continuidade das melhorias dos povos indígenas iniciadas por eles. Porém, uma continuidade com armas diferentes apresentadas pelo mundo contemporâneo: a educação, a ciência, a tecnologia e, sobretudo, a diplomacia, oportunizando-lhes dessa forma a liberdade de ir em busca da capacitação, alçar novos horizontes, conscientes e orgulhosos de **quem são**, sem perder de vista as contribuições que poderão trazer para os seus e para que cada vez mais, conquistem postos e espaços com as mesmas competências que qualquer um cidadão brasileiro.

Reforçamos o exposto no Art. 1, §4. da Declaração sobre as Raças e Preconceitos Raciais proclamando solenemente que *“todos os povos do mundo estão dotados das mesmas faculdades que lhes permitem alcançar a plenitude do desenvolvimento intelectual, técnico, social, econômico, cultural e político,”* conferindo aos povos indígenas as mesmas capacidades intelectuais dos não índios, que, desde a colonização até pouco tempo atrás foram historicamente omitidas.

As reflexões feitas a partir da segunda parte desta pesquisa, já trazem em seu bojo uma carga de recomendações implícitas. Mas para reforçar, finalizo com a sugestão expressa e urgente de **revisão da Resolução nº 10/2006** que implementa o sistema de cotas no âmbito do IFBA, conforme explicitado no capítulo 5, principalmente no que concerne a exclusão do termo “índios descendentes” ponderando que essa terminologia inexistente para efeitos jurídicos e para os próprios indígenas, além de dificultar a inclusão dos indígenas aldeados.

Para que a população indígena seja efetivamente atendida, acresce-se à proposta de revisão da resolução, a inclusão de um item que recomende aos campi o desenvolvimento de um programa de informação e conscientização sobre as características dos povos indígenas da Bahia.

Enfim, cabe destacar que apesar das dificuldades e problemas encontrados pelos indígenas no IFBA *Campus* Porto Seguro, é inquestionável o aspecto positivo da política adotada, em termos de inclusão racial, principalmente quando percebemos que os indígenas reconhecem o empenho de alguns docentes e da equipe pedagógica multidisciplinar na tentativa de levá-los ao êxito escolar e à sua permanência na Instituição. Apesar de não termos ainda egressos indígenas, é visível a projeção, e por que não, a esperança na perspectiva de novos horizontes acadêmicos, sociais e profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. Capistrano de. *Capítulos de História Colonial (1500-1800)*. Livraria Briguiet, 1954.
- AGOSTINHO DA SILVA, Pedro Manuel, et alli. *Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: Subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis*. Vitória da Conquista: Núcleo de Estudos em Comunicação, Culturas e Sociedades. NECCSos - Edições UESB. 2008.
- ALMEIDA, M. Regina C. de. *Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens*. Belo Horizonte, v. 25, n. 41, 2009 .Disp. em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752009000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 Fev. 2011.
- AMORIM, S. *Índio brasileiro quer voltar a ser índio*. Artigo jornalístico do Jornal da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas , p.12, 31 de março de 2003.
- ANAI. Associação Nacional de Ação Indigenista. *Coletânea de Textos Pataxó*. Vol2, Salvador, 2001.
- ANAI/CESE/MEC. Uma história de resistência Pataxó. Org. Professores Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007
- ANCHIETA, José de. *Textos históricos, 9º volume*. Edições Loyola, São Paulo, 1990.
- _____, José de. *Feitos de Mem de Sá*. São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970.
- ARAUJO, Ana Valéria, et alii. *Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”. O direito a diferença*. Série Via dos saberes, nº3, Brasília: Ministério da Educação, SECAD, LACED/Museu nacional, 2006.
- ASSIS, L. G. R de. *A produção de instrumentos de mediação de conflitos socioambientais: o caso da sobreposição entre o território tradicionalmente ocupado pelos Pataxós do Monte Pascoal e o Parque Nacional do Monte Pascoal*. Dissertação de graduação, para a obtenção de título de Bacharel em Ciências Sociais, Habilitação em Antropologia na Universidade de Brasília, 2004.
- AZEVEDO, João Lúcio de. *O Marquês de Pombal e a sua época*. São Paulo: Alameda, 2004.
- BANIWA, G. L. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Série Via dos saberes, nº1, Brasília: Ministério da Educação, SECAD, LACED/Museu nacional, 2006.
- _____. *Da aldeia para a universidade*. Entrevista com Gersem Baniwa – Jornal eletrônico Dimensão na escola, ISSN 1981 - 7037. Ano I - n. 6 - maio / j u n h o 2008

_____. *Quadro Geral da Educação Escolar Indígena no Brasil*. Apresentação no I Seminário de Políticas de Ensino Superior e Povos Indígenas. Brasília, 07 de junho de 2010.

BIERBAUM, Bernhard F. *Fazer a flecha chegar ao céu novamente: Os pataxó no Extremo Sul da Bahia*. In: *Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis*. Vitória da Conquista: Núcleo de Estudos em Comunicação, Culturas e Sociedades. NECCSos - Edições UESB. 2008

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONIM, Iara Tatiana. *MEC institui territórios etnoeducacionais e ignora debates indígenas sobre tema*. Artigo publicado no site do CIMI, disponível em: <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=3907&eid=259>. Acesso em março 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*

_____, *Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro de 1991*.

_____, *Portaria Interministerial nº 559 de 16 de abril de 1991*.

_____. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, 2ª (Cadernos de Educação Básica, Série Institucional; 2)* Ed. Brasília: 1994.

_____, *Lei nº 9394 LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996*.

_____, MEC/INEP. *Censo Escolar Indígena*. 1999

_____, MEC. CNE. *Parecer nº 14/99 de 14 de setembro de 1999*. 1999 a.

_____, MEC. CNE. *Resolução nº 3/99 de 17 de novembro de 1999*. 1999b.

_____, *Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação de 09 de janeiro de 2001*.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE)*. Brasília, 2002.

_____. *Plano Nacional de Qualificação – PNQ 2003-2007*. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego - SPPE, 2003.

_____. *Concepção e Diretrizes - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia*. SETEC/MEC, junho 2008.

_____. *Decreto 7056/09 que aprova o estatuto o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, e dá outras providências, de 28 de dezembro de 2009*.

CAMUSO, Carla. *Fronteira entre a arte e a intelectualidade: Uma análise da aplicação da linguagem artística no ensino fundamental como geradora de indivíduos mais cultos e críticos*. Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à obtenção da especialização em psicopedagogia. Universidade Castelo Branco - RJ, 2007.

CANCELA, Francisco. “Você quer voltar à oca?”: *armadilhas, artimanhas e questões da pesquisa histórica sobre os povos indígenas*. Revista História em reflexão: Vol.3,n.5 – UFGD- Dourados jan/jun, 2009.

CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1980.

CARVALHO, M. Rosário G. de. *Os Pataxó Meridionais: uma breve recensão histórico-bibliográfica*. In: *Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis*. Vitória da Conquista: Núcleo de Estudos em Comunicação, Culturas e Sociedades. NECCSos - Edições UESB. 2008.

_____, *O Monte Pascoal, os índios pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico*. Dossiê, Caderno CRH, Salvador, vol.22, n. 57, p.507-521, set/dez 2009.

CASAL. Pe. Manuel Aires de. *Corografia Brasílica ou Relação Histórico geográfica do Reino do Brasil, tomo 2*. São Paulo: Edições Cultura, 1945.

CIMI. Relatório de violência contra os Povos Indígenas no Brasil, 2009 Disponível em: <http://www.cimi.org.br>. Acesso em dezembro 2010.

COUTO, Jorge. *A construção do Brasil*. Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

CHRISTOPHE, Micheline. *A legislação sobre a Educação Tecnológica, no quadro da Educação Profissional brasileira*. IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005.

CUNHA, M. C (org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

DANTAS B., SAMPAIO J. A. L, CARVALHO M. R.G. “Os povos indígenas no nordeste brasileiro: um esboço histórico”. In: *História dos Índios no Brasil*. (org) Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras, 431-456, 2006.

DEBRET, J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Tomo I*. Tradução e notas: Sergio Milliet. São Paulo: Livraria Martins, 1945.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Editora Atlas 2008.

DOWBOR, L. *Educação e Desenvolvimento Local*. Artigo publicado em IBAM, Municípios, Revista de Administração municipal, fev/março 2007.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*, 2009. São Paulo: EDUSP, 2009.

FALS BORDA, Orlando. *Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular*. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FLEIUSS, Max. *Apostilas de História do Brasil*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1933.

FREIRE, Felisbello. *História Territorial do Brazil, 1º vol*. Edição Fac-similar. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, 1998.

FREIRE, J. R. Bessa. *A Herança Cultural Indígena*. In Cineastas Indígenas, Um outro Olhar – Guia para professores e alunos. Coord. Ana Carvalho – Olinda PE: Vídeos nas Aldeias, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. *PORTARIA Nº 849/PRES, de 04 de agosto de 2009*.

GANDAVO, Pero de M. *Tratado da Terra do Brasil - História da Província de Santa Cruz*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1980.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES J. B. B. e SILVA Fernanda D.L.L da. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. Caderno do Seminário Internacional As Minorias e o Direito, organizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, Brasília-DF, nos dias 12 a 14 de setembro de 2001.

GRÜNEWALD, R. A. *Os índios do Descobrimento: Tradição e turismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.

GRUPIONI, L. D. *A Educação Indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002)*. Revista Em aberto, Brasília, v.20, n.76, p. 197- 238, fev. 2003.

_____. *Olhar longe porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas*. Tese de doutorado apresentada a Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo. 2008.

HANDELMANN. Henrique. *História do Brasil, V. 1*. Tradução Brasileira feita pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 1931

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

IFBA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - *Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006. Ministério da Educação. Estabelece reservas de vagas para afro descendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular / Seleção*. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, Conselho Diretor. 2006.

_____. *Plano de Curso Técnico de nível médio Subsequente em Alimentos*, elaborado por comissão de professores do Campus Porto Seguro, aprovado por resolução/CONSUP, 2008a.

_____. *Plano de Curso Técnico de Nível Médio em Informática*, elaborado por comissão de professores do Campus Porto Seguro, aprovado por resolução/CONSUP, 2008b.

_____. *Relatório Trimestral de Gestão*, elaborado pela equipe da Coordenação de Planejamento, janeiro a março - 2008c.

_____. *Relatório Trimestral de Gestão*, elaborado pela equipe da Coordenação de Planejamento, julho a setembro – 2008d.

_____. Plano de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena elaborado por comissão de professores do Campus Porto Seguro, 2009a.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*, elaborado pela Coordenação Geral de Planejamento – COPLAN do Instituto Federal da Bahia, 2009b.

_____. *Plano de Curso Técnico de nível médio em Biocombustíveis*, elaborado por comissão de professores do Campus Porto Seguro, aprovado pela resolução/CONSUP Nº. 87 de 22 de outubro de 2010a.

_____. *Relatório Trimestral de Gestão*, elaborado pela equipe da Coordenação de Planejamento, outubro a dezembro de 2009 – publicado em janeiro 2010b.

_____. *Relatório Quadrimestral de Gestão*, elaborado pela equipe da Coordenação de Planejamento, Janeiro a Abril de 2010c.

_____. Conselho Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), Ata da 2ª reunião ordinária realizada no dia 26.05.2006. Disponível em http://www.cefetba.br/informativo/atas_conselho.htm. Acesso em 2011.

KUENZER, A. Z. *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance*. In: Educação e sociedade. Dez. 1999, vol. 20, n.68, p.163 a 183.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

LAKSA, Knut O. K. *Being Indian and the struggle for land and acknowledgement among the Pataxó in Bahia, Brazil*. A MA Degree Thesis Submitted to the Department of Social Anthropology, Faculty of Social Sciences. University of Oslo, Maio, 2005.

LEITE, L.H.A. *Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural*. Cuadernos Interculturales, primer semestre, año/vol. 6, número 10, Universidad del Valparaíso, Viña del Mar, Chile, pp 17-32, 2008.

LÈRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. Trad. e notas: Sérgio Milliet. Biblioteca do exército Editora, Rio de Janeiro, 1961.

LEVI-STRAUSS, C. *Tristes Trópicos*. Lisboa/São Paulo: Ed. 70/Martins Fontes, 1981.

LIDÓRIO, Ronaldo (org.). *Relatório: Indígenas do Brasil 2010*. Realizado pelo Departamento de Assuntos Indígenas da Associação de Missões Transculturais Brasileiras – DAI-AMTB. Disponível em: <http://www.lideranca.org/ambt/downloads/relatorio2010.pdf>. Acesso em fev. 2011.

LIMA, Ederson J. *Ações afirmativas e a política de cotas: entre o mérito e o preconceito*. Revista eletrônica Luminária, ISSN 1519-745x Vol. 1, nº 9, 2008.

LINDLEY, Thomas. *Narrativa de uma viagem ao Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P. U, 1986.

MADUREIRA, J.M. *A liberdade dos Índios e a Companhia de Jesus*. Revista do Instituto Histórico, Congresso Internacional de História da América, edição comemorativa do 1º centenário da Independência do Brasil, 1922.

MAHER, Terezinha M. *A formação de professores indígenas: Uma discussão introdutória*. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Org. L.D.B. Grupioni, Brasília: Coleção Educação para todos. MEC/SECAD, 2006.

MAIA, Luciano. *Retratos do Brasil de Hoje*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia>, acesso em fev.2011.

MEHINÁKU, Mutuá. *Por uma educação indígena*. Entrevista à Revista Brasil Indígena. Fundação Nacional do Índio – FUNAI, p. 02-05. Ano III, nº 3 julho/agosto/setembro, 2006

MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. Brasília: Edunb, 1993.

MIRANDA, Sarah S de. *A construção da Identidade Pataxó: práticas e significados da experiência cotidiana entre crianças de Coroa Vermelha*. Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFBA, para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Sociais. 2006.

MONTE, N. L. *Problemas de um currículo para a Educação Intercultural e Bilingüe*. P. 129-135. In: Urucum, jenipapo e giz, a Educação Escolar Indígena em debate Cuiabá: CEI/MT, 1997.

MUNDUKURU, Daniel. *Coisas de Índio*, São Paulo: Editora Callis, 2000.

NETO, Carlos de Araújo Moreira neto. *Os Índios e a Ordem imperial*. Legislação Colonial Pós Pombalina. Brasília: CGDOC/FUNAI, 2005.

NOBRE, Domingos. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005

OLIVEIRA, Cornélio de. *Barra Velha: o último refúgio*. Londrina: Editado pelo autor 1985.

OLIVEIRA, J. P. *Uma Etnologia Dos "Índios Misturados"? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais*. Revista MANA vol.4(1):47-77, 1998

_____. Entrevista concedida à revista eletrônica Coletiva JAN/FEV/MAR 2011.

N.03,18/04/2011 Disponível em:

http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&id=35:entrevista

ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT). *Convenio 169, Sobre pueblos Indígenas y tribales*. Manual proyecto para promover la política de la oit sobre pueblos indígenas y tribales, 2003. Disponível em:

http://util.socioambiental.org/inst/esp/consulta_previa/sites/util.socioambiental.org.inst.esp/consulta_previa/files/manual_oit169.pdf Acesso em jun. 2011.

_____. Entrevista à revista Coletiva JAN/FEV/MAR 2011. Número 03 18/04/2011

PARAISO, M. H. B. *Os botocudos e sua trajetória histórica, in: História dos Índios no Brasil*. Org. Manuela C. Cunha. Pg. 413-430. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Missões e Missionamentos Capuchinhos na Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo (1845-1890)*. Boletín informativo n° 3 -I Congreso Internacional Chiquitano "La Misión Jesuita em Territorios de Frontera en América" San Ignacio de Velasco, Bolivia, del 22 al 24 de Mayo de 2008

PEREIRA, Luis Fernando. *Preguiçoso quem, cara pálida?* Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Editada pela Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional. Ano 2, fevereiro de 2007

PEREIRA, Luis A. C. *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. Disp. em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf Acesso em nov. 2010.

PERRONE-MOISÈS, Beatriz. *Índios livres e índios escravos. Os princípios da legislação indigenista do período colonial (sec. XVI a XVIII)* In: História dos Índios no Brasil. Org. Manuela C. Cunha. Pg. 115-132. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PERUZZO, Cicília M.K. *Observação Participante e pesquisa-ação*. In: BARROS, A; DUARTE J. (Orgs.) *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação*. São Paulo: Ed. ATLAS, 2006.

PINTO, Estevão. *Etnologia Brasileira: Fulniô – os últimos tapuias*, Brasileira, vol. 285, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

POCHMANN, Marcio (coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007.

POMBO, Rocha. *História do Brasil, I volume. 13ª edição*. São Paulo: Editora Egéria S/A, 1966.

PRADO JR. Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

PRINCIPE DE WIED, Maximilian A. P. *Viagem ao Brasil 1815-1817, Excertos e Ilustrações*. São Paulo Edições Melhoramentos, 1969.

RIBEIRO, Darcy & Ribeiro, Berta G.. *Arte plumária dos índios Kaapor*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1957.

RIBEIRO, Darcy. *Os Índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

ROCHA, G. S. *Evasão, repetência e cotas: O caso do campus Porto Seguro como referência para compreensão do fenômeno no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia - IFBA*. Pré-projeto de monografia apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná – IFPR –para elaboração do projeto de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Pública, 2010.

ROMERO, Thiago. *População indígena em expansão*. Pesquisadores da UFBA verificam crescimento populacional entre tribos indígenas. In: Agência FAPESP. Disponível em:<<http://www.agencia.fapesp.br/materia/3279/noticias/populacao-indigena-em-expansao.htm>>Acesso em 24/04/2009.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. *A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAMPAIO. J. A. L. *Breve história da presença indígena no extremo sul baiano e a questão do território pataxó do Monte Pascoal*. In: Cadernos de História, v. 5, n. 6, p.31-46. Belo Horizonte: PUC-Minas, julho 2000.

_____. *Vídeo documentário "As caravelas passam"*, realizado por Instituto Nosso Chão – Fortaleza Ceará, 2002.

_____. "Sob o signo da cruz": *Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Coroa Vermelha*. In: Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista - Ba: Núcleo de Estudos em Comunicação, Culturas e Sociedades. NECCS - Edições UESB. 2008

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. *Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica*. Mana, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010493132004000100003&g=en&nrm=iso>. Acesso em 03 de Julho 2011.

SCHIMDT, Armênio. *Entrevista concedida a jornalista Luciana Waclawovsky, para o Informativo FUNAI, Educação Indígena em foco – Ano 02 – nº 06 – novembro de 2009*.

SCHNEIDER, Anderson. *O perigo de Classificar os brasileiros por raça*. Matéria de capa da Revista Veja, edição n. 2011, São Paulo: Editora Abril, 6 de junho de 2007.

SENA, Eurico Lourenço. *Ser ou não ser índio*. In: *Psicologia e povos Indígenas*. Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org.). p.37 a 41. São Paulo: CRPSP, 2010.

SHADEN, Egon. *A mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil. Ensaio Etnossociológico*, 3ª ed. São Paulo, 1989, p 119.

SILVA, Caetana J. R(org.). *Institutos Federais, Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões*. Natal: Editora do IFRN, 2009.

SILVA, Wilson Matos. *Confinamento Indígena, histórico do caos*. Revista Eletrônica. Disponível em: <http://uniaocampocidadeefloresta.wordpress>. Acesso em 31, janeiro, 2011.

SIMÕES, H. C. *As cartas do Brasil*. Ilhéus: Editus, 1999.

SOTTO-MAIOR, Leila S. B. *Resumo do Relatório de Identificação e Delimitação da TI Barra Velha*. Disponível em <http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2008/03/03/resumo-relatorio-de-identificacao-e-delimitacao-da-ti-barra-velha/> Acesso em dez. 2008.

SOUZA, Gabriel Soares. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos & BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs). *Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova Política Indigenista*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2002.

STRAUSS, C. L. *Tristes Trópicos*, São Paulo: Cia. das Letras 1981.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira da Educação, n. 13, 2000.

TAVARES, Luis Henrique Dias Tavares. *História da Bahia*. 11. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Ed. Da UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos Índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VALLE, Claudia Netto do. *Txopai Itohã: mito fundador pataxó*. Acta Scientiarum, ISSN 1415-6814, 23(1): 61-68. Maringá, 2001.

VANHARGEM, F. A. de. *Historia Geral do Brasil – Antes da sua separação e independência de Portugal*. Tomo primeiro. São Paulo: Edições melhoramentos, 1948.

VASCONCELOS, P.A. “*Cotas e Racialismo*” publicado no Jornal A Tarde no dia 26/03/10, pg. A2.

VOGT, Carlos. *Os índios e os 500 anos: A festa da exclusão*. Revista eletrônica Com ciência Disp. em: <http://www.comciencia.br/reportagens/501anos/br08.htm> Acesso em fevereiro de 2011.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A



**Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
Unidade de Porto Seguro**

Questionário aberto

Público Alvo: Alunos Indígenas da Aldeia de Barra Velha

Ano: 2008

1. Quais as dificuldades gerais com o aprendizado?
2. Quais as disciplinas que mais sentem dificuldade? Porquê? Quais as sugestões para a disciplina?
3. Como vocês avaliam a didática dos professores?
4. Como são as atividades extra-classe?
5. Como é tratado o conteúdo da cultura indígena nas disciplinas.
6. Como você vê o espaço físico da sua escola para as atividades escolares?
7. Além dos que já tem, quais os assuntos e disciplinas que vocês gostariam de ter?
8. Como é o acesso ao material didático (livro, filme, documentário, etc.)?
9. O que vocês proporia para conservar a cultura indígena?
10. Quais os cursos técnicos profissionalizantes que vocês gostariam de ter?

APÊNDICE B

Lista de Alunos indígenas entrevistados

Nome	Etnia	Sexo	Idade	Aldeia	Curso	Modalidade	Situação/ série
Agnério	Pataxó	M	22	Coroa	TB	Integrada	2º
Alemácio Purificação	Pataxó	M	n/i	Coroa	TB	Integrada	2º
Ariane Santos	Pataxó	F	22	Jaqueira	TI	Subseq.	Evadida
Diarrure Santos	Pataxó	M	18	Coroa	TI	Integrada	Transfer.
Diovania Souza	Pataxó	F	15	Coroa	TB	Integrada	1º(rep)
Divani Oliveira	Pataxó	F	32	Coroa	TB	Integrada	3º
Gilza Matos	Pataxó	F	33	Coroa	TA	Subseq.	Evadida
Jefferson Silva	Pataxó	M	16	Coroa	TI	Integrada	2º
Leticia Assis	Pataxó	F	15	Coroa	TI	Integrada	1º
Micaela Coimbra	Pataxó	F	15	Coroa	TA	Integrada	1º
Niely Soares	Pataxó	F	15	A. Velha	TA	Integrada	2º
Thaylan Santos	Desconhecida	M	18	-	TA	Integrada	3º
Welder Braz	Pataxó	M	16	Coroa	TB	Integrada	1º
Estevita Queiroz	Pataxó	F	16	Coroa	TA	Integrada	2º

ANEXO 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA**

**CONSELHO DIRETOR
RESOLUÇÃO Nº 10 DE 1º DE JUNHO DE 2006**

Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção.

A PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETOR DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA – CEFET-BA, no uso de suas atribuições legais e, considerando o que foi deliberado na sessão realizada no dia 26.05.2006, **Resolve:**

Art. 1º Estabelecer o sistema de reserva de vagas, cotas para afrodescendentes, indígenas e índios descendentes, nos processos seletivos para ingresso nos cursos oferecidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia.

Art. 2º Haverá reserva de vagas em todos os cursos do CEFET-BA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste Artigo.

Parágrafo Único 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade:

a) cursos superiores: estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais;

b) cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio: estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais;

c) ensino médio, PROEJA, técnico integrado ao Ensino Médio: estudantes que tenham cursado da 5ª a 8ª série do ensino fundamental na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% (cinco por cento) de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais;

d) Nas Unidades de Eunápolis e de Porto Seguro, por estarem situadas em uma região com características étnicas específicas, dos 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se autodeclararem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 30% (trinta por cento) será destinado para estudantes de Escola Pública que se autodeclararem índios e índios descendentes e 40% (quarenta por cento) será destinado para os demais estudantes oriundos de Escola Pública;

e) no caso de não preenchimento dos 50% (cinquenta por cento) das vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos nas alíneas antecedentes, as vagas remanescentes desse percentual, serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem afrodescendentes, índios e índios descendentes.

Art. 3º Os 50% (cinquenta por cento), referentes às vagas não reservadas, bem como as vagas reservadas eventualmente não preenchidas nos termos desta Resolução, serão ocupadas por candidatos de qualquer etnia e procedência escolar, selecionados, exclusivamente, pelo critério de desempenho acadêmico nas provas de Vestibular/Seleção.

Art. 4º A classificação quanto à procedência dos candidatos, se de escola pública ou privada e, ainda, quanto à etnia decorrerá das declarações destes no formulário de inscrição no Vestibular/Seleção, feitas de forma irrevogável.

§ 1º Perderá o direito à vaga e à matrícula o candidato selecionado, se no ato da matrícula ou posteriormente, em qualquer época, for constatada a falsidade das declarações.

§ 2º O candidato, que não declarar expressamente a natureza da escola de origem, não será incluído na reserva de vagas, conforme a presente Resolução.

Art. 5º A seleção final dos candidatos será feita até o limite das vagas oferecidas para cada curso, pela ordem decrescente do escore global de cada candidato, atendida a reserva de vagas estabelecida nesta Resolução.

Art. 6º Os candidatos terão que apresentar, quando da matrícula no CEFET-BA, documento que comprove a escola de origem.

Art. 7º A ordem de classificação geral dos candidatos no Vestibular/Seleção obedecerá, exclusivamente, aos critérios de desempenho acadêmico nas provas.

Art 8º A ordem de seleção e convocação dos primeiros classificados, até o limite de 50% (cinquenta por cento), obedecerá, exclusivamente, aos critérios de desempenho acadêmico nas provas.

Art 9º A ordem de seleção e convocação para os outros 50% (cinquenta por cento), levará em conta os critérios para a reserva de vagas estabelecidos nesta Resolução.

Art. 10. Esta Resolução tem vigência a partir da data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Aurina Oliveira Santana

Presidente do Conselho Diretor

ANEXO 2

Levantamento das ações afirmativas para Educação na Bahia

Esfera administrativa	Universidade	Tipo de ação	Descrição	Processo Seletivo	Origem
Estadual	UNEB	Reserva de vagas	Reserva de vagas: a) 40% para candidatos negros; b) 5% para candidatos indígenas	Vestibular geral	Resolução nº 468/2007 do Conselho Universitário (CONSU), de 16 de agosto de 2007
Estadual	UEFS	Reserva de vagas	50% das vagas p/ candidatos oriundos da rede pública (destas, 80% para negros ou pardos) e duas vagas por curso para indígenas e quilombolas.	Vestibular geral	Resolução do CONSU 034/2006
Estadual	UESC	Vaga suplementar	50% (cinquenta por cento) das vagas para candidatos oriundos de escolas públicas. Deste percentual, 75% (setenta e cinco por cento) destinadas aos negros. Em cada curso serão admitidas até 02 (duas) vagas além das estabelecidas, desde que sejam destinadas a índios reconhecidos pela FUNAI ou moradores de comunidades remanescentes dos quilombos que tenham cursado escola pública.	Vestibular geral	63a. Reunião Ordinária do CONSEPE, realizada no dia 20 de dezembro de 2006. RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 64/2006
Federal	UFBA	Reserva de vagas e Vaga suplementar	43% das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade: a) estudantes que tenham cursado ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% de estudantes que se declarem pretos ou pardos; b) no caso de não preenchimento dos 43% de vagas reservadas, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos; 2% das vagas para candidatos de escola pública que se declararam índio descendentes. Em todos os cursos, são abertas até 2 vagas extras, além do total oferecido, exclusivamente para candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos	Vestibular geral	Resolução Consepe nº 01/04 de 2004
Federal	UFRB	Reserva de vagas e Vaga suplementar	36,55% das vagas para candidatos de escola pública que se declararam pretos ou pardos. 6,45% das vagas para candidatos de escola pública de qualquer etnia ou cor. 2% das vagas para candidatos de escola pública que se declararam índios descendentes. Em todos os cursos, são abertas até duas vagas extras, além do total oferecido, para candidatos de escola pública que se declararam índios aldeados ou moradores quilombolas	Vestibular geral VEST. UNIF. COM A UFBA	Resolução Consepe nº 01/04 de 2004.
Federal	CEFET-BA	Reserva de vagas	Estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na Escola Pública, sendo que, desses, pelo menos 60% (sessenta por cento) de estudantes que se declarem afrodescendentes, de acordo com a classificação do IBGE, 5% de estudantes que se declarem índios e índios descendentes e 35% para os demais	Vestibular geral	Resolução nº 10 de 1º de junho de 2006, do Conselho Diretor

ANEXO 3

Terra Indígena – TI	Etnia	Aldeias	Município	População estimada
TI Nova Vida	Pataxó Hãhãhãe	Nova Vida	Camamu	130
TI Caramuru Paraguaçu	Pataxó Hãhãhãe	Bahetá, Panelão	Itororó	500
TI Caramuru Paraguaçu	Pataxó Hãhãhãe	Braço da Duvida, Taquari, Água Vermelha I, II, III e IV, Ourinho I, II e III, Caramuru, São Sebastião, Bom Jesus, Paraíso, Serra Milagrosa, São Vicente, Toucinho, Santa Maria, Serra das Águas, Boa Vista e Santa Madalena.	Pau Brasil	2.484
TI Barra Velha	Pataxó	Barra velha, Aldeia Pará, Campo do Boi, Bugigão e Xandó.	Porto Seguro	2.500
TI Coroa Vermelha	Pataxó	Coroa Vermelha	Santa Cruz Cabrália	6000
		Nova Coroa		600
	Pataxó	Aroeira	Santa Cruz Cabrália	210
	Pataxó	Juerana	Porto Seguro	180
	Pataxó	Reserva da Jaqueira	Porto Seguro	90
TI Mata Medonha	Pataxó	Mata Medonha	Santa Cruz Cabrália	360
TI Aldeia Velha	Pataxó	Aldeia Velha	Porto Seguro	1200
	Pataxó	Reserva Aldeia Velha	Porto Seguro	120
TI Imbiriba	Pataxó	Imbiriba	Porto Seguro	1080
Patiburi/ Vereme	Tupinambá de Belmonte	Patiburi	Belmonte	180
		Patiburi e Patioba	Belmonte	600

Fonte: Raquel Paim Simões – (Indigenista Especializada) Núcleo de Promoção dos Direitos Sociais/NPDS - FUNAI / Eunápolis

ANEXO 4

Trecho do Estatuto do índio extraído de http://www.funai.gov.br/quem/legislacao/estatuto_indio.

LEI Nº 6.001 - DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973 Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

TÍTULO I Dos Princípios e Definições

Art.1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índio ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único . Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmo termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Art.2º cumpre à União, aos Estados e aos Municípios, bem como aos órgão das respectivas administrações indiretas, nos limites de sua competência, para a proteção das comunidades indígenas e a preservação dos seus direitos;

I - estender aos índios os benefícios da legislação comum, sempre que possível a sua aplicação;

II - prestar assistência aos índios e às comunidades indígenas ainda não integradas à comunhão nacional;

III - respeitar, ao proporcionar aos índios meio para seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;

IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

VI - respeitar, no processo de integração de índio à comunhão nacional, a coesão das comunidades indígenas, os seus valores culturais, tradições, usos e costumes;

VII - executar sempre que possível mediante a colaboração dos índios, os programas e projetos tendentes a beneficiar as comunidades indígenas;

VIII - utilizar a cooperação de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;

IX - garantir aos índios e comunidades indígenas, nos termos de Constituição, a posse permanente das terras que habitam, reconhecendo-lhes o direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades naquelas terras existentes;

X - garantir aos índios o pleno exercício dos direitos civis e políticos que em fase da legislação lhes couberem.

Parágrafo único. Vetado.

Art.3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é intensificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados.

Art.4º Os índios são considerados:

I - Isolados- Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados- Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Brasília, 19 de dezembro de 1973; 152º da Independência e 85º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Publicado no Diário Oficial de 21 de dezembro de 1973.