

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELLE ALVES MARTINS

**“A GENTE PRECISA TER UM OLHAR MAIS ATENTO, PORQUE É A NOSSA
ESCOLA, NÉ? [...] E QUEM TEM O CONHECIMENTO SOMOS NÓS”:
CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
PATAXÓ DE BARRA VELHA (BA)**

**BELO HORIZONTE/MG
AGOSTO DE 2022**

DANIELLE ALVES MARTINS

**“A GENTE PRECISA TER UM OLHAR MAIS ATENTO, PORQUE É A NOSSA
ESCOLA, NÉ? [...] E QUEM TEM O CONHECIMENTO SOMOS NÓS”:
CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
PATAXÓ DE BARRA VELHA (BA)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Vanessa Sena Tomaz

**BELO HORIZONTE (MG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
AGOSTO DE 2022**

M386a Martins, Danielle Alves, 1990-
T "A gente precisa ter um olhar mais atento, porque é a nossa escola, né? [...] e quem tem o conhecimento somos nós" [manuscrito] : currículo e práticas educativas no ensino médio da escola pataxó de Barra Velha (BA) / Danielle Alves Martins. - Belo Horizonte, 2022. 223 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Vanessa Sena Tomaz.
Bibliografia: f. 176-183.
Apêndices: f. 184-223.

1. Educação -- Teses. 2. Índios -- Educação -- Teses. 3. Índios Pataxó -- Educação -- Teses. 4. Educação intercultural -- Teses. 5. Professores indígenas -- Formação -- Teses. 6. Professores indígenas -- Prática de ensino -- Teses.
I. Título. II. Tomaz, Vanessa Sena, 1964-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9798

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

A gente precisa ter um olhar mais atento, porque é a nossa escola, né? [...] E quem tem o conhecimento somos nós”: currículo e práticas educativas no Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha (BA)

DANIELLE ALVES MARTINS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 03 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Vanessa Sena Tomaz - Orientador
UFMG
Prof(a). Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca
UFMG
Prof(a). Lúcia Helena Alvarez Leite
UFMG
Prof(a). Ozirlei Teresa Marcilino
UFES
Prof(a). Rita Gomes do Nascimento
CLACSO

Belo Horizonte, 17 de outubro de 2022.

Professor Dr. Eucídio Pimenta Arruda
Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Eucídio Pimenta Arruda, Coordenador(a)**, em 20/10/2022, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1837510** e o código CRC **D4101D39**.

Dedico este trabalho ao povo indígena Pataxó de Barra Velha.

AGRADECIMENTOS

À força maior que rege o universo, que sempre me contempla com o que eu preciso.

Ao meu filho, Caio, que tem feito meus dias mais felizes. Obrigada por tanto amor.

À minha mãe, Branca, pelo cuidado, carinho e apoio ao longo do doutorado e da aventura da maternidade.

Ao meu pai, José, pelos incentivos e presteza, sempre disposto a me ajudar.

À minha irmã, Michelle, por sempre ser fonte de escuta. Agradeço pelos inúmeros momentos de distração que me fizeram mais feliz para a continuidade deste trabalho.

À minha irmã Paula, que, mesmo distante, me traz leveza e coragem para seguir em frente.

Ao meu companheiro, Allan, pela parceria diária. Pelas risadas compartilhadas e por me trazer leveza e equilíbrio mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada pela partilha de vida.

Aos demais familiares pelo cuidado e pelo afeto. Amo vocês.

À Vanessa, pelo carinho com que me acolheu no Fiei, desde o processo seletivo. Por despertar em mim o desejo de fazer o melhor mesmo diante dos desafios e das dificuldades que teve, principalmente, neste último ano – 2021. Pela parceria construída ao longo deste trabalho. Por me inspirar a ser uma profissional estudiosa e competente. Pelo cuidado comigo e com o Caio ao longo da escrita desta tese. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Intercultural Indígena (GEPEEI) pelas colaborações e pelos momentos agradáveis que vivenciamos em nossos encontros.

À Faculdade de Educação, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE-UFMG), representados pelos professores, funcionários da limpeza, secretaria, biblioteca, xerox, cantina, fundamentais para a qualidade das atividades desenvolvidas neste contexto.

Ao curso Fiei, pelas experiências formativas oportunizadas.

À equipe e aos alunos (incluindo suas comunidades) do Fiei-Matemática, pelas inúmeras aprendizagens.

À equipe do Fiei-Escola e Seus Sujeitos, em especial a professora Lucinha, pela partilha ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

À comunidade indígena Pataxó de Barra Velha por me permitir vivenciar um pouco do seu bem-viver, do que é partilha e coletividade.

Aos estudantes e aos professores Pataxó participantes da pesquisa, em especial a Alex, Arivaldo, Aurenilson, Dalton, Estefânia e Everton, pela disponibilidade em contribuir com este trabalho e por me permitirem aprender junto e com vocês.

A Alex e Everton, pelas reflexões compartilhadas. Gratidão pela amizade construída.

À Linha de Educação Matemática, professores e estudantes, por me oportunizarem discutir versões prévias desta tese, dando mais confiança para a continuidade do trabalho.

Aos meus colegas da pós-graduação, pelo companheirismo, pelo apoio e pelas trocas ao longo desta jornada, em especial em nosso grupo de WhatsApp ‘Educação Matemática 2019’.

Aos amigos Aliene, André, Ilaine e Mariane, que, mesmo distantes fisicamente, estão sempre presentes e dispostos a me ajudar seja por meio de e-mails, ligações, mensagens...

Aos meus amigos da ‘Matemática’ – Luana, Natalia, Sávio, Túlio e Vlad – e agregados – Karine e Luan – pelos momentos de partilha.

Às professoras Ozirlei Teresa Marcilino, Rita Gomes do Nascimento, Lúcia Helena Alvarez Leite e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, e aos professores André Augusto Deodato e Filipe Santos Fernandes por aceitarem o desafio de fazer parte desta banca examinadora.

À professora Ana, pela paciência e pela colaboração com a revisão de língua portuguesa deste trabalho e à professora Viviane pelas contribuições nas traduções realizadas ao longo do texto.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Gratidão e muito obrigada!

*Irmão, você não percebeu que você
É o único representante do seu sonho na face da Terra?
Se isso não fizer você correr, chapa
Eu não sei o que vai
[...]
Então cerre os punhos, sorria
E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia
[...]
Quem costuma vir de onde eu sou
Às vezes não tem motivos pra
Seguir
Então levanta e anda, vai
Levanta e anda, vai
Levanta e anda
Mas eu sei que vai, que o sonho te traz
Coisas que te faz
Prosseguir
Então levanta e anda, vai
Levanta e anda, vai
Levanta e anda, vai
Levanta e anda
Somos maior, nos basta só
Sonhar, seguir!*

(Levanta e Anda, Emicida)

**“A GENTE PRECISA TER UM OLHAR MAIS ATENTO, PORQUE É A NOSSA ESCOLA, NÉ? [...] E QUEM TEM O CONHECIMENTO SOMOS NÓS”:
CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA
PATAXÓ DE BARRA VELHA (BA)**

RESUMO: esta pesquisa de doutorado tem como objetivo geral compreender as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Situa-se nos estudos sobre educação e currículo interculturais, alinhados à chamada pedagogia crítica, ampliados pelos estudos organizados sob o título de decoloniais. Os participantes são professores indígenas Pataxó de Barra Velha e estudantes do curso Fiei-Matemática também desse Território Indígena. Trata-se de uma pesquisa em que se busca pesquisar com os indígenas e não sobre eles, na perspectiva de uma pesquisa engajada com as lutas do povo Pataxó. O material empírico foi construído basicamente em ambiente virtual com mediação tecnológica digital, devido à pandemia de Covid-19, utilizando plataformas de videoconferência, aplicativos on-line (WhatsApp, Facebook) e correio eletrônico. Esse material foi composto pelos encontros virtuais de elaboração do currículo; pela participação, também virtual, em projetos de extensão desenvolvidos no Fiei e em aulas do Fiei; por entrevistas e por mensagens em aplicativos on-line. Foram utilizados como procedimentos para produção e registro do material de pesquisa: caderno de campo, gravação em vídeo e entrevista semiestruturada. À luz das abordagens teóricas, analisamos as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, incluindo aquelas vivenciadas na comunidade, quando o espaço da escola está rompido devido à pandemia, e a relação dessas práticas com a formação inicial dos professores Pataxó no Fiei. Identificamos que o curso Fiei possibilitou aos professores Pataxó experiências formativas que lhes permitiram não só assumir o lugar de professores no Ensino Médio, como também colocar em prática aprendizados a partir de uma melhor compreensão do que seria a tão almejada educação intercultural. Um desses aprendizados foi a metodologia do Calendário Sociocultural, que permite descrever as práticas educativas que ocorrem no território nos diferentes tempos da vida Pataxó e são relevantes para o povo, porque perpassam as relações da comunidade Pataxó com o cotidiano, a natureza, a terra, o mar, a lua. Essas práticas expressam a ancestralidade Pataxó, ao mesmo tempo em que possibilitam que os professores indígenas busquem uma articulação entre o mundo tradicional indígena e o mundo científico/escolar ocidental. O curso Fiei, nesse sentido, deu espaço para que os professores praticassem sua cultura, o que provavelmente contribuiu para que, a partir do trabalho com o Calendário, o Ritual da Lua Cheia fosse revitalizado na comunidade por meio da escola. A análise da elaboração do currículo também mostrou que a prática educativa que fundamenta o trabalho pedagógico no Ensino Médio é o Ritual da Lua Cheia, eixo central das práticas estruturadas por meio do Calendário Sociocultural, configurando um currículo intercultural. Essa elaboração do currículo é marcada por colonialidades, a partir das relações que são estabelecidas entre diferentes racionalidades que se colocam em disputa: a lógica ocidental de educação – capitalista neoliberal – versus a educação ancestral. Por isso, podemos dizer que não há como elaborar um currículo, mesmo que intercultural, sem desconsiderar as tensões e a permanência de subalternidades. Ao mesmo tempo, concluímos que compreender as práticas educativas Pataxó é parte da compreensão de como se pode produzir um currículo intercultural que se configure um espaço de luta pela garantia de uma escola indígena com valores ancorados nas vivências da comunidade indígena, ou seja, indígena, específica, diferenciada e intercultural.

Palavras-chave: Povo Pataxó de Barra Velha. Práticas educativas. Formação de professores indígenas. Currículo intercultural.

**WE NEED TO BE MORE CAREFUL, BECAUSE IT IS OUR SCHOOL, RIGHT?
[...] AND WE ARE THE ONES WITH KNOWLEDGE”: CURRICULUM AND
EDUCATIONAL PRACTICES IN PATAXÓ HIGH SCHOOL IN BARRA VELHA
(BA)**

ABSTRACT: The main aim of this doctoral research is to understand the educational practices that ground the curriculum of the Pataxó Indigenous High School in Barra Velha, Bahia, Brazil. It is situated amidst intercultural education and curriculum studies, aligned with the so-called critical pedagogy, broadened by the studies under the umbrella of decolonization. The participants are Indigenous Pataxó teachers from Barra Velha and students of *Fiei-Matemática* undergraduate course from the same territory. It is a qualitative research seeking to research with the Indigenous and not only about them, in a research engaged with the fights of Pataxó people. The empirical material was mainly collected virtually, mediated by digital technology, due to the Covid-19 pandemic, using platforms of video conference, online apps (WhatsApp, Facebook), and email. The material entails virtual meetings to create the curriculum; virtual participation in Fiei outreach projects and classes; and online interviews and messages. To produce and record research material, we used: field notes, video recording, and semi structured interviews. In light of the theoretical approaches, we analyzed the educational practices that ground the curriculum of Pataxó High School in Barra Velha, including those experienced in the community, when the school space was closed due to the pandemic, and the relation of these practices with pre-service Pataxó teachers in Fiei. We have seen that Fiei allowed Pataxó teachers to have formative experiences that made them not only assume the role of high school teachers, but also enact knowledge based on a better understanding of intercultural education. One of these strategies was the methodology of Sociocultural Calendar which allows the description of educational practices in the territory during different times of Pataxó life and which are relevant to this people, permeating the relation of Pataxó community with the everyday life, nature, land, sea, and the moon. These practices express Pataxó ancestry, while enabling Indigenous teachers to seek an articulation between traditional Indigenous world and Western scientific/school world. In this sense, Fiei opened space for teachers to practice their culture, which has probably contributed to revitalize the Full Moon Ritual in the community via school, based on the work with the Calendar. The analysis of the curriculum creation has also shown that the education practice guiding the pedagogical work in high school is the Full Moon Ritual, the central axis of structured practices through the Sociocultural Calendar, establishing an intercultural curriculum. The curriculum creation is marked by colonialism, from the relations established between the different rationalities in dispute: the Western logic of education – neoliberal capitalism – versus the ancestral education. Therefore, we can affirm that we cannot create a curriculum, even if intercultural, without considering the tensions and continuation of subalternities. At the same time, we concluded that understanding Pataxó educational practices is also understanding how to produce an intercultural curriculum established in a space of fights to guarantee an Indigenous school anchored on community values, that is, Indigenous, specific, distinguished, and intercultural.

Key words: People Pataxó from Barra Velha. Educational practices. Indigenous teacher education. Intercultural curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Centro Cultural da Aldeia Indígena de Barra Velha	34
Imagem 2: Confirmação da chegada do óleo e recolhimento de amostras	35
Imagem 3: Ritual Pataxó	39
Imagem 4: 2º Encontro coletivo para produção do documento curricular	55
Imagem 5: TI Pataxó de Barra velha	64
Imagem 6: Mapa que representa o TI de Barra Velha	65
Imagem 7: Um dia de pescaria	66
Imagem 8: Vídeo da Pescaria registrada por Dalton	66
Imagem 9: União das famílias que se formam em baixo de árvores para trabalhar com os artesanatos	69
Imagem 10: Prédio escolar construído pela Funai no Território Indígena de Barra Velha	74
Imagem 11: Prédio da escola indígena Pataxó de Barra Velha construído em 2001	75
Imagem 12: Protótipo da capa do documento curricular	100
Imagem 13: Explicação do Sr. José Dequias sobre a plantação de mandioca	102
Imagem 14: Motor de ralar a mandioca	103
Imagem 15: Professores e estudantes nas atividades de pesca no mangue	107
Imagem 16: Registro do Ritual da Lua Cheia	108
Imagem 17: Registro do Ritual da Lua Cheia	109
Imagem 18: Protótipo da representação do Currículo da Escola Pataxó de Barra Velha	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formandos indígenas no Fiei, habilitação Matemática, por povo	30
Quadro 2: Esboço da organização do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 “A PESQUISA TEM QUE SER UMA TROCA EM QUE OS DOIS LADOS GANHAM”	22
1.1 Os caminhos percorridos e a construção de um projeto coletivo	23
1.2 Configurando os campos de pesquisa	30
1.3 A primeira visita ao Território de Barra Velha e a autorização da pesquisa	32
1.4 O atravessamento da pesquisa pela pandemia de Covid-19	41
1.5 (Re)desenhando uma proposta metodológica para a pesquisa	45
2 “ESCOLA E COMUNIDADE NÃO TÊM SEPARAÇÃO”	61
2.1 O Território Indígena Pataxó de Barra Velha	61
2.1.1 Práticas educativas Pataxó de Barra Velha: território e pandemia	65
2.2 A Educação Escolar Indígena em Barra Velha: uma perspectiva histórica	73
2.3 O Ensino Médio na escola indígena Pataxó de Barra Velha	77
2.3.1 Entrelaços Fiei e Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha	83
3 “A GENTE TROUXE A IDEIA DE AFIRMAÇÃO CULTURAL PARA DENTRO DA ESCOLA”	86
3.1 O curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei) na UFMG	87
3.1.1 O Fiei e o Calendário Sociocultural	95
3.2 Calendário e Ritual: práticas educativas do Ensino Médio em Barra Velha	99
4 “QUE ALUNO A GENTE QUER FORMAR DENTRO DAS NOSSAS ESCOLAS”	111
4.1 Organização da proposta curricular do Ensino Médio da Escola de Barra Velha	111
4.2 Uma breve retomada histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	115
4.3 O currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural	125
5 “EU PENSO QUE O NOSSO [CURRÍCULO] ESTÁ A NOSSA CARA”	130
5.1 “Ainda estamos imersos na colonialidade”	135
5.2 “A proposta curricular pronta, a gente tem alguma coisa pra bater de frente com o sistema”	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	184
Apêndice A: Participação no projeto de extensão: A Educação Indígena em Tempos de Pandemia	184
Apêndice B: Participação no projeto de extensão levantamento e acompanhamento de ações desenvolvidas nas aldeias indígenas para o enfrentamento da pandemia e os seus efeitos na vida comunitária	192
Apêndice C: Participação na disciplina Tópicos Especiais em Educação Matemática	206
Apêndice D Participação na proposta curricular do Ensino Médio da escola Indígena Pataxó de Barra Velha	209

INTRODUÇÃO

*Pataxó muka mukaú muka mukaú muka mukaú
Pataxó mayō werimehi mayō werimehi mayō werimehi
Ertō ertō ertō pataxó
Kotê kawi suniatá heruê 2x
Heruê hê hê heruê heruê 2x
Pataxó unir reunir unir reunir unir reunir
Pataxó a luz do amor a luz do amor
te amo te amo te amo pataxó
Beber kawi cantar o awê wê hé awê wê*

*Iō hayō torotê jaypotxê pataxó dxahá hamiá
Peteniãg káupetō takape akuã maraká
O sol está saindo pataxó para dançar
Cadê minha lança minha flecha e maracá.*

A escrita desta introdução, que ocorreu após a pesquisa de campo e a escrita das seções que compõem este trabalho, foi um momento de muitas reflexões para mim. Uma delas, foi perceber a importância que os cantos têm para o povo Pataxó de Barra Velha. Ao longo desta pesquisa, compartilhei muitas experiências com os professores e estudantes, no território indígena e na UFMG, o canto sempre esteve presente trazendo energias e força dos encantados, marcando a presença do povo Pataxó.

O canto é uma forte expressão da espiritualidade indígena, sendo que cada um tem uma grande importância para os seres encantados da floresta. Alguns cantos são entoados durante as retomadas de terra ou mobilização por direitos, demonstrando força, coragem e resistência. Também são expressão de alegria, luto, agradecimento. O ritual começa e termina com um canto. Os cantos também são uma metodologia para aprendizado da língua Patxôhã, porque, ao entoá-los, pratica-se a língua e facilita a aprendizagem.

Diante disso, e consciente do lugar que ocupo, uma pesquisadora branca e não indígena, pesquisando com indígenas, pedi licença e permissão aos professores Pataxó para iniciar este trabalho com o canto sagrado ‘Awêry nioktoyná Niamisu ikô tapuritú apetxienã txayuã’. Entendo que essa seria uma forma de trazer para este texto, a presença tão marcante dos professores Pataxó na produção desta pesquisa. É um texto que expressa o trabalho de muitos corpos, principalmente, Pataxó.

De acordo com os professores Pataxó, este canto fala da vivência do seu povo. Este canto nos chama a lutar por uma educação que reafirma a todo momento a cultura e a força desse povo: “*Pataxó muka mukaú muka mukaú muka mukaú* – Pataxó unir reunir unir reunir

unir reunir”. É dessa forma que abrimos esta tese, unindo-nos à luta dos professores Pataxó no esforço de registrar a proposta de escola que “tem a nossa cara”, porque, como afirmam os professores e estudantes: as aprendizagens das crianças ocorrem desde cedo e em diferentes espaços do território, valorizam saberes da tradição e do cotidiano da aldeia, tomam a escola como um espaço de afirmação cultural, fortalecido pelas práticas rituais ancestrais, trabalham os conhecimentos de fora na perspectiva da interculturalidade e fazem parte da luta para que educação seja específica e diferenciada.

*O awê era feito geralmente no dia 19 de abril, em alguns momentos em viagens, porque a gente sempre se reunia. E aí a gente não tinha uma prática. **E aí surgiu a ideia de trazer esse canto para ficar mais presente na comunidade.** E, aí, algumas lideranças mais velhas falaram desse Ritual e aí nós trouxemos. E aí pra trazer a fatura do que a lua oferecia para o Ritual, no momento da celebração, tinha que ter a participação de mais pessoas, né? **Foi onde levamos para a escola, junto com alunos e professores,** buscamos desenvolver essas atividades. (Alex, professor Pataxó, coordenador do Ensino Médio, egresso do Fiei-Matemática).*

*E às vezes todo Ritual que a gente ia fazer, nessa ideia de fazer o Ritual da Lua Cheia, que era uma prática do povo mais velho, de sempre na lua cheia tá na beira do fogo, né, cantando. **Então a gente trouxe a ideia pra gente de afirmação cultural para dentro da escola também.** (Arivaldo, professor Pataxó, egresso do Fiei- Prolind).*

*Nesse período de pandemia, agora **a gente está abrindo caminhos e possibilidades também para novos aprendizados.** Como, por exemplo, as famílias que estão naquele cultivo de hortaliças no fundo de casa, ou plantação de roça, agricultura familiar, eu acredito que jovens e adolescentes pertencentes aquela determinada família também estão contribuindo com o trabalho. Então isso, também **gera outro conhecimento, o conhecimento tradicional do nosso povo.** (Estefânia, licencianda do Fiei-Matemática).*

*Como sabemos as **crianças aqui na aldeia começam a aprender logo cedo.** (Dalton, licenciando do Fiei-Matemática).*

*Uma das ideias de a gente propor a ajuda de vocês [Pesquisadora e orientadora] é principalmente na área de Matemática, né? Nessa construção [...] **Porque sempre nosso foco foi trabalhar a interculturalidade desses conhecimentos.** (Everton, Professor Pataxó do Ensino Médio, egresso do Fiei-Matemática).*

*Então no começo a gente enfrentou, mas aí era um trabalho que a gente tinha que encarar, porque, **na verdade, a gente estava pensando em uma escola indígena com todas as suas características, indígena, específica, diferenciada, intercultural.** (Aurenilson, professor Pataxó, egresso do Fiei-CSH).*

No entanto, meu interesse em pesquisar sobre as práticas educativas dos professores indígenas Pataxó de Barra Velha, egressos do Fiei, surgiu desde o primeiro contato que tive no Curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), ofertado pela Faculdade de Educação. A princípio era um desejo de busca por modelos de educação que não reproduzissem desenhos rígidos disciplinares, até então o que eu experimentara como estudante e professora. Também ansiava por participar de movimentos sociais que me

possibilitassem dialogar com outros coletivos, outras culturas dentro da UFMG. Sabia que um crescimento pessoal e profissional passaria por vivenciar outras possibilidades de formação, mas também outras formas de vida.

Foi com esse pensamento que cheguei, em 2015, ao Curso Fiei para atuar na habilitação em Matemática como bolsista de mestrado da pós-graduação. As ricas e marcantes experiências que tive nesse curso, no contato com os estudantes indígenas e suas comunidades, me fizeram reavaliar minhas concepções sobre a aprendizagem de matemática em diferentes contextos, como os contextos interculturais. Também me fizeram questionar ainda mais minha formação e atuação como professora da Educação Básica.

Com essas inquietações, parti para o doutorado, em 2019, com a proposta de investigar a relação entre as práticas educativas que os professores egressos do Fiei desenvolvem em suas comunidades e a formação nesse curso. Esse interesse se fortaleceu no momento em que pudemos nos aproximar desses professores.

Contudo, ele ganhou outros contornos, porque vários deslocamentos tiveram de ser feitos, desde a primeira conversa que tive na aldeia. As primeiras reações dos professores à pesquisa mostravam que as questões de pesquisa que eu os apresentava, mesmo que fossem pertinentes, atendiam a academia e a mim. De forma franca e transparente, eles nos colocaram suas experiências não muito positivas com pesquisas acadêmicas no território e nos apresentaram as suas reais necessidades para a realização de uma pesquisa que os envolvessem. De imediato percebi que uma pesquisa com povos indígenas só tem legitimidade quando as questões de investigação e os objetivos são construídas coletivamente, o que inclui os próprios indígenas. Afinal, minha intenção de pesquisa era construir parceria e, para isso, é preciso respeito, responsabilidade, reverência, reciprocidade e posicionamento político do pesquisador, aderindo às pautas de luta do povo.

Consciente da minha responsabilidade ao solicitar autorização para a fazer pesquisa com os Pataxó de Barra Velha e de que ela só se efetivaria se construíssemos uma parceria, redirecionamos o objetivo da pesquisa para a proposta que os professores me fizeram, qual seja, participar da elaboração de um documento curricular para o Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, que colocasse no papel o trabalho pedagógico que tem o *Dawê Mayõ Ixé* (Ritual da Lua Cheia) como eixo central. Aceitei de pronto o convite, mesmo sem saber ao certo em que realmente eu poderia contribuir.

Contudo, logo nos primeiros contatos, ainda quando formulavam o ‘convite’, já me pareceu que, ter uma compreensão profunda das práticas educativas que estão presentes no contexto escolar, com a participação desses professores, seria essencial para sistematizarmos

em um currículo o que acontece no Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha. Também percebi que entrar nessa parceria me envolveria nas lutas e enfrentamentos históricos desse povo para o reconhecimento da proposta de escola que almejam e buscam desenvolver.

Portanto, foi nesse cenário de parcerias e disputas para a elaboração de um documento curricular para a Escola que desenvolvemos esta pesquisa, que assumiu como objetivo geral **compreender as práticas educativas que fundamentam a elaboração do currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó Barra Velha.**

As falas de Arivaldo e Alex, acima, já indicam práticas que alicerçam o trabalho que é desenvolvido no Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha – Ritual da Lua Cheia –, o que reforça a necessidade de compreender melhor o papel dessa prática na proposta pedagógica da escola. Para a compreensão dessas práticas, buscando alcançar o objetivo geral, contei com a parceria de professores indígenas que atuam na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha e também de estudantes do Fiei-habilitação Matemática desse mesmo território. Sublinhamos que usamos os nomes reais dos participantes, com autorização deles.

Em geral, os professores, coordenadores e diretor que atuavam na escola no início de 2020 contribuíram para a pesquisa, mas, ao longo do seu desenvolvimento, Alex, Everton, Arivaldo e Aurenilson assumiram maior protagonismo, de modo que os considero como participantes efetivos desta pesquisa. Além deles, dois licenciandos da habilitação em Matemática (2018-2022), Dalton e Estefânia, também se configuraram como participantes por aceitarem participar da pesquisa, trazendo suas experiências na participação em práticas educativas no território, durante a pandemia.

Alex é egresso do Fiei-Matemática e concluiu esse curso em 2014. Atua como professor indígena desde 2011. Estudou o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Já atuou ensinando Patxôhã (língua materna do povo Pataxó) e faz parte do Grupo de Cultura da aldeia, sendo sempre presente nos rituais. No Ensino Médio, já atuou como professor de Matemática e, no período de desenvolvimento da pesquisa, estava como coordenador do Ensino Médio e Ensino Fundamental II. Alex foi um dos professores que introduziu a prática do Ritual na escola, como forma de revitalizá-la.

Everton tem 34 anos. É egresso do Fiei-Matemática, tendo concluído o curso em 2014. Estudou praticamente toda educação básica na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. De 2010 a 2016, atuou como auxiliar de biblioteca e, em 2016, tornou-se professor dessa mesma escola. Em 2020, atuava como professor de Matemática e de Geografia no Ensino Médio. Everton também é membro da Associação de Buggueiros da comunidade de Barra Velha.

Arivaldo tem 43 anos. Estudou na educação básica em escolas indígenas e não indígenas. É egresso do Fiei (Prolind)-Matemática, tendo concluído o curso em 2011. Ele foi o primeiro professor indígena de Barra Velha a se formar nesse curso. Também foi um dos primeiros a assumir as vagas de professor no Ensino Médio da Escola Indígena de Barra Velha que, até então, eram ocupadas por professores não indígenas. Arivaldo trabalha como professor em Barra Velha desde 2006. No momento de realização da pesquisa, o professor atuava no Ensino Fundamental II com o ensino de Matemática e Artes.

Aurenilson tem 55 anos. É egresso do Fiei-Ciências Sociais e Humanas e concluiu esse curso em 2013. Estudou na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os anos finais do Ensino Fundamental concluiu em uma escola não indígena. Já o Ensino Médio concluiu por meio do Magistério Indígena. Atua como professor na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha desde 1997. Ele foi o primeiro professor indígena de Barra Velha a assumir um cargo de direção na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. No momento de realização da pesquisa, o professor atuava no Ensino Fundamental II com a disciplina de História.

Dalton e Estefânia são estudantes do Fiei-Matemática, tendo ingressado nesse curso em 2019, com previsão de formatura em 2022. Esses estudantes do Fiei foram também alunos na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, tendo Alex e Everton como professores no Ensino Médio. Ambos aceitaram compartilhar suas experiências formativas no Fiei e no próprio território indígena. Dalton é filho de uma das lideranças da aldeia, Sr. Adalton, que me recebeu e ajudou na negociação para a realização da pesquisa. Estefânia é neta de uma das anciãs da aldeia, Maria Coruja, muito respeitada pela sua história de luta pela Terra e por ser uma das guardiãs dos cantos e da cultura Pataxó.

Para a composição deste trabalho, inseri no corpo do texto excertos de falas, imagens e áudios que foram produzidos por esses participantes, no modo on-line, por meio das interações ao longo da produção do currículo, de entrevistas, da participação em Seminários e Projetos de Extensão no Fiei e de conversas em plataformas on-line. Esses materiais utilizados ao longo da tese foram importantes para esclarecerem as análises e discussões, exemplificarem conceitos ou afirmações teóricas, ou, até mesmo, se contraporem a elas. Para fazer a referência aos materiais empíricos utilizados ao longo do texto, recorri ao nome do participante, se professor ou estudante, a relação com o curso Fiei (se egresso ou não), a origem do material e a data, como neste exemplo: “Everton, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 5º encontro matemática, 22 de set. de 2020, 46 min”.

Esclareço, também, que, pela forma como a parceria de pesquisa se concretizou, podemos dizer que as análises são elaboradas a partir de diferentes olhares, da própria autora do texto, das parcerias entre a autora, a orientadora e os professores indígenas. Ou seja, busca contemplar formas particulares de “ver de um lado com a força das formas indígenas de saber, e ver de outro lado com a força das formas ocidentais de saber, e usar ambos olhares juntos” (Bartlett, Marshall, & Marshall, 2012, p.335). Para melhor expressar esses olhares, optei por utilizar a 1ª pessoa do singular, eu, nas atividades/problematizações/análises realizadas somente por mim, autora deste texto. Utilizamos a 1ª pessoa do plural, nós, para nos referirmos às atividades/problematizações/análises realizadas por mim e pelas outras pessoas que compartilharam a pesquisa, ora junto com orientadora deste trabalho, Profa. Vanessa, ora com os professores Pataxó de Barra Velha, ora com todos juntos. Esse uso fica mais claro em cada parte da tese, de acordo com o contexto de utilização do tempo verbal. Já utilização da 3ª pessoa do singular ou plural, ele/a ou eles/as, será utilizada nas atividades/problematizações/análises realizadas pelo(s) professores Pataxó, parceiros na pesquisa, trazendo, em muitos momentos, a transcrição direta da fala deles.

A partir da apresentação da temática de interesse, do objetivo geral e dos participantes da pesquisa, nesta introdução, organizamos esta tese em cinco seções e as considerações finais.

Na primeira seção, retomamos experiências pessoais, entre elas as acadêmicas, que mostram o caminho percorrido até a proposição da pesquisa de doutorado. Também discorremos sobre os movimentos que fizemos para viabilizar esta pesquisa frente aos desafios impostos, principalmente, pelo atravessamento da pandemia de Covid-19. Em seguida, mostramos como foi o desenvolvimento da pesquisa de campo no formato on-line e como, por meio desse ambiente virtual, nos aproximamos dos participantes da pesquisa. Ao final dessa seção, apresentamos os objetivos, principal e secundários.

Na segunda seção, apresentamos o Território Indígena Pataxó de Barra Velha e mostramos como as práticas educativas neste contexto são fundamentadas nas territorialidades. A partir dos relatos dos licenciandos e professores Pataxó, egressos do Fiei, discutimos a indissociabilidade escola indígena-comunidade. Nessa seção, também apresentamos uma breve perspectiva histórica da Educação Escolar Indígena nesse território, para, posteriormente, descrever a organização do Ensino Médio e os entrelaços entre esse segmento de ensino e o Fiei.

Já na terceira seção, apresentamos o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), bem como a relação da proposta de formação dos professores nesse curso com a comunidade Indígena Barra Velha e com a escola. Mais especificamente, mostramos as

relações entre a formação dos professores indígenas, nesse curso, com as práticas educativas escolhidas pelos professores para fundamentar o currículo do Ensino Médio.

Na quarta seção, descrevemos como se deu, de fato, a organização do documento curricular e fazemos uma breve retomada histórica da Educação Escolar Indígena, mostrando que a produção de currículos ainda é um desafio para as escolas indígenas. Ainda nessa seção, por meio das práticas educativas das quais os professores indígenas participam, tensionamos o uso de referências de currículos que privilegiam práticas escolares hegemônicas como estruturadoras de uma Educação Escolar Indígena. Frente a isso, apontamos possibilidades por meio de currículos interculturais.

Na quinta seção, apresentamos estudos alinhados à chamada pedagogia crítica, ampliados pelos estudos organizados sob o título de decoloniais para fundamentar a análise da experiência de elaboração do currículo do Ensino Médio na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. A partir desses estudos, apontamos tensionamentos que ocorrem entre um currículo fundamentado nas práticas educativas indígenas Pataxó de Barra Velha, nas histórias, nos modos de vida, nas cosmovisões e na ancestralidade indígenas, vinculadas aos seus territórios, frente às referências dadas pelas Secretaria Municipal de Educação, referenciadas principalmente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Por último, nas considerações finais, discutimos os resultados da pesquisa e as contribuições dela para a Escola Pataxó de Barra Velha, a Educação Escolar Indígena, a formação de professores indígenas, a Educação Matemática, o campo teórico do currículo e das práticas educativas e o campo teórico-metodológico das pesquisas acadêmicas. Nestas considerações finais, também apontamos possíveis desdobramentos deste trabalho para pesquisas futuras.

1 “A PESQUISA TEM QUE SER UMA TROCA EM QUE OS DOIS LADOS GANHAM”

Medo. De forma geral, os dicionários mostram que essa palavra está vinculada a sensações desagradáveis ou ao estado emocional diante do perigo ou ameaça (real ou imaginária). Alguns sinônimos dessa palavra: pavor, terror, pânico, apavoramento. Muitas vezes, ao longo dos anos, utilizei a palavra medo sem me atentar ao seu verdadeiro significado. Após analisar a palavra, percebi que foi aos 30 anos de idade que senti o que era realmente ter medo. Após acompanhar minha mãe acamada durante 8 dias, por estar contaminada pela COVID-19, me dei conta de que estava tomada pelo medo. Medo de perder minha mãe, que até poucos dias estava conversando e brincando comigo. No mês de julho de 2020, mês em que iniciávamos a traçar metodologicamente a pesquisa, permaneci na casa da minha mãe durante 18 dias. Tinha medo de não a ter comigo no dia seguinte. Queria aproveitar o máximo possível do tempo ao lado dela (mesmo que distante fisicamente). Ao escrever este texto, sinto as lágrimas nos meus olhos. Foram momentos difíceis. Confesso que ainda não me recuperei, pois há uma ansiedade recorrente de não querer sentir medo novamente.

Ao parar para refletir sobre esse momento da minha vida, fico pensando no número de pessoas que estão amedrontadas e na dor das famílias que perderam seus entes queridos, seus amores, desde o início desta pandemia. São tempos, meses, dias e horas difíceis.

Ao mesmo tempo, fico pensando nos povos que foram explorados, escravizados, subalternizados ao longo de séculos. Fico imaginando como é dormir e acordar com medo, sem ter dia e hora para acabar. Como é perder os seus ao longo dos séculos e mesmo assim ter que seguir em frente.

Penso que os povos indígenas certamente estão fragilizados com a pandemia da COVID-19, principalmente frente à falta de políticas públicas que os deem segurança. Entretanto, penso também que este é só mais um tipo de medo vivenciado por eles ao longo da “história”. Foram muitos os movimentos de extermínio dos povos indígenas e, neste momento pandêmico, tão frágil de saúde pública, a ausência do poder público nos territórios indígenas me parece ser apenas mais um.

Deixo aqui meu respeito e solidariedade aos povos indígenas, pela força, resistência, resiliência e perseverança diante dos enfrentamentos aos processos violentos nos quais foram, e ainda são, vítimas nos vários âmbitos da vida. Em especial, deixo minha admiração pelas diversas frentes de luta e organizações coletivas para o enfrentamento da pandemia da COVID-19 no Território Indígena Pataxó de Barra Velha.

Nesta seção, buscamos seguir a cronologia dos fatos e os fatores que, de algum modo, influenciaram os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa, de acordo com os objetivos propostos. Por isso, a princípio, apontamos as origens do interesse por esta pesquisa, justificando, assim, a escolha do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei), da habilitação Matemática e do território Pataxó de Barra Velha como campos de pesquisa. Logo depois, descrevemos como foi a primeira visita ao território e a negociação para a autorização da pesquisa pela comunidade, o que resultou na redefinição dos objetivos propostos. Posteriormente, mostramos como a pandemia de Covid-19 atravessou a pesquisa

para, em seguida, apresentarmos as escolhas metodológicas frente ao novo contexto vivido e às demandas da comunidade colocadas durante as negociações.

1.1 Os caminhos percorridos e a construção de um projeto coletivo

Como já brevemente mencionado na introdução, as inquietações que me trouxeram até esta tese surgiram desde o meu primeiro encontro com os estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apesar de já ter frequentado a universidade pública por quatro anos, foi na Faculdade de Educação da UFMG (FaE) que me senti acolhida. Lá foi possível dialogar com meus pares, identificar outras pessoas que passavam pelos mesmos problemas e/ou angústias que as minhas. Foi nesse período de descobertas que conheci o curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais (Fiei/UFMG), atuando como bolsista de mestrado na habilitação Matemática do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD)¹. Logo percebi que participar do Fiei seria uma oportunidade de pensar uma educação que não se encaixava nos modelos rígidos impostos pela maior parte dos sistemas de ensino. O curso seria uma oportunidade de ter uma formação política que até aquele momento não experimentara dentro da universidade. Durante a licenciatura em Matemática na UFMG, não tive a oportunidade de me envolver em movimentos sociais ou de dialogar com outros coletivos que não dos estudantes do próprio curso. Por isso, vi na participação no Fiei uma contribuição não só para o meu desenvolvimento profissional, como professora de Matemática da Educação Básica que buscava por uma educação mais humana e inclusiva, mas, sobretudo, para a minha formação pessoal, que se fortalecia a partir das experiências vivenciadas na FaE.

Esse singular encontro com a FaE ocorreu três anos após formada na licenciatura em Matemática da UFMG e já atuando como professora da Educação Básica, quando iniciei o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, em 2015. No entanto, desde criança, tenho forte relação com a escola e com a Matemática. Aos 4 anos já estava no jardim de infância em uma escola particular que meus pais pagavam com muito esforço, visto que, na época, era difícil ter acesso a escolas de Educação Infantil gratuitas. Lembro-me de uma situação, vivenciada nesse período, que até poucos anos minha querida *vó* Izabel, que não está fisicamente mais em nosso meio, gostava de contar para as pessoas. Dizia ela, mais ou menos assim: “Essa menina sempre foi

¹ Para inserção no curso como bolsista no programa PIFD, é preciso passar por um processo seletivo, normatizado por um edital.

esperta. Em uma reunião escolar com os responsáveis, a professora mostrou um desenho feito por ela. No desenho havia um objeto circular em cima da casa. Ao perguntar para ela (Danielle) o que era aquele objeto, ela disse que era uma antena parabólica. Vocês acreditam?”. Para mim, o relato da minha avó, sobre a antena parabólica, mostrava que, mesmo que ninguém do meu entorno tivesse uma antena parabólica, à época um utensílio de luxo, eu fui capaz de buscar novos atributos para uma casa. Sempre tendo em mente esse caso que minha avó contava, penso sobre minha trajetória escolar: seria possível alcançar outros voos, para além da realidade e das experiências vividas na comunidade na qual nasci e cresci? Sim, foi possível, mas qual o custo disso?

Desde cedo sempre fui incentivada por meus pais a estudar. Mesmo sendo de família humilde, com mãe doméstica e pai motorista de coletivo, via o esforço deles para me oferecerem o melhor dentro das condições que tinham. Apesar de a minha mãe ter apenas o Ensino Fundamental e o meu pai ter concluído o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ambos viam na educação uma oportunidade para mudarmos de vida.

Por causa de todo o sacrifício que vi meus pais passando para me darem as melhores oportunidades, dada a situação financeira precária que tinham, sempre busquei me dedicar ao máximo aos estudos. Meus pais sempre tiveram o cuidado de organizar os materiais escolares, os lanches, meu uniforme... até mesmo correr atrás de uma vaga em escolas públicas que, do ponto de vista deles, tinham melhor qualidade de ensino. Lembro-me, por exemplo, do sacrifício que era para meus pais pagarem o transporte para eu estudar do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio, pois a escola não ficava próxima de nossa moradia.

Morei minha vida inteira em uma residência de um bairro periférico da região nordeste de Belo Horizonte, marcada por um alto índice de violência e com poucos exemplos de pessoas com vivência acadêmica. Por isso, muitas vezes, me indagava: por que escolhi ser professora? De Matemática? De onde veio esse desejo? Tenho, a princípio, duas hipóteses: a primeira é que, na minha trajetória escolar, sempre fui muito cobrada, principalmente pelo meu pai, quanto ao desempenho nessa disciplina, o que me fazia aproximar das professoras e estudar mais do que para as demais matérias. Já a segunda, que, a meu ver, é um desdobramento da primeira, está ligada à relação que eu construía com os professores de Matemática, que me deixavam muito confortável com a disciplina.

Um ano após formar o Ensino Médio, ingressei no curso superior de Matemática da UFMG, mesmo não tendo muita noção do que era um curso superior. Nesta Universidade me sentia um pouco deslocada, pois era um lugar muito diferente dos que eu já havia frequentado. Tinha dificuldade, por exemplo, de me relacionar com os demais estudantes do curso e de

acompanhar a matéria dada. Ademais, foi um período de adaptação, pois lidar com as dificuldades de acompanhar as disciplinas era algo que não ocorria comigo nos anos escolares anteriores.

Pensei em não prosseguir no curso diante das dificuldades que encontrava, principalmente porque eu trabalhava no período da manhã, cursava as disciplinas no período da tarde e, portanto, restava-me somente o período noturno para estudar e fazer as atividades, o que não era o suficiente para me preparar bem para acompanhar o ritmo do curso. Muitas vezes, ao me ver chorando, minha mãe dizia: “Você sabe que não é obrigada a fazer isso!” Mas eu pensava: “Qual outra opção tenho?”. A universidade pública era minha melhor opção naquele momento. Seria por meio dela que eu poderia trilhar outros caminhos, para além daqueles que meus pais puderam trilhar. Era uma satisfação profissional para mim, mas também uma oportunidade de devolver, de alguma forma, tudo aquilo que havia recebido dos meus pais, tanto financeiramente quanto de realização de vida, pois seria um orgulho para eles ter uma filha formada em uma universidade pública.

Nunca me dediquei tanto a um objetivo como o de concluir o curso de Matemática. Ao final de quatro anos, havia me formado. Fui a primeira da minha família a concluir o Ensino Superior. Foi um dos dias mais felizes da minha vida, inclusive para minha família. De certa forma, terminar o curso era uma forma de mostrar aos meus pares, vizinhos, amigos, familiares, que era sim possível que pessoas periféricas cursassem um curso superior em uma universidade pública. Vejo que a conclusão do curso abriu portas para que outras pessoas ao meu redor iniciassem sonhos de formação, inclusive minha própria irmã mais nova, Michelle.

Mas as diversas experiências que tive após concluir a graduação, principalmente no que diz respeito à minha formação inicial e à minha atuação como professora, trouxeram para mim muitos incômodos² sobre propostas de formação de professores que ensinam Matemática. Acredito que esse foi um dos principais motivos para que eu me candidatasse ao mestrado na Faculdade de Educação. Nesse curso, meu interesse principal foi identificar as percepções de estudantes egressos do curso de licenciatura em Matemática da UFMG quanto à modelagem para o ensino de Matemática, tendo esses estudantes cursado a disciplina optativa “Modelagem

² O curso de Licenciatura em Matemática que cursei na UFMG, a exemplo de outras Licenciaturas no Brasil, ainda possuía uma estrutura curricular engessada, que prioriza os conhecimentos matemáticos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. O curso oferecia uma grande quantidade de disciplinas voltadas exclusivamente para o conteúdo matemático, sem discuti-lo sob o ponto de vista da prática docente. Para mim, muitas vezes, esse curso de licenciatura assumiu o perfil de um curso de bacharelado, não dando foco à formação docente dos seus alunos, que, posteriormente, atuariam como professores da Educação Básica (MARTINS, 2017).

na Educação Matemática”³, assumida como o contexto de pesquisa. Por meio da pesquisa de mestrado, pude compreender diversas questões que me instigavam, principalmente acerca dos formatos dos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. E também foi por meio do mestrado que encontrei o Fiei e comecei a ver outras possibilidades de formação, outras referências para leituras de mundo, ao mesmo tempo em que também me identificava com alguns desafios vividos pelos estudantes indígenas quando adentram o território universitário. Problemas de acesso, de permanência, de falta de identificação com aquele ambiente formatado e colonizador, colocados à mostra em situações corriqueiras como: na inscrição para receber uma bolsa, no uso dos espaços físicos, nos deslocamentos, nos procedimentos de registro acadêmico e outros.

O curso Fiei é organizado estrategicamente para a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, levando em conta as especificidades da educação escolar indígena. Nesse sentido, o curso é organizado de maneira diferente dos demais cursos convencionais de graduação da universidade, principalmente por adotar tempos e espaços diferenciados e por ter uma proposta intercultural⁴ de formação de professores.

Durante os quase dois anos e meio de mestrado, atuei como bolsista do Fiei (2015-2017)⁵, tendo diversas experiências no planejamento e na elaboração de atividades, no acompanhamento das aulas e no apoio aos estudantes indígenas. Como já disse, essas experiências foram enriquecedoras e provocaram em mim reflexões sobre a formação de professores, sobre a minha prática pedagógica e sobre a minha própria formação, seja ela pessoal ou profissional. Em especial, as experiências que tive nesse curso me fizeram reavaliar minhas concepções sobre processos avaliativos e sobre a aprendizagem de Matemática em diferentes contextos, como os contextos interculturais.

Ademais, dentro das experiências propiciadas pelo curso, destaco os períodos em que estive nas aldeias, onde pude conhecer com mais detalhes os territórios, os cantos, a organização

³ A disciplina “Tópicos em Matemática A: Modelagem na Educação Matemática” não é uma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Matemática da UFMG. Na verdade, entre as disciplinas optativas (OP) do curso há duas disciplinas denominadas: Tópicos em Matemática A e Tópicos em Matemática B. Em todos os semestres, pelo menos uma dessas disciplinas é ofertada como OP, porém elas não têm ementas pré-determinadas. Anteriormente a cada oferta, o Colegiado consulta, via e-mail, os professores do Departamento de Matemática quanto ao interesse que possam ter em apresentar uma proposta de ementa para essas disciplinas no semestre seguinte. A partir daí, é decidido pelo Colegiado, dentre as opções apresentadas, qual será a ementa mais adequada para aquele semestre (MARTINS, 2017).

⁴ Na seção 4, apresentarei com detalhes os aspectos teóricos tomados como referência para discutir Educação Intercultural.

⁵ Este período foi ao longo do desenvolvimento do mestrado. Em 2019, após ingressar no doutorado em Educação, voltei a atuar como bolsista PIFD na turma da habilitação em Matemática, ingressantes no 2º/2018.

interna, as escolas, entre outros. As idas às aldeias ocorriam pelo menos uma vez por semestre. Essas viagens eram feitas, geralmente, em equipe: um professor da universidade (responsável pelas disciplinas) e os bolsistas de pós-graduação.

Nessas viagens, tive a oportunidade de observar, também, diferentes aspectos das escolas indígenas. No entanto, não foi possível conhecer com detalhes o cotidiano escolar. Isso devido à minha participação nos Intermódulos que ocorrem nos territórios indígenas coincidir com períodos em que os professores não estavam na escola. Entretanto, tanto durante as aulas na universidade quanto nas aldeias, tínhamos conversas em que os licenciandos relatavam interessantes práticas desenvolvidas nas escolas onde atuavam.

A primeira turma que acompanhei como bolsista do Fiei concluiu o curso no segundo semestre de 2018, sendo a segunda turma da habilitação em Matemática e a única que reuniu estudantes de cinco povos diferentes e falantes de três línguas (Português, Guaraní e Maxakali). Juntando as turmas, no total, em 2019, havia 63 professores egressos na habilitação Matemática – sendo 31 egressos em 2014; 32 egressos em 2018 e 35 estudantes em curso na habilitação. Os egressos fazem parte de um novo grupo de concluintes da UFMG, visto que as políticas públicas de ações afirmativas para o ingresso de indígenas, particularmente para a formação de professores indígenas em licenciaturas, ainda são recentes. Dessa forma, a recente presença dos indígenas na universidade marca um período histórico de avanços na educação brasileira e, possivelmente, abrirá portas para outras conquistas no campo acadêmico.

Minhas experiências, nesse curso, principalmente a parceria com os estudantes na alternância de espaços – aldeias e universidade –, me instigaram a propor esta pesquisa no campo da educação escolar indígena, particularmente dos estudos sobre formação de professores indígenas e práticas educativas desenvolvidas em suas escolas. Instigaram-me também a definir os principais participantes da pesquisa: licenciandos e professores indígenas egressos do curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da habilitação Matemática.

Nas últimas décadas, conforme apontam Oliveira e Mendes (2018), os campos de estudos sobre a Educação Escolar Indígena e da formação de professores indígenas tiveram um aumento de discussões e, conseqüentemente, de produções científicas, em especial no campo da Educação Matemática. No contexto da UFMG, atemo-nos aos trabalhos desenvolvidos no/sobre/junto ao Fiei, que investigam a formação inicial de professores indígenas que ensinam matemática – Brito (2012; 2019), Mendonça (2007; 2014); Mendonça e Gomes (2010), Tomaz e Knijnik (2018), Tomaz e Campos (2018), Araújo (2019) e Conti; Pinto; Martins (2018) – e

trazem reflexões sobre a formação inicial desses professores, a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Pretendendo afunilar a revisão bibliográfica, no ano de 2019, durante a revisão do projeto de doutorado, fiz uma busca por trabalhos, a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)⁶. Esse banco de dados foi escolhido porque nele são disponibilizadas dissertações e teses de todo o Brasil. Ao realizar a busca, considerando o título do trabalho, inseri as palavras “formação professor”, o que deu um retorno de 3.795 trabalhos. Ao refinar a busca utilizando as palavras “formação professor indígena”, nas mesmas circunstâncias, o retorno foi de 42 trabalhos. Essa busca inicial mostrou que, apesar do aumento das pesquisas na temática indígena, o número de trabalhos é consideravelmente menor sobre a formação de professores indígenas quando comparamos com as pesquisas que são produzidas sobre formação inicial de professores não indígenas.

Refinando um pouco mais a revisão, realizei uma nova busca por título com as palavras “formação de professores indígenas de matemática” para a qual tive o retorno de 10 trabalhos. Pelos resumos, percebe-se que a maior parte versa sobre a formação inicial, no entanto, em nenhum deles os participantes do estudo eram egressos de um curso de licenciatura em formação intercultural. O trabalho de Bernardi (2011), por exemplo, teve como objetivo identificar e analisar os enfrentamentos que emergem para os professores indígenas em um processo de formação continuada. A tese apresenta uma reflexão acerca da formação e do fazer cotidiano do professor indígena Kaingang, que ensina matemática, concebendo esses elementos como condição de educação intercultural de qualidade nas escolas indígenas. Vale ressaltar que, dos 10 trabalhos encontrados, 9 foram produzidos a partir de 2011, apontando ser sim uma temática recente de pesquisas em educação.

Por último, busquei, por título, as palavras “egresso professor” e encontrei 60 trabalhos. No entanto, ao buscar por “egresso professor indígena” não encontrei nenhum trabalho nesse repositório de pesquisas. Ao retirar a palavra professor e buscar somente por “egresso indígena”, tive o retorno de 2 dissertações: Silva (2018) e Medeiros (2014).

O trabalho de Silva (2018) teve como objetivo geral investigar de que forma a educação superior atravessa a identidade dos indígenas egressos desse nível de formação, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Já Medeiros (2014) buscou analisar o Projeto Político-Pedagógico do curso oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2009-2012, por meio da opinião de seus egressos.

⁶ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

Reunimos os argumentos de ordem pessoal e profissional para justificar a proposição desta pesquisa, argumentos que se reforçam com a verificada escassez de trabalhos que dialoguem com o tema professor indígena após cursar uma licenciatura intercultural. Ademais, também consideramos que a realização desta pesquisa pode trazer contribuições para discussões acerca dos currículos dessas licenciaturas e para fortalecer politicamente as propostas de formação que são destinadas aos professores indígenas, em especial no campo da Educação Matemática.

Levando em conta as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, nosso⁷ objetivo era compreender como os professores indígenas, egressos do Fiei, na habilitação Matemática, participam das práticas educativas das suas comunidades. Dado o contexto de pandemia, que modificou a interlocução entre nós e os professores indígenas participantes da pesquisa, e atenta às demandas de pesquisa para atender necessidades da comunidade e sua escola, direcionamos o trabalho para a análise do processo de elaboração do currículo do Ensino Médio da escola de Barra Velha, a partir de uma solicitação/convite dos professores Pataxó egressos do Fiei. Esse recorte acarretou a revisão do objetivo principal, que foi redefinido para: “compreender as práticas educativas que fundamentam a elaboração do currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha”.

Salientamos que há um histórico de uso do conceito de práticas educativas em pesquisas em educação (MARQUES; CARVALHO, 2016) que vem sendo reelaborado por diferentes pesquisadores, em diferentes linhas de pesquisa (GEBER, 2015). A título de exemplo, compartilhamos a formulação proposta por Caldeira e Zaidan (2010), circunscrita ao contexto escolar e cotidiano, urbano e não indígena, que entende prática educativa como uma prática social complexa, acontecendo em diferentes espaços e tempos da escola, no cotidiano dos sujeitos envolvidos, e mediada pela interação desses sujeitos com o conhecimento. Entretanto, dado o contexto específico indígena, onde essas práticas são forjadas em epistemologias indígenas, entendemos que as formulações ‘ocidentais’ podem ser chamadas, neste trabalho, mais para tensionar o uso desse tipo de formulação em pesquisas com indígenas sobre suas práticas. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para que possamos dizer o que compreendemos por práticas educativas que acontecem no território de Barra Velha, a partir

⁷ Neste trabalho, a utilização do tempo verbal na 1ª pessoa do singular representa as atividades realizadas somente por mim, autora do trabalho. Entretanto, a utilização verbal da 1ª pessoa do plural pode se referir às atividades/problematizações realizadas por mim e pela orientadora deste trabalho, Profa. Vanessa, ou realizadas por mim junto com participantes da pesquisa, os professores e licenciandos Pataxó. Isso ficará claro de acordo com o contexto de utilização do tempo verbal.

das experiências realizadas no próprio Território Indígena (TI) e das raízes epistemológicas nas quais elas se fundamentam.

1.2 Configurando os campos de pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa no contexto do Fiei não foi por acaso. Posso dizer que a escolha por este curso foi influenciada, a princípio, por dois critérios principais. O primeiro tem relação com as características do curso, que assume como princípios para uma formação intercultural o território e as línguas indígenas, tendo o professor indígena na centralidade das ações pedagógicas. Além disso, o curso possui uma gestão colegiada com efetiva participação dos estudantes e das lideranças indígenas, fortalecida ainda pela estreita interlocução com sábios e pesquisadores indígenas. Já o segundo critério diz respeito à relação profissional e afetiva que construí com o “curso” – estudantes, professores, comunidades, funcionários –, fomentada pelas vivências, enquanto bolsista do Fiei, nos tempos de formação na universidade e nas aldeias.

Entre as quatro habilitações do curso, optei pela Matemática porque foi o curso que acompanhei como bolsista e porque a Educação Matemática é o meu campo de atuação profissional e de pesquisa. Tendo escolhido o curso Fiei e a habilitação Matemática, em 2019, para a escrita da revisão do projeto de doutorado, fizemos um levantamento do grupo de concluintes nessa habilitação. Até aquele momento, o grupo era formado por concluintes dos anos de 2014 e 2018. Nesse grupo havia representantes de cinco povos: Guarani (RJ, ES), Maxakali (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó hãhãhãe (BA) e Xakriabá (MG). O quadro a seguir apresenta a quantidade de egressos por povo e por ano de conclusão.

Quadro 1: Formandos indígenas no Fiei, habilitação Matemática, por povo

Povo indígena	Ano de 2014	Ano de 2018	Total por povo
Guarani	0	4	4
Maxakali	0	1	1
Pataxó	9	16	25
Pataxó Hahahãe	0	1	1
Xakriabá	22	10	32

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Além dos egressos, havia em curso, no momento da pesquisa, 35 indígenas na habilitação, entre eles 19 do povo Pataxó, incluindo 04 que vivem na aldeia Mãe Barra Velha.

Optamos por desenvolver a pesquisa junto à comunidade Pataxó do Território de Barra Velha (BA) devido ao fato de os egressos Pataxó na habilitação Matemática estarem concentrados na aldeia Mãe Barra Velha, atuando em uma mesma escola. Assim, a princípio, essa escolha se deu por fatores relacionados ao curso, visto que eu ainda não havia tido contato direto com esse território. Sabíamos da incipiência dessa escolha frente ao que é construir uma relação de confiança entre pesquisadores e uma comunidade indígena. Entretanto, naquele momento, era preciso tomar a decisão e, para isso, tentamos, então, levar em conta fatores que pudessem colaborar para que essa relação fosse construída ao longo da pesquisa. Portanto, recapitulando, havia 25 professores Pataxó concluintes e 19 que estavam em curso na habilitação, sendo que 13 concluintes e 04 que estavam em curso eram da aldeia Mãe Barra Velha.

Vale destacar, ainda, que a comunidade da aldeia Mãe Barra Velha é a única aldeia Pataxó que participou com estudantes em todos os anos desde que o curso Fiei se tornou de oferta regular na UFMG. O alto índice de participação de indígenas do povo Pataxó no curso é justificado por eles pela relação de confiança que o povo já construiu com o Fiei/UFMG, como podemos identificar na fala do professor Alex.

E sempre nas reuniões da escola eu sempre falei do meu trabalho e eu sempre falei da importância de ter sua pareceria junto com a professora Vanessa, né, e a própria UFMG e o Fiei como parceiros. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

Contribuiu, ainda, para a nossa escolha, o fato de haver na aldeia Mãe Barra Velha uma escola indígena que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, onde esses egressos atuam como professores. A concentração de professores em uma mesma aldeia e escola poderia contribuir para participação mais coletiva dos professores e da comunidade na pesquisa.

Pesou também na escolha um tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso proposto por um dos estudantes do Fiei-Matemática, ingressante em 2018, que, em linhas gerais, queria investigar a importância do Fiei para o povo Pataxó, em especial no contexto do território Barra Velha. Ter um estudante do Fiei com proposta de pesquisa próxima à que estávamos desenvolvendo poderia criar a oportunidade de compartilhamento do processo de pesquisa, viabilizando contribuições mútuas para os trabalhos a partir das experiências vivenciadas no contexto de pesquisa em comum.

A partir da definição do curso Fiei, da habilitação Matemática, dos egressos e dos estudantes que estavam em curso do povo Pataxó da aldeia Mãe Barra Velha, iniciamos as tratativas para autorização da pesquisa, a começar pelo convite a eles para participação. Isso

ocorreu a partir de negociações entre a orientadora desta pesquisa, Profa. Vanessa Tomaz, e as lideranças Pataxó de Barra Velha, sendo que a autorização foi efetivada após minha primeira visita ao território, quando pude me aproximar da comunidade e negociar pessoalmente com eles.

1.3 A primeira visita ao Território de Barra Velha e a autorização da pesquisa

Ao abordar os professores na comunidade de Barra Velha para realizar a pesquisa junto com eles, senti, de imediato, certa insatisfação deles com as pesquisas que haviam sido realizadas lá. De fato, autores indígenas (TUHIWAI SMITH, 2018; CORREA XAKRIABÁ, 2018) e comunidades indígenas, em geral, têm assumido um discurso não positivo em relação à forma como historicamente as pesquisas acadêmicas vêm sendo conduzidas por não indígenas em suas comunidades. Tal discurso pode ter origem no fato de os indígenas perceberem que muitas pesquisas acadêmicas são mais para beneficiar carreiras individuais de pesquisadores, sem desdobramentos sociais e retorno para os povos indígenas (SIMONDS; CHRISTOPHER, 2013), conforme podemos identificar na fala do professor Alex.

Porque a comunidade, a liderança anterior, e o cacique hoje também, ele é muito rígido com relação a isso (pesquisa acadêmica). Eles se preocupam muito, né, com o não índio ele vim na sua comunidade e fazer todo o trabalho de pesquisa. Já aconteceu muito disso, né, de o não índio vim fazer seu trabalho de pesquisa de mestrado, doutorado, enfim, e depois que conclui dá as costas para a comunidade, no qual foi o lugar de pesquisa deles, né. E aí as lideranças, desse período pra frente, eles tinham muito essa cautela, né. (Alex, professor indígena, egresso do Fie-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

Por isso, desde a proposição da pesquisa, discutimos formas de sairmos do lugar de pesquisadores dos indígenas em busca de uma parceria de pesquisa com eles. Nesse sentido, um ponto crucial foi o contato direto com o território de Barra Velha para negociar essa parceria, o que só foi possível com uma visita realizada em outubro de 2019. Na ocasião buscamos definir o que e como a pesquisa seria realizada.

Ao fazer a proposição, tínhamos a preocupação de ouvi-los sobre as necessidades da comunidade para que, assim, pudéssemos construir uma pesquisa que possibilitasse trazer contribuições que eles achassem relevantes. Esse processo de aproximação e escuta dos indígenas que participam das pesquisas acadêmicas tem sido fundamental. A importância de ter esse tipo de cuidado na relação que se estabelece com os participantes indígenas é reforçada por pesquisadores do campo da Educação Matemática, conforme identificamos nos trabalhos

de Mendonça (2014) e Brito (2012; 2019) todos desenvolvidos no mesmo Programa de Pós-Graduação.

Mendonça (2014) relata que, em seu trabalho de doutorado, junto ao povo Xakriabá (MG), as relações tecidas durante a negociação da pesquisa foram fundamentais para a trajetória em campo, inclusive para as escolhas dos projetos sociais sobre os quais a pesquisa se deteve. No trabalho de Brito (2012), que foi desenvolvido com licenciandos Pataxó de Barra Velha, a autora ressalta que um fator importante para a escolha do grupo Pataxó foi a relação de afetividade construída entre a pesquisadora e os participantes. Já Brito (2019) desenvolveu a pesquisa de doutorado com todos os estudantes da habilitação Matemática da turma (2014/2018), não somente com os Pataxó de Barra Velha. Ela esclareceu que o aceite dos estudantes para realizar a pesquisa na aldeia só ocorreu após uma discussão da proposta entre os próprios estudantes indígenas, com o aval de suas lideranças.

Nesse sentido, consideramos importante compartilhar o processo de negociação desta pesquisa com lideranças e participantes Pataxó, pois, muitas vezes, essa etapa da pesquisa é secundarizada. Esperamos que a descrição que faremos aqui sobre esse processo possa fomentar o debate sobre as questões éticas e metodológicas de uma pesquisa com povos indígenas.

Os estudos e as leituras que fizemos para iniciar a pesquisa, principalmente sobre a temática da descolonização das pesquisas acadêmicas, foram fundamentais para ir ao campo de pesquisa, pois tínhamos clareza de que, com essa ida, não queríamos e não tínhamos a expectativa de apagar as marcas que nos identificam com os processos históricos de colonização. Sabíamos que nosso lugar de pesquisadoras por si só já trazia assimetrias, ainda que buscássemos nos afastar de pesquisas que reproduzem práticas colonizadoras.

Nessa direção, no segundo semestre de 2019, período em que atuava como bolsista do Fiei, soube que iria participar do Intermódulo⁸ no território de Barra Velha. A participação nesse Intermódulo seria uma oportunidade para que eu conversasse com os professores Pataxó, egressos do Fiei, e com as lideranças, para apresentar a proposta da pesquisa de doutorado e convidá-los a dela participar, o que demandaria uma autorização escrita.

A viagem para o Intermódulo durou seis dias, 27/10 a 01/11 de 2019, sendo 04 dias para atividades acadêmicas e 02 para os deslocamentos, percurso feito parte de avião e parte em uma caminhonete.

⁸ Descreveremos as características do Intermódulo na seção 3. Em geral, trata-se do período de deslocamento de integrantes das equipes de professores e bolsistas do curso para os territórios indígenas, onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas por povo/aldeias, em horário integral.

As atividades do primeiro dia, segunda-feira, foram desenvolvidas no Centro Cultural. Era uma estrutura grande e circular, com o teto feito de piaçava. Ventava muito no local, dando uma leveza para o corpo e para a alma. Fiquei apreciando o local por alguns minutos, encantada com cada detalhe. Aquele local me instigava a refletir sobre a importância de mergulhar na cultura Pataxó para realizar esta pesquisa: a organização do povo Pataxó de Barra Velha, a beleza do território e sua espiritualidade.

Imagem 1: Centro Cultural da Aldeia Indígena de Barra Velha



Fonte: arquivo das pesquisadoras. 28 de out. de 2019.

Neste local, na parte da tarde, os licenciandos tiveram a oportunidade de se encontrar com as lideranças e os ex-alunos do Fiei atuantes na comunidade, e discutir sobre o processo histórico da educação como direito no território Barra Velha. Foi um momento muito importante para todos que estavam ali, em especial para mim. Conhecer as lideranças e ouvi-las contar como se deu a luta pela Educação Escolar Indígena na comunidade foi inédito para mim. Era como se os textos que eu havia lido ganhassem vozes, expressões, tristezas, alegrias, resistências. Fiquei atenta ouvindo cada fala e buscando anotar todas as informações. Ao final do encontro, aproveitei para me apresentar de forma breve para o Sr. Adalton, que, na época, era a liderança que estava responsável pelas questões educacionais do TI, e conversar com a professora Erilsa, egressa da turma de Matemática do Fiei em 2018, na qual fui bolsista, que me acolheu com muito carinho.

As histórias que ouvi ao longo daquela tarde reforçaram a relação de pertencimento que o povo Pataxó tem com o seu território. Ficou evidente, em várias falas, que o TI de Barra Velha é fonte de vida, de conhecimento e de fortalecimento da espiritualidade. Por isso, considero importante relatar que, no período de Intermódulo, o povo Pataxó de Barra Velha estava vivenciando mais uma ameaça em relação ao seu território: o derramamento de óleo nos litorais

brasileiros⁹. O petróleo chegou no território de Barra Velha, e os indígenas estavam preocupados, já que, entre outras questões, a pescaria era uma fonte de alimentação importante para eles. Além disso, uma das lideranças apontou que a chegada do óleo aos mangues não afetaria somente os indígenas vivos, mas toda a ancestralidade Pataxó. Ao ver como a comunidade se sentia ameaçada, de fato, esse foi um fator que me chamou muita atenção ao longo da semana. Frente a essa situação de incertezas, no Intermódulo, tivemos diferentes momentos de discussão sobre a situação, desde a produção de uma carta aberta que denunciava o crime ambiental que estava sendo cometido até a realização de uma caminhada ao longo da orla junto com as lideranças. Era visível o desespero dos estudantes e da comunidade ao ver as manchas de óleo na praia e a falta de informações sobre o assunto. Entretanto, percebemos uma mobilização da comunidade para construir um coletivo que ficasse responsável por se informar sobre a situação e buscar ajuda/recursos para amenizar o problema, já que, até o momento, não havia iniciativas do poder público para orientar os moradores do território.

Imagem 2: Confirmação da chegada do óleo e recolhimento de amostras



Fonte: arquivo das pesquisadoras. 31 de out. de 2019.

De volta à pousada, após o primeiro dia, aproveitei para conversar com o professor Everton por meio do WhatsApp¹⁰. Antes mesmo de viajar, minha orientadora, Profa. Vanessa Tomaz, e eu já havíamos entrado em contato com ele, via WhatsApp e pessoalmente, após o Seminário do Pibid¹¹ que ocorreu na FaE/UFMG em setembro de 2019 – projeto em que ele

⁹ Mais informações podem ser obtidas em:

https://www.wwf.org.br/informacoes/noticias_meio_ambiente_e_natureza/?73944/O-que-se-sabe-ate-agora-sobre-o-derramamento-de-oleo-no-Nordeste. Acesso em: 01 abr. 2020.

¹⁰ Aplicativo de mensagens instantâneas.

¹¹ Iniciado em 2007 durante o governo Lula, o Pibid, regulamentado pela Portaria 096/2013, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que fornece bolsas para que os estudantes

atuava como um dos professores supervisores. Além do contato inicial com o professor Everton, também já havia entrado em contato com outros egressos via Facebook, rede social virtual, semanas antes de ir para o TI. Enviei uma mensagem para eles dizendo sobre o interesse em realizar a pesquisa no TI de Barra Velha e indagando se teriam disponibilidade para participar de um encontro. Obtive o retorno de alguns e combinei de enviar a data do encontro coletivo.

Nos momentos de contato com o professor Everton, anteriores à ida ao território, conversamos sobre nosso interesse de pesquisa. Ele sinalizou que os professores gostaram da proposta, mas que seria necessário que fôssemos conversar pessoalmente com eles, para discutir alguns pontos e para que eles expusessem algumas de suas demandas. Durante minha ida ao território, Everton continuou sendo o principal mediador das conversas, por isso, na segunda-feira, primeiro dia de Intermódulo, ele me alertou de que estava na semana de aulas e tinha uma carga-horária extensa, mas que arranjaría um período junto aos demais professores para conversarmos, ainda no período de Intermódulo.

Nesse sentido, na noite de terça-feira, o professor Everton me informou que havia conseguido um horário para a conversa com os professores e o coordenador pedagógico da escola, na quarta-feira à tarde. No horário combinado para o encontro com os professores, por volta das 15h00, fui caminhando até a Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, que ficava a aproximadamente 700 metros de onde estavam acontecendo as atividades do Intermódulo. Pedi a uma aluna da habilitação Matemática que me acompanhasse, visto que eu não conhecia muito bem o TI.

Quando cheguei à escola onde funcionava o Ensino Médio, encontrei alguns professores que me receberam muito bem. Everton foi o responsável por me apresentar e me indicar o local em que iríamos nos reunir, na sala de reuniões. Como a escola estava em pleno funcionamento, nem todos os professores puderam participar. No total, participaram o coordenador pedagógico do Ensino Médio e cinco professores, sendo que dois deles eram egressos da habilitação Matemática, tendo estudado no período em que eu era estudante de mestrado da FaE/UFMG e bolsista do curso.

No encontro com os professores, em um primeiro momento, todos se apresentaram, dizendo o nome, a disciplina que estava lecionando e outras questões mais gerais. Professor Akerlan se formou no Fiei em 2014 e lecionava Educação Física, Patxohã (Língua Pataxó) e

de licenciatura tenham, já na primeira metade do curso, experiências práticas de docência na educação básica da rede pública. O programa, no entanto, vem sofrendo cortes nos últimos anos. Em 2020, por exemplo, este programa teve a redução de 15 mil bolsas, o que representa cinquenta por cento a menos de bolsas em relação ao ano de 2018.

Geografia. Professor Alex se formou em 2014 e era Coordenador do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Everton, que também se formou no mesmo ano, era professor de Matemática e Geografia. Jessiá se formou em 2018 e atuava como professor de Matemática. E, por último, Erilsa, que se formou em 2018 e atuava como professora de Ciências no Ensino Fundamental.

Durante minha apresentação, contei um pouco sobre minha trajetória como professora da Educação Básica e como bolsista do Fiei e apresentei a proposta da pesquisa e seus objetivos. Os professores, a princípio, não apresentaram objeções em relação ao desenvolvimento da pesquisa, mas mostraram que estavam insatisfeitos com a realização de pesquisas que não agregavam à escola e ao povo Pataxó. Segundo eles, “a pesquisa tem que ser uma troca em que os dois lados ganham”. A partir das falas dos professores, destaquei que a pesquisa tinha um formato, mas que não necessariamente seria desenvolvido o que estava proposto. A minha ida para escutá-los era uma oportunidade para traçarmos juntos uma proposta de pesquisa que atendesse também as demandas deles.

Os professores aproveitaram para listar algumas demandas que, para eles, eram de muita importância para a escola Pataxó, em especial para a formação dos próprios professores. Eles apontaram a necessidade de orientações para escrever projetos para participar de processos seletivos de pós-graduação, inclusive fazer o currículo nos moldes da academia – Currículo Lattes. Para eles, a continuidade dos estudos do professor é muito importante para a escola Pataxó. Destacaram também a necessidade de contribuições para a escrita do documento curricular da Escola Indígena Pataxó Barra Velha, em especial, na área de Matemática. Eles comentaram sobre as pressões da Secretaria de Educação do município de Porto Seguro¹² sobre a não aceitação da organização dos tempos da escola Pataxó em regime de alternância. Para eles, colocar o currículo no papel, considerando as diferentes práticas desenvolvidas na escola, era uma ferramenta de luta diante das pressões dos órgãos educacionais fiscalizadores.

Outra questão levantada pelos professores foi a necessidade de contribuições da pesquisa para a sistematização do Ritual da Lua Cheia¹³ como uma proposta pedagógica da escola. Os professores indicaram que, nesse Ritual, há a participação de toda a comunidade, inclusive da escola. Por isso, desejavam contribuições para a produção de material didático fundamentado no Ritual, conectando a prática cultural aos conteúdos de ensino, principalmente

¹² Para evitar possíveis repetições, ao longo do texto, poderemos utilizar somente a palavra Secretaria, com letra inicial maiúscula, quando quisermos nos referir à Secretaria de Educação do município de Porto Seguro.

¹³ Na seção 3, descreveremos com mais detalhes os aspectos que norteiam o Ritual da Lua Cheia. Também para evitar possíveis repetições, em algumas passagens, iremos nos referir ao Ritual da Lua Cheia apenas por Ritual ou Luau, com a letra inicial maiúscula.

em relação à Matemática. Para eles, o material produzido também seria uma ferramenta de luta da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha.

Os professores reforçaram que esses eram pontos fundamentais para fortalecer a escola Pataxó, como a regulamentação do Ensino Médio que, segundo a Secretaria, ainda que esteja garantido, não era legalizado¹⁴. Também argumentaram sobre a organização de tempos e espaços da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, que a todo momento é questionada pelas instituições normativas não indígenas, em especial devido ao modelo de alternância¹⁵ que vigorava naquele momento.

Ao final do encontro, combinamos que eu levaria as demandas para conversar com minha orientadora, mas que a pesquisa seria desenvolvida de forma que atendesse, mesmo que de forma parcial, as demandas colocadas por eles. Ao final da reunião, o professor Everton combinou que, no dia seguinte, pela manhã, iríamos conversar com as lideranças da aldeia para pedir autorização para a realização da pesquisa.

Na quarta-feira, à noite, os estudantes do Fiei organizaram, juntamente com a comunidade, um ritual¹⁶ no Centro Cultural. Seria a primeira vez que eu participaria de um ritual em um TI. Por volta das 20h, a noite já havia chegado, e os alunos nos convidaram para descer para o Centro Cultural. No caminho, havia pouco ou quase nenhuma iluminação. Já o Centro Cultural era iluminado por algumas lâmpadas, mas não muitas. Era uma iluminação natural. Quando chegamos, a fogueira já estava acesa. Nela havia peixes e, próximo à fogueira, havia um recipiente com cauim, que é uma bebida típica, feita a partir da fermentação da mandioca. Muitos dos estudantes, professores, lideranças e moradores usavam trajes tradicionais indígenas. Durante o período de preparação para o início do ritual que durou de 30 a 40 minutos, alguns ficavam ali ajustando os instrumentos e os adereços, enquanto outros preparavam a comida e a bebida. E eu estava ali, dentro do Centro Cultural, atenta, observando toda a movimentação. A conversa que eu havia tido à tarde com os professores indígenas sobre a importância do Ritual da Lua Cheia para a formação dos estudantes ganhava mais sentido ao vivenciar a organização e a realização de um ritual. Senti como se aquele momento fortalecesse

¹⁴ A partir de um acordo entre a comunidade Indígena Pataxó de Barra Velha e a Prefeitura de Porto Seguro, o Ensino Médio é ofertado na Escola Pataxó de Barra Velha, mas não havia uma formalização sobre até quando a prefeitura ficará responsável por esse segmento de ensino na comunidade. Descrevemos essa situação na seção 2.

¹⁵ Até aquele momento, a organização dos tempos era feita de forma que, ao longo do mês, as atividades na escola eram concentradas em três semanas e uma semana era dedicada às atividades de pesquisa, investigação e exploração do território acompanhadas pelos professores. Na seção 2, discutiremos isso.

¹⁶ Não era o Ritual da Lua Cheia, pois no período estávamos na lua nova. Esse ritual foi organizado com o objetivo de celebração do Intermódulo na comunidade de Barra Velha.

as relações, reforçasse os valores da cultura. Por isso, busquei ficar atenta a cada detalhe dessa prática educativa.

Imagem 3: Ritual Pataxó



Fonte: arquivo das pesquisadoras. 29 de out. de 2019

No começo do ritual, apagaram-se as luzes e a iluminação ficou por conta da fogueira e da lua. Eles fizeram uma roda em volta da fogueira, algumas lideranças falaram algumas palavras de alegria pela realização daquele momento. A princípio, nós, professores e bolsistas do Fiei, não estávamos na roda. Fiquei sem saber se eu poderia participar daquele momento. Após as falas, um dos organizadores puxou a música e começaram os cantos. Eles cantavam com força e andavam em círculo, em volta da fogueira. Fiquei encantada com aquele momento. Quando vi, um dos professores do Fiei entrou na roda. Fiquei cheia de alegria: era como se fosse um sinal de permissão. Entretanto, aguardei o convite de um dos alunos, o que aconteceu, felizmente. Quando vi, estava na roda cantando e dançando conforme os demais. Fiquei ali por volta de 50 minutos, quando houve uma paralisação para comer peixe e beber cauí. Conversamos e rimos. Foi uma noite marcada pela cantoria, energia e espiritualidade. De volta à pousada, fiquei calada pensando no que acabara de vivenciar.

Na quinta-feira, eu e o professor Everton fomos até a casa do Sr. Adalton, que ficava a poucos metros da igreja. Everton explicou para a liderança que os professores já haviam conversado comigo sobre a permissão da pesquisa e pediu sua autorização para a continuidade do processo. Sr. Adalton, com quem minha orientadora também já havia conversado por telefone semanas antes da minha ida a campo, mostrou-se favorável, mas alertou que era necessário que nós conversássemos com o cacique da aldeia, Suruí. Everton e eu agradecemos

a recepção e caminhamos até a casa do cacique, que ficava a uns dois quilômetros da casa do Sr. Adalton.

Ao chegar à casa de Suruí, vimos que ele estava na casa de um vizinho, que ficava a poucos metros dali. Ao chegar ao local, fomos bem recebidos. Sentamo-nos em um banco de madeira embaixo de uma árvore. A princípio havia outros indígenas conversando ao redor do banco, mas, em poucos minutos, ficamos somente eu, Everton, outro professor indígena e o cacique. Suruí compartilhou conosco as diferentes demandas que estava enfrentando como representante da aldeia, em relação à saúde, ao território e à educação. Explicou que ser cacique não era uma tarefa fácil. Era necessário equilíbrio para intermediar desavenças internas, principalmente em relação à organização e ao uso do território. Ficamos conversando ali por volta de uns quarenta minutos e, de tão entretida com a conversa, não consegui registrar muito sobre aquele momento no caderno de campo. Penso que estava em estado de êxtase, pois minha memória não conseguiu e não consegue voltar a detalhes da conversa, apesar de insistentes tentativas.

Embora eu já tivesse realizado uma pesquisa de mestrado, para a qual entrevistei professores e futuros professores de Matemática formados ou em formação no curso de Licenciatura da UFMG, o que a meu ver, era uma experiência válida para a pesquisa de campo no doutorado, aquele momento com o cacique Suruí era totalmente novo para mim. Era como se as habilidades desenvolvidas no mestrado não fossem suficientes naquele momento.

Por isso, no primeiro momento da conversa com Suruí, eu estava muito tensa, por ser a primeira vez que estava conversando com um cacique. Entretanto, aos poucos, ele foi deixando a conversa ficar mais leve. Tenho a impressão de que ele via na minha fisionomia a tensão inicial e, com humanidade, teve a preocupação de conduzir a prosa, de modo que a tensão foi se transformando em um sentimento de tranquilidade. Lembro-me de que, ao final da conversa, já me sentia confortável para fazer comentários.

O professor Everton começou a explicar o que eu estava fazendo ali. Explicou toda nossa trajetória naquela semana e pediu autorização para a realização da pesquisa de doutorado. Suruí, em um tom muito amigável e respeitoso, autorizou a realização da pesquisa. Disse que, se estávamos ali para contribuir, seríamos muito bem-vindos. Fiquei feliz com a resposta positiva e lhe agradei. No entanto, me lembrei de que ainda faltava a assinatura do termo de autorização para a realização da pesquisa. Fiquei um pouco constrangida ao tirá-lo da bolsa. Era como se as palavras e toda a conversa que havíamos tido não representassem muito para mim. Senti-me um pouco perdida, procurava por uma caneta dentro da bolsa. Em seguida, informei para ele que, por mais que ele já tivesse autorizado a pesquisa na aldeia, era necessário

assinar o documento para resguardar os direitos deles ao longo de toda a pesquisa, uma exigência da universidade. Em um tom, a meu ver, um pouco constrangido, ele me pediu a caneta e perguntou onde teria que assinar. Sinalizei o local e ele assinou com muito cuidado, utilizando o banco como suporte. Ao final do processo, agradei carinhosamente a recepção e a autorização dada para a pesquisa. Professor Everton também lhe agradeceu e nos despedimos.

Ao voltar caminhando para a igreja com o professor Everton, senti um alívio. Era como se eu estivesse realmente, após quase um ano de doutorado, sido aprovada no processo seletivo. Era um misto de alegria, mas também de compromisso. Vi ali que a pesquisa teria que alcançar mais que meus objetivos acadêmicos. Seria necessário construir uma relação de parceria com os professores da escola que produzisse conhecimento amparado no compromisso social.

Foi com essa leveza que passei na sede da Funai, localizada entre a igreja e a casa do cacique Suruí, e solicitei a autorização da instituição por meio da assinatura de um documento. Ao terminar a caminhada, agradei ao professor Everton a parceria e o tempo disponibilizado. O professor Everton foi muito generoso comigo.

Ao final dos trabalhos, só havia gratidão. Não apenas pela resposta positiva do povo Pataxó para realizar a pesquisa de doutorado, mas por terem me permitido renovar minhas energias ao longo da semana, inclusive participando de um ritual Pataxó. Gratidão também pelo grupo de trabalho do Fiei, que me possibilitou de uma maneira colaborativa organizar minhas demandas de pesquisa e construir de forma mais leve significados para cada momento. Posso dizer que só havia gratidão ao povo Pataxó por “iniciar” a pesquisa de campo de uma maneira tão bonita.

1.4 O atravessamento da pesquisa pela pandemia de Covid-19

Após a primeira visita ao campo de pesquisa, fizemos alguns ajustes no projeto, principalmente em relação ao foco nas práticas educativas, pois nos pareceu que pesquisar sobre essas era uma forma de conciliar nossa proposta de pesquisa com as demandas dos professores de ajudar na sistematização do currículo do Ensino Médio. Trabalhamos também para que o projeto de doutorado fosse aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) e, em 24 de abril de 2020, recebemos o parecer positivo do CONEP¹⁷, aprovando o projeto de pesquisa. Com

¹⁷ O Sistema CEP/CONEP é formado pela CONEP (instância máxima de avaliação ética em protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos) e pelos CEP (Comitês de Ética em Pesquisa), instâncias regionais dispostas em todo território brasileiro. Pesquisas de alta complexidade – de áreas temáticas especiais, como genética humana, reprodução humana, populações indígenas e pesquisas de cooperação internacional – há a necessidade de se ter o parecer positivo tanto do CEP como também do CONEP. Já as demais pesquisas, como foi o caso da

esse parecer em mãos, juntamente com a autorização das lideranças Pataxó de Barra Velha, a Autorização de Ingresso em terra indígena concedida pela Funai¹⁸ e a autorização do colegiado do Fiei, tínhamos a autorização para o início da pesquisa de campo. O planejamento era iniciar a pesquisa com visitas a campo em julho de 2020. Entretanto isso não aconteceu.

Em fevereiro de 2020, tivemos a primeira confirmação/divulgação de contaminação de um brasileiro por COVID-19, que é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Ao contrair essa doença, os infectados apresentavam um quadro clínico que variava de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Nesse período, países como Japão e Itália já estavam passando por dificuldades para conter a disseminação do vírus e o número de mortes aumentava, consideravelmente, ao longo dos meses. Em abril de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a disseminação do vírus como uma pandemia.

Como medida de enfrentamento da pandemia, por segurança, em março de 2020, a maior parte das atividades educacionais presenciais do Brasil foi suspensa. Em Minas Gerais, por exemplo, a suspensão das aulas presenciais ocorreu no dia 18 de março, inclusive na UFMG. No Brasil, prefeitos, junto aos governadores, começaram a traçar estratégias para conter a propagação do vírus e amparar/cuidar das pessoas contaminadas. Muitas das cidades decretaram a abertura somente dos serviços essenciais, por exemplo.

Apesar do descaso das autoridades com os povos indígenas, algumas medidas pontuais foram tomadas. Em 17 de março, por exemplo, foi publicada a Portaria nº 419/PRES¹⁹, da Funai, que estabelecia medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19), suspendendo a entrada de pessoas não indígenas nas aldeias, à exceção das necessárias à continuidade da prestação de serviços essenciais às comunidades.

Em junho de 2020, no Brasil, já tínhamos mais de um milhão de contaminados e mais de cinquenta mil mortes pela Covid 19. Em julho, fiquei ainda mais sensibilizada com a pandemia. Em Belo Horizonte, os casos de contaminação aumentaram consideravelmente e, após mais de 100 dias de isolamento social, o vírus havia chegado à minha família, pois minha mãe testou positivo para a doença. Nesse período, eu e meus familiares tivemos dias difíceis de muito medo e angústia, o que me (nos) causou desgaste físico e emocional.

Podemos dizer que o segundo semestre de 2020 foi um período difícil, principalmente pela falta de um plano nacional para o controle da pandemia. Consequentemente, também não

pesquisa de mestrado que realizei com egressos do curso de Matemática da UFMG, é necessário apenas o parecer do CEP. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

¹⁸ Recebemos o parecer positivo em 04 de fevereiro de 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-419-de-17-de-marco-de-2020-248805811>. Acesso em 26 de nov. de 2021.

havia um plano nacional para traçar estratégias de proteção aos povos indígenas. Mais uma vez ficava escancarada a falta de preocupação e a omissão do governo federal com essa parte da população²⁰.

Independentemente da legislação que resguardava os povos indígenas em relação à visita de pessoas externas à comunidade, naquele momento, tínhamos clareza da importância do isolamento social e de como era importante mantermo-nos longe fisicamente do TI. Além disso, sabíamos que mais do que a vulnerabilidade econômica causada pela pandemia, estávamos todos mais vulneráveis psicologicamente. Pesquisas divulgadas à época indicavam o quanto a população estava mais estressada e ansiosa, chegando, muitas vezes, a quadros de depressão²¹.

Vale ressaltar que, nesse período, também não havia diretrizes claras da própria UFMG de como seria a retomada das atividades de ensino na universidade e também não havia diretrizes dos programas de pós-graduação sobre a condução de pesquisas que previam campo. Ao mesmo tempo, após quase três meses de isolamento social, em junho, nos inquietavam questões sobre o desenvolvimento da pesquisa de campo: seria possível desenvolver uma pesquisa de campo nas condições em que estávamos? Se sim, como realizar a pesquisa diante da situação de pandemia que vivia o país? De que forma realizar a pesquisa de campo levando em conta as limitações de deslocamento geográfico e considerando a vulnerabilidade que os povos indígenas estavam vivenciando?²²

No início de abril de 2020, enviei uma mensagem para o professor Everton, pelo WhatsApp, perguntando se estava tudo bem e como estavam vivendo diante da pandemia. Enviei a mensagem encorajada pela orientadora da pesquisa, Profa. Vanessa Tomaz, que conversou comigo sobre a importância de manter contato, da importância de estabelecer uma relação de afetividade. Mas, após uma semana do envio dessa mensagem, o professor Everton não havia retornado. Essa situação me deixou preocupada em dois sentidos: a primeira era com

²⁰Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/atingidos-pela-pandemia-indigenas-contam-seus-mortos-e-acusam-governo-de-omissao>. Acesso em: 21 jan. 2021.

²¹ Disponível em: <https://noticias.r7.com/saude/pandemia-de-covid-19-faz-dobrar-casos-de-ansiedade-diz-pesquisa-09052020>. Acesso em: 21 jan. 2021.
https://www.em.com.br/app/noticia/bem-viver/2020/05/13/interna_bem_viver.1146985/casos-de-estresse-ansiedade-e-depressao-disparam-em-meio-a-pandemia.shtml. Acesso em 21 de jan. de 2021. Acesso em: 21 jan. 2021.

²²<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2020/06/22/interna-brasil.865729/covid-19-pandemia-expoe-vulnerabilidade-dos-povos-indigenas-do-brasil.shtml>;
<https://www.dw.com/pt-br/pandemia-avan%C3%A7a-na-amaz%C3%B4nia-e-amea%C3%A7a-povos-ind%C3%ADgenas/a-53787765>;
<https://cimi.org.br/2020/06/sudeste-para-indigenas-pandemia-falta-estrutura-demora-testes-risco-fome/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

a situação da comunidade: estaria acontecendo algo que impedia o professor Everton de responder? A segunda preocupação foi com a ruptura que a pandemia poderia causar na relação de confiança que eu estava construindo com a comunidade: será que eu já havia construído uma relação sólida a ponto de estabelecer laços afetivos com a comunidade, mesmo à distância?

Apesar dos meus esforços, sabia que participar do Fiei e dos projetos do curso e ir à comunidade para apresentar a proposta da pesquisa de doutorado não me garantiam uma resposta positiva a essa pergunta. Por isso, após cinco dias do envio da primeira mensagem, enviei uma nova mensagem ao professor Everton, reforçando a anterior. Em pouco tempo, ele respondeu a segunda mensagem, dizendo que as aulas na escola iniciaram, mas, em poucos dias, devido à pandemia, a escola havia sido fechada. Everton afirmou que, após a pandemia, os professores contratados foram demitidos (isso o incluía) e que a maioria dos indígenas estava sem alternativa econômica de sobrevivência, muitos optando pela pesca. Até mesmo as atividades de turismo, que eram as principais fontes de renda em Barra Velha, estavam paradas. Disse também que muitas famílias estavam vulneráveis.

Fiquei muito preocupada com a situação e busquei me inteirar do que estava sendo feito no território do povo Maxakali, em Minas Gerais, onde foi constituído um Comitê para organizar e fiscalizar as medidas que estavam sendo tomadas pelo poder público e por outras instituições para o enfrentamento da pandemia. Nesse sentido, fiz uma lista de ações que poderiam ser tomadas, reconhecendo as especificidades do território de Barra Velha, e compartilhei com o professor Everton:

- 1 – Organizar doações por meio de donativos e “vaquinha” na internet. Criar uma comissão para gerir (organizar, comprar, distribuir, fiscalizar) as doações recebidas.
- 2 – Entrar em contato com a Secretaria de Educação para manter a merenda escolar, diante da situação de pandemia. Isso foi feito por meio de uma carta, que mostrou a situação de vulnerabilidade da população, enviada para a Secretaria de Educação e para o Ministério Público.
- 3 – Acionar a Secretaria de Direitos Humanos para verificar se a Defesa Civil não teria alimentos, produtos de limpeza e higiene para disponibilizar. Seria interessante procurar alguém que tivesse algum contato com essa secretaria, para viabilizar a comunicação. Esse contato também foi feito por meio da carta.
- 4 – Montar uma equipe para cadastrar as pessoas para receberem o auxílio de R\$600,00 do governo. Para quem não tem bolsa família e que ainda não cadastrou, por exemplo. O pessoal que trabalha na associação de buggy também pode entrar como autônomo.
- 5 – Acionar o Ministério Público Federal para apresentar a situação do território, para traçar as medidas necessárias. O primeiro contato pode ser feito por meio de carta. Seria importante ver se não há alguém que já tem esses contatos. No caso dos Maxakali, por exemplo, a Célia Xakriabá ajudou o pessoal.
- 6 – Criar uma comissão para fiscalizar os recursos que estão chegando para o município. Aqui em Minas, por exemplo, municípios com populações indígenas receberam uma verba de emergência que, em muitos casos, não estava sendo usada para a finalidade certa.
- 8 – Ficar atento a algumas organizações que estão recebendo inscrições para pleitear auxílio emergencial. Vou indicar uma delas: <https://www.fundobrasil.org.br/apoio-a-sociedade-civil/fundo-de-apoio-emergencial-covid-19/>. Ainda não verifiquei certinho, mas, quando puder, tenta fazer a inscrição. Nesse caso, por exemplo, a

associação de buggy pode entrar no item 3. O valor a ser pago é de R\$10.000,00. 7 – Enviar carta para os políticos mais próximos da comunidade. Mesmo se não puderem ajudar com verba, é possível que ajudem de outra forma, como, por exemplo, o transporte de alimentos ou a intermediação com outros órgãos municipais, estaduais ou federais. (Danielle, pesquisadora, WhatsApp-texto, 9 de abr. de 2020).

O professor Everton agradeceu pelo envio das informações e disse que conversaria com os demais membros da comunidade. Coloquei-me à disposição caso precisassem de ajuda na redação da carta e em outras questões. Também contribuí com uma “vaquinha on-line” que a comunidade estava realizando e divulguei o cartaz em todas as minhas redes sociais e nos aplicativos de conversas instantâneas. Busquei mostrar para Everton que poderia contar comigo. Entretanto, depois da conversa, não obtive retorno do professor.

Essa descrição ilustra o quanto a pandemia foi um dificultador na construção dos laços para a realização desta pesquisa. Não quero dizer que, se não existisse a pandemia, criar/manter os laços seria uma tarefa fácil, pois temos consciência de que, possivelmente, não seria. Entretanto, sabíamos que a situação de vulnerabilidade que a comunidade indígena estava vivenciando não permitia, muitas vezes, outros esforços a não ser buscar alternativas para a própria sobrevivência. Entretanto, acreditávamos na necessidade de criar caminhos para continuar a parceria com os professores Pataxó, os egressos e os estudantes do Fiei. Por isso, buscamos traçar outras estratégias, que descreveremos a seguir.

1.5 (Re)desenhando uma proposta metodológica para a pesquisa

Neste trabalho, ressaltamos a necessidade de reflexões sobre as pesquisas com os povos indígenas conduzidas por não indígenas – que é o caso desta pesquisa. Mesmo que minha orientadora e eu tenhamos uma atuação no campo da formação de professores indígenas, inclusive com experiência em pesquisas, ainda nos configuramos como “olhares externos”.

Por isso, ao comermos a traçar estratégias para o início da pesquisa de campo, nos chamou a atenção o trabalho de Tuhiwai Smith (2018), autora indígena da Nova Zelândia, do povo Maori. Nos últimos anos, essa autora tem se dedicado ao estudo sobre os processos de descolonização das pesquisas acadêmicas, a partir de uma análise crítica das bases históricas e filosóficas da pesquisa ocidental.

Segundo essa autora, é preciso haver uma discussão sobre os processos modernos de produção de pesquisa e de que forma a pesquisa indígena tem sido produzida/conduzida nesse contexto. Para ela, quando pensamos em pesquisas com povos indígenas, em especial quando os próprios indígenas fazem pesquisa, é preciso questionar os parâmetros da ciência moderna –

muitas vezes os processos adotados não têm relação com os processos de pesquisa indígena. Em se tratando desta pesquisa, desenvolvida por não indígena, ainda que se busque fazê-la em parceria com indígenas, devemos levar em conta uma análise crítica da ciência moderna, inclusive questionando a ideia de uma pesquisa neutra. Segundo a autora, não há ciência sem ideologia, pelo contrário, a ciência e a pesquisa são ferramentas de luta e demarcação de espaço.

Assim, dado nosso propósito de desenvolver uma pesquisa com os professores Pataxó, egressos do Fiei, e não sobre eles e sua cultura, as questões que trazemos para discussão são marcadas por subjetividades que advêm da cosmologia, da tradição cultural e modos de vida Pataxó, para os quais não há dicotomia entre humano e não humano. É preciso dizer que o conhecimento indígena surge das inter-relações com o mundo humano, o espiritual e as entidades inanimadas do ecossistema (BATTISTE; HENDERSON, 2000). O que nos leva também a tensionar abordagens metodológicas convencionais referenciadas na ciência moderna²³, ainda que não as descartemos.

Por isso, segundo Tuhiwai Smith (2018), qualquer projeto a ser desenvolvido *com* os povos indígenas precisa que, antes de tudo, sejam pensados os modos de diálogo, pois, muitas vezes, o que está em jogo não é a pesquisa em si, mas a relação que se constrói entre pesquisador e comunidade. Por isso, a ética da relação é local e situada. Para cada contexto de pesquisa é necessário se perguntar: o que significa ser conhecido nesse contexto? O que significa conhecer esse contexto? O que significam os conhecimentos a que tenho acesso nesse contexto? O que significam os conhecimentos que trago para esse contexto? Nesse sentido, pesquisar não é somente documentar, não é somente conteúdo. É preciso e necessário mobilizar relações, práticas, modos próprios de investigação, produção e de análises.

Considerando essas questões, percebemos a necessidade de pensarmos a metodologia frente à situação pandêmica, respeitando o modo de vida tradicional dos Pataxó, ainda que situado na contemporaneidade da vida indígena. Com essa atenção, em 17 de junho de 2020, reunimos, a orientadora desta pesquisa e eu, para discutirmos sobre a viabilidade da realização da pesquisa em meio à pandemia. Queríamos criar outras possibilidades para desenvolvê-la, visto que, a princípio, tínhamos nos programado para fazer incursões no TI. Em nossas discussões, sobressaiu-se o fato de que a pesquisa de doutorado estava sendo atravessada pela

²³ São abordagens que classificam pesquisas de caráter descritivo e interpretativo que almejam identificar questões marcadas pela subjetividade como pesquisa de abordagem qualitativa. Nessa abordagem, parte-se do pressuposto de que as pessoas agem em função de “suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

pandemia e, por isso, concordamos que não teria como deixar de discutir o fechamento da escola na comunidade de Barra Velha dentro desse cenário.

Tal reflexão contribuiu para reformular o objetivo geral inicial proposto no projeto, que era compreender como os professores indígenas, egressos do Fiei na habilitação Matemática, participam das práticas educativas das suas comunidades. Nesse momento, já prevíamos uma revisão desse objetivo para atender a demanda dos professores de contribuir para a escrita do currículo do Ensino Médio da escola. Diante do cenário pandêmico, nos pareceu pertinente entender que práticas educativas acontecem e como os professores participam, a partir do fechamento da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha.

Pensando nessas tensões, a princípio, víamos na pandemia uma situação problemática, por não saber quando poderíamos retornar presencialmente ao campo de pesquisa. Isso nos trazia incômodos, pois a percepção de estar invisível aos olhos dos participantes da pesquisa soava-nos como um fim para os planejamentos iniciais. Entretanto, ao perceber o início do uso das tecnologias para atividades acadêmicas em modo on-line/síncrono em vários trabalhos que, a princípio, eram desenvolvidos presencialmente (como disciplinas, reuniões, orientações, projetos etc.), e também o uso das tecnologias pelos próprios indígenas (como em *Lives*, divulgação de vídeos, produções de materiais pedagógicos, entre outros), percebemos que a tecnologia poderia ser uma aliada para o desenvolvimento da pesquisa de campo.

Miller (2020) denomina duas frentes distintas de trabalho na pesquisa acadêmica: off-line, que é a frente de trabalho presencial, e on-line, que é a frente de trabalho realizado a distância com a utilização das tecnologias. Segundo o autor, não há como decifrar ou listar as estratégias que irão ter resultados positivos em cada uma das frentes, mas sim a importância do engajamento e do envolvimento do autor com os participantes da pesquisa, mostrando-se útil aos envolvidos no processo. Ademais, o autor afirma que há vantagens e desvantagens nos dois modos, off-line e on-line, e que cabe ao pesquisador buscar reconhecer os pontos positivos na opção escolhida e tirar o melhor proveito possível. O autor revela, por exemplo, que, em pesquisas desenvolvidas no modo on-line, é possível utilizar muitos recursos que, no modo off-line, possivelmente não poderíamos utilizar. Assim, começamos em junho de 2020 o desenvolvimento da pesquisa de campo em um ambiente virtual.

Vimos, à época, a possibilidade de acompanharmos os estudantes em formação inicial no Fiei e os professores egressos da habilitação Matemática. Nesse sentido, acompanhamos de forma remota dois projetos de extensão desenvolvidos pelos professores do Fiei junto aos estudantes e egressos do curso.

Nos meses de maio e junho de 2020, os professores do Fiei implementaram projetos de extensão para apoiar ações de enfrentamento à pandemia nas comunidades indígenas. Participavam desses projetos professores, bolsistas, estudantes, egressos do curso e demais membros das comunidades interessados na temática. Esses projetos também integravam as medidas de enfrentamento à pandemia no âmbito do Comitê Fiei-Covid-19²⁴, criado pelo coletivo Fiei, em diálogo com o Comitê Covid-19, da UFMG, para apoio e fortalecimento das ações que já estavam sendo realizadas nos territórios indígenas ou as que iriam ser iniciadas. Ressaltamos que, quando foi implementado o Ensino Remoto Emergencial, em 2020, por meio da resolução da UFMG²⁵, esses projetos passaram a ser os eixos estruturadores das atividades acadêmicas no curso.

Dentre os projetos realizados, no segundo semestre de 2020, participei de dois: “A Educação Indígena em Tempos de Pandemia” e o “Levantamento e acompanhamento de ações desenvolvidas nas aldeias indígenas para o enfrentamento da pandemia e seus efeitos na vida comunitária”.

O primeiro projeto, que foi coordenado pelos professores do Eixo Escola e Seus Sujeitos do Fiei, era aberto à participação de todos os alunos do curso e comunidades. O objetivo principal era compreender como o direito dos povos indígenas à educação intercultural, específica e diferenciada estava sendo vivenciado nos tempos de pandemia, detectando problemas e desafios, apontando experiências exitosas e propondo ações educativas.

As discussões foram, a princípio, organizadas a partir de três eixos temáticos: i) as práticas educativas no cotidiano das aldeias; ii) as políticas educacionais em tempos de coronavírus e o trabalho docente nas escolas indígenas; iii) as experiências desenvolvidas nas escolas indígenas com estudantes e seus grupos familiares.

Ao refletir sobre esse projeto, percebemos que os eixos temáticos dialogavam com a escola e a educação indígena e também com as práticas educativas correntes no território indígena, ou seja, temáticas que se aproximam dos objetivos desta pesquisa. Identificar essas aproximações foi importante para que decidíssemos acompanhar este projeto, para a produção

²⁴ Junto a esse Comitê, Vanessa e eu também participamos do projeto de extensão “Mapeamento da infraestrutura digital/internet de estudantes indígenas do Fiei e de seus territórios” –UFMG/FaE número SIEX 403805 – sob coordenação dos professores do Fiei Pedro Rocha de Almeida e Paulo Roberto Maia Figueiredo.

²⁵ Resolução nº 02/2020, de 9 de julho de 2020. Disponível em: https://ufmg.br/storage/7/2/7/c/727cdac040b9f81d6c3a531b0e3cafe7_15944093123508_526377393.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

do material de pesquisa. Minha participação no projeto se deu ao longo do segundo semestre de 2020, mais especificamente entre os meses de junho a setembro²⁶.

O projeto foi desenvolvido por meio das redes sociais, especificamente utilizando o aplicativo WhatsApp. A expectativa final era que todas as discussões fossem transformadas em materiais educativos: vídeos, desenhos, áudios, entre outros e socializadas com os outros estudantes e a população em geral.

Para organização deste projeto de extensão, foram realizados encontros coletivos com professores do Fiei e bolsistas. Nesses encontros, eram elaboradas as atividades, tarefas, que seriam propostas aos estudantes participantes e discutíamos as devolutivas dessas atividades realizadas pelos estudantes. Posso destacar que as propostas de atividades elaboradas pelo eixo ESS privilegiava diferentes formas de registro como a utilização de imagens, áudios, desenhos, entre outros.

Por meio desses recursos, os alunos produziram materiais que mostravam como eles estavam vivenciando a pandemia, considerando as práticas educativas nas quais participavam na comunidade²⁷. Eles também tiveram a oportunidade de mostrar atividades realizadas pelas crianças neste período.

É importante destacar como a primeira experiência com/no Ensino Remoto Emergencial foi um período de muitas aprendizagens para o grupo que compunha o acompanhamento desse projeto, dentro do eixo ESS. Podemos dizer que partimos de poucas experiências prévias, em relação as propostas que estavam sendo desenvolvidas, para a elaboração dos planos de trabalho de forma a atender as demandas dos estudantes. Foi um período de tentativas, mudanças, avaliações e reavaliações. Nesse sentido, posso dizer que o projeto foi se desenhando colaborativamente ao mesmo tempo que ele já acontecia, o que foi importante, por exemplo, para que me sentisse parte do processo e apurasse meu olhar como pesquisadora naquele contexto.

Destaco também que, participar do projeto proposto pelo eixo ESS, também foi um processo formativo para mim. Até aquele momento, como bolsista do Fiei, ainda não havia tido oportunidade de aproximar com maior intensidade dos demais eixos de formação. Participava, na maior parte das vezes, das atividades vinculadas às disciplinas da habilitação Matemática. Assim, acompanhar o projeto me permitiu construir outros olhares para a formação de

²⁶ Posteriormente a este período, continuei acompanhando o projeto no primeiro e segundo semestre letivo de 2021 da UFMG.

²⁷ Estes materiais estão sendo organizados pela equipe ESS. A ideia é que ele poderá ser fonte de consulta pelos estudantes do Fiei e também nos territórios indígenas como material pedagógico.

professores indígenas e compreender suas práticas educativas para além dos campos disciplinares. Ele me possibilitou pensar e refletir as atividades por meio das experiências específicas do eixo de formação.

Por último, penso que participar deste projeto foi fundamental para que pudesse me aproximar, mesmo que distante fisicamente, do território Pataxó de Barra Velha. As produções compartilhadas pelos participantes dessa comunidade, me permitiam reavivar, na memória, os momentos da primeira visita ao campo de pesquisa, ainda em 2019, e entender melhor o cotidiano daquela comunidade. Participar desse projeto também me possibilitou aproximar das crianças, dos professores da escola e das práticas educativas que aconteciam no território Pataxó.

É importante retomar aqui que, no período de desenvolvimento da pesquisa, devido à pandemia de Covid-19, a escola Pataxó de Barra Velha estava fechada. Assim, ressaltamos a participação de jovens e crianças nas práticas educativas, de modo que, ao fazer o acompanhamento das atividades, tive contato com as práticas de brincadeiras, da pescaria, da alimentação, das construções de casas e outras desenvolvidas na comunidade, nos núcleos familiares. Os estudantes do Fiei faziam registros fotográficos e vídeos que possibilitavam à equipe formadora e aos outros colegas de turma, de algum modo, compartilhar aquela prática.

Tais experiências me provocaram algumas reflexões: se a escola estivesse funcionando de modo convencional, os jovens/crianças estariam naquelas fotos? Não ter de ir diariamente à escola potencializava outras práticas educativas? O que a escola, como organizada em tempos e espaços pré-determinados, traz para os alunos e o que ela tira? Estas perguntas, elaboradas junto com equipe ESS, contribuíram para nossas reflexões sobre as práticas educativas descritas nesta pesquisa que, ao nosso ver, vão além da escola. Elas também nos oferecem elementos para questionarmos a recusa da Secretaria de Educação do município de Porto Seguro, à época, de manter a organização do Ensino Médio em regime de alternância. A descrição cronológica do acompanhamento desse projeto está detalhada no Apêndice A.

Já o segundo projeto de extensão, foi coordenado pelos professores da habilitação Matemática, com a participação dos alunos dessa habilitação e suas respectivas comunidades. Tinha o objetivo geral de registrar, acompanhar e colaborar com as ações desenvolvidas pelos povos/aldeias/famílias indígenas dos estudantes matriculados no curso Fiei para o enfrentamento da pandemia.

No que diz respeito aos nossos objetivos desta pesquisa, avaliamos que a participação neste projeto nos ajudou a compreender melhor como a pandemia estava afetando a educação escolar nos territórios. Como o projeto propunha o mapeamento das ações de enfrentamento da

pandemia, ainda que registradas e relatadas pelos estudantes da Matemática, eu teria mais um caminho aberto de acesso aos egressos desta habilitação.

Esse projeto também foi desenvolvido por meio das redes sociais, especificamente pelo aplicativo WhatsApp e das plataformas Zoom e Google Meet. Participamos desse projeto ao longo do segundo semestre de 2020, mais especificamente, entre os meses de junho e novembro²⁸.

Para o desenvolvimento deste projeto, foram realizados encontros online com toda a turma e também em grupos menores de trabalho, organizados, a princípio, por Povo e depois por temática de discussão. Foram realizadas *Lives* e produzidos materiais escritos que, provavelmente, serão fonte de consulta para o curso no futuro.

Esse projeto foi um momento importante para que os estudantes refletissem, junto à sua comunidade, sobre os desafios que estavam enfrentando e as soluções encontradas para sobreviver a tudo aquilo. Nesse sentido, os relatos e as apresentações dos estudantes, durante os Webseminários, organizados por temáticas e por território, foram também formativos, visto que cada grupo se mobilizou para produzir os dados, tendo como contexto as vivências em seus territórios. Houve também vários encontros de preparação para os Webseminários, que faziam com que todos tivessem de pensar sobre experiências cotidianas em tempos tão extraordinários como os vividos. Ainda que de forma remota, esses momentos nos ensinavam sobre as singularidades de cada território, as diferentes visões de mundo que sustentavam as formas de enfrentamento da pandemia. Os vídeos produzidos pelos estudantes, a partir dos Webseminários, são fontes ricas de consultas tanto para as comunidades indígenas, mas sobretudo para a continuidade das propostas pedagógicas do curso Fiei. Pensar o curso Fiei pós pandemia será um desafio, e esses materiais provavelmente trarão grandes contribuições.

Também não posso deixar de mencionar o valor formativo para mim, ao participar desse projeto, pois ele não se limitou a um espaço para produção do material de pesquisa. Ouvir os estudantes de Barra Velha, narrando as situações vivenciadas, em relação à escola e às práticas que estavam sendo retomadas no território, me ajudou a problematizar a relação entre Educação Indígena e território. Também ativou em mim a certeza da urgência de políticas públicas que deem base para que as escolas indígenas alcancem plenamente o direito de serem autônomas e diferenciadas. A descrição cronológica do acompanhamento desse projeto está detalhada nos Apêndice B.

²⁸ Posteriormente a este período, continuei acompanhando do projeto como bolsista do curso até o início do ano de 2021.

Além desses projetos, acompanhamos também algumas aulas da disciplina Tópicos Especiais em Educação Matemática, da habilitação Matemática, que estavam sendo realizadas remotamente no segundo semestre de 2020, discutindo práticas educativas e projetos pedagógicos em escolas indígenas. Participar dessas atividades foi a maneira que encontramos para nos aproximarmos novamente dos estudantes do Fiei e dos egressos, produzir material de pesquisa e contribuir com as demandas trazidas pelos estudantes e professores no TI Pataxó de Barra Velha.

Esta disciplina foi ofertada para a habilitação Matemática, do Fiei, no segundo semestre letivo de 2020, nos meses de dezembro de 2020 a março de 2021. A professora Vanessa Tomaz, orientadora desta pesquisa, foi a responsável por ministrar a disciplina. No total, foram seis encontros síncronos com a turma da habilitação Matemática e outras atividades desenvolvidas de forma assíncrona.

Na disciplina, pudemos discutir sobre a produção de documentos curriculares para a escola indígena, espaço que também pude apresentar a experiência da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Tivemos discussões de cunho metodológico, como a produção de jogos a partir de uma perspectiva que considera o território como fonte de aprendizado e até mesmo de discutir a escola indígena, do ponto de vista decolonial. Essas discussões foram coordenadas pela professora responsável pela disciplina, contando com professores e pesquisadores indígenas e não indígenas que investigavam a temática indígena, inclusive com a participação de professores indígenas Pataxó de Barra Velha, egressos do Fiei.

Foram realizados seminários com o objetivo de discutir a Educação Matemática nos currículos das escolas indígenas Xakriabá e Pataxó e as práticas de resistência à colonização de saberes. Para isso, foram convidados professores indígenas desses territórios e egressos do Fiei.

Esta disciplina contribuiu para esta pesquisa porque teve um potencial para pensarmos os currículos das escolas indígenas. Os seminários, por exemplo, foram momentos importantes para conhecermos e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades, ouvindo os relatos dos professores convidados. Eles falaram sobre os movimentos feitos por comunidade para elaborar um currículo que trouxesse, na base, as epistemologias indígenas e as atividades desenvolvidas em cada território. Eles também pontuavam os confrontos que esses movimentos provocam entre eles e as Secretarias de Educação.

Participando desses seminários, pude entender o processo histórico de lutas que cada escola vivenciou, paralelamente às reelaborações dos documentos que orientam as práticas educativas das escolas, com destaque para os relatos sobre a escola Pataxó de Barra Velha, contexto desta pesquisa.

Tudo foi registrado em áudio e vídeo e compôs o material de pesquisa que nos debruçamos para análise, juntamente com os materiais elaborados nos dois projetos de extensão. Este material foi a base para entender melhor o campo de pesquisa e me envolver nas questões macro e micro que atravessam a elaboração do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha. A descrição cronológica do acompanhamento das aulas está detalhada no apêndice C.

Paralelamente à participação nesses projetos e nas aulas do Fiei, e atendendo o propósito dos professores egressos com a participação nesta pesquisa, no segundo semestre de 2020, compartilhamos a elaboração do documento com a proposta curricular do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Quando recebi o convite para ajudar a elaborar o documento curricular percebi que, de fato, estávamos concretizando uma parceria de trabalho com os professores que também poderia contribuir para compreender suas práticas educativas. O trabalho foi realizado por meio de sete encontros no modo on-line com os professores indígenas Pataxó. Ao longo deste trabalho traremos análises sobre a importância da minha participação na elaboração deste documento curricular. A descrição cronológica dos encontros de elaboração do currículo está detalhada no apêndice D.

Vale ressaltar ainda que, no mês de janeiro de 2022, também realizei entrevista com os professores indígenas Pataxó de Barra Velha, Alex e Arivaldo, buscando compreender melhor alguns aspectos sobre os quais ainda tínhamos dúvidas, relacionados à trajetória da escola, às práticas tradicionais Pataxó e aos percursos formativos dos egressos. As entrevistas também foram realizadas no modo on-line.

Ao analisar o material produzido na pesquisa de campo, percebo que há pontos de contato entre o que seria minha participação em campo nas atividades dos projetos de extensão, nas aulas da disciplina que acompanhei no Fiei e na participação na escrita do documento curricular no modo on-line e o que denominamos por observação participante no modo off-line. Segundo Vianna (2003), na observação participante “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados” (p. 50). Para ele, nesse tipo de observação, há pontos positivos e pontos críticos.

Em relação aos pontos positivos, “uma das vantagens da observação participante é a de que, com seu próprio comportamento, é possível ao pesquisador testar hipóteses por intermédio da criação de situações que normalmente não ocorriam” (VIANNA, 2003, p. 50). Isso foi importante, pois, ao longo da pesquisa, pudemos criar possibilidades para aprofundar questões que, para nós, em determinados momentos, eram importantes.

Em relação aos pontos críticos, Vianna (2003) destaca que “problemas éticos podem ser suscitados pelo duplo papel do observador-pesquisador, gerando, assim, conflitos de funções”

(VIANNA, 2003, p. 50). Realmente, a inserção no campo, principalmente no princípio, me causou certos conflitos para definir momentos de observar e momentos de participar. Além disso, nas atividades realizadas junto ao Fiei, meu papel de pesquisadora, algumas vezes, conflitava com meu papel de bolsista do curso. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, fui me sentindo mais segura à medida que a relação com os participantes se tornava mais confortável e eu conseguia perceber que eles sentiam confiança no trabalho que eu estava desenvolvendo junto com eles.

Vale ressaltar também que foi no compartilhamento da elaboração do documento curricular que percebi que estávamos concretizando uma parceria de trabalho com os professores, que poderia ser uma contribuição para a comunidade, concretizando o que me falaram quando propus a pesquisa aos professores: “a pesquisa tem que ser uma troca em que os dois lados ganham”.

Entretanto, se por um lado o chamado dos professores me aliviava, uma vez que desde a primeira conversa que tivemos, quando da visita ao território, buscava uma forma de atender a demanda deles; por outro, a concretização do chamado trazia ansiedade e incertezas: como contribuir na elaboração desse currículo sem tirar o protagonismo dos professores nesse processo?

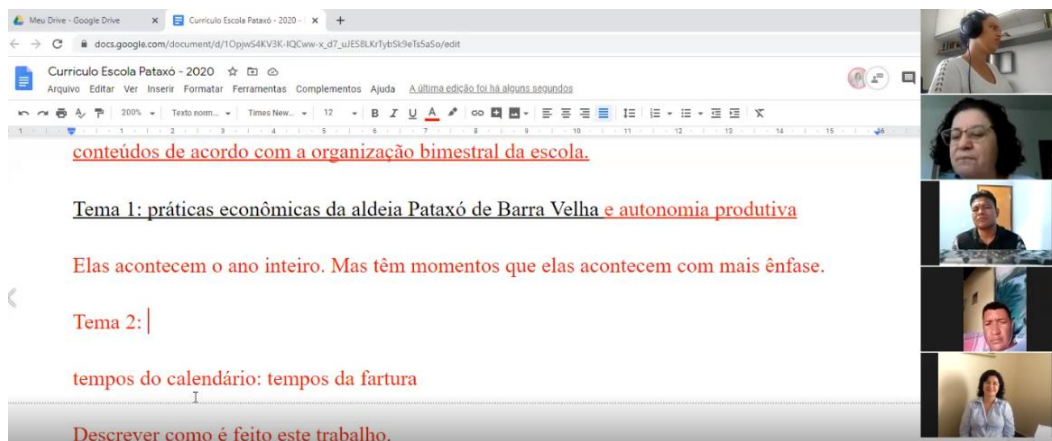
Recorrendo à literatura encontrei trabalhos que defendem o crescente reconhecimento da necessidade de envolver os indígenas nas pesquisas, de modo que eles sejam mais do que os sujeitos das mesmas. Esses autores indicam metodologias decoloniais e indígenas que priorizam o controle dos indígenas sobre a pesquisa e que as mesmas incluam os conhecimentos indígenas e suas formas de conhecer. (TUHIWAI SMITH, 2018; GRAEME; MADAWE, 2017; WILSON, 2001). Para tanto, esses autores propõem métodos reflexivos que permitem ao pesquisador localizar ele mesmo dentro do contexto de sua pesquisa e considerar como sua posição privilegiada molda a construção do conhecimento resultante dela. Particularmente, Graeme e Madawe (2017) argumentam em favor de que uma metodologia de pesquisa em que o pesquisador se posiciona reflexivamente e que explore o potencial da pesquisa para a produção de algo que seja justo e relevante para o povo. Esses autores também apontam que métodos reflexivos de pesquisa têm potencial para contribuir para processos de reconciliação.

Portanto, a partir do momento em que começamos a trabalhar na produção do documento curricular, deixei de ser uma observadora participante das práticas daquele povo e passei a ser parte de um processo de busca pela legitimação de uma proposta de educação diferenciada praticada dentro da comunidade e que estava sendo questionada pelos órgãos externos. Era uma oportunidade de contribuir para reafirmar as conquistas daquele povo no

campo da educação e de re-encontrar a mim: uma professora e pesquisadora branca desenvolvendo uma pesquisa no campo da educação, compartilhando o processo de pesquisa com professores indígenas Pataxó. Daí em diante, percebi que não havia um modelo a ser seguido, caberia ao grupo – pesquisadora e professores indígenas – construir, nós mesmos, reflexivamente, nossos caminhos metodológicos para elaborar o currículo, atravessados por uma pandemia e pressionados pelo tempo dado pela Secretaria do município.

Vale ressaltar que, instalada a pandemia de Covid 19, o material de pesquisa foi construído por meio de interações remotas. Utilizei as ferramentas WhatsApp, gravação das aulas e webnários que ocorreram em plataformas de chamada de vídeo (Meet e Zoom) e em plataforma de compartilhamento de vídeos (Youtube), plataforma Moodle (um software livre de apoio a aprendizagem), Google Drive (serviço de armazenamento e sincronização de arquivos disponibilizado pela Google) e o caderno de campo (instrumento utilizado ao longo de toda a pesquisa e em todos os projetos para realizar anotações e reflexões). Para exemplificar as interações remotas ocorridas no desenvolvimento da pesquisa, a seguir, apresentamos um *print* do vídeo de um dos encontros gravados, quando nós, pesquisadoras, nos reunimos com os professores indígenas para a escrita coletiva do documento curricular.

Imagem 4: 2º Encontro coletivo para produção do documento curricular



Fonte: elaborado pelas pesquisadoras.

Ao longo do acompanhamento dos projetos, das aulas e da elaboração do currículo, busquei anotar no caderno de campo as principais informações e discussões. No caderno de campo também buscava inserir minhas percepções iniciais em relação a cada encontro e questões que me chamavam a atenção. Além disso, em relação aos registros, também gravei no formato de vídeo a maior parte dos encontros.

A princípio, comecei transcrevendo as falas por completo. Entretanto, ao longo desse exercício de transcrição, percebi que nem tudo era necessário transcrever. Observei que, na

transcrição, poderia priorizar algumas passagens em detrimento de outras, pois deveria buscar por trechos que se aproximassem do que buscávamos analisar. Assim, assistia aos vídeos várias vezes e transcrevia passagens que possivelmente dialogariam com a proposta da pesquisa. Ao longo do processo de transcrição, sabia que estava produzindo versões reduzidas da oralidade (FLEWITT et al, 2009). No entanto, busquei realizar a transcrição da maneira mais fiel ao que ouvia, considerando não só a oralidade, mas também o contexto de produção das falas.

Gostaríamos de salientar, também, que, a princípio, tínhamos consciência da importância de se planejar a pesquisa de campo, mesmo antes do seu início. Entretanto, tínhamos, também, como hipótese, que, mesmo tendo um planejamento inicial, não necessariamente conseguiríamos desenvolver a pesquisa nos moldes planejados, pois, como toda pesquisa, esta foi adquirindo um caráter dinâmico a partir das insurgências de situações trazidas pelos participantes, que, na maior parte das vezes, eram urgentes.

Podemos dizer que a pesquisa foi ganhando novos direcionamentos de acordo com as necessidades que iam surgindo na comunidade, em especial dos professores egressos da habilitação em Matemática em relação à escola. Nesse sentido, no andamento da pesquisa, nossa maior inserção nas questões vivenciadas pelos professores egressos se deu para a discussão e elaboração do currículo do Ensino Médio, trabalho que realmente foi fruto de parcerias construídas com esses professores.

Da mesma forma que você está fazendo um trabalho, ou outros possam vir fazer um trabalho na comunidade e que dá essa contribuição pra gente, todo mundo tem a ganhar, né? Então, esse trabalho [de doutorado] foi uma oportunidade que quando a gente estava pensando de por no papel o nosso currículo e a gente tinha muito a ansiedade: “a gente tem que colocar no papel, fazer isso e aquilo. Mas como a gente vai colocar no papel? A gente vai procurar quem pra ajudar a orientar a fazer isso?”. E, aí, foi no caso um momento oportuno que a gente teve também, né. Você contribuiu muito com a gente, pelo menos eu penso dessa forma. E sempre nas reuniões da escola eu sempre falei do seu trabalho e eu sempre falei da importância de ter sua parceria junto com a professora Vanessa, né, e a própria UFMG e o Fiei, como parceiros. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

Levando em conta a parceria construída entre pesquisadoras e professores Pataxó, a passagem, a seguir, exemplifica o dinamismo de situações que ocorreram ao longo da pesquisa. No dia 13 de julho de 2021, às 17h13, o professor Alex me convidou para participar de uma reunião que ocorreria com a equipe de direção e professores da escola para tratar do andamento da elaboração da matriz curricular. A reunião ocorreria às 18h00 do mesmo dia.

Oi, Danielle. Então, em conversa aqui com o diretor e o vice-diretor, eles propuseram a fazer o convite a você. Se você tiver tempo e disponibilidade de fazer parte do encontro mais tarde. Assim, eles pedem para fazer o convite se caso você não tiver outro compromisso. Peço até desculpas por estar tirando do seu tempo aí, mas é uma

parceria que a gente conta muito. E aí caso você tiver um tempinho e querer fazer parte da reunião, a gente deixa aberto o convite, tá certo? E a gente vai disponibilizar o link, e se você tiver tempo você pode participar com a gente. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, WhatsApp-áudio, 13 de jul. de 2021).

É interessante observar, nessa situação, a questão do período de tempo, visto que o convite foi feito próximo ao horário do início da reunião. Provavelmente, discutir a matriz curricular foi uma demanda urgente e, devido à parceria construída, eles sentiram que eu poderia dar alguma contribuição nesse momento e ficaram confortáveis para fazer o convite a mim, uma vez que eu já estava envolvida nessa discussão desde 2020. Destacamos, também, o fato de que, geralmente, nas pesquisas acadêmicas, o pesquisador assume um papel de fazer convites aos participantes, seja para participar de encontros, entrevistas, rodas de conversa, entre outros. No caso desta pesquisa, em muitos momentos, o convite partiu dos parceiros para as pesquisadoras. A nosso ver, essa inversão de papéis mostra que os pesquisadores não têm o ‘controle’ da pesquisa, pois ela vai sendo composta por diferentes ações conduzidas pelos próprios parceiros da pesquisa.

No excerto, vale comentar a fala do Alex quando ele me lembra de que “é uma parceria que a gente conta muito”. Foi uma mensagem que recebi com muita alegria, pois mostra a força da parceria, trabalhada por muitos meses, o que não foi uma tarefa fácil (e nem almejava que fosse). Acredito que essa parceria foi possível porque desde o início tínhamos a proposta de construção do objeto de pesquisa coletivamente, e esse propósito foi ganhando forma com a participação das diferentes atividades não previstas que iam surgindo ao longo dos dias, como foi o caso das conversas sobre a produção do currículo, por exemplo. A oportunidade de participar desses momentos ia produzindo novos elementos para a pesquisa, a partir de cada convite, cada conversa, cada interação, cada reunião.

Esse modo como a parceria entre mim e os professores Pataxó foi se constituindo nos ajuda a exemplificar o nosso posicionamento diante da pesquisa, de aceitar participar da luta junto com a comunidade, assumindo nosso papel político como pesquisadora com povos indígenas. Nessa direção, buscamos desenvolver uma pesquisa posicionada politicamente e que pudesse potencializar as lutas da comunidade (BRITO, 2020).

Então é necessário nós rompermos, superarmos com a visão eurocêntrica e colonialista, e dar audibilidade e visibilidade a esses grupos silenciados historicamente, e me reporto aqui particularmente aos povos indígenas. [...] Devemos trazer para dentro da história esses povos indígenas para entender seus projetos de vida, entendermos a sua história, seus saberes, e compreender a história como um campo de possibilidade em que muitas propostas estão em jogo. [...] É necessário desvendar as injunções que promovem a vitória ou a derrota de determinados projetos. E não naturalizar a ordem vigente. Não naturalizar o grupo vencedor como vencedor por natureza. Então, é necessário realizarmos pesquisas posicionadas, rompendo com

a erudição neutra. Pesquisas posicionadas o que pressupõe rompermos com o positivismo, com a metodologia positivista (BRITO, 2020, *on-line*).

Nesse sentido, alguns autores têm alertado para a importância de uma reflexividade crítica nos processos metodológicos de pesquisa, inclusive sendo um componente necessário para uma pesquisa socialmente justa em seus métodos e suas intenções. A análise crítica da atuação e do posicionamento engajado do pesquisador, ao conduzir o trabalho de campo, analisando suas ações, torna-se importante em pesquisas junto a povos indígenas (STREGA; BROWN, 2015).

Nessa perspectiva de fazer *junto/com* é que nos aproximamos das discussões sobre descolonização da pesquisa acadêmica (TUHIWAI SMITH, 2018). Quando nos engajamos na produção de pesquisas que enfrentam discursos e práticas coloniais, voltamos para a descolonização, que coloca as vozes e as epistemologias indígenas no centro dos processos acadêmicos e permite pensar outras formas de produção de conhecimento, para além das ocidentais.

Quando falamos sobre epistemologias indígenas, é importante pontuar que elas incluem uma forma de saber que é fluida e experiencial. Os ensinamentos são transmitidos de geração em geração por contação de histórias, que têm lugar nas rodas de conversa, incluindo as nuances e a sabedoria dos contadores. São colocadas em prática outras ciências, aquelas situadas no território, nos cantos e nas línguas indígenas. Por isso, tão importantes quanto essas outras ciências são as línguas indígenas, porque as epistemologias indígenas emergem de línguas tradicionais, enfatizando verbos, não substantivos (CAJETE, 1999). As formas indígenas de conhecer englobam a coletividade, a reciprocidade e o respeito; nascem da relação com a terra, com a territorialidade do povo e da necessidade de alimentar, vestir e transmitir valores, portanto sua transmissão deve ser prática e significativa. Diferentemente, a racionalidade ocidental dominante é regida por uma ciência, cuja epistemologia se baseia no mundo observável pelos humanos, pautada em dicotomias, na objetividade e no universalismo. Por isso, descolonizar a pesquisa é, de fato, ter ciência que manter as crenças e os métodos ocidentais como “a” verdadeira ciência marginaliza os métodos e as formas de conhecimento indígenas (SIMONDS; CHRISTOPHER, 2013; TUHIWAI SMITH, 2018).

Xiiem, Lee Morgan e Santolo (2019), pesquisadores indígenas, apontam sete princípios para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas nessa perspectiva de descolonização. São eles: respeito, responsabilidade, reverência, reciprocidade, holismo, inter-relação e sinergia. Para eles, os quatro primeiros – respeito, responsabilidade, reverência, reciprocidade –, devem ser utilizados pelos pesquisadores, no campo metodológico, como um guia ético para trabalhar

com os povos originários, incluindo os conhecimentos e as histórias deles. Os últimos três princípios – holismo, inter-relação e sinergia –, devem contribuir para a construção de significados a partir das tradições e histórias de experiências vivenciadas pelos indígenas.

Assim, na busca por ‘fazer com’, na perspectiva de descolonização da pesquisa, é que tivemos a oportunidade de participar de parte do processo de elaboração do documento que registra o currículo da escola Pataxó de Barra Velha, como já relatamos anteriormente. Essa experiência é central neste trabalho, pois foi a partir dela que conseguimos identificar, no trabalho com os professores Pataxó, as práticas educativas que emergiam quando esses professores refletiam sobre a elaboração do currículo, explicitando características de uma escola indígena que é diferenciada, a relação da escola com o território e com a espiritualidade Pataxó.

Assim, as práticas que, inicialmente, buscávamos em um contexto mais amplo, ficaram circunscritas à experiência de compartilhar a elaboração (reflexão) de um currículo para o Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha. Além disso, a princípio, tínhamos como participantes professores egressos do Fiei-Matemática. Entretanto, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, percebemos a participação coletiva de professores egressos de outras habilitações do Fiei, inclusive professores formados em outras instituições e estudantes ainda na formação inicial. Portanto, apesar do protagonismo dos egressos Fiei-Matemática, vários outros parceiros contribuíram para a produção deste trabalho.

As demais frentes em que participamos ao longo da pesquisa, como nos projetos de extensão do Fiei e nas disciplinas, foram importantes para fundamentar o contexto de pesquisa, porque nos ajudaram a esclarecer aspectos da formação inicial, da escola indígena, do território e da cultura Pataxó, essenciais, a nosso ver, para compreender as práticas educativas emergentes na elaboração do currículo do Ensino Médio da escola Pataxó, como mostraremos ao longo deste trabalho.

As mudanças do cenário para desenvolver a proposta inicial da pesquisa trouxeram à tona outras questões mais pertinentes para o momento: Que práticas educativas acontecem no TI de Barra Velha a partir do fechamento da escola e a dispensa dos professores indígenas? Que práticas educativas são consideradas quando professores indígenas da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha elaboram um currículo para o Ensino Médio? De que maneira a formação inicial no Fiei contribui para a composição das práticas educativas que fundamentam o currículo? De que forma as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio Pataxó de Barra Velha se relacionam ou não com as referências dadas pela Secretaria Municipal de Educação?

A partir dessas questões, o objetivo principal desta tese consiste em compreender as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó Barra Velha.

Esse objetivo principal se desdobra em três objetivos secundários: i) descrever e analisar as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, incluindo aquelas vivenciadas na comunidade quando o espaço da escola está rompido; ii) analisar como a formação inicial dos professores Pataxó no Fiei se relaciona com as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio; iii) Analisar a elaboração de um currículo fundamentado nas práticas educativas indígenas Pataxó de Barra Velha frente as referências dadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Considerando os objetivos aqui propostos, para compreender as práticas educativas que são situadas na vida do povo Pataxó de Barra Velha, identificamos a necessidade de descrever algumas dessas práticas e trazer características do território, elementos da cultura e conquistas no campo da Educação Escolar Indígena.

2 “ESCOLA E COMUNIDADE NÃO TÊM SEPARAÇÃO”

Em maio de 2021, o campo da Educação Matemática brasileira perdeu uma de suas principais referências, o professor Ubiratan D’Ambrosio. Lembro-me, como se fosse hoje, o primeiro momento em que li Ubiratan. Havia acabado de ingressar em um grupo colaborativo de professores/pesquisadores que estudavam modelagem, segundo a Educação Matemática. Desde a primeira leitura, fiquei encantada.

Professor Ubiratan foi aquele precursor dos estudos que pautam as práticas culturais indígenas e abriu caminho para pensarmos uma Educação Matemática a partir das matemáticas.

A sensibilidade em dizer questões que ficaram por muito tempo em penumbras no mundo acadêmico, de questionar as pedagogias excludentes e valorizar as diferentes culturas, me (nos) trouxe esperança, e ainda nos traz em tempos tão sombrios.

A primeira vez que vi e ouvi Ubiratan D’Ambrosio foi em São Paulo, no Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), sentada em um lance de escada em um auditório lotado.

Que sorte a minha (nossa) conhecer, ler e ouvir Ubiratan D’Ambrosio, que sorte a minha (nossa)...

A Educação Matemática nunca mais será a mesma. Não somente porque ele nos deixou neste plano, mas, principalmente, pelo seu legado e chamado, que convoca cada um a continuar o trabalho que iniciou.

Que Ubiratan esteja em nossas escolas, em nossas práticas, em nossas pesquisas, em nossos textos, em nossas vidas...

Professor Ubiratan D’Ambrosio, (sempre) presente!

Nesta seção, apresentaremos o TI de Barra Velha e teceremos algumas reflexões sobre as práticas educativas que acontecem nele, inclusive as práticas revitalizadas no período pandêmico em que a escola estava fechada e os professores com os contratos suspensos. Na sequência, traremos uma perspectiva histórica da Educação Escolar Indígena em Barra Velha, afunilando para a apresentação do Ensino Médio e sua organização. Por último, mostraremos como o curso Fiei influenciou a organização desse segmento de ensino, inclusive as principais práticas educativas que são consideradas pelos professores na produção do seu documento curricular.

2.1 O Território Indígena Pataxó de Barra Velha

Resistência pela terra

*No começo tudo era momento de alegria
Tristeza e medo era o que não existia
Nosso povo plantava, caçava e colhia
Com união e muita harmonia
Ao anoitecer em suas casas fogueira*

*Fogueira vinha clarear
 Com suas histórias e cantos a cantar
 E nunca deixando suas tradições acabar
 Mas logo veio a luta da terra que todos queriam demarcar
 E alguns líderes de sua aldeia saíram para lutar
 Em busca de seus direitos muita dificuldade veio a enfrentar
 Andando pelas estradas trabalhando aqui acolá
 Mais tinha fé que um dia iam chegar
 Em busca de seus direitos foram a procurar
 Mais quando chegaram à aldeia perceberam que enganado foram lá
 Aí veio o pesadelo que pensavam que não ia mais acabar
 Em suas casas na madrugada fogo veio a queimar
 Homens que eles confiaram que suas terras vieram demarcar
 Crianças e adultos muito a espancar
 Mulheres a estupro isso nem gosto de lembrar
 Nosso povo refugiado muito tempo teve que ficar
 Lembravam de sua aldeia e das riquezas a beira mar
 Mas não esquecendo e sua aldeia um dia retornar
 Negaram sua identidade para que hoje pudesse chegar
 Depois de muito sofrimento a alegria veio em seu olhar
 Com a terra demarcada para todos
 Plantar colher e cuidar
 Deixo essa mensagem para todos lembrar
 Da luta pela terra que nossos velhos tiveram que lutar
 Para que chegasse a esse ponto e muitos ainda não vêm a valorizar
 A memória dos nossos anciões que sempre temos que lembrar
 E que nossas crianças no futuro um dia possam contar
 A luta pela terra que veio a demarcar
 Foi um grande sofrimento mais nunca deixaram de lutar.*

(NASCIMENTO, 2018²⁹, p. 27. Poesia escrita pela egressa do Fiei-Matemática –
 “Para que sirva de reflexão à luta pela terra do povo Pataxó de Barra Velha”)

A opção por iniciar esta seção com uma poesia que descreve o processo de demarcação do território indígena de Barra Velha é importante para dizer como ele foi violento, ao mesmo tempo que serve para realçar nossa indignação em relação à tramitação da PL490, que está sob análise do Supremo Tribunal Federal. Esse projeto de Lei prevê alterações nas regras de demarcação de terras indígenas³⁰. Além disso, o poema nos ajuda a compreender a relação que o povo Pataxó tem com o TI de Barra Velha. Como presenciei na primeira visita a campo, o território para eles não é somente um espaço físico, pois está carregado da ancestralidade que representa a força deste povo.

Segundo Nascimento (2018), o povo Pataxó foi um dos primeiros povos a ter contato com não indígenas, há mais de 517 anos, e mesmo com o violento processo colonizador, eles não deixaram de lutar para manter a existência do povo e de sua história. A passagem do Projeto

²⁹ Para a escrita desta seção, consultamos os Percursos realizados no Fiei, em especial os Percursos de egressos da habilitação Matemática – Eriisa Braz dos Santos (SANTOS, 2018), Criscia Santos Nascimento (NASCIMENTO, 2018), Jessie Braz de Jesus (JESUS, 2018), são egressos da Matemática, e Uilding Cristiano Braz (BRAZ, 2016) egresso da habilitação Línguas, Artes e Literatura.

³⁰ Mais informações disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/marco-temporal-vai-a-julgamento-no-stf-o-que-esta-em-risco-para-os-povos-indigenas/>. Acesso em: 15 set. 2021.

Político Pedagógico da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, a seguir, reforça a luta do povo Pataxó por seu território.

Nosso povo Pataxó antigamente era nômade, vivia na região que compreende os limites de dois rios; São Mateus (chamado de Krikaré) e rio Santa Cruz (hoje chamado Rio João de Tiba). Os Pataxó costumavam sair de dentro do mato para o litoral a fim de se alimentar de mariscos e fazer seus rituais. Nessa região se confrontavam com outros grupos indígenas, como Botocudo e Tupiniquim. Com a devastação da floresta os Pataxós foram se refugiando no litoral.

A partir de 1814, aconteceram os primeiros aldeamentos feitos pelos padres nas regiões do Prado e Santa Cruz de Cabralia. O primeiro aldeamento foi no Rio das Ostras, seguindo-se outro no Rio Corumbau. A partir de 1822, os Pataxó se juntaram com outros grupos indígenas que moravam ou passavam pelo aldeamento. Foi assim que os Pataxó perderam a liberdade e foram obrigados a se aldear por decisão do governo em 1861. Seguiu-se a intensa exploração das matas, ocasionando diminuição das terras originais, perda da língua materna e costumes tradicionais, adoção de costumes diferentes, que foram enfraquecendo o povo e o tornando sedentário.

Após o aldeamento, o povo Pataxó se formou com a junção de diversas nações, espalhados pelo litoral sul da Bahia. As atividades principais eram: caça, pesca, plantação de milho, mandioca, inhame, entre outros. As pequenas comunidades sempre procuraram fazer suas moradias na beira dos rios e do mar, aonde a fonte de alimento era mais farta.

Houve um tempo em que precisaram fazer agrupamentos maiores para defender o território de seus inimigos. Algumas famílias de Porto Seguro e, em frente ao Monte Pascoal se aldearam numa clareira de nome Bom Jardim. Esse aldeamento cresceu e teve contato mais intenso com a sociedade não indígena, fazendo com que os índios dependessem cada vez mais dela. Tudo que era produzido na comunidade era vendido ou trocado por objetos e alimentos não-indígenas.

Um dia, os Pataxós receberam a notícia da demarcação de suas terras, alegres passaram a receber bem todos os brancos que ali chegavam. Algumas dessas pessoas desconhecidas começaram a dominar os Pataxó. Foram praticados roubos de animais de fazendas vizinhas e objetos em casas comerciais. Quando as pessoas resistiam eram espancadas e amarradas. Essas mesmas pessoas cortaram os fios da linha telegráfica que passavam na reserva para impedir as vítimas de denunciar o ocorrido. Foram enviadas tropas da polícia para a aldeia, resultando em mortes, espancamentos e vários tipos de humilhação sobre a comunidade Pataxó. Houve uma debandada, os que puderam escapar se refugiaram nas matas e fazendas. Esse acontecimento ficou conhecido como “Fogo de 51” ou “Massacre de 51”. A partir daí muitas famílias jamais retornaram à Aldeia de Barra Velha, resolveram trabalhar nas fazendas. Algumas formaram novas comunidades. Por isso o povo Pataxó é dividido em várias aldeias (Projeto Político Pedagógico da Escola Pataxó de Barra Velha, 2010-2011, p. 9)

O povo Pataxó pertence ao tronco linguístico Macro-jê e à grande família Maxakali, estando distribuído em aproximadamente 41 aldeias nos estados de MG, RJ e BA. Em relação ao nome do território,

(...) de acordo com as muitas histórias contadas pelo povo Pataxó, o nome da aldeia sempre foi Barra Velha, mas há muitos anos chegou aqui um padre chamado Maximiliano e pediu que os indígenas mudassem o nome da aldeia para Bom Jardim. Este nome idealizado pelo padre foi proposto por motivo de que a aldeia era cercada por pés de jasmim. Então ele dizia para os mais novos da aldeia que o nome deveria ser Bom Jardim. Porém, esse nome não ficou por muito tempo. Os mais velhos vendo essa situação começaram a afirmar que o verdadeiro nome da aldeia era Barra Velha e não deveria mudar. Por isso, a aldeia sempre foi Barra Velha. Segundo as histórias, este nome é devido ao fato de que há muito tempo havia uma barra (encontro do mar

com o rio) que ficava num lugar aqui da aldeia denominado Pistola. Essa barra, segundo os anciãos, encontrava com a lagoa atual, passava por dentro da aldeia, até chegar ao encontro com rio Caraíva, num lugar chamado Porto do Boi. A partir desse nome dado pelos mais velhos é que a aldeia começou a ser chamada de Barra Velha. Depois de muito tempo a barra que ficava no Pistola mudou e pocou [estorou] a aproximadamente cinco a seis quilômetros a Sul, num povoado de pescadores denominado Corumbau. Atualmente, a barra fica entre o Corumbau a sul e a aldeia Pataxó Bugigão ao norte. Mas, muitos parentes dizem que a barra um dia ainda vai voltar para o seu lugar antigo e passará por dentro da aldeia novamente (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p. 19 apud BRAZ, 2016, p. 14).

A aldeia Barra Velha é também chamada de Aldeia Mãe porque foi a que originou todo o povo Pataxó, considerado o primeiro aldeamento do extremo sul da Bahia. Ela está localizada no município de Porto Seguro (BA), numa área demarcada de 8.627 hectares, situada entre dois rios, Caraíva e Corumbau, a 45 km da BR 101 (JESUS, 2018). O mapa abaixo permite uma localização do território na região.

Imagem 5: TI Pataxó de Barra velha



Fonte: disponível em: <http://museudoindiorj.blogspot.com/2014/05/blog-pataxo-divulga-acoes-de.html>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Já o mapa abaixo inserido no Trabalho de Conclusão de Curso, Percurso, de Erilsa Braz dos Santos, egressa do Fiei-Matemática, vice-cacica de Barra Velha, representa, segundo a autora, o território verdadeiro de Barra Velha. Neste mapa é possível identificar a diversidade de ecossistemas do bioma da mata atlântica dentro do TI.

Imagem 6: Mapa que representa o TI de Barra Velha



Fonte: Produzido por Carlos Adriano Braz Ferreira (SANTOS, 2018, p. 15)

A aldeia de Barra Velha possui uma população de aproximadamente 3.000 indígenas. Sua economia gira em torno de atividades como a produção de artesanatos de sementes, agricultura familiar, pesca artesanal, pecuária familiar, extrativismo de marisco artesanal, contratos temporários de membros da comunidade na área de saúde e educação, comércio de alimentos, serviços de turismo, como o passeio de buggy, e de recursos de programas sociais, como Bolsa Família e Aposentadoria Rural (SANTOS, 2018).

O povo Pataxó de Barra Velha possui uma relação espiritual muito forte com os encantados, que, segundo Nascimento (2018, p.37), são espíritos de “índios velhos” que já se foram e que se encontram na natureza hoje, como no mar, no rio e nas matas. Por isso são chamados de seres da natureza. Nesse sentido, a orientação da vida diária desse povo perpassa as relações com a natureza, ou seja, com a terra, o mar, a lua. Ao longo do trabalho, buscaremos detalhar melhor essas relações, principalmente por meio das práticas educativas que identificamos.

2.1.1 Práticas educativas Pataxó de Barra Velha: território e pandemia

Percebemos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, que as práticas educativas Pataxó de Barra Velha estão fundamentadas na relação com o TI, o que se sobressaiu ainda mais no período pandêmico e que nos parece importante relatar, dada a centralidade que os participantes deram à relação entre educação e território.

Essa percepção nos permitiu tensionar o que entendíamos como práticas educativas que são conduzidas no território, em especial aquelas desenvolvidas no período pandêmico: há como distinguir o que são práticas educativas da escola das práticas educativas cotidianas que acontecem nesse território?

Boa noite gente! Com essa pandemia tivemos que mudar nossa rotina, com isso temos que praticar algumas atividades que não estávamos muito acostumados. Essa foto é um registro de um dia de pescaria, onde estavam eu, meu filho, minha sogra, minha cunhada e também meu sogro, mas ele não apareceu na foto 😊. Como sabemos as crianças aqui na aldeia começam a aprender logo cedo e essas aí já estão bastante sabidas na atividade da pesca rrsrsrs, mas enfim não só elas estão aprendendo, e eu também estou aprendendo bastante com essa atividade... (Dalton, Estudante do Fiei, 2ª tarefa ESS Grupo 2, WhatsApp-texto, 18 de jul. de 2020).

Imagem 7: Um dia de pescaria



Fonte: Dalton, 2ª tarefa ESS, 18 de jul. de 2020

Imagem 8: Vídeo da Pescaria registrada por Dalton



Fonte: Dalton, 2ª tarefa ESS, 18 de jul. de 2020
Imagem nº: Pescaria no mar



Fonte: Imagens obtidas por meio de prints do vídeo enviado pelo estudante Dalton - 2ª tarefa ESS, 05 de julho de 2020

A pesca pode ser desenvolvida em todas as quadras [da lua], porém em espaços diferentes. Por exemplo, na morta ou espécie também. Como ela fala [Críscia]³¹, na minguante ela fala que não pode pescar no rio porque a maré não seca. Ela não serve para pescar essa espécie de peixe, no bater raiz e fechar riacho. Mas aí a outra quadra da lua você já pode pescar dentro das raízes. Então, varia de espécie de peixe para espécie de peixe pescado, ou marisco pescado, para a quadra da lua. Então a pescaria não é só um dia antes da lua, porque ela pode acontecer nas outras fases também, nos outros dias também. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020).

É interessante como o estudante Dalton destaca que as crianças na aldeia começam a aprender logo cedo e como elas já estão “bastante sabidas”, mesmo tendo a faixa etária de uns 8 a 9 anos. Uma amostra dessa sabedoria pode ser percebida no vídeo e no comentário do estudante sobre as crianças já terem experiência com a prática da pesca, inclusive com o manuseio dos instrumentos da pescaria.

A forma como ele descreve a participação de diferentes membros da família na prática da pesca mostra ainda como esse tipo de prática envolve diferentes gerações em uma mesma prática cultural Pataxó de Barra Velha. A nosso ver, a escolha feita por Dalton para exemplificar as aprendizagens no tempo vivido na pandemia mostra que, para eles, as aprendizagens na sua comunidade não se dão apenas nos tempos e espaços escolares institucionalizados, pois elas ocorrem na participação em diferentes práticas dentro das famílias e na comunidade de maneira geral.

A partir do relato de Dalton, acrescido da discussão proposta por Quaresmo e Ferreira (2013, p. 239) de que a “criança indígena aprende fazendo, experimentando e imitando os

³¹ Críscia é egressa da habilitação Matemática do Fiei e desenvolveu seu percurso sobre o Ritual da Lua Cheia.

adultos”, arriscamos afirmar que a educação indígena acontece a partir da participação nas práticas culturais com a presença de adultos e anciãos que transmitem os conhecimentos do seu povo de uma geração a outra. Tal constatação converge com o que defende o pesquisador Luciano (2013, p. 346), indígena do povo Baniwa, em relação às aprendizagens no contexto indígena: “o ensino e a aprendizagem ocorrem no espaço abrangente da comunidade e em qualquer tempo. Todos são responsáveis pela formação das pessoas, sendo que os mais velhos assumem tarefas mais específicas”.

Trazemos ainda uma outra prática educativa, relacionada à produção de artesanato de sementes. Nessas práticas, há toda uma vivência repassada entre mulheres de diferentes gerações. São nas rodas de mulheres debaixo das amendoeiras na aldeia que os laços familiares são fortalecidos, os saberes da cultura são repassados. Toda a família participa da produção dos colares, desde as crianças que aprendem não só como confeccionar os colares, sobretudo a relação deles com outras espécies que estão relacionadas com a sua produção: as sementes, a palmeira que fornece a linha, as plantas para o tingimento, o tempo certo de colher de acordo com as fases da lua, até as pragas que acometem as sementes. Afinal, não se faz a extração de sementes a ponto de esgotar esses seres companheiros que compartilham o mesmo território. Acima da produção e da comercialização dos colares está o vínculo afetivo com a Terra, porque não se olha para uma espécie separada de outra e muito menos separada do que é ser Pataxó naquele território.

Ao descrever a prática de confecção de colares de sementes, além de mencionar os períodos de colheita de cada uma que segue os ciclos da lua, Everton e outros três professores egressos do Fiei, explicam: “antigamente os colares eram feitos de pedaços de madeira, mas hoje há uma preocupação com a preservação e um maior respeito pela natureza, por isso, hoje são utilizadas sementes” (SANTOS, et.al, 2012, p.63). Em outro relato, explicam que aos poucos foram substituindo o uso da fibra natural por linha de algodão comprada na cidade, porque a produção dos colares estava afetando a crescimento das palmeiras de onde se tira a fibra. Assim, como forma de manter o equilíbrio que marca a estreita relação desse povo com a Mãe Terra as práticas vão sendo reinventadas, materiais são trocados. Afinal, a produção do artesanato Pataxó não é uma prática econômica para gerar excedente; como toda prática indígena, envolve diferentes seres em uma experiência coletiva de aprendizagem. Como não se separa escola e comunidade, a prática de confecção de colares de sementes também está presente na escola, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Portanto, reforçamos que as práticas educativas baseadas nos conhecimentos indígenas Pataxó de Barra Velha são transmitidas de geração em geração por meio de experiências compartilhadas entre diferentes

gerações, de diferentes modos, como na contação de histórias, nas danças, nas pinturas corporais, nos objetos e no fortalecimento das línguas indígenas. Na imagem a seguir, retirada do percurso do professor Everton, que trata do artesanato de sementes da aldeia Barra Velha, é possível se ter uma compreensão visual da descrição que fizemos acima.

Imagem 9: União das famílias que se formam em baixo de árvores para trabalhar com os artesanatos



Fonte: Santos, 2014

Nesse sentido, como exemplo, citamos a passagem de entrevista em que Arivaldo diz sobre a importância dos professores mais velhos, como é o caso dos professores de cultura para a Educação Pataxó:

E aí essas trocas de experiência, a gente vinha trabalhar numa escola que você leva um professor de cultura, que não sabe ler nem escrever, mas ele está ali que foi uma conquista grande das escolas indígenas em Minas Gerais [...]. Então eles não escreviam, o planejamento deles não era um planejamento escrito, era um desenho, né. [...]Então ali ele [professor de cultura] fazia o desenho dele, planejava o que ele ia ensinar no dia da aula dele. E, aí, foi uma experiência bem bacana, né, que a gente aprendia com o professor de cultura, que era uma pessoa mais velha, junto com os alunos. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Percebemos, assim, que os mais velhos são fonte de experiência para o povo Pataxó de Barra Velha. Eles são a verdadeira fonte de conhecimento; como é o caso, por exemplo, da

Mestra Japira³², reconhecida como uma grande educadora para o povo Pataxó no sul da Bahia. Com seus saberes, Mestra Japira nos apresenta a forma particular como a relação com as plantas alicerça uma metodologia de transmissão e produção de conhecimento, que conecta o aprendiz com o Cosmo Vivo (CARVALHO, 2020). Segundo Carvalho (2020), dentro do modo de ‘fazer ciência’ da Japira, a planta é um sujeito vivo em um território vivido por seres diversos, que compartilham biomas – o quintal, a capoeira, a mata atlântica, a restinga e o brejo. A partir da fundamentação de Carvalho (2020), percebemos que práticas como as que D. Japira e outros anciãos Pataxó compartilham e repassam às novas gerações esboçam um processo complexo de conhecimento e aprendizado que, do ponto de vista do conhecimento ocidental não indígena hegemônico, é uma inovação epistêmica e pedagógica. Como citamos Mestra Japira, poderíamos listar vários outros mestres e mestras Pataxó que vêm atuando em sua comunidade para perpetuação dos saberes de seu povo.

De certa forma, essa outra visão para o conhecimento que se faz na vivência com o território dialoga com a experiência do professor Alex, ao falar sobre a pesca. Sua fala mostra que, para pescar, são necessários outros conhecimentos, experiências de vida, além de saber lançar uma vara e esperar o peixe puxá-la. Segundo ele, deve-se conhecer sobre as marés e as fases da lua, suas influências na vida daquele povo, por exemplo.

Em relação às práticas que são desenvolvidas na comunidade, o professor Alex também diz sobre a importância de a escola e a comunidade dialogarem.

E, de certa forma, a gente tem uma fala aqui que escola e comunidade não têm separação, né? Então todas as práticas que acontecem dentro da comunidade de certa forma ela se reflete dentro da escola. Da mesma forma a escola se reflete dentro da comunidade. E muitas práticas os próprios professores por fazer parte daquela prática e está engajado dentro da comunidade acabava trazendo pra sala de aula. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 4º Encontro Tópicos Especiais. 12 de Jan. de 2021).

Nessa perspectiva, percebemos que qualquer classificação que indique uma possível categorização de práticas educativas, entre escolares e não-escolares, não reflete a compreensão dos participantes Alex e Dalton. Acrescentamos também, a partir das falas de Dalton e Alex, que os tempos e espaços da escola se conformam nessa abrangência, assim como são

³² Mestra Japira, ou também chamada D. Antônia, vive atualmente na aldeia Novos Guerreiros, extremo sul da Bahia. Sua origem é o TI Barra Velha, Aldeia mãe. Como mestra e educadora contribui para a educação nas escolas de Coroa Vermelha (BA) e na universidade, onde ministrou cursos no Ateliê Encontro de Saberes da UFSB, mostrando os fundamentos estéticos e poéticos de sua gestualidade curativa. Recentemente, a Mestra Japira, juntamente com outros mestres indígenas, teve reconhecidos seus saberes pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFMG com o título de Doutorado por Notório Saber em Educação.

mobilizados os diversos saberes dos professores indígenas, sejam eles da vida em comunidade, sejam os acadêmicos adquiridos nos cursos de formação.

Nesse sentido, acreditamos que Dalton, ao dizer “*Como sabemos as crianças aqui na aldeia, começam a aprender logo cedo e essas aí já estão bastante sabidas na atividade da pesca rsrsrs [...]*”, nos deixa um convite para algumas reflexões sobre a adequação de privilegiar o uso de perspectivas teóricas formuladas a partir de raízes epistemológicas ocidentais europeias para discutir aprendizagens que ocorrem nos contextos culturais indígenas.

Percebemos que são aprendizagens múltiplas, que ocorrem a partir dos saberes indígenas advindos da intrínseca relação deles com o território, que são indispensáveis para a perpetuação das práticas culturais indígenas. Assim, mesmo diante do fechamento da escola e da suspensão do contrato dos professores indígenas no período pandêmico em 2020, podemos dizer que a formação e aprendizados não deixam de fazer parte da vida comunitária indígena, porque elas ocorrem pela participação nas práticas educativas na relação com o território que, inclusive, contribuem para o orçamento financeiro familiar.

[...] bem lembrado, pelo [professor] Akerlan, essa questão da pandemia e da desconstrução, né? Da administração do município... Não só do município, mas acredito que em todo o Brasil. E por a gente sermos professores contratados, os nossos contratos foram suspensos, né? Os contratos foram suspensos, mas nossa vida continua, né? As contas continuam, né? A gente tem que colocar o café da manhã, o almoço, o jantar. E a gente também, como o Akerlan disse, além dessa preocupação com a escola, eu acredito que, eu mesmo pessoalmente, hoje estou aqui não como coordenador, mas eu estou aqui como professor indígena. De ter uma preocupação futuramente, né? Acredito eu que isso vai passar um dia e quando passar a gente precisa ter alguma coisa definida, né? Mas isso implica nos demais também que precisa correr atrás do seu pão de cada dia, né? Pagar as suas contas” (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 1º encontro coletivo, 08 de ago. de 2020).

Nesse sentido, percebemos que, no período pandêmico, outras práticas começam a ser reforçadas na comunidade, para além das realizadas antes da pandemia. Os licenciandos do Fiei ressaltam as aprendizagens que ocorrem a partir da participação nelas no período pandêmico, em que a escola estava fechada. Dalton e Estefânia que participaram do projeto de extensão do eixo ESS, avaliam essas atividades como oportunas para a revitalização de conhecimentos tradicionais que estavam adormecidos.

[...] antes da pandemia eu trabalhava com turismo, né. Especificamente fazendo os passeios de buggy aqui dentro do nosso território. Na verdade, toda nossa aldeia aqui, sempre o turismo foi uma renda importante. Com essa pandemia, aí acabou afetando bastante, né. Não só aqueles que trabalhavam com turismo, mas toda nossa comunidade e região também. Mas enfim. Depois dessa pandemia aí cada um procurou alguma coisa pra tá fazendo, né. Pra estar buscando o seu alimento no dia a dia. E comigo não foi diferente. Na verdade, hoje, eu faço um pouquinho de tudo. Mas as atividades que eu pratico mais no dia a dia é a pescaria, né, e também na

roça, né. Planto algumas coisas, milho, feijão, melancia, mandioca, essas coisas. Mas o que eu estou praticando mais mesmo é a pescaria. (Dalton, licenciando Fiei-Matemática, Apresentação no projeto do eixo ESS, 04 de jul. de 2020).

*A pandemia não só afetou diretamente a escola, né, mas como toda a comunidade no geral, né. E todos os professores que atualmente trabalhavam na escola, depois desta pandemia tiveram que seguir outros rumos pra conseguir seu sustento do dia a dia. Alguns tiveram que ir para a roça, outros pra pesca. Alguns fazem aquelas hortas orgânicas, né, no seu próprio quintal de casa. **Voltaram a fazer algumas atividades que antigamente já não estavam mais na rotina do dia a dia.** [...].* (Dalton, licenciando Fiei-Matemática, 2ª reunião Grupo Temático 2 MAT, 09 de set. de 2020, grifo nosso)

*Bom, professora, na minha opinião, **nesse período agora a gente está abrindo caminhos e possibilidades também para novos aprendizados.** Como, por exemplo, as famílias que estão naquele cultivo de hortaliças no fundo de casa, ou plantação de roça, agricultura familiar, eu acredito que jovens e adolescentes pertencentes aquela determinada família também estão contribuindo com o trabalho. Então isso também gera outro conhecimento, o conhecimento tradicional do nosso povo. Que foi como foi citado por um dos meus colegas. Essas coisas estavam adormecidas. Logo no início da pandemia, eu fui pescar na praia com meu esposo, aí eu encontrei dois colegas do meu esposo de Barra Velha, que estavam na praia também. Aí ele [colega do marido] pegou e falou assim: “com essa pandemia agora eu aprendi uma coisa que eu não sabia”. Que era estrovar anzol. Eu não sei se vocês entendem o que eu estou falando. Estrovar anzol é tipo fazer a amarração do anzol na linha, que aqui pra gente tem um jeito certo pra gente fazer, para o anzol não soltar. Então ele falou que ele não sabia. Mas, com a pandemia, ele aprendeu. Então, é esse tipo de conhecimento que está sendo aplicado nesse período agora pra todos.* (Estefânia, licencianda do Fiei-Matemática, 2ª reunião Grupo Temático 2 MAT, 09 de set. de 2020, grifo nosso).

Reforçamos que não há como classificar as práticas educativas como escolares, pois não teria sentido separar o “escolar” quando levamos em conta as diferentes práticas que estão situadas no TI e forjadas nos conhecimentos ancestrais Pataxó. Ademais, vale reforçar que, conforme afirmamos na seção anterior, não há como classificar práticas educativas a partir de contextos urbanos e não indígenas, onde tais práticas são analisadas a partir das interações entre os sujeitos e o conhecimento em diferentes espaços (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010). Isso porque os conhecimentos Pataxó dizem sobre ancestralidade. Há relações entre sujeitos, conhecimentos, que envolvem seres animados e inanimados, não há separação entre corpo e espírito. Em muitas práticas educativas, por exemplo, há de se considerarem as relações com o cosmo, como é o caso da estreita relação entre as práticas educativas Pataxó e a lua.

Entretanto, apesar de não separarmos as práticas entre escolares e não escolares, não há como desconsiderar a escola ao falar sobre essas práticas educativas, dado o contexto da pesquisa que perpassa a elaboração de um documento curricular para o Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha. Na primeira visita ao TI, já foi possível observar que, junto à conquista do território, a escola foi um direito adquirido a partir de muita luta da comunidade de Barra

Velha e se mostra um espaço importante para a reafirmação da cultura, como identificamos ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

2.2 A Educação Escolar Indígena em Barra Velha: uma perspectiva histórica

Em Barra Velha, a Educação Escolar Indígena iniciou-se nos anos 70 por meio da gestão da Funai. Santos (2018) mostra que

Antes dos anos 1970, não havia escola na aldeia. Havia algumas pessoas que sabiam um pouco da leitura e escrita, e repassavam o conhecimento que tinham para outras pessoas interessada em aprender. Minha mãe, Maria José Braz dos Santos, era uma dessas pessoas. A partir de 1978, segundo a pesquisa do professor Aurenilson da Conceição Braz (2013), a educação escolar chegou em Barra Velha, mas era a FUNAI quem coordenava e que durou até os anos 1990. (SANTOS, 2018, p. 16).

Os primeiros professores da escola de Barra Velha não eram indígenas e vieram da cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais, para trabalhar na aldeia. Entretanto, era visível a dificuldade de adaptação desses professores, razão pela qual a comunidade começou a reivindicar que o quadro de professores fosse composto por indígenas (JESUS, 2018). A adaptação perpassava também a vontade dos professores indígenas em implementar uma Educação Escolar Indígena diferenciada, como podemos observar na fala do professor Arivaldo.

E, aí, quando eu entrei mesmo na coordenação do Ensino Médio, eram poucos professores indígenas ainda, né. Aí os outros eram não indígenas, tudo de fora, né. Aí você as vezes tem dificuldade de por sua ideia, né. A sua ideia de educação que você vê, né, que é um modo diferente da pessoa que não tá ali no dia a dia da comunidade. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, Entrevista, 12 de jan. de 2022).

Inicialmente, a escola atendia turmas dos anos iniciais, com foco na alfabetização.

Naquela época, não tínhamos professores indígenas, naquele tempo era a FUNAI quem coordenava a escola ou quase tudo, eles escolhiam os professores e os mandavam para as aldeias, alguns professores permaneciam por pouco tempo devido às dificuldades de acesso e outros problemas também. Assim os alunos só estudavam até a quarta série primária e foi assim até os anos 90. (SANTOS, 2018, p. 19).

O prédio escolar, na imagem a seguir, foi construído pela Funai em 1977 e, segundo Jesus (2018), é constituído por quatro salas de aula, uma pequena secretaria, quatro banheiros

e uma cozinha. Atualmente (2020), neste prédio, funcionam turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental³³.

Imagem 10: Prédio escolar construído pela Funai no Território Indígena de Barra Velha



Fonte: Jesus (2018, p. 29)

Entretanto, Santos (2018) aponta que, após o decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991³⁴, a comunidade começou a ter acesso a mais direitos na área educacional.

Com o decreto federal número 26 de 1991, a educação escolar indígena saiu da FUNAI e passou para o governo municipal, onde está até hoje. A partir desse período, aconteceram mudanças importante, o povo começou a participar das decisões das coisas da aldeia e a educação escolar indígena ganhou força, começou uma nova era. Isso graças as lideranças da época e outros parceiros. (SANTOS, 2018, p. 16).

Esse decreto é composto por dois artigos, sendo o primeiro: “fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”. Já o segundo afirma que “as ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”, ficando a educação escolar em Barra Velha sob a gestão municipal.

³³ Infelizmente, no dia 16 de setembro de 2021, houve um incêndio nesse prédio escolar, causando danos à estrutura física do espaço e aos materiais pedagógicos, com perda dos livros didáticos.

³⁴ Disponível em: https://bookdown.org/antropologiaamadora/legislacao_indigena/institucionalhistorico.html. Acesso em: 12 nov. 2021.

A partir das mudanças da gestão da Educação Escolar Indígena no âmbito nacional, em Barra Velha, a comunidade reforçou a luta por um espaço adequado para a escola e, em 2001, foi construído um novo prédio para a Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, com recursos do governo federal, conforme podemos ver na imagem abaixo.

Imagem 11: Prédio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha construído em 2001



Fonte: arquivo das pesquisadoras. 30 de out. de 2019.

Esse prédio é composto por dez salas de aula, oito banheiros, cozinha, sala de professores, biblioteca, sala para a instalação de um laboratório de informática (que está desativada devido à falta dos aparelhos), secretaria, diretoria, depósito de materiais e dois quartos para alojamento (NASCIMENTO, 2018).

Segundo Souza (2001), antes dos anos 2000, quando a responsabilidade da educação da Funai passou para o município, surgiu a possibilidade do início do trabalho de professores indígenas na escola, mesmo não tendo formação regular.

Com o objetivo de qualificar tais professores, deu-se início, em 1996, ao seu treinamento, de modo que, em 1997, eles já atuavam em sala de aula. A falta de experiência inicial era suprida por um comovedor esforço, como o da leitura sistemática, sempre que surgia oportunidade, de livros e de qualquer material que lhes caísse às mãos. Gradativamente, sentiam-se mais seguros. (SOUZA, 2001, p. 75).

Ainda nos primeiros anos dos anos 2000, iniciaram-se o Ensino Fundamental II e a primeira turma do Ensino Médio de Barra Velha, como extensão do Colégio Pedro Álvares Cabral, do município de Porto Seguro. Já em 2004, os professores indígenas começam a assumir os cargos de gestão, antes reservados a não indígenas.

A partir de 2004, a escola começa a ser administrada por um diretor indígena, o professor Aurenilson da Conceição Braz. Em 2005, conquistamos a vaga para a vice-diretora, que foi a professora Inaiá Braz dos Santos e começa as ações a caminho de uma educação diferenciada, quando as lideranças passaram a ter uma participação maior nas decisões da educação escolar, junto com os professores. (SANTOS, 2018, p. 19).

Os professores indígenas, ao assumirem os cargos dentro da escola indígena, começam a repensar a relação da escola com a comunidade, refletindo sobre qual deveria ser o projeto de escola a ser (re)elaborado, conforme podemos identificar na fala de um dos primeiros professores indígenas da comunidade, Aurenilson.

No início, como qualquer projeto não foi fácil, porque a gente estava em um processo de transição, ou seja, da escola ainda da Funai, na verdade né, para uma escola indígena, gerida pelo município. Aonde a gente tem todo um transtorno no sentido assim de já ter uma vivência de uma escola colonizadora. Então nós professores indígenas da época e com certeza os outros que também foram chegando a gente enfrentou muita dificuldade em pensar que escola nós queríamos, né? Que escola vocês querem pra sua comunidade? Pra que ela possa atender as demandas? (Aurenilson, professor indígena, egresso do Fiei-Ciências Sociais e Humanas, 4º Encontro Tópicos Especiais, 13 de jan. de 2020).

Aqui é interessante ressaltar que, independentemente das conquistas no âmbito educacional, formular o projeto de uma escola indígena não foi uma tarefa fácil para os professores indígenas que, a partir dos anos 2000, foram reivindicando as vagas que antes eram ocupadas por professores não indígenas. Resistentes, apoiavam-se, principalmente, nas negativas em relação às experiências anteriores, que seguiam o modelo de escola da Funai, com perfil assimilacionista (colonizador), o qual desconsiderava a cultura indígena em suas atividades.

Frente a esses desafios, identificamos que a formação em cursos de licenciatura com perspectivas interculturais também foi importante e potencializadora para que os professores ocupassem quase 100% dos cargos na escola em Barra Velha. Além disso, os cursos de formação contribuíram para dar confiança aos professores que começavam a atuar em sala de aula do Ensino Médio, conforme podemos identificar nos Percursos de dois egressos da habilitação Matemática.

Em 2005, conquistamos a vaga para a vice-diretora, que foi a professora Inaiá Braz dos Santos e começa as ações a caminho de uma educação diferenciada, quando as

lideranças passaram a ter uma participação maior nas decisões da educação escolar, junto com os professores. A partir daí, aumentou o número de professores pataxó, hoje somos 99,9% pataxó dentro da escola indígena de Barra Velha, uma boa quantidade dos licenciados nos cursos específicos para professores indígenas formados pela FAE/UFG e outros que ainda estão em processo de formação (SANTOS, 2018, p. 20).

Em 2016 teve uma nova seletiva no município, onde consegui passar e, com a nova porta aberta, comecei a lecionar na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, com a disciplina de Matemática. No início tive um pouco de dificuldade, mas com o decorrer do ano letivo fui me aprimorando, pois estava no processo de capacitação no curso de Formação Intercultural para Educador Indígena (FIEI), na habilitação de Matemática. O curso só foi me fortalecendo na minha vida profissional (JESUS, 2018, p.13).

Atualmente, os cargos de docência e gestão da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha (que atende estudantes indígenas da comunidade e não indígenas dos povoados vizinhos) são ocupados quase em sua totalidade por professores indígenas. Segundo site do Inep³⁵, a escola está vinculada ao estado da Bahia, município de Porto Seguro, dependência administrativa municipal, e possui localização rural em Terra Indígena. Ainda segundo o site, em 2020, a escola tinha 40 docentes para atender 609 estudantes matriculados nos segmentos de ensino pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Até 2019, a escola funcionava em três turnos, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Os professores indígenas eram contratados pela Secretaria de Porto Seguro, como regentes de turmas ou de aulas. Nos registros oficiais, uma parte do currículo do Ensino Médio era organizado em disciplinas convencionais como nas escolas não indígenas e urbanas, com referência a BNCC: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Artes Indígenas, Educação Física e Língua Pataxó e Estudos Indígenas; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias – Matemática, Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias – História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Já a segunda parte, denominada por parte diversificada, era composta pelas seguintes disciplinas: Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Antropologia, Legislação Indígena, Gestão Ambiental. Como detalharemos mais a frente, a organização disciplinar e por hora/aula é rompida quando se implementa os trabalhos com o Calendário Sociocultural. Somente o Ensino Médio funcionava em regime de alternância.

A seguir, falaremos mais sobre a organização do Ensino Médio, dada a centralidade que esse segmento adquiriu na pesquisa com a nossa participação na elaboração de seu currículo.

2.3 O Ensino Médio na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha

³⁵ Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/29326559>. Acesso em: 16 set. 2021.

A escola de Barra Velha está administrativamente vinculada à Prefeitura de Porto Seguro, a quem, pelo menos formalmente, cabe o financiamento e a sua coordenação. Já o trabalho cotidiano, a gestão escolar, a sala de aula e a interação com os pais, com as lideranças e a comunidade ficam sob a responsabilidade dos professores da aldeia. Entretanto, a opção do município de Porto Seguro em assumir o Ensino Médio na escola Pataxó de Barra Velha perpassa também questões políticas, conforme mostramos ao longo desta subseção.

Apesar de a primeira turma de Ensino Médio na comunidade ter sido ofertada no ano de 2002, somente a partir de 2008, por meio de muitas lutas dos professores indígenas, lideranças, pais e comunidade, esse segmento de ensino foi regularizado (Projeto Político Pedagógico da Escola Pataxó de Barra Velha, 2010-2011, p. 13). Antes disso, o Ensino Médio estava vinculado a outras instituições escolares da cidade. Jessiá, egresso do Fiei na habilitação Matemática, por exemplo, aponta, em seu trabalho de Percurso (JESUS, 2018), que, após terminar o Ensino Médio na Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, ficou com receio de não receber o diploma e, ao recebê-lo, percebeu que o certificado de conclusão foi emitido pelo Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, em Porto Seguro.

Ainda assim, durante o primeiro encontro coletivo para elaboração do currículo³⁶, o diretor da escola à época, também egresso do Fiei, nos informou que o Ensino Médio estava funcionando, mas que, segundo a Secretaria de Educação, ainda não estava regularizado e, por isso, tinha dificuldades em regularizar a vida dos alunos que cursaram esse nível de ensino na escola no período de 2009 a 2019.

Já o representante da Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro que participou desse encontro esclareceu que as dificuldades eram devido ao fato de o município não ter outras escolas desse segmento, mas que eles estavam atentos para realizar a regularização da parte administrativa dos anos anteriores e também das atuais. Ainda segundo esse representante, de 2009 para cá, a escola caminhou de forma irregular com uma matriz curricular sem respaldo da Secretaria, pois sempre que o assunto era discutido no Conselho Municipal de Educação, ficava a pergunta: o Ensino Médio é de responsabilidade do estado ou do município? Ele também alertou para a necessidade de agilizar essa regulamentação, pois, no ano de 2021, poderia haver a troca de conselheiros e até mesmo a troca da gestão, devido às eleições de 2020, o que poderia influenciar no processo de regulamentação do Ensino Médio. Para essa regulamentação, uma das exigências era que a escola apresentasse sua proposta curricular.

³⁶ Encontro ocorrido em 08 de agosto de 2020, pela plataforma Zoom.

Assim, percebemos que, para a comunidade, a gestão municipal e a política educacional adotada para a escola indígena Pataxó dependem do grupo político que está à frente da administração do município, o que interfere diretamente na tomada de decisão em relação ao futuro da escola, em especial do Ensino Médio. Como também não há outra referência de Ensino Médio em escola indígena, a tendência é o município seguir as diretrizes curriculares do Estado da Bahia e não os valores e princípios da comunidade indígena, conforme exposto pelo professor Alex.

[...] a gente as vezes se prende a um sistema, principalmente no município de Porto [Seguro] e ao Estado da Bahia. A gente sabe que eles querem um modelo de ensino que seja padrão, né. O que o estado aplica, ele quer que se aplique em todas as escolas do município. [...] Porque o Estado, eles tentam desenhar isso no papel, porém na prática as vezes não acontece. Não dá uma ênfase, não dá um apoio, não dá um suporte para as escolas indígenas fazerem essa educação diferenciada. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 22 de jan. de 2022).

Outro exemplo era a discordância da administração municipal em aceitar a organização em alternância para o Ensino Médio. Diante da modalidade e da faixa etária que a escola atende, a alternância é uma reivindicação da comunidade. Em 2020, no bojo das pressões pela regularização do Ensino Médio na escola, a Secretaria de Educação extinguiu o regime de alternância, o que foi contestado pelos professores.

A pedagogia da alternância era uma proposta vivenciada pelo Ensino Médio desde o período em que atuavam na escola professores não indígenas, o que parecia ser aceito porque esses tinham dificuldades de deslocamento para o território de Barra Velha. Com a saída dos professores não indígenas, que ocorreu em 2014, a Secretaria de Educação julgou, em meados de 2020, que a comunidade não teria justificativa para a continuidade dessa pedagogia e, por isso, esse seria um dificultador para a regularização do Ensino Médio. Diante da pressão do risco da perda de autorização para ofertar o Ensino Médio na escola, os professores aceitaram outra forma de organização dos tempos da escola. Entretanto, para nós, essa pedagogia dialoga fortemente com os interesses da comunidade, visto que a organização em alternância é uma

[...] metodologia aplicada, fundamentada em conhecimentos tradicionais articulando com os científicos, também visa à autonomia da comunidade através da educação, buscando junto aos educandos e de acordo com o interesse de cada comunidade, reflexões, questionamentos e possíveis soluções para sua comunidade (Projeto Político Pedagógico da Escola Pataxó de Barra Velha, 2010-2011, p. 27).

Segundo Begnami (2022)³⁷, a pedagogia da alternância tem como princípios: a organização dos tempos e espaços escolares em tempo-escola e tempo-comunidade; a autogestão no protagonismo das famílias e comunidades; a relação entre teoria e prática como princípio educativo; as parcerias entre escola e as famílias, comunidades e movimentos sociais; o trabalho em equipe e interdisciplinar, com projetos situados na realidade das comunidades. Essa organização, considerando a experiência de parceria com os professores Pataxó na discussão do currículo, dialoga estreitamente com a perspectiva de Educação Escolar Indígena do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha.

Apesar de o modo como ocorre a gestão da educação indígena pelo município gerar conflitos e insatisfações entre os professores e lideranças e os gestores municipais, a própria comunidade parece já ter aprendido a lidar com as mudanças nas políticas do município. Nesse sentido, parece-nos que em alguma medida a permanência da oferta do Ensino Médio pelo município é conveniente para a comunidade, pois eles não teriam de lidar, em uma única escola, com dois sistemas de ensino simultâneos – Ensino Fundamental com o município e Ensino Médio com o Estado.

Vale ressaltar que, no Conselho Nacional de Educação, há um parecer aprovado em 15 de março de 2017³⁸, cujo assunto é a consulta sobre a autorização das Escolas Indígenas Pataxó Barra Velha e Boca da Mata.

1. Como dar continuidade ao processo de autorização do Ensino Médio das Escolas Indígenas Barra Velha e Boca da Mata? 2. Como resolver outro grande impasse, e acreditamos que seja o maior, que é o repasse total das verbas do governo federal para atender os alunos de Ensino Médio? Se o Ensino Médio pode ser ofertado pelo município e existe o regime de colaboração entre entes federativos, por que o repasse não é feito? De que maneira conseguiremos recebê-lo, uma vez que é de manifesto interesse das comunidades que este segmento seja ofertado pelo município e que esta seria a solução definitiva para os impasses? (CNE, 2017, p.1)

No parecer final, a relatoria aponta não encontrar óbice para que os entes federados, estado e município,

[...] analisem formas dos alunos matriculados nas escolas municipais em comento serem lançados no censo escolar, que regula a distribuição automática dos recursos do FUNDEB, como pertencentes ao sistema estadual, oferecido em regime de convênio com o Município, à semelhança do que é realizado com as instituições privadas sem fins lucrativos que atuam na Educação Infantil e na Educação do Campo e que se beneficiam de recursos do FUNDEB na qualidade de conveniadas. Mediante tal ajuste, havendo verba oriunda do FUNDEB, poderia o Estado arcar direta ou indiretamente com o pagamento das despesas de remuneração de pessoal e de custeio

³⁷ Disponível em: <https://youtu.be/ZPfd1nMIW9A>. Acesso em: 05 fev. 2022.

³⁸ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=63531-pceb002-17-pdf&category_slug=abril-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 out. 2021.

na oferta do Ensino Médio nas Escolas Municipais Barra Velha e Boca da Mata. O regime de colaboração é previsto constitucionalmente e deixa ampla abrangência para que os entes federados atuem conjuntamente em benefício da Educação Básica pública. O espírito da norma é a união de esforços em prol da causa educacional. Salvo melhor juízo, os casos em exame se enquadram exatamente nesse conceito. (CNE, 2017, p. 6).

No entanto, a situação do Ensino Médio em Barra Velha ainda se encontra não resolvida. Em 2020, a equipe que estava na gestão do município saiu após o grupo político ao qual era vinculado perder as eleições. No entanto, o professor Alex, em entrevista realizada em janeiro de 2022, afirmou que novas frentes de diálogos estão sendo criadas com a nova gestão municipal para estabelecer a continuidade do trabalho de regularização desse nível de ensino na escola, e a continuidade da discussão sobre o currículo.

Ao longo do trabalho para a elaboração do documento curricular, identificamos que, de fato, as diretrizes orientadoras sugeridas pelo município para a elaboração do currículo – Implementação, Novo Ensino³⁹ Médio Bahia⁴⁰ – eram as mesmas que as escolas do Estado deveriam seguir. Identificamos, também, que não havia discussões específicas sobre a Educação Escolar Indígena. Ao fazer uma busca por “indígena” no documento, apareceu somente um retorno que tratava de disciplinas eletivas: “As Eletivas podem aprofundar, também, temas transversais e integradores, como: “Diversidade, História e Cultura Afro-brasileira e **Indígena**”, “Cultura Digital”, “Direitos Humanos”, dentre outros”.

Outro documento orientador, conforme proposto pela Secretaria, para a elaboração do currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, era a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, conhecida popularmente como BNCC do Ensino Médio. Esse é um documento orientador dos currículos nacionais, elaborado pelo MEC em 2018, e traz as habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo dessa modalidade de ensino. Esse documento, em certa medida, foi (e ainda é) contestado⁴¹ por alguns segmentos da sociedade, dada a forma como foi elaborado, após o golpe de 2016, que retirou a então presidenta Dilma Rousseff da presidência do Brasil, e principalmente por desconsiderar as especificidades dos diferentes povos brasileiros. Ademais,

³⁹ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 09 jan. 2022.

⁴⁰ Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

⁴¹ Exemplos de críticas podem ser identificadas em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>. Acesso em: 14 jan. 2022.

[...] especialistas e instituições educacionais afirmam que, apesar dos discursos governistas em defesa da Base [BNCC do Ensino Médio], o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas (BRANCO et al, 2018, p. 56).

Segundo os representantes da Secretaria, em reunião com os professores ocorrida em 2020, esses documentos deveriam orientar o currículo, mas, ao analisá-los, percebemos que havia neles poucas especificidades sobre a educação escolar indígena. Em relação à BNCC, por exemplo, percebemos que a Educação Escolar Indígena ainda é discutida de maneira geral, dentro de outras categorias de educação que levam em conta as especificidades étnico-raciais, como a educação quilombola. No entanto, ao se tratar das habilidades e competências a serem alcançadas, ainda há generalizações, de modo a não considerar as peculiaridades de cada contexto, como é o caso da educação escolar indígena diferenciada.

A matriz curricular do Ensino Médio da escola Pataxó de Barra Velha vigente em 2020 era similar à matriz de 2019, com disciplinas convencionais, considerando as áreas de conhecimento da BNCC do Ensino Médio, e com disciplinas da parte diversificada. Identificamos poucas disciplinas que, pelo nome, poderíamos associar às lutas indígenas.

Além disso, os tempos das disciplinas eram divididos em hora/aula, ou seja, em uma determinada turma, a cada hora, há uma disciplina, sendo possível que essa turma tenha duas aulas consecutivas da mesma disciplina. A organização das disciplinas também é feita de forma que, para cada disciplina, há um professor responsável, sendo possível que um mesmo professor ministre disciplinas diferentes, de acordo com sua experiência e/ou formação.

Ao analisar a matriz curricular do Ensino Médio, descrita acima, poderíamos afirmar equivocadamente que essa escola era apenas uma reprodução de modelos ocidentais de Ensino Médio. Entretanto, quando nos aproximamos da proposta dos professores indígenas para o Ensino Médio, principalmente na participação da escrita do documento curricular, percebemos que as práticas educativas do Ensino Médio eram aquelas desenvolvidas nos ciclos de vida da comunidade, nas práticas cotidianas e tradicionais indígenas Pataxó.

Ressaltamos que identificamos também, nas falas dos professores, uma relação muito próxima entre as práticas educativas baseadas nos conhecimentos tradicionais Pataxó, que são desenvolvidas no Ensino Médio, e a formação dos professores no Curso Fiei. Percebemos, assim, que o lugar do curso Fiei se configurou (ainda se configura) como um espaço motivador e potencializador para que essas práticas viessem a fazer parte do documento curricular. Por isso, a seguir, mostraremos, como o Fiei foi um fortalecedor para a perspectiva de Educação

Escolar Indígena adotada pelos professores indígenas que atuavam ou atuaram nesse segmento de ensino.

2.3.1 Entrelaços Fiei e Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha

No início desta pesquisa, víamos que o curso Fiei fazia parte da composição do campo de pesquisa, dado que os participantes eram egressos desse curso. Esse fator, a princípio, nos impulsionava a realizar a descrição do curso e apresentar suas características, o que também nos ajudaria a compreender melhor a relação entre a formação inicial dos professores indígenas Pataxó e as práticas educativas de que eles participavam no território indígena.

Apesar da importância dessa primeira justificativa para a descrição desse curso, ao longo da realização da pesquisa, percebemos outros fatores que reforçaram tal importância. Identificamos que o Fiei contribuiu para o fortalecimento do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, porque foi a primeira oportunidade para que os professores indígenas pudessem adquirir formação institucionalizada, necessária para atuarem no Ensino Médio com segurança de continuidade do curso⁴². Inserir professores indígenas da comunidade na escola já era desejo e reivindicação de líderes da comunidade.

Foi a partir de quando os meninos começaram a se formar, né [...]. Aí no Fiei já começou a ter os meninos [professores] entrando no Ensino Médio. O pessoal da comunidade também viu que não tinha mais necessidade dos professores não indígenas continuar atuando, porque era o sonho dos mais velhos, né, ter os próprios indígenas formados atuando, né. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Portanto, os professores formados pelo Fiei foram os primeiros a começarem a assumir as vagas de professores não indígenas que atuavam no Ensino Médio. Podemos dizer que, à medida que os professores terminavam de cursar suas respectivas habilitações no Fiei, mais professores indígenas começavam a assumir as disciplinas do Ensino Médio. Essa situação corroborava o alcance da vontade, dos mais velhos, de que houvesse professores indígenas formados no lugar dos professores não indígenas.

⁴² Além do Fiei, alguns professores estavam cursando a licenciatura intercultural em outras universidades e institutos federais da região; mas, como não eram cursos de oferta regular, pois a turma foi criada por meio de edital PROLIND, os estudantes relatavam que atrasos e incertezas de recursos prejudicavam o seu andamento. Segundo os egressos do Fiei, estudantes que ingressaram nessas instituições antes deles, ainda não havia terminado o curso.

Quando eu comecei tinha muitos professores não indígenas. Tinha mais [professores] indígenas no [Ensino] Fundamental. No Ensino Médio eram professores todos de fora. E, aí, eu fui o primeiro professor, eu e o outro professor que foi o Akerlan, né, que dava aula de Patxohã. Nós fomos os primeiros professores indígenas a atuar no Ensino Médio. [...] E, aí, às vezes para dar aula para o Ensino Médio, essas cobranças dos mais velhos, de que eram os próprios indígenas que tinham que trabalhar na escola, ao invés de tá trazendo professores de fora, né, para atuar na comunidade. E era diferente da realidade também da comunidade. E aí eu vi essa necessidade [de formação], porque a gente tinha que atuar, né, e também era um direito, né, da gente. E aí quanto mais ter pessoas formadas dentro da comunidade, com ensino superior, né, para a comunidade era melhor, né. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Além da figura do professor indígena no Ensino Médio, percebemos também que a chegada desses professores nesse segmento de ensino trazia novos modos de pensar uma Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada, distinta daquela que era conduzida pelos não indígenas. Assim, é possível perceber que houve mudanças na organização pedagógica do Ensino Médio com a chegada dos professores indígenas, demarcando um novo modo de organização da formação dos jovens. A ideia de educação colocada por Arivaldo, que, segundo ele, é aquela fundamentada “no dia a dia da comunidade”, parece que ganhou convergência com o Calendário Sociocultural, a partir do qual ele teve as primeiras experiências no Fiei.

[...] eu como coordenador [do Ensino Médio] também nessa época [mais ou menos 2014], eu acho que a gente tinha mais facilidade de dialogar, as ideias iam se encaixando mais, né. Porque, às vezes, quando eram os outros professores que não eram indígenas a gente via que às vezes quando a gente ia falar, essa ideia de uma educação diferenciada, a ideia que a gente sempre levou do Calendário, do Calendário Sociocultural, né, para dentro da escola, a gente via que tinha aquele receio, né, um impacto, né. E, aí, quando ficaram todos os professores indígenas, a gente já tinha mais um diálogo aberto, né. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Percebemos que a ocupação do Ensino Médio pelos professores indígenas, em especial aqueles formados no Fiei, e o trabalho realizado no Fiei sobre o Calendário Sociocultural parecem ser situações de grande relevância para a Escola Pataxó de Barra Velha. Isso nos permite dizer que o Fiei não é somente um contexto desta pesquisa, mas também um espaço importante para discutir a formação inicial, criar parcerias entre universidade e escolas indígenas, sobretudo um espaço para que os professores indígenas pensem e reflitam sobre a educação que almejam para suas comunidades.

Só agradecer também você [Danielle], a própria Vanessa e o próprio curso do Fiei. O aprendizado que eu tenho hoje, foi de lá [do Fiei], né. Apesar da gente conhecer nossa realidade, mas muita coisa, no caso eu, eu me amadureci lá [no Fiei] (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2020).

Assim, dada a importância do Fiei para esta pesquisa e para o Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, é que, na próxima seção, descreveremos sua organização e o trabalho que foi conduzido, mostrando como ele contribuiu para que práticas educativas importantes do ponto de vista da comunidade indígena Pataxó de Barra Velha fossem incorporadas pela escola, inclusive fundamentando o currículo do Ensino Médio.

3 “A GENTE TROUXE A IDEIA DE AFIRMAÇÃO CULTURAL PARA DENTRO DA ESCOLA”

A escrita inicial desta seção aconteceu em um período de grandes transformações em minha vida, paralelamente ao início da minha aventura de ser mãe. Vejo aproximações entre esses dois fatos, visto que ambos surgem de forma inesperada. Os dois, simplesmente, acontecem.

Ambos requerem um período de recolhimento e reflexões.

Em relação à maternidade, preciso compreender o lugar dela na academia, na escrita acadêmica. É possível uma doutoranda ser mãe? Ou melhor, uma mãe ser doutoranda? A princípio, fico receosa.

Receio de não conseguir conciliar a maternidade e o doutorado. Receio do julgamento da “academia”. Simplesmente, receio...

Que pena que, nós mulheres, ainda tenhamos que ter, mesmo de forma involuntária, sentimentos como esses.

(#ForaMachismo! #ForaPatriarcado!)

Terapia. Pilates. Alimentação. Família. Amigos. TEMPO.

.
.

.

Cuidar da saúde física e mental me permitiu, agora, com 12 semanas de gestação (e com 30 semanas melhor ainda), compreender o processo que estou vivenciando.

Há dias bons, dias não tão bons. Mas o importante é que há dias.

Há dias cheios de esperança, dias cheios de vida, dias cheios.

Vejo agora que a escrita pode ser um lugar de conforto, visto que é possível dizer sobre, dizer para o outro, dizer.

Na continuidade da escrita deste trabalho me sinto mais sensível e confortável para dizer que estou feliz. Feliz por me permitir ser mãe. Me sinto feliz.

Dada a importância que os próprios professores indígenas atribuem à participação deles no Fiei, inclusive reconhecendo que foi por meio desse curso que tiveram contato com a proposta do Calendário Sociocultural, nesta pesquisa, torna-se fundamental fazermos uma descrição do curso, dos princípios e da origem da proposta do Calendário Sociocultural da comunidade. Essa apresentação é importante porque a perspectiva teórico-metodológica do Calendário Sociocultural, fundamentada no Método Indutivo Intercultural (GASCHÉ, 2004; 2005), ganhou força nesta pesquisa ao longo da produção do currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha. Ao final, recapitularemos como o trabalho com o Calendário foi introduzido para os Pataxó no Fiei e como ele se tornou importante para o Ensino Médio, inclusive para a revitalização do Ritual da Lua Cheia na comunidade.

3.1 O curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei) na UFMG

A concepção de educação escolar intercultural indígena emergente nos últimos anos exigiu das universidades um movimento de oferta de cursos para a formação de professores indígenas em paralelo à reflexão sobre a preparação desse professor, tanto no nível do magistério quanto no nível superior. O documento com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, publicado em 1999, já enfatizava que novos programas de formação deveriam possibilitar “aos professores já em serviço e aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior, para o desempenho qualificado da sua importante função” (BRASIL, 1999, p. 9).

Dados divulgados em 1998, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), apontavam que indígenas representavam cerca de 70% da população total de professores atuantes nas escolas indígenas. Desses, 28,2% não tinham completado o Ensino Fundamental, 24,8% tinham o Ensino Fundamental completo, 4,5% o Ensino Médio completo, 23,4% o nível médio com o magistério, 17,6% o ensino médio com magistério indígena e apenas 1,5% havia concluído o nível superior⁴³.

Segundo Alvarez Leite (2008), nas décadas de oitenta e noventa, uma das principais ações governamentais, no que diz respeito à formação de professores, “foi a criação, em várias regiões do Brasil, de Cursos de Formação de Professores Indígenas em nível Magistério – tendo por princípio básico a construção de uma educação intercultural” (p. 21).

Já em 2008, segundo essa mesma autora, 60% dos professores que atuavam nas escolas indígenas estavam cursando ou já tinham concluído o curso de formação em Magistério Indígena. Esses cursos se configuraram em um importante marco da Educação Escolar Indígena, pois traziam uma perspectiva intercultural de formação, potencializando a autoria dos próprios indígenas, suas práticas educativas e suas organizações de tempo e espaço.

Com a ampliação e o fortalecimento das escolas indígenas, no início do século XXI, começam a surgir demandas de formação de professores indígenas em nível superior. Com perspectivas de formação convergentes com a dos Cursos de Magistério, duas Universidades

⁴³ O Censo Escolar de 2018, divulgado em 2019, registra a presença de 22.166 profissionais escolares em sala de aula na educação escolar indígena. Desses, 7787 possuíam formação em nível superior e 13625 em nível médio (BRASIL, 2019).

inauguravam esse panorama de formação em 2005⁴⁴: Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

No caso específico da UFMG, temos o curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (Fiei). Esse curso pode ser considerado um programa de formação docente que leva em conta questões destacadas por Silveira (2010; 2015), como o fato de se pautar no reconhecimento da diversidade linguística e cultural de cada povo, tendo assim um processo educacional voltado para a realidade sociocultural dos indígenas e que considere suas necessidades. Logo, é um curso que assume o desafio de “dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade” (BRASIL, 2002, p. 23).

Antes do início do Fiei, a UFMG estabeleceu parcerias para implementar o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (Piei), que proporcionou o Curso de Magistério do Ensino Fundamental para Professores Indígenas – comumente reconhecido apenas por Piei, projeto que lhe deu origem (SILVEIRA, 2015). Essa iniciativa foi desenvolvida conjuntamente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com a Fundação Nacional do Índio (Funai) e com o Instituto Estadual de Florestas (IEF), tendo a primeira turma concluída em 1999.

À medida que os próprios indígenas começaram a assumir as aulas e a gestão das escolas, esse curso reafirmava um de seus objetivos: “a implantação e implementação de escolas indígenas pluriculturais, garantindo a essas comunidades o direito à especificidade, à diferença, ao bilinguismo e à interculturalidade” (SILVEIRA, 2015, p. 11). Todavia, como explica Silveira (2015, p. 16), na UFMG, “com o avanço do projeto Piei e a instalação de escolas nas aldeias indígenas de Minas Gerais, essas comunidades passaram a reivindicar uma melhor formação para seus professores”, surgindo uma demanda de educação em nível superior de professores indígenas, de Minas Gerais, para atuarem no Ensino Fundamental e Médio em suas escolas.

A partir dessas demandas, o curso Fiei foi implantado em 2006, a princípio com recursos do Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas – Prolind⁴⁵. Esse curso foi ofertado somente

⁴⁴ Segundo Oliveira e Mendes (2018), em 2018, havia cerca de vinte e seis cursos de Licenciatura Intercultural Indígena.

⁴⁵ O Programa tinha por objetivo principal apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrassem ensino, pesquisa e extensão e promovessem a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias->

para professores indígenas que atuavam na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Os concluintes receberam habilitação para atuarem na Educação Básica, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O curso atendeu os povos indígenas Arana, Caxixó, Krenak, Maxakali, Xukuru-Kariri, Xacriabá e Pataxó. Essa primeira oferta do curso foi em turma única, no ano de 2006, tendo sido concluída em 2011. Dos 141 estudantes que ingressaram, todos contratados no estado pela SEE-MG, formaram-se 131, os quais foram licenciados, estando aptos a trabalhar com turmas do ensino fundamental e médio. O curso teve a duração de cinco anos e foi executado em dez etapas intensivas e nove etapas intermediárias. As primeiras, chamadas de módulos, aconteciam na UFMG, e as segundas, chamadas de intermódulos, aconteciam nas aldeias dos respectivos povos, participantes do curso (SILVA, 2016, p. 161).

Embasado na experiência anterior do Fiei-Prolind, em 2009, dentro do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), o curso Fiei tornou-se de oferta regular na UFMG (SILVEIRA, 2015). Segundo esse projeto curricular, o curso Fiei de oferta regular tem como objetivo a formação de professores indígenas para atuarem na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Para o desenvolvimento das atividades do curso, antes da instalação da pandemia de Covid-19, em todos os semestres, em um primeiro momento, os estudantes indígenas se deslocavam de suas aldeias para a cidade de Belo Horizonte, por um período de cinco semanas consecutivas, para as atividades acadêmicas, em horário integral, nas dependências da UFMG – o que, comumente, é denominado de “Módulo do curso”. Em outro momento, atendendo às especificidades de uma formação intercultural, os integrantes das equipes de professores e bolsistas do curso se deslocam para os territórios indígenas, onde as atividades acadêmicas são desenvolvidas com os estudantes agrupados por povo/aldeias, também em horário integral – o que comumente é denominado de “Intermódulo do curso”.

Na descrição da minha primeira visita ao território de Barra Velha, é possível identificar como o período de Intermódulo é importante para o fortalecimento da relação entre as comunidades indígenas e a universidade, inclusive dos vínculos afetivos entre professores, bolsistas, estudantes e comunidade. O Intermódulo é um período de convivência e de aprendizagem mútua entre indígenas e não indígenas, possibilitando um processo pedagógico intercultural. A exemplo da proposta colocada em prática na turma Fiei-Prolind,

Nas Etapas Intermediárias [Intermódulos], os alunos também desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-

pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural brasileiro (ALVAREZ-LEITE, 2008, p. 13).

Podemos dizer que, nos Intermódulos, as disciplinas ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das comunidades indígenas. É possível trazer mais elementos práticos para as discussões sobre o uso do território indígena, percorrendo os espaços geográficos, além de possibilitar diálogos com os mais velhos, detentores dos saberes ancestrais indígenas. Ademais, estar no território indígena também significa estar mais próximo das cosmologias e da espiritualidade indígena.

O período do Intermódulo é quando os professores da UFMG podem experimentar a vida de cada povo e perceber suas especificidades. Isso é potencializado porque a enturmação, nesse momento, é por povo e não por turma ou habilitação. São também momentos ricos de formação continuada dos professores, incluindo os egressos, visto que há participação não somente dos estudantes em formação, mas dos professores já formados, das crianças, dos adolescentes, das lideranças, entre outros. Podemos dizer que acontece uma formação mais comunitária e menos acadêmica. É um período de vivenciar os tempos e espaços de cada povo, de viver suas territorialidades.

Por isso, os momentos vivenciados nos Intermódulos são riquíssimos e estruturantes quando pensamos em uma formação de professores indígenas na perspectiva intercultural, que leve em conta não somente a teoria, mas, sobretudo, os conhecimentos situados nas diversas práticas que são realizadas nas comunidades. Por isso, percebemos que as experiências no Intermódulo são fundamentais para alimentar as demais atividades do curso, inclusive aquelas que são desenvolvidas nos Módulos.

Já entre as etapas de Módulo e Intermódulo, os estudantes ficam sob orientação dos professores e realizam atividades nas aldeias, nas escolas ou em outros espaços educativos. Esse modo de organização permite aos professores indígenas que estão em sala de aula a continuidade de sua formação ao longo de todo o semestre. Enfim, no acompanhamento como bolsista nas turmas da habilitação Matemática do Fiei, pude perceber diferentes modos de organização dos estudantes ao longo das atividades. Há a organização por eixo temático, por povo/aldeia e por interesse em temas de pesquisa.

A partir de um enfoque intercultural, o currículo do Fiei é centrado no papel do educador indígena a partir de três eixos temáticos: Conhecimento Socioambiental, Múltiplas Linguagens e Escola e Seus Sujeitos, oferecendo quatro habilitações, articuladas pelo eixo formativo Escola

e seus Sujeitos. O eixo Conhecimento Socioambiental abriga as habilitações Ciências Sociais e Humanidades (CSH) e Ciências da Vida e da Natureza (CVN); e o eixo Múltiplas Linguagens, as habilitações em Línguas, Arte e Literatura (LAL) e Matemática (UFMG, 2009).

No Fiei, desde que o curso se tornou de oferta contínua, para o ingresso de uma turma nova, a cada ano, há um processo seletivo com entrada de 35 estudantes em uma dessas habilitações. Vale ressaltar que o processo seletivo do Fiei é diferenciado e específico, constando de indicação e reconhecimento étnico do candidato pela comunidade, bem como classificação em um teste de conhecimentos gerais e uma redação, podendo, inclusive, ser feito em língua indígena⁴⁶. Somente podem participar do processo seletivo indígenas que comprovem residir em territórios indígenas.

Vale destacar que, dentro do curso, a produção dos indígenas é valorizada e se torna meio para se pensarem as práticas docentes, os materiais didáticos, as metodologias de ensino, a organização escolar, entre outros. Nesse sentido, as produções indígenas possibilitam a valorização da cultura indígena, mas também a produção de conhecimento dos/para diferentes povos.

O ensino pela pesquisa é um dos princípios do curso e essa propõe que os estudantes desenvolvam a investigação de sua própria realidade. Assim, a pesquisa com referência em questões socioculturais e ambientais de sua comunidade é um eixo transversal do curso e ocupa a centralidade de toda a formação, concretizada em um Trabalho de Conclusão de Curso, denominado por Percurso⁴⁷.

Os percursos são

[...] pesquisas realizadas pelos/as estudantes indígenas, como um dos requisitos para concluir o curso, construídos desde o primeiro ano de ingresso. Ao longo do curso, cada estudante vai construir um Percurso, tendo como referência para sua pesquisa uma questão social relacionada às necessidades e às demandas de sua comunidade. O Percurso garante a autoria indígena, provocando o “deslocamento no processo de produção do conhecimento acadêmico” (MIRANDA, 2016, p. 269): da pesquisa sobre povos indígenas, para pesquisas realizadas pelos/as estudantes indígenas (ARAÚJO, 2019, p. 38).

O Percurso é, então, fruto das reflexões teórico-práticas do(s) estudante(s) ao longo de todo o processo de formação, orientadas por um professor da universidade. Na habilitação

⁴⁶ Em 2020, devido à pandemia, o colegiado do curso, em diálogo com o Conselho Consultivo Indígena da UFMG, organizou um novo formato para o vestibular. O Concurso foi realizado em uma única etapa por meio da análise de um Memorial. O Memorial, de autoria do(a) candidato(a), deveria demonstrar sua participação numa comunidade ou povo indígena específico, com a narração da história de vida, de fatos que envolvem a trajetória escolar e de atividades na aldeia.

⁴⁷ Os Percursos estão disponíveis em: https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/monografias_index.htm. Acesso em: 09 dez. 2021.

Matemática, por exemplo, a temática escolhida para o Percurso não precisa ser necessariamente relacionada à Matemática, mas, considerando a habilitação cursada, alguns estudantes estabelecem relações com essa área do conhecimento. Os Percursos exemplificam como os estudantes indígenas do Fiei, bem como suas comunidades, fazem suas pesquisas e lidam com elas, tanto no lugar de pesquisadores quanto de participantes da pesquisa. Ademais, indicam a articulação entre os projetos sociais desenvolvidos na comunidade e uma área de conhecimento.

Ao longo dos anos, os Percursos se tornaram uma ferramenta pedagógica importante para a formação dos professores por se tornarem referências em diversas áreas de conhecimento. Eles são utilizados até mesmo como materiais pedagógicos no próprio curso, possibilitando, por exemplo, o ensino pela pesquisa – em que os estudantes desenvolvem a investigação de sua própria realidade por meio do trabalho de Percurso (ARAÚJO, 2019).

Eles também têm sido referência em diversos trabalhos acadêmicos, como é o caso desta pesquisa. Assim, ao longo deste trabalho, recorreremos a diversos Percursos de estudantes do Fiei, em especial de estudantes da habilitação Matemática. Destacamos que, frente à pandemia, os Percursos foram fundamentais para nossa aproximação, mesmo que a distância, do território indígena de Barra Velha.

Os estudantes também participam, todo semestre, de um seminário sobre temas transversais que perpassam a vida indígena na contemporaneidade: direitos indígenas; políticas linguísticas; políticas de saúde; história do ponto de vista indígena; projetos sociais; cosmologia indígena; arte indígena; educação intercultural e diálogo entre saberes; experiências de escolas indígenas no Brasil, entre outros (ARAÚJO, 2019; UFMG, 2009).

No curso também há os estágios supervisionados, coordenado pelo eixo Escola e Seus Sujeitos, que propõem que as atividades/práticas sejam desenvolvidas nas escolas, articuladas a outros projetos de ensino e extensão dos quais os/as estudantes participem. Para esta pesquisa, acompanhei um desses projetos que se articulava com o estágio, como mencionado na seção 1. Na proposta de estágio, os estudantes não se restringem às observações de aulas da disciplina da habilitação que cursam. Geralmente, os estágios supervisionados são organizados em grupos de estudantes por aldeia/escola, envolvendo estudantes de várias turmas.

Por meio dos estágios que são desenvolvidos nas escolas indígenas, os estudantes em formação têm a possibilidade de se aproximarem dos projetos educativos desenvolvidos nas escolas, oportunizando o fortalecimento da atuação em atividades da própria comunidade.

No currículo do Fiei, há duas disciplinas específicas de práticas: Práticas educativas na escola indígena, que é ofertada pelo eixo do curso Escola e Seus Sujeitos; e Práticas de ensino, ofertada pelo eixo da habilitação. Em relação à primeira, o foco está no ensino e na

aprendizagem em diferentes contextos culturais, bem como nas articulações entre os processos cognitivos e afetivos relacionados ao ensino e aprendizagem no cotidiano e na escola. Por meio dessas práticas, busca-se romper com um modelo de formação bastante sedimentado em nossa cultura escolar, em que a teoria precede e ilumina a prática, considerada como o momento em que o estudante vai aplicar tudo o que aprendeu no curso, numa clara divisão entre teoria e prática, entre pensamento e ação (UFMG, 2009).

Já em relação à disciplina Prática de Ensino ofertada pela habilitação Matemática, também percebemos uma estreita relação entre a habilitação e a escola, buscando estabelecer relação com o estágio no sentido de subsidiar teórica e metodologicamente as reflexões advindas da prática escolar e outras das quais os estudantes participam. Essa disciplina se configura, também, como um espaço de aprofundamento de estudos para o licenciando indígena no campo da Educação Matemática.

Na proposta curricular do curso, a habilitação em Matemática está focada nas práticas matemáticas fundamentadas nas epistemologias indígenas e ocidentais – o que inclui diferentes perspectivas de etnomatemática que problematizam o que tem sido considerado como “conhecimento acumulado pela humanidade” (KNIJNIK, 2004, p. 22). Nessas perspectivas, questiona-se a imposição de formas de conhecimento, o que é considerado legítimo, como verdade, o conhecimento dominante, propondo aos estudantes refletir sobre os significados e as concepções que temos adotado acerca da Matemática. As práticas educativas em que saberes matemáticos são reconhecidos pelos estudantes são trazidas para o contexto de formação para lidar com os desafios da docência na perspectiva da educação intercultural e da vida contemporânea na sociedade mais ampla.

Para tanto, organiza-se em componentes curriculares voltados para a abordagem conceitual de Geometria, Números, Álgebra e Funções, Estatística e Probabilidades; componentes do campo da Educação Matemática que discutem práticas pedagógicas para o ensino de matemáticas nas escolas indígenas; componentes que discutem as políticas públicas e o currículo na educação indígena; componentes do campo da antropologia que discutem processos de aprendizagem da cultura e a produção de conhecimento indígena, bem como o uso do território; disciplinas que discutem o uso das línguas indígenas e a produção de textos acadêmicos (ARAÚJO, 2019).

Metodologicamente, as aulas na habilitação em Matemática, ainda durante o período que acompanhei como bolsista, eram desenvolvidas a partir da utilização de diferentes recursos pedagógicos, como aula expositiva, seminários, oficinas, laboratórios, visitas guiadas, com valorização das produções escritas, mas também orais. É um ensino de Matemática que não

parte somente de conteúdos, conforme apontado por Marcilino e Tomaz (2020). Essas autoras, ao analisarem a abordagem utilizada no Fiei para o trabalho de Geometria, apontam que os estudantes dessa habilitação constroem representações espaciais em estreita relação com a dinâmica de uso do seu território, que, muitas vezes, não pode ser representada pelos elementos técnicos de projeção do espaço no plano ou mesmo pelas referências geográficas, convencionalmente utilizadas nos livros didáticos.

Durante o desenvolvimento das aulas, era possível perceber, também, o engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Nas disciplinas específicas do eixo da habilitação Matemática, que eram as que eu mais acompanhava, percebia, por exemplo, o movimento dos estudantes para construir aproximações entre as práticas desenvolvidas nas comunidades indígenas e os conteúdos discutidos em sala de aula. Isso possibilitava discussões sobre os saberes associados às práticas da matemática escolar e às práticas matemáticas dos diferentes povos representados nas turmas. Os professores e egressos, na primeira turma, da qual participaram os professores Alex e Everton, fizeram parte do grupo que produziu o livro “A Matemática e os saberes indígenas dos povos xacriabá, pataxó e tupiniquim”, um volume da Coleção Relato de Experiência PIBID Faz (PIBID, 2012). Há, ainda, a produção, pela segunda turma, de um capítulo com participação de licenciandos e egressos da habilitação que relata a participação de estudantes indígenas do Ensino Médio em atividades tradicionais cotidianas na aldeia Barra Velha, com o objetivo de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem escolares nas áreas de Matemática, Química, Biologia e Física (PIBID-FAE, 2018).

A abordagem investigativa das atividades propostas também é algo a se destacar das aulas que acompanhei na habilitação Matemática. Certamente, esse formato de aulas contribuía para que os estudantes se engajassem nas atividades propostas, relatando as vivências na escola e na comunidade, o que produzia um modo de pensar as Matemáticas em diferentes contextos e perspectivas. No trabalho sobre números e contagem, por exemplo, os estudantes têm de realizar pesquisas com os mais velhos da comunidade, buscando registrar diferentes práticas com quantificação, medição, representação, classificação e cálculo de números do seu povo.

Em síntese, a partir da minha experiência como bolsista do Fiei, entendo que foi colocada em prática uma proposta de formação inicial intercultural construída em consonância com aspectos da experiência humana, baseada em epistemologias indígenas e ocidentais. Ou seja, uma formação que “parte do reconhecimento e da valorização dos conhecimentos tradicionais dos diversos povos indígenas em diálogo com o conhecimento acadêmico historicamente acumulado e representado pelas grandes áreas de conhecimento” (UFMG, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, advogo que os cursos nos formatos do Fiei têm se configurado como espaços de discussões de novas propostas educativas para os contextos escolares indígenas. Segundo Alvarez Leite (2008, p. 22),

[...] esses cursos têm se apresentado como espaços importantes para o desenvolvimento de uma educação intercultural com a formação de um quadro de intelectuais indígenas capaz de pensar e estar à frente da educação de seu povo. Têm também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

A importância da formação em uma perspectiva intercultural, como a vivenciada no Fiei, é ressaltada pelos professores Everton e Alex, conforme podemos identificar no excerto transcrito de um dos nossos encontros para elaboração do currículo da área de Matemática.

É porque aqui, professora, nós temos muitos professores. E aqueles que passaram aí pela UFMG, IFBA ou UNEB, eles têm esse olhar mais da forma de ensino, né? De como trabalhar essa realidade. E tem muitos colegas nossas que vieram de cursos particulares, né? De algumas universidades privadas, né? E na hora de fazer todo esse procedimento, os trabalhos interculturais, interdisciplinares, sente dificuldades. E se tiver um material desse [sobre o Ritual da Lua Cheia] vai auxiliar, né? (Everton, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 5º encontro Matemática, 22 de set. de 2020).

Essa própria proposta na qual nós estamos construindo [currículo], a gente pode até observar que são poucos [professores] que tem esse entendimento, né, de fazer o que a gente está fazendo hoje, no caso em que Everton está falando. Tem certas dificuldades de fazer essa relação né? Em ter um conhecimento prático nosso e dialogar com as áreas de conhecimento. A gente que fez esse curso aí [no Fiei], não é fácil, mas a gente tem mais facilidade de trabalhar. E tendo esse material [sobre o Ritual da Lua Cheia] e até a própria proposta [currículo] em si vai ser um apoio para o demais que não tem muita afinidade com esse trabalho. E aí a publicação e a própria escrita do projeto do Ritual também vão favorecer muito aos demais colegas. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 5º encontro Matemática, 22 de set. de 2020).

Dentro dessa formação intercultural, muitos professores formados e ainda em formação no Fiei puderam participar de diferentes experiências no curso. Entre elas, destacamos o trabalho desenvolvido a partir do Calendário Sociocultural, que tem seus princípios baseados no Método Indutivo Intercultural, conforme apresentaremos a seguir.

3.1.1 O Fiei e o Calendário Sociocultural

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, identificamos que os professores indígenas Pataxó de Barra Velha utilizavam o Calendário Sociocultural, que é uma adaptação do Calendário Socionatural (GASCHÉ, 2004), fundamentado no Método Indutivo Intercultural

(MII), como um instrumento teórico-metodológico para definirem as práticas educativas a serem trabalhadas no contexto escolar.

No MII, que tem como principal referência o pesquisador Jorge Gasché, a observação é um fator muito importante, porque é por meio dela que é realizada a análise das atividades humanas. As pesquisas coletivas realizadas também são utilizadas para a compreensão do próprio contexto. Essas pesquisas são organizadas e realizadas pelos próprios professores e estudantes indígenas com a possível parceria dos ‘mais velhos’ para um fazer prático das práticas relevantes para a comunidade. Por meio dos resultados obtidos a partir dessas pesquisas, é possível explorar os conhecimentos indígenas. Em outros momentos, também é possível retomar esses conhecimentos a fim de explorar seu potencial. Ou seja, experimentar o fazer cotidiano e a cultura, os professores indígenas buscam uma articulação entre o mundo tradicional indígena e o mundo científico/escolar ocidental (GASCHÉ, 2004; 2005).

Por isso, é pertinente dizer que Gasché, ao discorrer sobre a atividade humana, está se referindo às atividades cotidianas e a elementos das narrativas espirituais e cosmológicas que fazem parte da vida nas comunidades indígenas, no desenvolvimento da atividade social. Nesse sentido, o MII se baseia em uma proposta intercultural inteiramente ligada às dinâmicas sociais dos contextos indígenas e permite uma elaboração constante a partir das relações constituídas em cada comunidade (SARTORELLO, 2016; SILVA, 2016; REPETTO, SILVA, 2016).

Em relação aos instrumentos pedagógicos dentro do MII, o Calendário Sociocultural tem assumido protagonismo nas comunidades indígenas participantes do Fiei, conforme podemos identificar em diversos trabalhos (SILVA, 2016; TOMAZ e KNIJINIK, 2018; CORREA XAKRIABÁ, 2018; RESENDE et al, 2011).

O Calendário Socionatural, nome cunhado no México e utilizado em alguns estados do Brasil, ou Calendário Sociocultural, como apareceu nas falas dos participantes da pesquisa e que adotaremos neste trabalho, busca trazer à tona as práticas cotidianas que são significativas para cada povo. Por meio do Calendário, é possível apresentar de maneira organizada os conhecimentos emergentes nas comunidades e as práticas que são realizadas durante o ano nos diferentes espaços (PIBID, 2012).

Os calendários são construídos a partir dos dados obtidos nas pesquisas realizadas na comunidade, apontando a relação delas com a natureza. Ele deve representar, então, a integração entre a comunidade indígena e a natureza, levando em conta os tempos, as estações do ano e os indicadores climáticos, vegetais e animais.

Sartorello (2016) e Resende et al (2011) defendem que o Calendário deve ser um instrumento de orientação à formação inicial e continuada de professores e para a educação

básica também, pois a lógica da produção do calendário perpassa as atividades realizadas na comunidade onde a escola está inserida e, nesse sentido, não há como desconsiderar a participação de professores e estudantes. Ademais, os autores apontam que o Calendário Sociocultural é que deve nortear o calendário da escola indígena, pois ele é o ponto de partida. Nesse sentido, ele é um instrumento fundamental para o planejamento das atividades escolares e para estruturação do currículo.

Dessa forma, Resende et al (2011, p. 1) apontam que o Calendário Sociocultural pode ser

[...] uma metodologia inovadora – tanto na formação de professores indígenas como na escola, onde os professores podem mediar essa nova forma de saber -, os caminhos para a efetivação do Calendário, nos processos formativos, devem estar focalizados em uma visão crítica, dialógica para, além disso, fornecer elementos capazes de possibilitar propostas curriculares reflexivas que derivem de práticas pedagógicas igualmente inovadoras e que estas possam responder as demandas educativas das comunidades indígenas.

Tomando como referência a formação inicial de professores, podemos dizer que as primeiras experiências com o Calendário Sociocultural, no Fiei, ocorreram no Prolind, em 2009, dentro da disciplina Uso do Território (SILVA, 2016; RESENDE et al, 2011). Essas discussões foram inseridas no Fiei por meio da então professora da disciplina, Márcia Maria Spyer Resende, geógrafa, com vasta experiência com trabalhos em escolas indígenas, inclusive na formação de professores indígenas.

Podemos dizer que o trabalho desenvolvido pela professora Márcia Spyer com o Calendário Socionatural, a partir do MII, fazia parte de desdobramentos de outros que ela já vinha realizando em sua caminhada acadêmica e política na formação de professores indígenas, como exemplificado pelo professor indígena Arivaldo:

Foi uma luta danada assim, a demanda da comunidade, né. O cacique e as lideranças começaram a correr atrás, né, da escola diferenciada. A Márcia Spyer, né, foi ela que ajudou muito nesse processo, aí, das escolas indígenas em Minas Gerais. É, e Lucinha também. E aí quando foi em 97, no mês de julho, a gente foi contratado pelo Estado, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Professor Arivaldo relatou que, ao longo da formação no Fiei-Prolind, ele teve a oportunidade de participar de projetos e encontros orientados pela professora Márcia Spyer. Nesses encontros, era possível conhecer melhor sobre o Calendário Sociocultural, inclusive trabalhar na produção de materiais pedagógicos a partir dele. Ainda nesse período, Arivaldo também relata a aproximação dos trabalhos desenvolvidos no Fiei-UFMG em momentos

formativos com o trabalho do pesquisador Jorge Gasché. Ademais, o professor indígena aponta que o trabalho alcançou diferentes povos participantes do curso Fiei-Prolind.

E, aí, a gente começou essa ideia, né, do Calendário. E, aí, foi em 2010 que a gente começou a planejar isso também, né. Eu também já fui fazendo parte de um projeto que teve aí do [Fiei] Prolind, que foi esse trabalho da docência, né, do incentivo à docência do professor, né, junto com as outras universidades. E aí a gente começou a pensar nesse trabalho do Método Indutivo Intercultural. E aí a gente foi conhecendo outras experiências também, junto com a professora Márcia. Aí veio a ideia de produzir alguns materiais também, já pensando nisso, né. E aí eu participei desse projeto. A gente foi até lá em Rio Branco, se eu não me engano, lá tem uma universidade indígena, né, falar dessa experiência também que a gente vinha vivendo, né, desse trabalho [com o Calendário]. E também a gente teve muitas palestras com um professor Gasché. [...] Em que ele tinha uma experiência com os povos da América Central, né. Lá eles estavam bem avançados nessa ideia do Método Indutivo [Intercultural]. Aí a gente teve essa experiência com ele também, né. E aí algumas vezes a gente andou ali, nos grupos. A gente andou ali na Serra do Cipó, fazendo esses trabalhos junto com a Márcia, junto com o Kanatyó, né, Isael Maxakali, e os meninos Xakriabá, né, Diana, Eder, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Essas experiências formativas no Fiei foram importantes para identificar as peculiaridades de cada comunidade indígena participante do Fiei, pois dadas as singularidades e a visão de mundo de cada povo, as aldeias passaram, e ainda passam, por diferentes fases de elaboração de seus Calendários (REPETTO; SILVA, 2016). Professor Arivaldo relata os projetos de que participou, todos associados à formação intercultural dos professores indígenas, como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Observatório de Educação Escolar Indígena (OBEDUC). Por meio desses projetos, foi possível participar de encontros de intercâmbios de saberes e ter contato com os autores que desenvolveram a proposta do Calendário. Essas são instâncias fundamentais para a formação inicial e continuada dos professores indígenas, que, infelizmente, vêm perdendo força na atual gestão do Ministério de Educação. Até mesmo porque, segundo Resende et al (2011, p. 12), a proposta do Calendário “é uma tentativa na construção de diferentes formas de buscar pedagogias próprias que respondam às demandas de cada comunidade indígena”. Assim, é importante ressaltar que o processo de elaboração do Calendário foi diferenciado em cada território indígena.

No caso de Barra Velha, em 2020, o Calendário recebia o nome de “Calendário Pataxó: saberes e vivências”⁴⁸ e foi fundamental nos momentos de elaboração do documento curricular, inclusive para a revitalização do Ritual da Lua Cheia, configurada como uma prática educativa também conduzida pela escola, o que mostraremos na próxima subseção.

⁴⁸ Conforme apresentado no I Seminário Pibid Diversidade, o nome “Calendário Pataxó: Saberes e Vivências” foi escolhido após discussão com o corpo docente da escola indígena de Barra Velha e com os parceiros de trabalho, as lideranças Pataxó.

3.2 Calendário e Ritual: práticas educativas do Ensino Médio em Barra Velha⁴⁹

O uso do “Calendário Pataxó: saberes e vivências” pelos professores do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, como já dissemos anteriormente, teve início a partir da formação dos professores indígenas no Fiei. Arivaldo, o primeiro professor indígena Pataxó de Barra Velha a terminar o curso, foi o precursor no desenvolvimento dessa prática educativa. Ao iniciar a docência em Barra Velha, antes mesmo de concluir o curso Fiei, Arivaldo pontuou que já começou a trabalhar com algumas das ideias do Calendário.

E aí eu, a gente começou essa ideia, né, do Calendário e aí foi em 2010 que a gente começou a planejar isso também, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

O professor relatou que, a princípio, não foi fácil, por se tratar de uma atividade que necessitava de criação/elaboração do próprio material de trabalho. Em suas palavras:

A gente tinha assim alguns receios também, né, de algumas partes, pela dificuldade também de entender o que que era esse método novo de ensino, como trabalhar. É porque esse método de ensino, né, trabalhando com o Calendário, ele é um método assim que, às vezes, a gente tem que criar, né, criar o próprio material. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Frente a essas dificuldades ditas por ele, a formação inicial foi um fator muito importante para que Arivaldo e os professores indígenas recém-chegados ao Ensino Médio tivessem mais segurança no desenvolvimento das propostas do Calendário. Como relata o professor, havia muitas experiências formativas importantes na UFMG:

Ah sim, eu fazia muitos os trabalhos assim, né. Em relação ao calendário como aqui na escola, né. Aí, às vezes, eu levava, apresentava lá nos encontros que a gente tinha, né, lá no curso [Fiei] – mas também no TI de Barra Velha – Márcia ela teve aqui sim, ela teve, se eu não me engano, umas 3 ou 4 vezes junto, orientando a gente nesse trabalho [do Calendário], que ela acreditava muito e acredita, né, nesse Método Indutivo [Intercultural]. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Apesar de ter iniciado o trabalho docente no Ensino Fundamental, Arivaldo afirmou que o trabalho com o Calendário ganhou mais força no Ensino Médio, em relação aos demais segmentos de ensino – “Para ser sincero, o Ensino Médio focou mais [no Calendário], né?”.

⁴⁹ A organização e a escrita desta subseção estão fundamentadas na escrita coletiva do currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha que fizemos com os professores indígenas da comunidade, em especial Alex e Everton.

Isso parece ter relação com o trabalho coletivo que foi sendo desenvolvido pelos professores indígenas, principalmente os formados no Fiei, que assumiram as vagas ocupadas pelos não indígenas – *“Quando eu trabalhava no Ensino Médio como coordenador, no Ensino Médio, era assim, os professores do Ensino Médio, eles eram mais assim, tinham mais aquele trabalho coletivo, né?”*.

Ao focar nos momentos específicos de elaboração do documento curricular, nos chamou a atenção o desenho que estava sendo elaborado na comunidade para compor a capa do documento.

Imagem 12: Protótipo da capa do documento curricular



Fonte: Alex, WhatsApp-imagem, 24 de Set. de 2020

A partir dessa imagem, Alex fez a seguinte descrição:

Danielle, falando aí desta representação pela imagem, pensando no currículo, na proposta, e fazendo a relação com as atividades socioculturais Pataxó, pensamos naquelas práticas agrícolas [que foram inseridas no currículo]. Nós temos, aí, o tempo da chuva que pega de março, abril, maio, junho e julho. Acrescenta aí também agosto, setembro e outubro, nesse tempo da chuva, aí. Eu não coloquei, mas eu ia acrescentar. E aí nós temos as imagens, né, representando esse período da chuva com as atividades agrícolas, né? Aí nós temos a produção de milho, feijão, melancia, mandioca, e, aí, é mais para a produção. E na circular interna nós temos as práticas econômicas. Que aí elas podem ser trabalhadas no tempo do sol e da fatura. Pensando nessas práticas econômicas mais nesse período de produção, que é o tempo

do sol e da fartura que pega os meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro. E, aí, as imagens representam mais a produção, né? Do que se colhe, do que se vende. Aí nós temos a produção de farinha, venda de artesanato, passeio de buggy. E aí tem algum plantio também, só que é mais a melancia, que é a questão do comércio mesmo. Então, a imagem representa um pouco disso, né? As práticas econômicas que é mais tempo de chuva, que são as práticas agrícolas e produção, e práticas econômicas que é mais da colheita, da produção e de venda, que é o tempo do sol e da fartura, que é nesse período. E dentro do círculo a gente está colocando o Luau, porque ele atravessa todos os tempos, né? O Ritual ele pega todos os tempos, de janeiro a dezembro, e todo o ano tem lua, né? Aí coloca no centro porque ela fica representando todo o período e nela acontecem todas essas práticas. Então pensando na proposta e pensando no Calendário, nas práticas econômicas, práticas agrícolas que acontecem dentro da comunidade, então mais ou menos eu idealizei nesse sentido. (Alex, egresso Fiei, WhatsApp-áudio, 07 de dez. de 2021).

Na imagem e nessa descrição há o destaque de dois grandes ciclos de vida na Aldeia Mãe: *o tempo da chuva e o tempo do sol e da fartura*. A partir deles, é possível identificar práticas educativas que acontecem dentro da comunidade e que permitem compreender melhor os aspectos histórico-culturais evidenciados nas atividades tradicionais que devem ser incorporadas no currículo escolar.

Conforme descrito pelos professores no documento curricular e na explicação do professor Alex, logo acima, o tempo das chuvas ocorre nos meses de março, abril, maio, junho e julho. Esse tempo demarca

[...] o tempo do canto de Arakuã, de cauã, dos sapos. A andada do guaiú (formiga) adivinhando a chegada da chuva. Desova do Robalo. Período em que os polvos estão em acasalamento. Tempo da preparação da terra para as plantações de milho, feijão, mandíva, especialmente nas noites escuras, de preparação das festas como: São João, São Pedro, Santo Antônio. Tempo da Quaresma (Semana Santa), de lobisomem, de Mula-Sem-Cabeça, de Boi Tatá. Semana do índio. Dia das Mães. Tempo de frio e de noites estreladas - cruzeiro do sul e de fazer fogueira na porta da casa (junho). Tempo de pesca de moreia, peixe pequeno que vive no mangue. Desova do camarão. Preparação de artesanato, da andada de caranguejo, período de férias escolares; tempo das trocas (carne por colar, farinha por peixe etc), de colheita de milho e feijão (Proposta curricular em elaboração).

Já o tempo do sol e da fartura acontece nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro. Nesses meses há uma grande fartura na aldeia de Barra Velha, principalmente de frutas, como jaca, melancia, abacaxi, manga, acerola, mangaba, coco, caju; e mariscos do mar e do mangue, como lambreta, caranguejo, ostra, siri, aratu, lagosta, ouriço, rita pedra e polvo. Outros exemplos de atividades destacadas pelos professores foram a andada do caranguejo, o passeio de buggy, a pesca e o artesanato.

O trabalho com o Calendário acontece ao longo de todo o período letivo escolar e pode ser realizado em diferentes espaços do TI. Os trabalhos desenvolvidos são estruturados de

acordo com as práticas educativas que são desenvolvidas no tempo-espaço⁵⁰ – tempo do sol, tempo da fartura e tempo das águas. Ao visitar os diferentes espaços do TI no ciclo de vida da comunidade, professores e estudantes têm a oportunidade de conhecer melhor as práticas que lá são desenvolvidas, escutando as experiências relatadas pelos professores, lideranças e anciões.

Professor Arivaldo cita, por exemplo, o trabalho desenvolvido no Ensino Médio sobre o processo de produção da farinha e sobre as plantações, atividade que também está descrita no capítulo do livro Pibid/FaE (2018), ilustrada na imagem abaixo.

E a gente fez até uns trabalhos bem bacanas no Ensino Médio, de física. João [professor indígena] fez uns trabalhos bem interessantes de física, né, com os meninos em relação a farinha, né. O processo [de produção] da farinha. Então ele fez um trabalho de física bem bacana em relação a isso, aí, né. E sobre as plantações na área de Matemática, foi bem bacana assim. E, aí, a gente também levou os meninos depois que a gente terminou, levamos os meninos para o pátio, para a gente saber o que que eles acharam, né, e foi bem positivo, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Imagem 13: Explicação do Sr. José Dequias sobre a plantação de mandioca



Fonte: Pibid-FaE (2018)

⁵⁰ As concepções ocidentais de espaço estão desvinculadas da noção de tempo e são codificadas em linguagem usada tanto no discurso cotidiano quanto no acadêmico. A noção de espaço foi "apropriada pela matemática", cuja linguagem tenta definir com exatidão absoluta os parâmetros, dimensões, qualidades e possibilidades de espaço. Diferentemente, em algumas línguas indígenas não há palavras que expressem distinção clara entre a noção de espaço e de tempo, o que reflete uma visão de mundo indígena em que o controle não condiz com suas relações etnoterritoriais. (MARCILINO; TOMAZ, 2020)

Experiências como as atividades desenvolvidas a partir do Calendário também foram descritas pela estudante do Fiei-Matemática, Estefânia, que foi estudante da Escola Pataxó de Barra Velha, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Então, professora, sobre o que o professor Marcos acabou de citar [sobre o Calendário], eu acredito que foi até na minha época de colégio que estava acontecendo isso que ele falou. Porque eu lembro que quando eu estava mais ou menos no sétimo, oitavo ano do fundamental II. Eu estava com 12 a 13 anos mais ou menos. E eu lembro que teve uma época em que os professores estavam mesmo com esses projetos com a gente. Foi até intitulado tempos das águas, tempos das frutas, essas coisas. E nossa, eu lembro que na época todas as matérias estavam passando pra gente fazer essas pesquisas, esses trabalhos. Além desses também, teve outros dois que foram desenvolvidos já quando eu estava no Ensino Médio, no segundo e terceiro ano. Foi o Alex ou foi o Everton. Acho que era o Alex que era o professor de Matemática e eu lembro que ele fez, na verdade, eles fizeram. Juntaram o segundo ano com o terceiro ano do médio e fomos para uma aula prática. Foi bastante interessante, inclusive tem até registro dessa aula no livro do Pibid, se eu não me engano. É no Pibid do livrinho vermelho. E foi bastante interessante a aula. Aí, no terceiro ano já, no meu último ano na escola, o Everton, juntamente com os outros professores, João Cunha, Charles, que trabalhava em física e química, juntaram todas as turmas do Ensino Médio e trabalharam em um projeto relacionado a construção de uma horta. A horta escolar, né. Aí eu lembro que nessa época em Matemática a minha turma estudou sobre os quadrantes, os graus, e tudo mais. Foi uma coisa muito marcante, que até hoje eu lembro. (Estefânia, licencianda do Fiei-Matemática, 2ª reunião Grupo Temático 2 MAT, 09 de set. de 2020).

Imagem 14: Motor de ralar a mandioca⁵¹



Fonte: Pibid/FaE (2018)

⁵¹ Por meio da análise do motor de ralar mandioca, por exemplo, os professores Everton e Alex buscaram discutir conteúdos matemáticos, como é o caso dos ângulos (PIBID/FAE, 2018).

Nas passagens descritas por Arivaldo e Estefânia, é possível perceber que as aulas acontecem fora do espaço físico da sala de aula, perpassando outros lugares do território onde acontecem as práticas educativas que são discutidas/analizadas/estudadas. Essa é uma forma, a nosso ver, de que os Calendários se tornem uma “tentativa na construção de diferentes formas de buscar pedagogias próprias que respondam às demandas de cada comunidade indígena” (RESENDE et al, p. 12). Nessa busca por pedagogias próprias é que, paralelamente ao trabalho com o Calendário, a comunidade de Barra Velha revitalizou o Ritual Dawê Mayõ Ixé, Ritual da Lua Cheia.

Segundo Arivaldo e Alex, essa prática foi revitalizada pelos próprios professores indígenas junto aos mais velhos da comunidade.

Mas, se eu não me engano, foi em torno de 2014 a 2015 [o início do trabalho com o Calendário na comunidade de Barra Velha] [...]. E assim, ele [professor indígena Humberto] foi uma das pessoas que junto comigo também, com Alex né, também um senhor que foi professor de cultura aqui muito tempo, Sr. Antônio. A gente buscou nessa época, a gente ia buscar ideias com ele, né. Ele era uma pessoa mais velha ligada à cultura também. E às vezes todo Ritual que a gente ia fazer, nessa ideia de fazer o Ritual da Lua Cheia, que era uma prática do povo mais velho, de sempre na lua cheia tá na beira do fogo, né, cantando. Então a gente trouxe a ideia de afirmação cultural para dentro da escola, né, também. E, aí, a gente buscava com ele o que a gente poderia tá pensando em fazer no dia da lua cheia, o que ele poderia orientar a gente, né, como professores, né. E ele dava muitas ideias pra gente, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Quando eu entrei, a gente deu uma fortalecida também, né. Mas antes de eu entrar como coordenador já existia [o Ritual]. Até porque a gente já vinha comentando, né. Porque o Ritual, né, ele partiu da gente [professor indígena], né. Foi um trabalho que eu também iniciei na época. Eu acho que fica um pouco estranho falar que foi eu que trouxe o Ritual. Na verdade, não eu. A gente idealizou juntos, né. E junto com outros professores, né? (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

Os professores parecem ter identificado que o Ritual seria uma prática educativa que fortaleceria as que já eram trabalhadas no âmbito do Calendário.

O Calendário Sociocultural, ele é um Método Indutivo, né, que é o aprender fazendo, e da vivência do povo, né, do dia a dia. Então ele está ligado ao Calendário, ao Ritual. (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).
E todo mês tem que ter aquelas atividades que é do Ritual da Lua Cheia, né. Que é fazer o biju, é fazer a paçoca com coco, né, fazer a moqueca, ir no mangue pegar o marisco, né. Aí, é uma demanda que está dentro do Calendário e ele é contínuo, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

A revitalização desse Ritual parece ser uma conquista muito valiosa para os professores Pataxó, dada a forma como ele foi adormecido. Segundo Alex, o adormecimento do Ritual, como contado pelos anciões, se deu a partir da violência do processo de colonização.

Bem, o que nossos mais velhos contavam, contam. Contavam porque a maioria já faleceu. Hoje a gente tem poucos anciões na comunidade, infelizmente. Mas, o que eles contavam, é porque aqui na aldeia de Barra Velha tem um espaço que ele é chamado de céu, né, aqui na comunidade. É um alto da comunidade. Esse lugar avistava o mar e era um ponto de encontro de outros povos que passavam aqui na região de Barra Velha. Eram povos do litoral, Maxakalis, Malalis, Kamakans, os próprios Botokudos que foram extintos, né. E boa parte desses povos hoje já não existe mais, né. Eles foram extintos com a chegada de grileiros, desmatamento da floresta, né, com retirada de madeira. E aí esse momento acontecia lá. Era o encontro desses povos que passavam no litoral caçando, pescando. Falou que era um povo nômade, né. Pra ser sincero, eu acredito que não era nômade, porque eles andavam em um espaço que era deles, era nossa, na verdade, né. Então onde tinha alimento iam caminhando. Não tinha uma moradia fixa como a aldeia hoje, né. Se o território era nosso, então não tinha uma limitação. Então passavam a noite em um canto onde tinha mais alimento, acaba ali ia pra outro canto. E assim era todo o litoral do extremo sul [da Bahia], praticamente. E tinha um momento de encontro. Então esses povos que vinham caçando do norte de Minas [Gerais] no caso até o litoral, vinha pegando o Espírito Santo e vinha para cá. Chegava a certo ponto que chegava aqui nesse encontro, nesse lugar chamado céu, aí encontrava aqui, na noite da lua [cheia]. Porque nesse período de lua cheia é um período muito rico, né, de marisco, no mar, nos rios, o próprio mangue. Então era um período muito rico e aí eles vinham cá, coletavam os mariscos e os povos que já residiam aqui, no caso nos Pataxó. E, aí, no caso já tinha parente nosso que já sabia que esses parentes vinham pra essa região. E aí esperava nesse lugar chamado céu. E aí quando o pessoal chegava já vinha trazendo caça, já vinham trazendo marisco. Aí na noite de lua cheia, noite clara, aí fazia um encontro de confraternização. E ali eles comiam os alimentos que traziam aí o pessoal daqui já faziam as bebidas, como o cauim, o tradicional. E ali tinha o momento de confraternização. E, aí, depois faziam todo o Ritual e cada um depois no dia seguinte cada um procurava seu rumo de novo, né, e iam caminhando litoral a fora. E com a chegada de madeireiros, grileiros, acredito que muitos desses povos foram extintos. Por exemplo, os Kamakans mesmo, os Malalis e os próprios Botokudos foram extintos. Hoje a gente não vê falar mais. E aí ficou só a gente Pataxó no litoral, né. Pelos menos os que faziam esses encontros. E por eles não vir mais acabou que deixou de acontecer, né. Aí não tinha mais encontro, então deixou de acontecer o Ritual. E aí quando uma vez um ancião contava essa história pra gente, aí foi o que nos trouxe essa ansiedade de trazer esse momento de novo, mas não mais com os outros povos, mas sim com a gente. O próprio Pataxó e as comunidades vizinhas, né. Você vê que tem aldeias hoje, em outras comunidades sendo Pataxó também que vem para esses momentos, né. Então acredito que não foi mais com outros povos, mas a gente conseguiu trazer com os próprios Pataxó (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

A escola se tornou uma importante instituição dentro do TI, pela forma como os professores indígenas começaram a pensar sobre a Educação Escolar Indígena, assumindo, assim, um espaço de resistência e perpetuação da cultura. Nesse sentido, o Ritual passou a fazer parte tanto do calendário da aldeia, da escola como também do Currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha.

No início, quando a gente começou o Ritual, não era [parte do calendário escolar]. A gente só tinha: “vamos fazer o Ritual”. Ingressamos a participação dos alunos, dos professores. Até porque teve a resistência de alguns professores, por achar que não fazia parte do currículo, né, de Ritual, de coisa a comunidade. E aí meio que tinha a resistência de alguns, né? E aí gente ficou meio, “vamos fazer e no momento a gente não vai colocar [no calendário escolar]”. Ficava mais por conta nossa, né? Mas só que aí depois a gente viu o avanço que teve no Ritual, a participação dos próprios

alunos e os demais professores, ele já começou a fazer parte do calendário [escolar]. Então a gente já tinha uma programação no início do ano letivo, né. A gente já inseria no calendário do ano letivo, já as datas de todas as luas, né, para o Ritual. Ali a gente já fazia um cronograma, né, de todas as luas do ano letivo. E aí já passou a fazer parte do currículo, né? (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022).

Por tudo isso, podemos dizer que o Ritual da Lua Cheia também é um direcionador das práticas educativas que acontecem no Ensino Médio da Escola Pataxó. Entretanto, segundo os professores, antes de falar do Ritual, é preciso compreender o ciclo da lua, pois ele orienta a vida diária e a vida ritual. “O povo Pataxó caminha devido à lua. Sabemos que temos quatro fases da lua e nós indígenas temos muita crença e muita fé em cada uma delas” (NASCIMENTO, 2018, p. 11).

Para eles, a lua minguante

É o tempo em que ela está fininha. Então sabemos que esse é o momento de fazer plantio, de fazer a colheita de frutos e sementes, de tirar as ervas para preparar remédios e de tirar madeira para a construção de casas. Essa lua não ajuda muito a mulher que está para ter criança, pois o parto fica muito devagar, demoroso, fica difícil para o parto ser realizado rápido. A maré fica morta, não enche tanto e por isso não dá para pegar certos mariscos (NASCIMENTO, 2018, p. 11).

Por sua vez, a lua crescente

[...] é o tempo em que ela está com a metade toda iluminada no céu e a noite já se torna clara, sendo possível avistar muitas coisas na aldeia. Então é o tempo de cortar cabelo, de fazer simpatias para o crescimento do cabelo e também para criança crescer. Não é um momento bom para o plantio, pois aparecem muitos insetos. As plantas não crescem e os frutos, quando dão, bicham e brocam, ou seja, ficam todas furadas, as madeiras então ficam todas corroídas, não dá para construir casa e os frutos não podem ser consumidos já na maré, é uma lua boa para pegar marisco, mas não tão boa para a pesca no mar e no rio. A noite se torna clara e as armadilhas são vistas pelos peixes e na mata, para pescar, acontece da mesma forma. E também não serve para remédio, pois não podemos colher ervas (NASCIMENTO, 2018, p. 11).

Já a lua nova é quando podemos fazer muitos

[...] pedidos, pedidos de livramento (proteção contra coisas ruins), de saúde, pedimos também para as crianças crescerem e outros vários pedidos. Para o plantio, ela está boa. A lua está escura e os insetos não enxergam. Pode-se também tirar madeira. Ela não broca (NASCIMENTO, 2018, p. 11).

Por último, é apresentada a lua cheia, que, segundo eles, traz muita alegria para o povo Pataxó de Barra Velha, pois

[...] é a maior. É quando está toda completa no céu, bem redonda. E quando nasce vem bem amarelada, com toda força para nos visitar e dar todo fortalecimento. Então é nesse tempo que fazemos os pedidos e agradecimentos. É também muito bom para

fazer óleo de dendê e de côco, pois rende mais. É a lua que mexe com todo o ser, principalmente com o feminismo. E é nesse momento que realizamos o ritual Dawê Mayô Ixé, para homenagear a vinda dessa lua (NASCIMENTO, 2018, p. 11).

Na fase da Lua Cheia, o trabalho na escola se organiza em torno do Ritual. Durante a semana em que a fase da lua começa a encher, há toda uma preparação na Escola de Barra Velha, alterando, inclusive, a divisão de turmas e professores, que se estende desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. Cada turma fica responsável por trazer pronta uma quantidade de comida e bebida típica da aldeia, como, por exemplo, cauim, paçoca de mandioca, peixe assado na folha da patioba, farinha de tapioca, chá de capim santo e de outras ervas medicinais.

Imagem 15: Professores e estudantes nas atividades de pesca no mangue



Fonte: Arquivo pessoal dos professores indígenas de Barra Velha

No Ensino Médio, ao longo do desenvolvimento das atividades do Ritual, há divisões de tarefas entre as turmas e professores, organizados por atividade que compõe o rol para o Ritual, e não por disciplina, pois, em uma mesma atividade, pode haver a participação de estudantes dos três anos escolares e de professores de diferentes áreas. Há turmas que ficam com tarefas que exigem mais tempo, como o cauim, beiju e o peixe, que são tarefas iniciadas antes do Luau, sendo que cada uma exigirá um tempo determinado para seu desenvolvimento e finalização.

As turmas que ficam para fazer a moqueca, paçoca, chá, suco de mangaba e a fogueira fazem essas tarefas durante ao dia e pegam mariscos nas pedras (corais e recifes nas marés

baixas). Durante a noite, enquanto as pessoas dançam e cantam, uma das turmas fica responsável pela distribuição dos alimentos. E há turmas que ficam responsáveis por homenagear a lua por meio de uma apresentação.

No Luau, as pessoas da comunidade põem seus adereços para participarem do Awê, que começa com o canto de oração e continua com os outros cantos, dançando e cantando até o canto de encerramento. O Ritual da Lua Cheia é aberto para visitantes e outras comunidades que queiram participar, mas, no caso dos idxihí (não indígenas), estes só podem olhar, a não ser que sejam convidados a entrar na roda. O festejo do Luau é pela fartura dos alimentos, sendo uma forma de agradecer a Niamisõ pelos alimentos colhidos.

Imagem 16: Registro do Ritual da Lua Cheia



Fonte: Arquivo pessoal dos professores indígenas de Barra Velha

Imagem 17: Registro do Ritual da Lua Cheia



Fonte: Arquivo pessoal dos professores indígenas de Barra Velha

Segundo os professores, é percebido que, a partir das experiências desenvolvidas no contexto da Escola Pataxó Barra Velha e da divulgação, outras comunidades Pataxó também começaram a desenvolver o Ritual, fortalecendo a cultura.

E aí tem algumas comunidades e outras escolas, né, aqui na redondeza, que se eu não me engano são 26 comunidades, aldeias no território. Muitas escolas já estão também fazendo o Ritual, né, também na aldeia deles. Da lua cheia, a partir dessa ideia que afirmou essa identidade cultural da escola de estar fortalecendo. Muitas escolas hoje já vêm praticando, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 12 de jan. de 2022).

Para eles, em Barra Velha, a escola assumiu o compromisso de realizar o Ritual Mayõ ixê por compreender sua importância para o fortalecimento da cultura Pataxó, principalmente no desenvolvimento das atividades do Calendário Sociocultural, mas também por entender que o Ritual fortalece as aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento.

Frente as essas práticas educativas que são estruturantes da escola Pataxó, há tensões sofridas pelos professores quando modelos de currículos que vêm de fora são impostos, como é o caso daqueles que são baseados somente em competências e habilidades. Nesse sentido, identificamos a necessidade de discussões acerca de currículos interculturais, levando em conta os desafios dos professores indígenas Pataxó ao terem que sistematizar um documento

curricular para subsidiar a regulamentação da sua escola para os órgãos governamentais regulares. São nessas questões que nos deteremos na próxima seção.

4 “QUE ALUNO A GENTE QUER FORMAR DENTRO DAS NOSSAS ESCOLAS”

Iniciei a escrita desta seção ao longo do mês de março de 2021 e confesso que não foi fácil, devido à pandemia da Covid-19 que assolava o país. A escrita parecia pesada, difícil de colocar as palavras em seus devidos lugares. As notícias em relação à pandemia eram cada vez mais tristes e sufocantes. No mês de março, alcançamos a marca infeliz de mais de mil mortes de indígenas no Brasil⁵². Ao mesmo tempo, batemos recordes em cima de recordes em relação ao de número diário de óbitos por causa da doença⁵³.

Além disso, mais uma vez a covid-19 invadiu minha casa, pois eu e meu marido fomos, infelizmente, contaminados. Sofremos fisicamente com os sintomas da doença e também, psicologicamente, vendo a falta de leitos nas unidades de saúde na cidade de Belo Horizonte e em Minas Gerais de maneira geral. Entretanto, confesso que também vi na escrita uma “salvação”. Pensar, refletir e escrever, para além da realidade caótica que me sufocava, também me trazia um certo tipo de alívio, de refúgio da realidade. Busquei, assim, me deslocar para uma outra realidade por meio da escrita, para suportar a vida cotidiana que me (nos) trazia tanta dor, medo e revolta.

A nossa participação na escrita do documento curricular do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, conforme descrevemos na seção 1, ocorreu no segundo semestre de 2020, no modo on-line. No total, foram 7 encontros, sendo que a maior parte deles foi gravada em vídeo. Considerando o processo de escrita desse documento, nesta seção, reforçaremos as divergências que identificamos entre o modo como os professores indígenas Pataxó de Barra Velha buscavam organizar o currículo para o Ensino Médio e a proposta tomada como referência pela Secretaria de Educação. Frente a essas divergências, descrevemos como se deu, de fato, a organização desse documento. Em seguida, faremos uma breve retomada histórica da Educação Escolar Indígena, mostrando que, mesmo com os avanços nesse campo, a produção de currículos ainda é um desafio para as escolas indígenas. Em seguida, buscamos discutir compressões sobre educação intercultural e suas implicações na elaboração de currículos interculturais para as escolas indígenas.

4.1 Organização da proposta curricular do Ensino Médio da Escola de Barra Velha⁵⁴

No início [quando os professores indígenas assumiram as aulas do Ensino Médio e começaram a trabalhar com o Calendário e o Ritual], assim, a gente também teve uma resistência da Secretaria de Educação também, né. Por não está em sala de aula.

⁵² Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/brasil-ja-registra-mais-de-mil-mortes-de-indigenas-por-covid-19-aponta-entidade-24922195?utm_source=globo.com&utm_medium=oglobo. Acesso em: 13 mar. 2021.

⁵³ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/16/brasil-bate-recorde-com-2841-mortes-por-covid-total-passa-de-280-mil-vitimas>. Acesso em: 23 mar. 2021.

⁵⁴ Vale ressaltar que, ao final de 2020, não havia uma versão final para o documento curricular.

Porque o pensamento da escola é sair do pessoal que não entende essa situação da Educação Escolar [Indígena], esse jeito diferenciado de dar aula, né. Que não é só estar todo dia na sala escrevendo, né. E, aí, a gente está em uma atividade cultural, né, que é praticada pelo povo, de tá fazendo, de ir no mangue pegar o marisco, que isso acontece no dia a dia. Ir no mangue pegar a concha, o caranguejo, o aracu. Pra eles, o pessoal da Secretaria Municipal, eles não entendem, né? Pra eles, eles pensam que aquilo não é aula. Aí é um desafio que é também outra briga da escola com o sistema educacional, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 de jan. de 2022).

A afirmação feita pelo professor Arivaldo nos ajuda a compreender um pouco sobre os enfrentamentos que os professores indígenas viveram e ainda vivem com as Secretarias de Educação, neste caso, Secretaria Municipal, quando buscam trazer para a escola as práticas educativas que, do ponto de vista da comunidade indígena Barra Velha, são as adequadas para os jovens em formação.

Podemos dizer que, para a elaboração do currículo do Ensino Médio, não foi diferente, pois, durante os encontros de elaboração do documento, havia divergências em relação ao que os professores estavam defendendo e o que a Secretaria esperava por parte deles. Entretanto, mesmo diante dessas divergências, ao longo dos encontros coletivos e dos encontros com os professores de Matemática, que contaram com a participação de Vanessa (orientadora) e eu, buscamos intervir no sentido de realçar as práticas educativas que fundamentam o trabalho no Ensino Médio, mesmo tendo o grupo de professores de seguir, de certa forma, algumas orientações externas.

Nesse sentido, os professores indígenas e nós pesquisadoras fizemos um movimento de não desconsiderar os documentos orientadores do currículo, indicados pela Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro, como comentamos na seção 2⁵⁵, ao mesmo tempo em que ressaltamos a importância de tomar como referência o que eles já faziam, ou seja, as práticas educativas do Calendário, incluindo as do Ritual da Lua Cheia.

Os professores indígenas optaram por organizar o documento curricular de forma que, na primeira parte do texto, fosse apresentada a trajetória da Educação Escolar Indígena no TI de Barra Velha. Na segunda parte, foi inserida a descrição das práticas educativas que, ao longo dos anos, foram sendo incorporadas pela escola, mais especificamente as práticas educativas descritas pelo “Calendário Pataxó: Saberes e Vivências”, o que inclui o Ritual da Lua Cheia. Na terceira e última parte, foram elaborados quadros que indicavam possíveis aproximações entre as práticas educativas do Calendário e os componentes curriculares, por área de

⁵⁵ Diretrizes para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia e a BNCC do Ensino Médio.

conhecimento, previstos nos documentos orientadores dos currículos escolares – BNCC do Ensino Médio.

A ideia era identificar possíveis interfaces entre as práticas da comunidade referenciadas no território com as habilidades previstas nas áreas de conhecimento da BNCC, buscando um desenho curricular que expressasse a proposta de educação intercultural da Escola de Barra Velha, ao mesmo tempo em que pudesse atender a urgência da Secretaria para regulamentação do Ensino Médio.

Além do esboço geral, minha participação nesse trabalho esteve concentrada no detalhamento proposto pelos professores que atuavam com a área de conhecimento Matemática. Coube a mim, pesquisadora, sistematizar, por meio da escrita, esse levantamento de práticas, as relações entre elas e delas com os componentes curriculares previstos no documento da BNCC – Matemática.

Os professores da Matemática, conseguiram identificar, por exemplo, que havia práticas educativas em que eles trabalham com saberes matemáticos e que são organizadas em torno do tema “Práticas econômicas e autonomia produtiva”⁵⁶ (Quadro 2). Dentro do tema, Everton e Alex identificaram quatro práticas que eram desenvolvidas na comunidade e as registramos na primeira coluna: A) a pesca, B) o passeio de buggy, C) a produção de farinha e D) a produção de artesanato.

Na sequência, buscamos registrar a interface das práticas com as habilidades da área de conhecimento Matemática, previstas na BNCC, que associamos com o modo como os professores trabalhavam as práticas educativas, listando-as na terceira coluna. Indicamos também o ano escolar em que essas habilidades eram trabalhadas prioritariamente.

A segunda coluna do Quadro 2 foi, cronologicamente, a última a ser inserida na tabela. Os professores disseram que gostariam de um espaço para trazer reflexões sobre as práticas educativas do Calendário, principalmente, as desenvolvidas no Ritual da Lua Cheia, que, segundo eles, eram as práticas estruturantes das demais. Ou seja, uma coluna que registrasse os possíveis diálogos entre as práticas educativas desenhadas no Calendário. Não chegamos a entrar em um consenso sobre o que seria descrito nessa coluna, entretanto, no Quadro 2, a seguir, é possível perceber as primeiras indicações realizadas por Everton e Alex.

Também, na tentativa de aproximar do gênero textual adotado no documento do Novo Ensino Médio da Bahia, acrescentamos a última coluna no Quadro 2, que chamamos

⁵⁶ Outro tema levantado pelos professores de Matemática foi “Práticas agrícolas e a soberania alimentar Pataxó de Barra Velha”.

“Abordagem interdisciplinar/disciplinas”, para indicar a conexão entre as áreas de conhecimento dos conteúdos previstos na BNCC.

Quadro 2: Esboço da organização do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha

Práticas econômicas e autonomia produtiva - Matemática - Barra Velha						
Projeto / Atividade	Diálogos com as práticas educativas	Interfaces com as habilidades BNCC	1°	2°	3°	Abordagem interdisciplinar / Disciplinas
A - Pesca: levantamento financeiro de investimentos e de mercado de compra e de venda e peixes. Discussão sobre a organização financeira de cooperativas. Condução de pesquisas estatísticas sobre o mercado financeiro de compra e venda de peixes. Estudo da variação entre a quantidade e valor.	Neste momento, aproveitamos para fortalecer práticas culturais como fechar riacho, bater raiz e jogar tarrafa. Há a socialização dos peixes com os pescadores que participam da atividade, e há socialização com a comunidade, no ritual a noite, na celebração do ritual. Os estudantes têm a oportunidade de deslocar geograficamente no território, contribuindo para as percepções espaciais, potencializando o estudo de geometria a partir das ferramentas de pesca.	(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral usando dados coletados ou de diferentes fontes sobre questões relevantes atuais, incluindo ou não, apoio de recursos tecnológicos, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das de dispersão. (EM13MAT203) Planejar e executar ações envolvendo a criação e a utilização de aplicativos, jogos (digitais ou não), planilhas para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros compostos, dentre outros, para aplicar conceitos matemáticos e tomar decisões. (EM13MAT303) Resolver e elaborar problemas envolvendo porcentagens em diversos contextos e sobre juros compostos, destacando o crescimento exponencial. (EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais é necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira e o do crescimento de seres vivos microscópicos, entre outros.	x	x	x	Ciências da vida e da Natureza

Fonte: Produzido com os professores participantes do 2º encontro coletivo

A sistematização feita por Alex, Everton e eu buscando a interface com a área de Matemática, prevista nas diretrizes da Secretaria, também foi realizada nas demais, inclusive criando outros temas, como foi o caso dos professores que atuam com disciplinas na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. Nessa área, além da temática “Práticas econômicas e autonomia produtiva”, os professores também indicaram as práticas “Narrativas, Histórias e Cantos Pataxó” e “Brincadeiras, Jogos e Pinturas Pataxó”⁵⁷.

Ao longo dos estudos que Vanessa e eu fizemos para a produção desta tese, percebemos que a escolha pelo documento orientador da elaboração do currículo por parte da Secretaria, o que tensionava a legitimidade do modo como os professores desejavam organizar os currículos,

⁵⁷ Destacamos que nem todas as áreas de conhecimentos finalizaram a organização do quadro.

estruturado por meio das práticas educativas do “Calendário Pataxó: Saberes e Vivências”, faz parte da herança do nosso passado colonial. O modo como a Educação Escolar Indígena foi construída no Brasil e o fato de que as comunidades ainda encontram resistências por parte das Secretarias de elaborar suas propostas pedagógicas, incluindo seus próprios conhecimentos ancestrais, nos exigiram uma incursão mais atenta nos caminhos percorridos pela Educação Escolar Indígena, incluindo a luta pelo direito a uma escola indígena, específica, diferenciada e intercultural. Percebemos que elaborar um currículo para uma escola indígena é um desafio e que, para potencializar minha participação nesse trabalho, era necessária uma retomada histórica sobre a Educação Escolar Indígena para elaborar melhor nossa compreensão sobre a relação entre educação intercultural e currículos das escolas indígenas, como mostraremos a seguir.

4.2 Uma breve retomada histórica da Educação Escolar Indígena no Brasil

Em uma fala do professor e pesquisador Gersem Baniwa no XV Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Belo Horizonte, em 2010, o indígena defende que as propostas de educação diferenciada, pautadas na especificidade, interculturalidade e diálogo intercultural no âmbito da escola indígena contemporânea, não foram suficientemente capazes de responder às necessidades e às demandas indígenas até aquele momento.

Na percepção do autor, haveria certa frustração por parte dos estudantes indígenas que saem para estudar e, quando concluem, hesitam em voltar para suas comunidades, porque não conseguiriam atender suas necessidades concretas. Ele exemplifica dizendo que a expectativa das comunidades não seria de receber estudantes de volta com bonitos diplomas ou com prestígio intelectual; o que elas esperavam era que aqueles que passam pela escola e concluem seus cursos ajudem a resolver suas necessidades concretas a partir de técnicas outras, além das que já dominam internamente. Portanto, a oferta das licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas lida com esta problemática: conseguir formar os professores que assumam politicamente a luta pela educação escolar indígena, se contrapondo a modelos de escola que invisibilizam a cultura do seu povo, em prol de uma escola indígena diferenciada.

Todavia, precisamos argumentar, assim como Luciano (2010), que “o que foi imposto foi uma visão de mundo própria dos povos europeus e não a Escola, embora ela seja o instrumento dessa visão” (n.p). Assim, desde a implantação das escolas indígenas, o que temos visto na literatura (CORREA XAKRIABÁ, 2018; SOUZA, 2001; NASCIMENTO, 2017) é que as comunidades indígenas, ao se apropriarem da escola, vêm transformando um projeto de

educação assimilacionista em um espaço intercultural baseado no diálogo de culturas e também de saberes, o que não ocorre sem enfrentamentos. Entender esse percurso histórico é importante para analisar as escolhas e os posicionamentos que os professores Pataxó adotaram para a elaboração do currículo do Ensino Médio da escola de Barra Velha.

Para tanto, trazemos para a discussão alguns autores que tratam historicamente da chegada da instituição escola no Brasil, quando a Educação Indígena associava-se à expressão educação informal e a Educação Escolar Indígena à educação formal. Segundo Quaresma e Ferreira (2013, p. 235),

Os povos indígenas sempre tiveram seus mecanismos próprios de transmitir conhecimentos às crianças e de socializarem-se, sem precisar passar por salas de aula e por um professor para educarem seus membros. A educação escolar chegou para esses povos como uma realidade desconhecida, imposta, como algo com que eles tiveram que aprender a conviver.

Sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, Luciano (2013) também considera que pode ser dividida em alguns momentos nos quais dois deles se destacam: o período anterior à Constituição Federal de 1988 e o período posterior a ela. Segundo o autor, a Constituição de 1988 pode ser denominada como um divisor de águas.

O tema Educação Escolar Indígena tem ocupado vários espaços de discussão e sido problematizado pelos próprios indígenas, como feito na Live “Quais os caminhos para a escola sonhada?⁵⁸”, realizada em 11 de março de 2021, com a participação dos professores e pesquisadores indígenas Rita Gomes do Nascimento – Rita Potiguara – e Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. A referida professora defende que é preciso festejar as conquistas das escolas indígenas obtidas por meio da Constituição de 1988, porém essas conquistas não foram dadas. Na verdade, elas foram obtidas graças às estratégias dos povos indígenas, enquanto movimento social organizado, por meio de muito sacrifício e de muita luta.

As considerações da pesquisadora comungam com as ideias de Luciano (2013), que já defendia que, até alcançarem as conquistas da constituição 1988, as escolas indígenas vivenciavam reflexos da colonização por meio de um sistema de opressão e de desumanidade. Nesse sentido, o autor propõe uma linha do tempo em que o primeiro momento se deu de 1500 a 1988, período em que, na visão dele, a escola não era “escola indígena”, mas sim “escola para índio”.

⁵⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-YBst5erF_U. Acesso em: 15 mar. 2021.

[...] a “escola para índio” tinha uma missão muito clara: fazer com que os nativos fossem integrados e assimilados à “comunhão nacional”, ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola (LUCIANO, 2013, p. 346).

Então, se concordamos com Gersem Baniwa, podemos afirmar que a escola para índio se inicia para atender os interesses do colonizador e da igreja católica, que, naquele momento, buscava vorazmente o aumento de fiéis. A escola chega, então, ao Brasil a serviço do sistema capitalista representado pelo modelo de homem branco, moderno/colonial. Há, então, frente às propostas de escolas, uma negação dos modos próprios indígenas de viver. Podemos dizer que

Com a chegada dos colonizadores, os povos indígenas conheceram uma outra filosofia educacional, bem diferente daquela que eles praticavam. Dentre os aspectos marcantes que diferenciavam essa filosofia do processo pedagógico praticado pelos indígenas destacam-se: a presença de um professor para instruir o educando e o limite espacial da escola e da sala de aula. Essas características que compõem a educação escolar, assim como a filosofia de educação trazida pelos europeus, a princípio apresentaram-se como um choque para os indígenas. Como se não bastassem essas diferenças, a educação escolar surgia dominante e impositiva, totalmente descontextualizada da realidade sociocultural vivenciada pelos povos indígenas em terra brasileira (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 241).

Fruto da imposição de uma única perspectiva, a escola incorporou métodos arrogantes e violentos baseados na figura do colonizador, que ignorava os conhecimentos dos sujeitos individuais e coletivos originários, em favor de um reconhecimento negativo e inferiorizante dos conhecimentos advindos do território invadido. As formas divergentes dos povos indígenas se expressarem em relação ao homem branco não eram reconhecidas como legítimas e, por isso, deveria ser algo combatido.

Essa violência vem se reconfigurando ao longo dos séculos, como podemos perceber no estudo de Correa Xakriabá (2018), indígena Xakriabá, ao falar sobre o tempo da chegada da instituição escola no território Xakriabá, em Minas Gerais. Ela diz que o giz, historicamente, foi usado como “uma ferramenta sofisticada de colonização, por meio da política educacional brasileira. Giz que reproduziu por vários séculos uma única versão da história do “descobrimento do Brasil” ou do ‘recobrimento da história dos povos originários do Brasil’” (p. 196).

Entretanto, ao longo dos anos, esse processo de deslegitimação dos saberes indígenas na escola (por meio de diferentes meios/pessoas), não se deu sem resistências de coletivos indígenas que sentiam que os conhecimentos tradicionais eram pouco valorizados. Correa Xakriabá (2018, p. 196), por exemplo, diz que

Foi com a sabedoria das nossas lideranças, com muita observação, que o povo Xakriabá disse: Ora, queremos a escola! Mas não queremos uma escola do mesmo jeito lá de fora, que domina o pensamento e não conta de verdade o que nós somos. Se a escola tem poder de reprodução e de dominar pensamentos, então vamos usar ela a nosso favor e dominar ela com nossa cultura, vamos indigenizar ela, considerando o modo de ser Xakriabá.

Nesse sentido, Célia Xakriabá denuncia a violência da instituição escola contra as comunidades e busca pela legitimação de uma escola indígena que reconhece os saberes indígenas, o que foi garantido, de certo modo, pela constituição de 1988, como esclarece Luciano (2019).

Mas por que a Constituição Federal de 1988 é tão importante e representa um divisor existencial essencial para os povos indígenas contemporâneos? Sem dúvida porque ela estabelece direitos básicos fundamentais que garantem, do ponto de vista intencional e legal, um projeto de país ou de sociedade em que é garantida a continuidade histórica dos povos originários, enquanto povos cultural e etnicamente diferenciados. É claro que entre o plano das intenções e a garantia efetiva desses direitos há uma considerável distância e diferença, o que não diminui a importância estratégica e prática desses direitos conquistados nas letras da Lei. Um dos resultados práticos mais importantes da Constituição até hoje é a sua contribuição para a superação (pelo menos provisória) do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, representada pelos índices de crescimento populacional de mais de 3% contra os 1,6% da população não indígena (LUCIANO, 2019, p. 39).

A partir da Constituição Federal de 1988, no Brasil, ainda segundo Luciano (2013), surgem alguns avanços, demarcando, assim, um segundo momento da educação escolar indígena.

Alvarez Leite (2008), segue o raciocínio do pesquisador Gersem Baniwa, quando afirma que as reivindicações indígenas, de certa forma, foram acolhidas na Constituição Federal de 1988 e provocaram mudanças significativas no plano institucional nacional, principalmente em relação à educação:

A incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação pela transferência das responsabilidades específicas, nesse campo, da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), em 1991; a criação de um Comitê de Educação Indígena no MEC, constituído por representantes de povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade civil e universidades em 1993; a publicação, pelo Ministério, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, também em 1993; o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena; a elaboração e publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas por iniciativa do MEC, em 1998 (ALVAREZ LEITE, 2008, p. 20).

A importância da Constituição de 1988 para a educação escolar indígena é reafirmada pelos professores Pataxó, como pudemos acompanhar no Seminário “A Educação Matemática

nos currículos das escolas indígenas Xakriabá e Pataxó: práticas de resistência à colonização de saberes”, realizado como uma das atividades da disciplina do Fiei, *Tópicos Especiais em Educação Matemática*, ocorrido em janeiro de 2021. Nesse seminário, tivemos a participação de professores egressos do Fiei de diferentes habilitações, representando distintos territórios indígenas Pataxó. Em suas falas, os professores destacaram a importância da Constituição de 1988 frente ao modo de dominação em que as escolas viviam até então. Aurenilson, um dos primeiros professores da comunidade de Barra Velha, egresso da primeira turma do curso Fiei-Reuni (2009-2013), habilitação Ciências Sociais e Humanidades, ressaltou a importância normativa desse documento para a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas indígenas, trazendo para dentro deles uma perspectiva mais autônoma.

*Meu nome é Aurenilson, sou professor aqui da escola de Barra Velha, por alguns anos, 26 anos que trabalho aqui na aldeia. E assim, os colegas fez esse convite para que eu pudesse estar falando sobre o PPP, que é o projeto das escolas, na verdade da escola de Barra Velha. E assim, ouvindo os colegas que já falaram eu quero aqui também contribuir, dizer que este projeto político pedagógico, na verdade ele teve o início lá nos anos de 1998 quando nós estávamos no curso do magistério indígena [Magistério Indígena da Bahia]. Lembrando aqui que o que eles estão fazendo aí, trazendo para a discussão foi o que a gente começou lá trazendo as primeiras propostas do projeto político pedagógico para a escola de Barra Velha, né? 98 a gente fez isso como atividade de curso [Magistério Indígena]. Voltando para a aldeia a gente deu continuidade na escrita do projeto. A gente iniciou nos anos 2000 por aí, né? Fazendo reuniões junto com todos os colegas da época, tentando repassar para a comunidade a importância que é esse projeto para as escolas indígenas. No caso pra nossa escola, né? Foi uma conquista, como a gente viu **nas falas dos colegas**, que foi conseguida a partir da constituição, aí vem a LDB que trouxe mais detalhado e fazer com que cada escola comece a pensar o que ela deveria ser trabalhado com seu povo, o pensamento de um projeto que contemplasse cada escola. (Aurenilson, professor indígena, egresso Fiei-Ciências Sociais e Humanidades, 4º Encontro Tópicos Especiais, 13 de jan. de 2020, grifo nosso).*

É importante ressaltar que, assim como Aurenilson, outros professores/lideranças que participaram do seminário também destacaram a Constituição como um aporte importante para dar sustentação a uma melhor organização das escolas indígenas. Em sua fala, Aurenilson cita também a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A constituição de 1988 garantiu a educação escolar diferenciada, mas, somente em 1996, com a publicação da nova LDB, foi possível a implementação de ações concretas com a regulamentação da rede de ensino. A educação indígena, que antes estava sob a responsabilidade da Funai, passa então a ser uma responsabilidade do Ministério da Educação, como nos explica Luciano (2013).

Com isso, a Constituição instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil e cognitiva. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas que imperou durante boa parte do período colonial, imperial e republicano brasileiro considerava os índios como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural. No

plano administrativo, o modelo político pautado em noções de tutela e assistencialismo foi sendo substituído pelo modelo que reconhece e afirma a pluralidade étnica e a autonomia e protagonismo dos povos originários como direitos, estabelecendo-se novas relações promotoras e protetoras de direitos entre o Estado e povos autóctones. Com o reconhecimento da capacidade civil, os povos indígenas conquistaram autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em juízo, cabendo ao Ministério Público, quando acionado, ações de defesa judiciária (LUCIANO, 2019, p. 40).

No início, como qualquer projeto, não foi fácil, porque a gente estava em um processo de transição, ou seja, da escola ainda da Funai, na verdade, né, para uma escola indígena, gerida pelo município. Aonde a gente tem todo um transtorno no sentido, assim, de já ter uma vivência de uma escola colonizadora. Então, nós professores indígenas da época e com certeza os outros que também foram chegando, a gente enfrentou muita dificuldade em pensar que escola nós queríamos, né? Que escola vocês querem pra sua comunidade? Pra que ela possa atender as demandas? (Aurenilson, professor indígena, egresso Fiei- Ciências Sociais e Humanidades, 4º Encontro Tópicos Especiais, 13 de jan. de 2020).

Logo, um outro projeto de escola indígena começa a ser almejada/construída. Uma escola que visa contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente. Assistimos assim, nos últimos anos, em especial a partir da abertura de cursos de licenciatura em formação intercultural para professores indígenas, ocorrida no início do século XXI, a um período de novas práticas efetivadas e também novas propostas de escolas, baseadas na autonomia e no protagonismo indígenas.

Fruto de mudanças de concepções sobre educação escolar indígena, advindas do forte movimento indígena que garantiu a educação diferenciada na constituição e na LDB, a escola indígena, desde então, fica pautada “no paradigma, respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas” (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 242). Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998)⁵⁹, essa escola deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

Para alcançar essas características, segundo Ferreira (2005), é necessário um projeto de educação que considere as demandas dos povos indígenas, que busque contribuir para a valorização da sua identidade e que tenha os saberes desses povos na centralidade de qualquer ação educacional. Por isso, é importante estarem claros alguns aspectos fundamentais, como os desejos indígenas, as línguas, os mitos, e que “seus universos constituem bases para a construção de uma educação escolar em um só tempo diferenciada e significativa” (p. 169).

Do ponto de vista normativo, segundo a Resolução que fixa as Diretrizes Nacionais para

⁵⁹ Apesar da importância do RCNEI para a garantia dos direitos a uma educação diferenciada aos povos indígenas, não podemos deixar de mencionar as críticas que este documento sofreu, e ainda sofre, por seu caráter homogeneizante.

o funcionamento das escolas indígenas⁶⁰, a organização da escola indígena deverá levar em conta nas definições da gestão escolar:

I- suas estruturas sociais; II- suas práticas sócio-culturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999, p. 1).

Indicamos que esses espaços educacionais devem se apoiar em uma perspectiva intercultural de educação que assegure aos indígenas pelo menos o que é garantido por lei. Entretanto, colocar em prática uma educação intercultural, que considere plenamente esses aspectos, ainda é um desafio no contexto brasileiro, conforme aponta Alvarez Leite (2008, p. 40).

A construção de escolas indígenas diferenciadas, bilíngues, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos, atendidas através de professores índios, tem se constituído como grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Esse desafio que ameaça continuamente a garantia de que os “modos” próprios indígenas de educar sejam incorporados nos contextos escolares indígenas, como já dissemos, atribuímos à herança do nosso passado colonial. Afinal, o fim do período colonial na América Latina, especialmente no Brasil, não significou o fim do colonialismo. Ainda carregamos traços coloniais que persistiram ao longo do tempo e estão presentes em nosso cotidiano.

Por outro lado, embora não possamos negar os avanços em relação à escola indígena, na visão de Nascimento (2021), há dois pontos considerados frágeis. O primeiro diz respeito às infraestruturas das escolas indígenas. Muitas delas ainda funcionam sem espaço físico adequado. Além disso, não há materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento de práticas com o uso de diferentes recursos. O segundo diz respeito aos currículos das escolas indígenas, pois, segundo a referida autora, ainda há pouco avanço de reconhecimento dos saberes indígenas na elaboração desses documentos. Para nós, esse segundo ponto, levantado pela pesquisadora indígena, é de fundamental importância para a composição deste trabalho, visto que uma das atividades em campo foi minha participação juntamente com os professores

⁶⁰ RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

egressos do Fiei nas discussões para a elaboração do currículo do Ensino Médio da escola Pataxó de Barra Velha.

Nessa direção, reforçamos a importância de estudos que busquem refletir sobre a elaboração de currículos para as demandas específicas das escolas indígenas. Pontuamos trabalhos que ampliam o debate, podendo trazer outras perspectivas, conforme Monte (1993, p. 1993) já apontava nos anos 90.

A necessidade de elaboração de currículos específicos para as escolas indígenas vem, pois, motivando seminários e teses acadêmicas, como esta que aqui apresento, entre os agentes educacionais governamentais e não governamentais e nas universidades brasileiras, buscando-se a formulação dos princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, etc., que deverão nortear as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas etnias das várias regiões do Brasil.

Também reafirmamos que o estudo sobre currículo das escolas indígenas ainda é uma temática atual e necessária, pois, conforme afirma Nascimento (2021), o currículo ainda é uma espécie de tabu nas Secretarias Municipais de educação.

Outro ponto também que a gente destaca que não conseguimos avançar o suficiente, né, diz respeito ainda a quebrar as estruturas que são nos impostas pelas secretarias de educação. E aqui eu uso claramente, porque às vezes quando a gente usa sistemas de ensino, e sistemas de ensino é muito grande, envolve as escolas, envolve os conselhos, envolve as secretarias. E aqui eu me refiro especialmente as secretarias de educação. Elas ainda operam dentro daquela lógica de que tem um modelo de escola e que as escolas indígenas devam se encaixar dentro desse modelo. E quando querem que nossas escolas indígenas se encaixem dentro desse modelo, muitas das possibilidades do que a gente acredita que é significativo, que é importante para nós, que é o que vai fazer o diferencial, ele não cabe dentro desse modelo que a Secretaria de Educação nos impõe. E aí fica difícil da gente romper com essas estruturas e aqui eu chamo a atenção sobretudo para as estruturas curriculares (NASCIMENTO, 2021, YouTube).

Nesse sentido, seguindo a argumentação dessa pesquisadora, elaborar um currículo a partir dos interesses indígenas é um tema pertinente e uma pauta urgente na atualidade. Nascimento (2021) insiste que ainda há uma estagnação sobre o assunto do ponto de vista prático. Em suas palavras:

O currículo ele é um documento importante, ele é o documento de identidade de todas as escolas. E pra nós da escola indígena, esse currículo, esse documento de identidade, quando ele não traz a nossa identidade, quando ele não traz os nossos saberes, quando ele não traz nossos projetos de escola, de escola que queremos, de sociedade, de comunidade que nós queremos, ele não tem significado, nenhuma significância para nós povos indígenas, num é? [...] Daí eu chamo a atenção pra esse nosso papel, né, enquanto professores, pra que a gente de fato olhe, né, se dedique a pensarmos em currículos que sejam significativos. Em currículos que tenham vida, que tenham valor. Que seja de fato um currículo que represente essa escola que queremos, essa escola do nosso jeito (NASCIMENTO, 2021, YouTube).

A opinião de Nascimento (2021) é também compartilhada pelo pesquisador Gersem Baniwa em uma publicação de 2013,

Um dos maiores desafios da escola indígena está no campo pedagógico, ou seja, como pôr em prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores da educação escolar indígena. [...] Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, **os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido**. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial. (LUCIANO, 2013, p. 6, grifo nosso).

Os desafios da relação com as Secretarias também aparecem na fala do professor Aurenilson durante o Seminário da disciplina Tópicos do Fiei, que mostra as repercussões da política de desvalorização das práticas das escolas indígenas por parte desses órgãos no trabalho dos professores e na relação com a própria comunidade:

Então com que o que a gente vinha aprendendo nos cursos, o que a gente desejava, nós fomos colocando nossos pensamentos. E aí, fomos começando a colocar em prática. A gente teve ajuda de alguns colegas. Na época nós ainda estávamos engatinhando, não sabíamos mais ou menos nem o que significava o Projeto Político Pedagógico, nessa linha de direção, o que ele trazia pra comunidade. [...] Porém, pelo outro lado, vinha a dificuldade de que a escola já estava acostumada com o ensinamento de professores não indígenas. Apesar de serem bons professores, assim no sentido de conteúdo e tudo, aquilo já fazia com que o povo acreditasse mais um pouco no trabalho dos não indígenas e esse pensamento que a gente trazia deixava uma dúvida: será que realmente que é esse caminho que a gente quer? Então no começo a gente enfrentou, mas aí era um trabalho que a gente tinha que encarar, porque, na verdade, a gente estava pensando em uma escola indígena com todas as suas características, indígena, específica, diferenciada, intercultural. Então pra isso, a gente teria que pensar uma escola, onde a gente tivesse um projeto que contemplasse tudo isso, né? (Aurenilson, professor indígena, egresso do Fiei-Ciências Sociais e Humanidades, 4º Encontro Tópicos Especiais).

Na fala de Aurenilson também podemos identificar que a escrita do Projeto Político Pedagógico era um movimento importante para demarcar as características que eles (professores indígenas junto à comunidade) queriam que a escola tivesse: ser indígena, específica, diferenciada e intercultural. Percebemos que escrever esse documento, mesmo que seja para atender demandas externas, seria uma forma de demarcar o espaço e a luta pela garantia de uma escola indígena com valores e práticas ancorados nas vivências dos professores indígenas. Percebemos, assim, que os documentos normativos da escola, entre eles o currículo, podem ser ferramentas de opressão para um povo indígena, mas, também, a depender do modo como são elaborados/utilizados/discutidos/apropriados, são verdadeiras demonstrações de resistência ao modelo colonizador escolar e de demarcação de território no campo das políticas

públicas educacionais. Por isso, os currículos têm ganhado cada vez mais importância nas escolas indígenas.

Aqui poderíamos recorrer à ideia de *indigenização* (CORREA XAKRIABÁ, 2018) dos currículos, pois há uma ressignificação do que chega de fora para a escola indígena, a partir das estratégias da própria comunidade indígena, incorporando suas visões de mundo e demarcando um espaço de resistência e subversão por meio da escrita e da não escrita de um documento curricular.

Ganha também centralidade, no debate escolar, a educação intercultural e as formas de expressar esse projeto de escola nos documentos orientadores. Identificamos, por exemplo, que os termos interculturalidade e intercultural apareceram muitas vezes nas falas dos próprios professores indígenas e dos estudantes do Fiei, quando se referem à Educação (Escolar) Indígena, como exemplificamos a seguir.

Porque a gente trabalhava no Ensino Médio uma interculturalidade, fazia essa ligação com o conhecimento tradicional e o conhecimento convencional (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, entrevista, 21 de jan. de 2022, 55min).

[...] Uma das ideias da gente propor a ajuda de vocês [Pesquisadora e orientadora] é principalmente na área de Matemática, né? Nessa construção [...] Porque sempre nosso foco foi trabalhar a interculturalidade desses conhecimentos. (Everton, 1º Encontro Coletivo, 08 de ago. de 2020).

Inclusive o próprio trabalho com o Calendário Sociocultural, por mobilizar diferentes práticas educativas da vida indígena é estruturante do currículo Pataxó de Barra Velha, também parte de uma proposta intercultural:

Assim, esse Calendário [Sociocultural] é um instrumento elaborado para integrar aos processos formativos de todas as áreas de conhecimento nas escolas indígenas os conhecimentos tradicionais do povo Pataxó, visando a construção de um currículo intercultural⁶¹.

Ademais, com o sentido de propor uma educação que valoriza os saberes indígenas, o projeto do Fiei também utiliza o termo intercultural – Formação *Intercultural* para Educadores Indígenas –, apontando possíveis ações educativas relacionadas aos diferentes conhecimentos acumulados na sociedade por meio de diferentes grupos e povos. Ao fazer uma busca no projeto desse curso, identificamos que o termo *intercultural* aparece 169 vezes. Assim, acreditamos que discutir ideias em torno desses termos contribuirá para compreendermos melhor a produção do currículo da escola Pataxó de Barra Velha, o que tentamos fazer na próxima subseção.

⁶¹ Passagem retirada do Currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó, que estava em elaboração.

4.3 O currículo escolar indígena como um projeto de educação intercultural

Os termos “intercultural” e “interculturalidade” são os que mais aparecem nos documentos normativos orientadores da Educação Escolar Indígena. O artigo 78 da LDB, por exemplo, diz que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de *educação escolar* bilingüe e *intercultural* aos povos indígenas” (grifo nosso). Já o artigo 79 diz que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da *educação intercultural* às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (grifo nosso).

Quando fazemos uma busca no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI), utilizando a expressão “Educação Intercultural”, temos o retorno de 8 passagens no texto. Já utilizando o termo “interculturalidade” temos o retorno de 10 passagens e, a partir do termo “intercultural”, 36 passagens. Segundo esse documento, a educação indígena deve ser intercultural,

[...] porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Ou seja, a educação intercultural parte do princípio do respeito à cultura e às formas tradicionais de produção e transmissão do conhecimento. Entretanto, apesar de educação intercultural e interculturalidade serem termos/conceitos muito citados, muitas vezes são associados à simples troca de conhecimento entre índios e não índios. Na contramão desse entendimento, Fleuri (2002, p. 407) afirma que a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo

[...] da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (p. 407).

Na relação entre educação intercultural e a produção de currículos escolares em contextos indígenas, parece-nos pertinente problematizar algumas questões aqui: que organização escolar permite um maior diálogo com os diferentes modos de vida indígena? Que valores e princípios carregam um currículo da escola indígena, autônoma, diferenciada e intercultural? Qual(is) deve(m) ser a(s) referência(s) para definir o que os estudantes indígenas

vão estudar? E “que aluno a gente quer formar dentro das nossas escolas?” (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 de jan. de 2022, 1h20min).

Sabemos que essas questões podem nos levar a respostas rápidas e frágeis quando as consideramos, equivocadamente, como questões simples, pois elas remetem a um debate sobre visões de mundo, valores e posições de poder.

Para Cintra (2021), os currículos, tanto das escolas indígenas quanto das escolas não indígenas, ao longo dos anos, foram construídos a partir de perspectivas integradoras e homogeneizantes, refletindo a visão das classes dominantes. Sempre houve uma tentativa de universalização dos saberes levando em conta as concepções de mundo dos que se consideravam/consideram superiores às culturas dos outros. Os reflexos desse modo de ver e implementar o currículo nas escolas fizeram com que o objetivo desse documento fosse priorizar e hierarquizar conteúdos, desconsiderando e invisibilizando a pluralidade de vozes e de culturas no Brasil.

Entretanto, Arroyo (2013) ressalta que os coletivos sociais vêm ganhando força no campo do currículo. Segundo o autor, os movimentos sociais vêm pressionando os sistemas por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos em relação às identidades coletivas, que são múltiplas. Os movimentos sociais trazem muitas indagações e disputas para o campo dos currículos e reivindicam “que entre no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas” (ARROYO, 2013, p. 11). Percebemos que esse é um movimento que vem sendo realizado quando esses sujeitos

[...] começam a ‘ocupar’ escolas, tensionando seus currículos padronizados, suas práticas hierarquizadas, sua disciplina autoritária. Recolocam o debate da humanização das práticas e propõem novas formas de construir a instituição escolar, como espaço de cultura viva ligado ao território e controlado pelos sujeitos que dela fazem parte (ALVAREZ LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 14).

Particularmente em relação à escola indígena, segundo Monte (1993), o entendimento por currículo indígena diz respeito a diferentes agentes da educação indígena, como processo de construção coletiva e permanente, referido nos interesses imediatos e a longo prazo desses grupos, tendo como objetivo sua progressiva autodeterminação.

Pesquisadores indígenas, como Rosilene Araujo (2021), do povo Tuxá, têm apontado que, por meio de teorias mais recentes sobre o currículo, junto às lutas das comunidades indígenas, tem sido possível pensar/refletir/implementar outras perspectivas para a elaboração de um documento curricular que

[...] não pode ser visto como mero rol de conteúdos, mas sim um instrumento de poder na mão de quem o elabora e define quais aspectos da cultura são incluídos e quais ficam de fora, ou seja, quais conhecimentos serão considerados “legítimos” e privilegiados e quais serão desvalorizados e, principalmente, qual a metodologia de trabalho a ser adotada. (ARAÚJO, 2021, p. 35)

Já a indígena Rita Nascimento (2017) utiliza a ideia do currículo na perspectiva de um documento de identidade, como define Silva (2010), e defende que as categorias centrais devem estar alinhadas não mais às teorias tradicionais do currículo – ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência e objetivos – mas, sim, às discutidas pelas teorias críticas – ideologia, poder, capitalismo, resistência – e também às problematizadas pelas teorias pós-críticas – cultura, identidade, diferenças, alteridade, representação.

A partir da conquista do direito a uma escola indígena diferenciada, Nascimento (2017) chama atenção para formas de pensar o currículo a partir da lógica do diálogo entre os saberes indígenas e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. A proposição desse diálogo, segundo a autora, faz do currículo das escolas indígenas o lugar das culturas e identidades.

Gersem (2010) avança nas discussões sobre diálogos na perspectiva da construção de uma escola intercultural, problematizando a importância de a escola ser o lugar de diálogo entre diferentes saberes, mas, sobretudo, de diálogo entre culturas, o que ele denomina por diálogo intercultural. Para o pesquisador,

[...] um encontro de duas ou mais culturas tanto pode ser pacífico e construtivo quanto conflituoso e destrutivo do ponto de vista de relações sociais. Quando o objetivo é estabelecer um encontro e uma convivência amistosa então se propõe como método o chamado diálogo intercultural. Por sua vez diálogo intercultural pressupõe predisposição das partes para o estabelecimento das relações respeitadas não necessariamente de aceitação do outro, mas pelo menos de tolerância com o outro (n.p).

Levando em conta a proposta de construir esses diálogos interculturais, o currículo, visto como uma ferramenta de poder, é uma questão crucial, em se tratando da educação escolar indígena, pois sabemos que o currículo indígena, “mais do que propiciar conhecimentos com esse ou aquele viés ideológico, “implica a formação de subjetividades, dos valores que norteiam a ação do jovem em formação por toda sua vida” (ARAÚJO, 2021, p. 35).

O currículo em uma perspectiva indígena, então, faz parte de um projeto coletivo maior, que considera os desafios enfrentados pela comunidade e os conhecimentos produzidos dentro do território. Por isso, o currículo deve ser construído por meio da organização autônoma do povo indígena, com a participação coletiva da comunidade junto à escola, “levando em

consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimentos, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem” (ARAÚJO, 2021, p. 32).

O relato do professor Aurenilson sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola de Barra Velha, por exemplo, mostra como o processo de elaboração da proposta pedagógica da escola é cuidadoso e requer paciência e planejamento – “um projeto iniciado lá para os anos de 1998 e que até hoje está sendo reelaborado”. Assim, o currículo da escola indígena precisa estar sempre sendo reavaliado, sintonizado com as ricas e tensas reconfigurações da cultura, do território e das identidades profissionais e ainda das ameaças aos direitos que se atualizam a cada momento.

Nesse sentido, acreditamos que, muitas vezes, os currículos assumem uma relação dinâmica com as práticas culturais: novos modos de viver, novos modos de pensar e elaborar o currículo. No caso da Escola Pataxó Indígena de Barra Velha, acreditamos que o movimento de elaboração curricular se estrutura a partir do território Pataxó e das práticas culturais que nele são forjadas, sendo esse movimento tensionado pelas regras da Secretaria/sociedade ocidental que não reconhece um formato de documento que registra o projeto de escola que eles realmente desenvolvem e o qual desejam que fosse reconhecido, conforme afirma Alex:

Uma das dificuldades no qual a gente tem de pôr o que é prática dentro da comunidade, acho que nossa maior dificuldade é fazer essa estruturação, essa organização, essa formatação. Porque, antes de fazer a apresentação, as práticas na comunidade elas já vêm sendo feitas, né? E, de certa forma, a gente tem uma fala aqui que escola e comunidade não têm separação, né? Então todas as práticas que acontecem dentro da comunidade, de certa forma, ela se reflete dentro da escola. Da mesma forma, a escola se reflete dentro da comunidade. E muitas práticas os próprios professores por fazer parte daquela prática e está engajado dentro da comunidade acabava trazendo pra sala de aula. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática 4º Encontro Tópicos Especiais, 12 de jan. de 2021).

Por isso, consideramos que a perspectiva de currículo indígena que dialoga com as práticas dos professores Pataxó, participantes desta pesquisa, parece ser a que

[...] enfatiza a importância das vivências dos alunos e dos problemas reais que ocorrem nas comunidades indígenas em que se desenvolve o currículo, na crença de que essa prática estimula os alunos a refletir sobre o seu próprio mundo e o mundo que os rodeia, a estabelecerem relações entre o saber tradicional, o saber escolar e as intervenções de mundo (ARAÚJO, 2021, p. 39).

O modo de pensar a estruturação e a produção de conhecimento indígena está embasado em uma epistemologia que não classifica, não fragmenta saberes e práticas. Ela é local e contingencial. Esse movimento de elaboração do currículo da Escola Indígena Pataxó de Barra

Velha, do qual fomos convidadas a participar pelos professores Pataxó, vem ocorrendo também em outras escolas indígenas de outras etnias, o que potencializa buscar um currículo para a escola indígena, que seja formulado a partir do compromisso coletivo das comunidades com seus conhecimentos ancestrais e seus projetos societários.

A nosso ver, a produção do currículo com referência nos conhecimentos indígenas é uma forma de romper com a cultura de silêncio e corroborar a produção dos princípios culturais dos povos indígenas. Assim, parece-nos pertinente trazer para discussão algumas ideias de Paulo Freire, de modo a estabelecer um diálogo entre culturas para refletir um pouco mais sobre os currículos das escolas indígenas. Vimos que há potência nesse diálogo porque acreditamos na concepção de educação de Paulo Freire, educação “não como um mero ato de narrar, depositar ou transferir conhecimentos, como acontece no que ele designa por ‘educação bancária’, mas sim como um ato de ‘conscientização’, de problematização de situações” (ARAÚJO, 2021, p. 41).

A partir das problematizações que acabamos de fazer sobre currículo, em especial, o currículo escolar indígena, reforçamos que não é uma tarefa fácil refletir sobre sua produção, especialmente porque a própria ideia de currículo vem de uma tradição ocidental e já marcada pela prática colonial sobre a escola indígena. Formatar um currículo requer selecionar, hierarquizar e autorizar os conteúdos que vão ser transmitidos em detrimento de outros, o que já demarca uma disputa de poder em que, na maior parte das vezes, um dos lados é desfavorecido. Ademais, é recorrente a pressão das Secretarias sobre as escolas e comunidades para que se incluam nos currículos das escolas indígenas conhecimentos ‘universais’ (como se fossem neutros), orientados por um padrão hegemônico de conhecimento ocidental.

Nessa direção, entendemos que, quando a Secretaria Municipal faz a solicitação de elaboração de um currículo para o Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, apresentando como referência a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), que é um documento formulado pela e para a sociedade ocidental dominante, temos de problematizar essa referência para balizar essa discussão dentro do campo da educação escolar indígena. É preciso, de início, ressignificar a relação entre escola e cultura nos diferentes contextos educacionais indígenas.

Sobre a relação escola e cultura, Luciano (2013) aponta a dupla missão da escola indígena, ao tensionar a convivência intercultural, a partir de um dilema: “atender, ao mesmo tempo, as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos

conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente” (p. 350). O autor enfatiza que

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser também uma forma de exclusão, geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais (LUCIANO, 2013, p. 252).

Sabemos, então, que, dentro do campo de estudos dos currículos das escolas indígenas, há muitos dilemas que precisam ser enfrentados. Elaborar e implementar o currículo escolar indígena é, acima de tudo, um movimento social de identidade indígena (LUCIANO, 2013). Nesse sentido, as problematizações trazidas pelo professor Alex, a seguir, exemplificam as tensões internas entre eles e externas em relação aos órgãos reguladores que surgem na tarefa de elaborar um currículo e que atravessam esse movimento.

Na área que eu e Everton estamos fazendo [Matemática], inclusive com a Danielle desde o início, a gente estava pensando em uma proposta que tenha mais nossa cara, né? A nossa realidade. Falando um pouco do Calendário, do próprio Ritual, e socializar os conteúdos nesses conhecimentos, né? Mas aí a gente tem que entender se os outros irão fazer da mesma forma, né? Essa é minha dificuldade hoje: juntar todos para saber se o que eu mais Everton e Danielle estamos fazendo, vai ser também para os outros professores, né? Das outras áreas de conhecimento. A gente precisa sentar para definir. Ou simplesmente, pegar os conteúdos que estão na BNCC e adicionar ao que a gente vem fazendo. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 1º Encontro Coletivo, 08 de ago. de 2020).

Alex tensiona a importância da produção de um currículo que dialogue com as questões/problemas indígenas, principalmente as relacionadas ao território indígena Pataxó de Barra Velha. Mas também situa a problemática na organização disciplinar já consolidada na escola: “Das outras áreas de conhecimento. A gente precisa sentar para definir”. Ele sugere um debate mais amplo nas diferentes áreas de conhecimento sobre a inserção das práticas educativas Pataxó no currículo. Há, assim, um movimento do professor de problematizar a utilização de um documento normativo, no caso a BNCC do Ensino Médio, como eixo central de elaboração de um currículo para uma escola indígena.

Não podemos desconsiderar que, na visão institucional e reguladora, o conhecimento ocidental, fragmentado em disciplinas ou áreas de conhecimento, é tido como o conhecimento legítimo que deve ser socializado em todas as escolas. Frente a isso, propomos um debate mais amplo sobre a autonomia indígena, em especial na elaboração de currículos escolares, tomando como ponto central uma autonomia étnica pautada dentro da lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendida como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em

permanente tensão e mudança (LUCIANO, 2010). De certa forma, ainda se desenha uma autonomia cerceada e que precisa urgentemente ser problematizada.

Frente a essas problematizações, outros estudiosos também dizem sobre a importância de o currículo oportunizar o tensionamento da relação que se confere entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos relevantes das outras culturas para aquela comunidade. Nessa direção, Monte (1993) aponta que

O currículo não é um programa estabelecido *a priori*, mas se constrói durante todo o processo educativo, a partir da identificação de centros de interesses, áreas temáticas e das necessidades priorizadas pela comunidade [...] O processo de aprendizagem e, portanto, o currículo deve ser constituído pelos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas e conhecimentos relevantes das outras culturas [...] (MONTE, 1993, p. 16).

Em relação ao trabalho com conhecimentos próprios das comunidades, mas também de outros povos e culturas, Candau (2012, p. 246) propõe o trabalho com currículos interculturais. Segundo ela,

[...] imprescindível é problematizar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares. Desestabilizar a pretensa “universalidade” dos conhecimentos, valores e práticas que configuram as ações educativas e promover o diálogo entre diversos conhecimentos e saberes. Estamos desafiados também a reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes práticos, e a afirmar sua relação com o direito a educação de todos.

Candau (2012) nos convida a refletir sobre as relações entre os diversos conhecimentos e saberes, frente às diferentes culturas, no nosso caso, culturas indígenas. Nascimento (2017, p. 378) corrobora essas ideias ao afirmar que

As culturas do *mundo lá fora*, assim, precisam ser *interculturalizadas* nas escolas indígenas, isto é, colocadas no diálogo com os conhecimentos e saberes tradicionais. Isto significa dizer que o intercultural diz respeito, principalmente, a conhecimentos, à questão curricular como campo de produção de discursos que, no diálogo, estabelece fronteiras, afirma diferenças e se converte em *arma* nas lutas do movimento indígena de modo geral e particularmente para os atores das escolas indígenas (grifos da autora).

Dentro dessa perspectiva de currículo, deve-se, então, potencializar diálogos entre os saberes tradicionais dos povos indígenas e os saberes historicamente legitimados pelas instituições escolares, rumo à construção de saberes e culturas em diálogo entre os de dentro e os de fora. Nesse sentido, a construção de currículos interculturais valoriza a diversidade de

saberes de diferentes grupos e povos e coloca a escola a serviço da comunidade, por meio de projetos societários (NASCIMENTO, 2017).

Devido à importância que os currículos interculturais podem ter para as lutas dos povos indígenas, concordamos com Correa Xakriabá (2018, p. 58) quando afirma que

A interculturalidade é uma proposta que deveria ser tomada com mais urgência e seriedade pelo sistema nacional de educação, uma vez que há uma contribuição muito expressiva dos diversos sujeitos para a formação da sociedade brasileira neste país multicolorido. Não cabe mais trabalhar com um pensamento curricular como “disciplinarização”, precisamos, ao contrário, questionar este modelo de uniformização, que faz com que tomemos sempre como ponto de partida as segmentações, numa expectativa (que não se concretiza muitas vezes) de chegar ao todo. Ao indigenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é para partir do todo, daquelas que são nossas raízes profundas, para chegar às miudezas, estas, pensadas sempre como práticas que nos levam a atuar no mundo de forma ativa, criativa e subversiva sempre que necessário.

Nessa direção, chama nossa atenção a forma como o professor Alex enfatiza a importância da formação intercultural que ele teve no Fiei e como essa formação contribui para os possíveis deslocamentos dos professores indígenas em direção a um ensino que relacione as práticas culturais da comunidade frente a outras práticas (ocidentais).

Então a gente falava muito, isso fortaleceu muito na formação intercultural para educadores indígenas, na época que a gente iniciou o curso aí no Fiei, eu fico muito grato. O curso contribuiu muito pra gente ter, né, ter essa visão de como trabalhar a disciplina dentro dessas atividades que acontecem dentro da comunidade. Aí então eu acredito que todos que passaram pelo curso do Fiei hoje que atua dentro da escola, na comunidade tem essa facilidade, né, de tá fazendo esta ligação entre conhecimentos comunitários de suas comunidades com a relação ao ensino ocidental. Então, a gente hoje consegue fazer essa ligação dentro da escola. E aí a gente já vinha fazendo isso, Aurenilson já citou, uma parte que foi o Ritual. Mas, antes do Ritual, a gente já trabalhou em cima do Calendário, Calendário Pataxó, né Aurenilson? Que a gente conseguiu desenvolver, dar um avanço muito grande. Fortalecendo o PPP, na construção do Calendário Pataxó. E dentro do Calendário Pataxó está o Ritual da Lua Cheia. E aí a gente conseguiu avançar muito. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 4º Encontro Tópicos Especiais, 12 de jan. de 2021).

Identificamos, na fala de Alex, a importância de se considerar a cosmologia indígena Pataxó de Barra Velha por meio de valorizar e trazer para a escola as práticas educativas do Calendário Pataxó, incluindo as do Ritual da Lua Cheia, e fazer dessas práticas a centralidade do currículo. Assim, na visão dele, são os conhecimentos da comunidade que organizam as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, a elaboração do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha. Vemos aqui uma oposição do currículo da escola indígena em relação aos currículos de escolas não indígenas, particularmente, daquelas que tomam como referência somente o conhecimento científico pautado na ciência moderna eurocêntrica e o modelo

neoliberal de sociedade. Nessas, em geral, parte-se dos campos disciplinares e busca-se desenvolver as habilidades e competências dentro desses.

Assim, podemos perceber que as práticas educativas citadas por Alex fortalecem os valores culturais da comunidade e estruturam um projeto de educação coletiva e intercultural, contribuindo para o fortalecimento dos currículos a partir dos próprios saberes produzidos nos territórios indígenas, sem se abster dos conhecimentos de fora. Vale ressaltar que as inquietações do Professor Alex são fruto de sua prática docente e das experiências no território, bem como das reflexões que pôde fazer no Fiei, a partir das situações/contextos/experiências vividas, marcadas historicamente pelo sistema colonial. O modo como ele concebe uma educação intercultural para o seu povo, por exemplo, prioriza o conhecimento tradicional e as relações entre esse e os conhecimentos que vêm de fora, inclusive o conhecimento científico ocidental.

Porque as vezes eles [conhecimentos tradicionais] podem estar no papel, né? Mas eu tenho uma inquietação, sabe: será que ele é prática dentro da escola. Até porque nem todos os professores têm essa facilidade de fazer essa ligação entre o conhecimento tradicional que é da sua comunidade, que é da sua convivência e fazer essa ligação com o conhecimento científico, né? Entre o conhecimento escolar. Então essa parte dificulta muito para alguns professores, de fazer essa ligação. E a partir do momento em que todos os professores, independente que escola que for, conseguir entender isso e conseguir pôr isso em prática, aí sim eu acredito que a educação escolar indígena intercultural, bilíngue, vai ser fato. Isso vai ser mais concretizado. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 4º Encontro Tópicos Especiais, 12 de jan. de 2021).

As afirmações de Alex são reforçadas por Souza (2001), que aponta a importância do trabalho com os conteúdos científicos para o povo Pataxó, mas também das experiências com as práticas da cultura.

O conhecimento apenas da cultura nativa não capacita o cidadão pataxó, de hoje, para os desafios que enfrenta no seu dia a dia de interação com a sociedade regional. Todavia, é a convivência com as práticas da cultura nativa que garante a continuidade de uma identidade indígena específica. Nesse sentido, para os pataxó os fundamentos oferecidos pela escola pressupõem, não só os conteúdos elementares do ensino formal, mas também o fortalecimento dos vínculos com a cultura tradicional (SOUZA, 2001, p. 79).

Na urgência de elaboração de currículos interculturais para as escolas indígenas, acreditamos que incorporar a diversidade das práticas educativas indígenas requer ações coletivas, mas também fundamentos teóricos que contribuam para desestabilizar pressupostos que embasam a argumentação de que a escola é lugar de aprender conhecimentos universais. Assim, na próxima seção, introduzimos uma breve discussão sobre bases epistemológicas que consideramos contribuir para tensionar a elaboração dos currículos das escolas indígenas.

5 “EU PENSO QUE O NOSSO [CURRÍCULO] ESTÁ A NOSSA CARA”

Pandemia no Brasil.

Junho de 2021. Mais de meio milhão de mortos.

Tramitação da PL 490 - O Projeto de Lei 490/07 transfere do Poder Executivo para o Legislativo a competência para realizar demarcações de terras indígenas. Segundo o texto que tramita na Câmara dos Deputados, a demarcação será feita mediante aprovação de lei na Câmara dos Deputados e no Senado. A proposta altera o Estatuto do Índio (Fonte: Agência Câmara de Notícias).

“O PL 490 cria um "marco temporal": só serão consideradas terras indígenas os lugares ocupados por eles até o dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição. Novos pedidos que não tiverem essa comprovação serão negados, caso a lei seja aprovada, e o processo de aprovação caberá ao Congresso - e não ao Executivo. Além disso, fica proibida a ampliação das reservas indígenas já existentes”⁶².

Refletimos...⁶³

“O que é terra para um senador ruralista? “Um bem para gerar riqueza”.

O que é terra para uma líder indígena? “O território é a alma, o território é a vida”.

Em que momento os índios passam a ter direito a um território?

Bancada ruralista: “Quem estava em cima da terra em 5 de outubro de 1988”.

Líder indígena: “A história dos povos indígenas inicia-se somente em 5 de outubro de 1988?”

Em meio à pandemia, os povos indígenas tiveram que vivenciar mais uma situação de violência e de colonialidade.

Mostraram resistência e força ao lutar e manifestar, em plena pandemia, frente a esse retrocesso. Ao mesmo tempo, foram atacados e reprimidos⁶⁴.

Onde vamos parar? Esse buraco parece não ter fim, infelizmente.

Neste capítulo, apresentamos alguns estudos que contribuem para aprofundar nossa análise sobre os movimentos que ocorrem na elaboração de currículos interculturais para as escolas indígenas, que são estruturados por meio de práticas educativas fundamentadas nas histórias, nos modos de vida, nas cosmovisões e na ancestralidade indígenas, sempre em vínculo com os seus territórios. Para tanto, trazemos referenciais que têm sido organizados sob o título de estudos decoloniais. Esses estudos mostram que houve um longo período de apagamento das histórias dos povos subalternizados, como foi o caso dos povos indígenas. Sublinhamos a potencialidade desses estudos, e como eles se tornam importantes à medida que temos de

⁶² Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/07/07/o-que-e-o-pl-490-e-como-ele-afeta-a-vida-dos-povos-indigenas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 13 jul. 2021.

⁶³ Reflexões baseadas na reportagem do programa de *televisão* Fantástico sobre a PL 490 e exibida no dia 20 de junho de 2021.

⁶⁴ Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/06/nota-cimi-aprovacao-pl-490-ccjc-brutalidade-policial-dupla-violencia-contra-povos-indigenas-brasil/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

elaborar argumentos que se contraponham às muitas práticas coloniais que ainda persistem quando levamos em conta a produção de currículos interculturais para escolas indígenas. Paralelamente às análises elaboradas a partir de tensionamentos que ocorrem nos momentos de elaboração do currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, mostraremos movimentos dos próprios professores Pataxó, que apontam para uma pedagogia decolonial, que se constrói no enfrentamento das colonialidades, o que contribui para o fortalecimento dos projetos coletivos das escolas e dos currículos interculturais indígenas.

5.1 “Ainda estamos imersos na colonialidade⁶⁵”

É fato que, ainda nos dias de hoje, a colonialidade se faz presente em nosso contexto em diferentes dimensões, conforme reforça o intelectual e ativista indígena Ailton Krenak: “ainda estamos imersos na colonialidade” (2021). Essa fala converge com a afirmação do professor Alex, a seguir, sobre a tentativa de padronização das escolas indígenas em relação às demais escolas do estado da Bahia.

[...] a gente as vezes se prende a um sistema, principalmente no município de Porto Seguro e ao estado da Bahia. A gente sabe que eles querem um modelo de ensino que seja padrão, né. O que o estado aplica, ele quer que se aplique em todas as escolas do município. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 22 de jan. de 2022).

Podemos dizer que a afirmação de Alex nos ajuda a retomar as discussões que realizamos nas seções anteriores sobre os desafios enfrentados pelos professores Pataxó para estabelecer um ‘diálogo intercultural’ (LUCIANO, 2010) com vistas a implementar seus projetos de educação escolar intercultural, autônoma e diferenciada nas suas comunidades. Isso por meio da análise do modo como os professores de Barra Velha elaboram o documento curricular do Ensino Médio, dando centralidade às práticas educativas realizadas na comunidade e, ao mesmo tempo, conciliando algumas indicações da Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro.

Especificamente, buscamos tensionar a relação entre a Secretaria de Educação e a Escola Pataxó de Barra Velha. A primeira, no seu papel de mantenedora e reguladora do Ensino Médio, ao buscar orientar os professores, toma como referência documentos curriculares que pouco expressam as verdadeiras demandas da comunidade, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

⁶⁵ Ailton Krenak: Desafios para a decolonialidade. Disponível em: https://youtu.be/qFZki_sr6ws. Acesso em: 09 mar. 2021.

Esse documento, orientado por um projeto de sociedade capitalista e neoliberal (BRANCO et al, 2018), quando assumido em uma escola indígena, pode reproduzir nela práticas coloniais assimilacionistas. Ainda que sob a justificativa de regularizar esse nível de ensino na escola Pataxó, a insistência da Secretaria de que os professores construam o documento com urgência e adotando as referências por ela indicadas, de fato, desconsidera os modos de organização do povo na produção desse currículo, seus saberes tradicionais e seu próprio modo de fazer escola.

Nesse sentido, quando o professor Alex diz que “*a gente estava pensando em uma proposta [curricular] que tenha mais a nossa cara*”, sua fala nos convoca a refletir sobre essas imposições, mas, acima de tudo, a buscar fundamentação para compreender as escolhas e os posicionamentos políticos que os professores indígenas assumem na construção de um currículo intercultural para a sua escola.

Assim, para a análise da elaboração do currículo da escola de Barra Velha, recorreremos aos estudos decoloniais, particularmente, do grupo modernidade/colonialidade formado por pesquisadores latino-americanos (BALLESTRIN, 2013), porque entendemos que eles podem contribuir para a compreensão das diferentes formas de pensar o mundo e os tensionamentos que ocorrem quando se busca um diálogo de culturas.

O termo ‘decolonial’ se refere a um conjunto de abordagens teóricas que descortinam situações de opressões diversas, pois tratam

[...] das narrativas de denúncia aos processos de colonização protagonizados pela Europa e às suas consequências para a histórica e atual conformação do sistema-mundo que se expressam, entre outros aspectos, sob os dualismos: cultos vs. incultos, civilizados vs. incivilizados; modernos vs. em estado de natureza, ou para utilizar os termos de Boaventura de Souza Santos, em Norte vs. Sul global (ALVAREZ LEITE, RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 3).

Dentro desses estudos, chamamos aqui dois conceitos que nos parecem pertinentes quando buscamos analisar a elaboração do currículo intercultural, no contexto do Ensino Médio Pataxó, são eles: a **colonialidade** e a **decolonialidade**.

De maneira geral, podemos dizer que “a **colonialidade** permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126, grifo nosso). Já a **decolonialidade** contribui para a compreensão do modo eurocêntrico de pensar o mundo e o conhecimento. A partir de um ponto de vista latino-americano, é possível promover críticas à modernidade hegemônica e

debater contribuições teóricas acerca das peculiaridades da vida cultural e política na América Latina.

Apesar de reconhecer a importância do campo teórico apresentado nesta seção, ressaltamos que a força e a resistência dos povos indígenas frente aos movimentos de opressão vivenciados ao longo dos séculos não se iniciam a partir dos estudos decoloniais. Além disso, estamos atentas, conforme nos chama a atenção a boliviana *aimará* Rivera Cusicanqui (2010; 2015), de que esses estudos criam jargões, aparatos conceituais e formas de referências e contrarreferências que podem distanciar a academia de compromissos e diálogos com as camadas sociais insurgentes. Ainda segundo a autora, a interação do pensamento decolonial com a ciência social andina ainda é pouco significativa e, muitas vezes, a elaboração teórica nos estudos dialoga pouco com as práticas territorializadas dos povos subalternos e não superam as dicotomias que sustentam as epistemologias ocidentais hegemônicas.

Tendo ciência dessas críticas, buscamos discutir os conceitos de colonialidade e decolonialidade a partir de trabalhos que, a nosso ver, possibilitam uma análise que parta da experiência vivenciada na prática de elaboração do documento curricular para a escola indígena Pataxó de Barra Velha. Para tanto, apoiamo-nos no trabalho de Walsh (2008), que aponta pelo menos três dimensões da colonialidade resultantes do processo de colonização historicamente vivenciado por povos feitos subalternos: a colonialidade do *poder*, a do *ser* e a do *saber*.

A primeira, desenvolvida originalmente por Aníbal Quijano, é denominada por colonialidade do *poder* e, segundo Walsh (2008), é uma das mais claras, pois aponta a permanência conflitiva da relação e do domínio colonial e evidencia uma matriz de poder colonial que parte dos interesses do capitalismo e da modernidade que cresce no âmbito de todos os aspectos da vida. Refere-se às classificações realizadas em relação às hierarquias raciais e sexuais e em relação às identidades sociais – classificações necessárias para a constituição do capitalismo vigente e para garantir a soberania de um grupo sobre os outros. Esse conceito mostra que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política, por exemplo, não findaram com a destruição do colonialismo.

Já a dimensão colonialidade do *ser* é um modo de inferiorização, subalternização e desumanização, que, conforme afirma Walsh (2008), está relacionado ao que Frantz Fanon denominou por “não existência”. A partir da colonialidade do ser relacionam-se racionalidade e humanidade: são mais humanos aqueles que fazem parte da racionalidade da modernidade – o indivíduo “civilizado”.

E, por último, a colonialidade do *saber* e diz respeito ao posicionamento eurocêntrico como um modo único de conceber o conhecimento e as racionalidades. Nessa dimensão, é

descartada a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos, senão aqueles advindos por homens brancos e europeus (WALSH, 2008). O conhecimento, então, é tido como neutro e desterritorializado, a partir de um modelo de saber universal.

Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola à universidade), onde o conhecimento e a ciência europeus são elevados como A estrutura científica-acadêmica-intelectual. Evidencia-se também no mesmo modelo eurocêntrico de Estado-nação, um modelo estrangeiro que se define a partir de uma única lógica e modo de saber - que Maldonado-Torres (2007) denomina «razão colonial» - e sob conceitos impostos e pouco relacionados com a diversa realidade e pluralidade sul-americana (WALSH, 2008, p.137, tradução nossa).⁶⁶

Levando em conta o processo que vivemos juntamente com os professores Pataxó de Barra Velha na elaboração do documento curricular, pressionados pela urgência da Secretaria de Educação do município, acreditamos que, entre as colonialidades (WALSH, 2008), a do saber será nossa principal ferramenta de análise.

Assim como na colonialidade, também tensionamos o uso do conceito de decolonialidade apenas como uma estratégia retórica, como critica Cusicanqui (2010). Nesse sentido, alinhamo-nos a uma decolonialidade vista como verbo, como ação, rompendo o campo teórico e apontando possibilidades práticas para um novo paradigma. Por isso,

[...] é preciso reconhecer que de(s)colonizar – mais como verbo do que como substantivo – é, ao mesmo tempo, uma perspectiva de olhar/ler e de vivenciar/praticar o mundo. Em outras palavras, a de(s)colonialidade, muito mais que resultado de uma exigência acadêmica, um novo paradigma ou “corpo teórico”, é uma demanda da vida de pessoas/grupos reais que nos convocam como parceiros em busca não apenas de respostas, mas também de ações concretas que (n)os auxiliem na construção de um outro mundo – ou na abertura de horizontes para outros mundos possíveis. (HAESBAERT, 2021, p. 9).

Vale ressaltar que Haesbaert (2021) também aponta para uma decolonialidade que leve em conta os territórios, pois “esses grupos de longa data transformam o espaço e elaboram territorialidades pautadas em um sentido distinto àquele de muitos grupos hegemônicos, o do território como território de vida (humana e não-humana), condição da própria existência do grupo” (HAESBAERT, 2021, p. 139). No caso particular do currículo Pataxó, que as práticas educativas são forjadas nos territórios, não há como elaborar um currículo sem considerar a

⁶⁶ Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer –la que Maldonado-Torres (2007) denomina «razón colonial»– y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas (WALSH, 2008, p. 137).

ancestralidade do povo Pataxó de Barra Velha, pois, como já mostramos, não há como realizar o Ritual sem o mar, o mangue, as plantações...

De fato, reconhecemos os avanços dos estudos decoloniais em relação ao início do movimento de romper com os sistemas que operam sob a lógica do capitalismo opressor, que deslegitima a luta dos povos oprimidos, mesmo após o período colonial, principalmente no campo teórico. Ao mesmo tempo, sabemos que ainda precisamos avançar quando pensamos na participação dos povos indígenas, negros, camponeses, pobres, no campo do discurso e da produção de conhecimento, em especial na discussão e na produção de currículos escolares interculturais.

Por isso, novamente concordamos com Haesbaert (2021, p. 96) que a luta deve ser coletiva. Segundo o autor o que

[...] realmente importa é o quanto estamos lutando, juntos, contra a colonialidade que profundamente nos impregna, pessoal e coletivamente. E que tenhamos clareza também do que significa propriamente colonialidade, pois sobre enfatizar a herança do processo histórico de colonização seria reduzir a potência interpretativa do conceito.

Tomando como referência a decolonialidade que se concretiza no campo das ações, reconhecemos que a busca por ruptura com os sistemas colonizadores pode levar a uma pedagogia decolonial. Pois, mesmo que não haja um estado nulo da colonialidade, ainda assim é possível identificar propostas/práticas pedagógicas orientadas por “posturas, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir, criar e influenciar”⁶⁷ (WALSH, 2009, p.25).

Nesse sentido, Walsh (2009, p. 206-207) define pedagogia decolonial como

[...] novos processos de intervenção intelectual baseados na negociação, convergência e complementaridade como pautas e processos que historicamente orientaram os sistemas de pensamento indígenas, em contraste com a fragmentação e oposição promovidas pelo pensamento moderno colonial-ocidental. Refiro-me a processos de intervenção intelectual enraizados em uma pedagogia da prática crítica - o que venho chamando de "pedagogia decolonial" (WALSH, 2008) - que poderiam considerar outras formas de pensar, aprender e ensinar que ultrapassam as fronteiras sociais como culturais, disciplinares e civilizatórias (tradução nossa)⁶⁸.

⁶⁷ “posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, crear y incidir”.

⁶⁸ Nuevos procesos de intervención intelectual asentados en la negociación, convergencia y complementariedad como pautas y procesos que históricamente han orientado los sistemas de pensar indígena, en contraste con la fragmentación y oposición promovidas por el pensar moderno-colonial-occidental. Me refiero a procesos de intervención intelectual enraizados en una pedagogía de praxis crítica –la que he venido llamando “pedagogía decolonial” (Walsh, 2008) – que podrían poner en consideración otros modos de pensar, aprender y enseñar que crucen las fronteras sociales, culturales, disciplinares y civilizatórias.

Sobre esse conceito, Pinto (2019) afirma que a pedagogia decolonial é “uma práxis propositiva que entrelaça o *pedagógico* e o *decolonial*, baseada em práticas, estratégias e metodologias que se constroem na resistência, na oposição e na insurgência dentro de/para lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação” (p. 35, grifos do autor).

Como argumenta Alvarez Leite; Ramalho; Carvalho (2019), a pedagogia decolonial se alinha com a chamada pedagogia crítica iniciada por Paulo Freire na década de 60 e retomada por muitos educadores e ativistas intelectuais nos anos 90. Portanto, dado o contexto territorial e ético-político atual em que esta pesquisa se desenvolve, atravessada nos últimos três anos por uma política de estado genocida, totalmente refratária aos direitos dos povos originários, agravada por uma pandemia que já matou mais de 600 mil pessoas em nosso país; o pensamento freireano traz contribuições.

Segundo Haesbaert (2021), entre os inspiradores ou, para alguns, precursores do pensamento de(s)colonial, encontram-se, além dos estudos pós-coloniais, abordagens libertárias ou autonomistas, como a teologia da libertação e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Nessa dimensão libertária, referimo-nos a uma pedagogia crítica que considera as lutas dos povos indígenas, historicamente subalternizados, como também os seus conhecimentos e os modos distintos de estar, ser e viver face aos enfrentamentos impostos pela sociedade moderna, ocidental e capitalista.

Dessa forma, baseadas na relação que Alvarez Leite; Ramalho; Carvalho (2019) fazem entre práticas decoloniais (WALSH, 2009) e práticas libertadoras na visão freireana, consideramos que as práticas educativas que compõem o currículo do Ensino Médio da Escola Pataxó, analisadas nesta pesquisa, podem ser vistas como práticas libertadoras. De fato, para nós, as estratégias dos professores Pataxó e de sua comunidade para colocar no papel o currículo que retrate a potência da proposta pedagógica posta em prática na escola, frente às normatizações da Secretaria de Educação do município, configuram-se como uma pedagogia decolonial.

Junto a esses entendimentos sobre a pedagogia decolonial, Walsh (2019) também elabora três elementos, que, segundo ela, contribuem para compreender as insurgências frente às colonialidades. Para essa autora, não é possível anular totalmente a presença e os efeitos desses elementos. São eles: *gritos, gretas e sementeiras*.

Grito é uma ação frente ao sistema. É um grito de indignação, um grito de raiva frente ao silêncio imposto pelo colonialismo que escravizou, exterminou, sacrificou. Podemos conversar gritando, escrever gritando. Ou seja,

São gritos que chamam, imploram e exigem um pensar-sentir-fazer-atuar, que clamam por práticas não apenas de resistir, mas também de in-surgir, práticas como pedagogias-metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção – do que fazer e como fazer – de lutas, caminhar e semeares dentro das fissuras ou gretas do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2019, p. 104).

Não são gritos apenas de reações de susto, mas de “mecanismos, estratégias e ações de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão ante a condição imposta de silenciamento, ante as tentativas de silenciar e ante os silêncios – impostos e estratégicos – acumulados” (WALSH, 2019, p. 100). Assim, os gritos são os meios para fortalecer as insurgências e dizer não aos sistemas dentro das *gretas*, que são as fissuras do sistema onde surgem as esperanças pequenas.

Já, para uma compreensão das *gretas*, podemos utilizar uma analogia⁶⁹. Considera-se um muro como se fosse o sistema impregnado de colonialidades. Ou seja, um muro forte e estruturado. Por isso, não é possível derrubar esse muro. Então, podemos pensar: nunca poderemos atravessar esse muro, não há nada a fazer. Mas é possível que nas gretas desse muro nasçam flores. Nas fissuras desse muro nasçam esperanças. Assim, podemos agir nas brechas do sistema, em suas fissuras, e fazer delas um lugar de posicionamento, de reflexão, de subversão. Sabemos das dificuldades de realizar mudanças nas grandes estruturas, por isso concordamos com Walsh (2019) de que “é preciso desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em suas fissuras e suas gretas, onde moram, brotam e crescem os modos-outros, as esperanças pequenas” (p. 106).

Avançando, a autora aponta que, nessas gretas, é preciso semear e cultivar as memórias coletivas, as estratégias e as ideias. A autora se refere à semeadura como um ato de insurgência, de comunidades e coletividades, no enfrentamento a

[...] a violência, o desmembramento, o despojo, a desterritorialização e a destruição relacionados com a acumulação do capital global e sua lógica e sistema de guerra-morte, desenvolvimentista, ocidentalizante, modernizante e patriarcal-moderno/colonial. (WALSH, 2019, p. 114).

Assim, podemos dizer que o ato de semear é

Insurgente por fazer-nascer, renascer, ressurgir, criar e construir possibilidades, esperanças e perícias de vida e viver que não apenas afrontam a lógica-sistema dominante, mas também contribuem para o seu fissuramento, debilitamento, desmantelamento e destruição eventual, com o crescimento de algo radicalmente distinto (WALSH, 2019, p. 114).

⁶⁹ A própria autora utiliza desta analogia – Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=907293056716969>. Acesso em: 21 out. 2021.

Por isso, para nós, o ato de semear contribui para nos mantermos firmes, tensionando os modelos hegemônicos de educação escolar, em especial, quando almejamos produzir conhecimentos alicerçados em práticas educativas que ocorrem em contextos escolares interculturais indígenas.

Junto a essas ideias, acreditamos que os estudos decoloniais apresentados nesta subseção nos permitem analisar a produção do currículo do Ensino Médio, levando em conta os posicionamentos assumidos pelos professores indígenas na produção de um currículo intercultural, tendo as práticas educativas Pataxó como estruturadoras do documento, mesmo diante de determinadas pressões externas. Pois, como mostraremos, os professores buscam romper com as colonialidades do saber, adotando estratégias, resistências e insurgências, fato que pode ser relacionado aos *gritos, gretas e sementeiras*.

5.2 “A proposta curricular pronta, a gente tem alguma coisa pra bater de frente com o sistema”

Abrimos esta subseção problematizando a produção de currículos interculturais para as escolas indígenas: de que modo as colonialidades estão presentes na produção de currículos interculturais para escolas indígenas? E de que forma a produção desse documento rompe com princípios e valores ocidentais?

Propomos, então, avançar do campo das problematizações e reflexões para ir em busca de refinamento da análise para pavimentar teoricamente o caminho de um currículo para a construção de uma escola indígena intercultural e diferenciada, tendo como referência para essa análise as práticas educativas que estruturam o currículo proposto pelos professores Pataxó de Barra Velha, egressos do Fiei.

A primeira colonialidade, ou efeito dela, que identificamos tem relação com a não aceitação da própria comunidade, a princípio, da atividade do Ritual como eixo estruturante das práticas educativas da escola.

Porque segundo o pensamento de alguns deles [pais], eles [estudantes] tinham que ir pra escola e ficar na sala de aula. Era aquele conceito bem tradicional ainda, no que foi enraizado pelos europeus. Achar que a escola é quatro paredes e que as atividades da comunidade não é processo de ensino. (Alex, 4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020)

Como os professores indígenas mesmo enfatizam, as práticas que compõem o Calendário sempre fizeram parte da vida do Povo Pataxó. São práticas da ancestralidade e, por isso acompanham várias gerações. Entretanto, o interesse pedagógico pela sistematização de práticas escolares em torno de um Calendário Pataxó de Saberes e Vivências é recente, levando em conta a história desse povo. Ainda segundo Alex, as atividades no território aconteciam, mas não havia um momento de celebração, por isso surgiu o interesse de um grupo de professores em revitalizar o Ritual da Lua Cheia:

[...] na verdade, foi o grupo de jovens e na época eu estava iniciando o trabalho na escola. Praticamente foram nós professores que gostavam da cultura, junto com os demais, que iniciamos. [...] A iniciativa foi dos professores, né? De cultura, né? E aí depois teve a participação dos demais (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020).

A revitalização do Ritual, por iniciativa dos professores indígenas, nos parece um modo reativo frente ao longo período de silenciamento que viveram, em função do histórico de opressão e violência sofrida por esse povo. Explicita-se, assim, a tentativa de ruptura com um modelo escolar colonial, adotando-se, como referência para o currículo escolar, as práticas e os conhecimentos ancestrais, bem como seus processos educativos.

Apesar do interesse dos professores, das lideranças e da importância do Ritual para a tradição cultural Pataxó, a implantação da proposta pedagógica baseada no Calendário, tendo o Ritual como o ponto de encerramento ou celebração de um ciclo, inicialmente, não foi muito bem recebida pelos pais. A comunidade estava acostumada com o modelo de escola ocidental, concretizado no trabalho dos professores não indígenas, cujas práticas estão enraizadas na lógica do ‘branco’ e nos saberes dos colonizadores.

[...] Porém, pelo outro lado, vinha a dificuldade de que a escola já estava acostumada com o ensinamento de professores não indígenas. Apesar de serem bons professores, assim no sentido de conteúdo e tudo, aquilo já fazia com que o povo acreditasse mais um pouco no trabalho dos não indígenas e esse pensamento que a gente trazia deixava uma dúvida: será que realmente que é esse caminho que a gente quer? Então no começo a gente enfrentou, mas aí era um trabalho que a gente tinha que encarar, porque, na verdade, a gente estava pensando em uma escola indígena com todas as suas características, indígena, específica, diferenciada, intercultural. Então pra isso, a gente teria que pensar uma escola, onde a gente tivesse um projeto que contemplasse tudo isso, né? (Aurenilson, professor indígena, egresso do Fiei – Ciências Sociais e Humanidades - 4º Encontro Tópicos).

A nosso ver, a reação inicial dos pais diante da realização do Ritual pela escola é uma das formas que evidenciam os efeitos do processo da colonialidade historicamente vivenciado pelos povos indígenas, no qual a introdução da escola unicamente pautada na racionalidade

ocidental colonizadora serviu a projetos assimilacionistas, de silenciamento e apagamento da cultura.

A prática do Ritual pela escola trouxe a espiritualidade e as práticas ancestrais Pataxó para o centro do seu projeto pedagógico, fortaleceu seus próprios conhecimentos, dando a ela a identidade indígena, mas, como identificamos, isso não ocorreu sem tensões.

Assim, aos olhos da comunidade, no início, as práticas que se configuram em um formato diferente dos que eram propostos nas escolas ocidentais não eram vistas como conhecimento da escola. Nesse sentido, foi um desafio para os professores iniciar e dar prosseguimento à proposta do Ritual como elemento central de uma pedagogia Pataxó, o que foi mudando à medida que eles insistiram. Hoje, segundo os próprios professores, toda a comunidade não só reconhece o trabalho da escola, como participa dele também.

Pesquisadora: No início, a pequena adesão [ao Ritual] era dos alunos e da comunidade?

Alex: Sim, porque de início, quando pensamos sobre o Ritual, era um momento mais de celebração pra afirmação da cultura. Por um momento, a gente fazia esse momento de celebração, de canto, do awê, era mais nos períodos de 19 de abril, em alguns momentos em viagens, que a gente sempre se reunia, né? E nisso a gente não tinha uma prática. Acontecia, mas a gente não tinha uma forma de trazer esse canto, esse awê, pra ficar mais presente na comunidade. E aí a gente pensou e algumas lideranças mais velhas falaram dessa cerimônia da Lua Cheia, e foi aí que a gente trouxe. E aí pra trazer essa fartura do que a lua oferecia para o Ritual, no momento da celebração, aí tinha que ter a participação de mais pessoas, né? Aí foi onde a gente trouxe pra escola, junto com alunos e professores, buscamos desenvolver essas atividades. Pra trazer o alimento para o momento da celebração. E aí nisso teve um certo impacto por parte dos pais, por achar que nós professores estávamos, não foram todos, mas alguns pais, por achar que nós professores estávamos levando os filhos deles pra fazer uma coisa que eles achavam que não poderiam fazer. Porque segundo o pensamento de alguns deles, eles tinham que ir pra escola e ficar na sala de aula. Era aquele conceito bem tradicional ainda, no que foi enraizado pelos europeus. Achar que a escola é quatro paredes e que as atividades da comunidade não é processo de ensino. E aí uma boa parte dos pais ainda tinha aquilo enraizado. E aí quando a gente tirou os alunos da sala de aula e foi pra essas atividades, muitos falaram assim: “se meu filho for pra mangue, se meu filho for pra roça, se for pra fazer um biju, eles ficam em casa, né?” Por quê? Porque os pais deles fazem isso constantemente em casa. Então se eles estavam levando os filhos para a escola, não era para isso. Era para aprender alguma coisa. E aí alguns pais começaram a ter resistência em relação a isso, ao participar das atividades. Para trazer o alimento no momento do Ritual. E com aquilo muitos dos alunos já aproveitou daquilo, né, também por ouvir os pais falarem em casa, aí já traziam isso pra escola, né. E aí, por um tempo, tivemos certa resistência. Mas aí depois, como a gente foi insistente e continuamos praticando, fazendo, e aí aquilo foi mudando, né. Aí até os próprios pais depois reconheceram que foi uma prática, na qual hoje já faz falta. No momento em que a gente não consegue fazer essa cerimônia a gente já sente falta. Aí foi um pouco disso. (4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020)

A princípio, chega a ser contraditória a forma como a comunidade não valida a iniciativa dos professores, visto que o Ritual já era uma prática ancestral Pataxó. Entretanto, identificamos

que o problema não é a retomada do Ritual, mas sim o movimento da escola em assumir o Ritual como uma perspectiva de trabalho pedagógico.

A “escola para índio”, conforme proposto por Luciano (2013), teve impactos na forma como as próprias comunidades indígenas validavam/validam ou não as propostas pedagógicas conduzidas nos contextos educacionais. Assim, acreditamos que a rejeição inicial da comunidade é fruto da negação de que os conhecimentos são diversos, já que, muitas vezes, a lógica dos sistemas de ensino pouco contribui para fortalecer uma política educacional que valorize os eixos centrais da Educação Escolar Indígena nessas comunidades. Para nós, essa situação está relacionada à colonialidade do saber, que ainda faz com que povos indígenas acreditem em um único modo de conceber o conhecimento e as racionalidades, e dificulta iniciativas pedagógicas que rompam com estruturas moderno-colonial (WALSH, 2008) e também com o modo como as instituições vinculam a escola à preparação para um futuro, cujo sucesso está vinculado a carreiras acadêmicas e profissionais.

Considerando que a escola chega para as comunidades indígenas com uma tarefa de aprofundar as práticas coloniais, construir uma proposta de escola indígena intercultural, autônoma e diferenciada requer uma análise, por parte dos próprios indígenas, do colonialismo, afinal, como defende Tuhiwai Smith (2018, p. 19), é preciso “conhecer como o colonizador conhece”, recuperar a identidade e retomar a luta pela autodeterminação ou soberania.

Além disso, reforçamos que a não aceitação inicial do Ritual por parte da comunidade também advém das experiências educacionais anteriores, geridas por profissionais, inclusive professores, não indígenas. Assim, a comunidade precisava/precisa romper com o ciclo que vivenciou no passado. Ademais, é preciso abrir brechas para vivenciar abordagens que tensionam os sistemas colonizadores e que possibilitem uma educação Escolar Indígena por meio de uma proposta que faça interlocuções com a cultura. Uma das brechas encontradas é a parceria com intelectuais que, juntamente com membros internos da comunidade, ao *gritar* juntos, podem enfrentar o colonialismo e sustentar práticas educativas enraizadas em uma pedagogia da prática crítica (WALSH, 2009).

Referimo-nos a uma pedagogia crítica, conforme proposto por Freire, pois acreditamos em uma pedagogia que considere as lutas dos historicamente subalternizados, como também os seus conhecimentos e os modos distintos de estar, ser e viver face aos enfrentamentos impostos pela sociedade moderna, ocidental e capitalista.

Por isso, os movimentos de resistência dos professores indígenas Pataxó, egressos do Fiei, ganham mais relevância. Não está em jogo apenas um modo de organização de um documento, mas sim a relação com seu território, os usos, os modos próprios de aprendizagem

da cultura, a legitimidade de praticar espiritualidade indígena Pataxó na escola e a garantia da transmissão de conhecimentos de geração em geração por meio de suas práticas educativas.

Lutar para fortalecer as pedagogias fundamentadas no território, nas histórias, nas lutas desse povo é um ato persistente, consciente e situado nas práticas educativas escola-comunidade. É um processo que “invoca e convoca as memórias coletivas, que seguem muito vivas, as rebeldias, resistências e insurgências dxs ancestrais e antepassados, bem como da coletividade-comunidade” (WALSH, 2019, p. 114).

Nesse sentido, compreendemos a escola Pataxó como um espaço de perpetuação da cultura Pataxó, o que reforça mais uma vez a importância da postura crítica e ética dos professores indígenas na liderança da discussão do currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha.

Percebemos, também, que a colonialidade do saber está presente quando levamos em conta as referências e as práticas educativas estruturantes do currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha.

E nisso a gente não tinha uma prática. Acontecia, mas a gente não tinha uma forma de trazer esse canto, esse awê, pra ficar mais presente na comunidade. E aí a gente pensou e algumas lideranças mais velhas falaram dessa cerimônia da Lua Cheia. (Alex, 4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020)

Isso acontece quando os professores se deparam com a ‘sugestão’ da Secretaria de Educação de que eles teriam de elaborar o documento tendo a BNCC do Ensino Médio como principal referência para o currículo, o que também era uma condição para que o Ensino Médio fosse regularizado na escola. Na perspectiva dos professores e da comunidade de Barra Velha, o currículo é estruturado pela atividade Ritual da Lua Cheia, que foi uma forma que eles encontraram para fortalecer as práticas realizadas na comunidade, as quais compunham os ciclos do Calendário Pataxó de Saberes e Vivências, articulando-as com conhecimentos externos.

Pesquisadora: Vocês conseguem me falar, explicar, relacionar o Calendário e o Ritual?

Everton: A relação Calendário e Ritual, professora?

Pesquisadora: É.

Everton: Pelo que eu entendo é que o Calendário é o ciclo de vida do povo Pataxó, do dia a dia. E essa atividade do Ritual ela já está dentro desse ciclo. Tipo assim, hoje é o Ritual da Lua Cheia, aí a gente vai pegar algumas coisas que acontecem dentro desse ciclo de vida e a gente vai estar trabalhando com a escola e com os alunos, para esse momento de confraternização, né, que é o Ritual da Lua Cheia. Pra celebrar esse momento de fartura.

Alex: Assim, logo do início, como Everton disse, quando começamos a escrever o Calendário, a gente começou a relatar tudo o que acontece no dia a dia da nossa comunidade, partindo depois para a separação dos meses. E quando a gente iniciou

o trabalho do Calendário, o Ritual não tinha essa importância na qual tem hoje, não só pra Barra Velha, quanto o trabalho da Críscia [trabalho de percurso da egressa do Fiei Habilitação Matemática] e Visande⁷⁰. No trabalho da Visande, ela fala, hoje o Ritual da Lua Cheia já se tornou uma referência para todo o povo Pataxó. E com a escrita do Calendário e com a retomada do Ritual, acredito que eles tipo que se unificaram. A gente tem o dia a dia da comunidade, que é o Calendário. E para celebrar esse dia a dia a gente traz o Ritual. Tipo que de alguma forma elas se juntaram. Como o Calendário é o que a gente desenvolve no dia a dia junto com a escola e comunidade. E o Ritual da Lua Cheia ela vem pra celebrar isso. Tipo que separar isso... éh.. fica difícil falar o que é Calendário e o que é Ritual, porque uma vai dando continuidade à outra.

Pesquisadora: Entendi. Não há como separar Ritual de Calendário, parece que um fortalece o outro, né?

Alex: Isso. Um fortalece o outro. (4º Encontro Matemática, professores indígenas, egressos do Fiei-Matemática, 16 de set. de 2020)

Para os professores, o documento curricular deveria mostrar para os de fora o trabalho que a escola efetivamente desenvolve, valorizando sua cultura e seu modo diferenciado de concebê-la. O documento também daria visibilidade ao modo pataxó de aprender e de transmissão de conhecimento por meio das práticas, das ações, das histórias, da oralidade. Das relações entre gerações e do papel dos anciões, como exemplificado por Alex ao ouvir o relato dos mais velhos sobre o Ritual.

Com certeza, como eles afirmam, escola é comunidade e comunidade é escola – “escola e comunidade não têm separação”. Podemos dizer que tendo como eixo estruturador o Calendário Pataxó: Saberes e Vivências, a escola Pataxó é tão integrada à vida da comunidade que ela rompe com a relação dicotômica do que é e o que não é da escola.

Por isso, o modo de aprender influencia a organização da escola, em especial a organização pedagógica e as práticas que compõem o currículo. É importante ressaltar que, na perspectiva pedagógica em que o Ritual é pensado, não há como desconsiderar as cosmologias Pataxó, pois elaborar um currículo por esse povo não é somente analisar tabelas e preencher documentos.

Assim, quando são pressionados a elaborar um documento curricular nos moldes da BNCC e do Novo Ensino Médio da Bahia, visando desenvolver habilidades e competências (BRASIL, 2017), o que poderia ser uma oportunidade de apresentar para fora a escola Pataxó, passa a ser mais uma ação de silenciamento desse povo. Diante da pressão para produzir em tempo recorde o documento, a reação inicial do grupo foi de imobilidade, de não escrevê-lo. Esse não escrever, parece-nos a forma como os professores enfrentam esse tensionamento, como eles *gritam* e denunciam a colonialidade do saber. Eles resistem à imposição de enquadrar

⁷⁰ Professora indígena da Escola Pataxó de Barra Velha que disponibilizou um trabalho elaborado por ela, pré-projeto de mestrado, para fonte de consulta dos professores que estavam trabalhando na elaboração do currículo do Ensino Médio.

as práticas educativas realizadas na escola em um formato ocidental que não leva em conta outros modos educacionais possíveis.

Na perspectiva da escola diferenciada do povo Pataxó de Barra Velha, para colocar no papel a realidade do que fazem na escola, como proposto por Carvalho (2020), é preciso uma ciência que acolha o cosmo com uma entidade viva, pois registrar a prática Pataxó do Ritual requer também possibilidades de representar seres da natureza, na perspectiva de um bem viver⁷¹. Isso realmente não cabe na linguagem de habilidades e competências, alinhada com uma sociedade capitalista que aposta em um “viver bem” sustentado pelo consumo, pelos excedentes e pelos ganhos individuais.

Nesse sentido, podemos dizer que essa tensão também é reforçada no momento em que os professores não abrem mão do Ritual como eixo central do currículo, o que não significava que eles não pudessem abrir mão de outras pautas. Para nós, a atuação dos professores mostra que, ainda que não haja como romper totalmente com o sistema, visto que é o sistema que certifica e financia a escola, é possível agir nas *gretas*, pois elas são importantes para apontar possibilidades, para fortalecer práticas de resistência, insurgência e afirmação, conforme aponta Walsh (2019).

Essa autora também defende que, por meio das práticas de resistência, é possível semear outros modos de fazer, rompendo e transgredindo a ordem capitalista moderna. Vemos que os professores Pataxó fazem um movimento de subverter a organização proposta pela Secretaria, sem negar-lhe um documento. Assim, a ação dos professores de subverter o sistema, produzindo um documento que inclua as disciplinas e as áreas de conhecimento, sem que essas sejam a centralidade da proposta, parece ser uma forma de agir nas fissuras do mesmo sistema, alargando as possibilidades pedagógicas do Ensino Médio Pataxó.

Percebemos, no processo de elaboração do currículo intercultural, que a colonialidade também está no modo como as cosmologias indígenas são valorizadas, um aspecto central nas práticas educativas para o Ensino Médio da escola Pataxó de Barra Velha. Como pudemos identificar nas falas dos representantes da Secretaria, há um discurso oficial que norteia a organização do documento curricular que prescinde das habilidades sensíveis, dos afetos, da intuição e da espiritualidade, e que nega a possibilidade de uma relação direta ou participativa

⁷¹ Segundo Alcantara e Sampaio (2017), “o tema do Bem Viver expõe críticas à teoria clássica do modelo de desenvolvimento ocidental e apresenta alternativas ao desenvolvimento embasadas nas tradições indígenas, repousando seu pensamento na lógica de (con)vivência dos grupos sociais. Nesse sentido, “o conceito subjetivo do Bem Viver está presente nas comunidades indígenas e, apesar das diferentes expressões, concebem o conceito por meio de indicadores como: convivência harmoniosa com a natureza e com a comunidade, respeito aos anciãos, resgate dos saberes, tradições, educação, segurança, espiritualidade, solidariedade, baseados na cosmovisão de cada etnia” (p. 25).

com a natureza. Para esses o conhecimento indígena estaria contemplado no currículo que tivesse parte dele composta por conteúdos referenciados em conhecimentos e valores próprios pataxó. Essa não era a opção dos professores, justificadamente porque realmente não rompe com o dualismo característico dos planos curriculares da escola colonial.

Tal discurso oficial, segundo Carvalho (2020), caracteriza uma epistemologia do ‘cosmos inerte’, fundamentada nos princípios e valores ocidentais europeus que historicamente colonizaram outros povos. Epistemologia tomada com princípios em que qualquer objeto, seja um mineral, uma planta, um animal um lago, é visto como essencialmente inerte e sem capacidade de expressões no espaço. Contudo, segundo esse mesmo autor, é preciso uma ciência que acolha o cosmo como uma entidade viva, pois, “para integrar as artes e os saberes dos povos tradicionais no rol das ciências, necessitamos lançar mão de outras epistemes, acolhedoras e integradoras de todas as habilidades humanas (CARVALHO, 2020, p. 504)”. Isso é o que ele tem denominado por ‘cosmos vivos’. Entendemos que, ao reivindicar a centralidade do currículo na prática do Ritual da Lua Cheia, os professores estão apontando que uma escola indígena Pataxó tem de se fundamentar em uma epistemologia do “cosmo vivo”, no enfrentamento da colonialidade do saber.

Na perspectiva do cosmo vivo (CARVALHO, 2020), podemos dizer que as práticas educativas associadas ao Ritual da Lua Cheia desenvolvidas na escola/comunidade transcendem a materialidade, pois a espiritualidade, como mostrada na imagem 18, a seguir, e já discutida na seção 3, está presente em todas elas. Nesse sentido, a agricultura, por exemplo, é espiritual e não somente material, pois existe uma mística para a agricultura, há uma relação com a terra e com as plantas (CARVALHO, 2020).

Imagem 18: Protótipo da representação do Currículo da Escola Pataxó de Barra Velha



Fonte: Alex, WhatsApp-imagem, 24 de Set. de 2020

Há uma diferença crucial, por exemplo, na abordagem que se encontraria em uma discussão sobre práticas de agricultura que incluem o plantio de hortas em uma escola não indígena fundamentada em modelos ocidentais daquela que se efetiva na indígena Pataxó de Barra Velha. Essa é de origem epistêmica: para os professores formados apenas na raiz europeia de conhecimentos ocidentais, o solo para plantio é uma matéria a ser estudada e trabalhada para cumprir sua função de sustentar a produção das plantas. Para os professores Pataxó, formados em epistemologias outras, esse solo é vivo, sendo a atividade de agricultura (plantio de horta) uma atividade espiritual. Tal epistemologia é exemplificada no modo de ‘fazer ciência’ da mestra Japira, apresentado na seção 2. Em geral, nesse tipo de atividade, como descrevem os professores Pataxó, são chamados os mestres, os anciãos da aldeia, pessoas altamente espiritualizadas que têm autoridade na ciência pataxó e que cultuam uma prática espiritual. Afinal, na cultura indígena, não há mundo inerte, o cosmo é vivo, é a Mãe Terra.

Assim, reforçamos que a fragmentação advinda das propostas vinculadas ao pensamento moderno colonial-ocidental, exemplificadas na insistência de se adotar como referência a BNCC do Ensino Médio e o documento do Estado da Bahia, não é desejada pelos professores.

Mas o ato de se enfrentar a Secretaria e de não se adotarem tais referências tem consequências e pode colocar em risco as conquistas obtidas. Em conformidade com o pensamento de Walsh (2019), eles optam pela reconciliação, encontrando *gretas*, para deixar à mostra a especificidade e a identidade da escola pataxó de Barra Velha, ao mesmo tempo em que a Secretaria/conselho municipal de educação reconheça, no que lhes é apresentado, um documento curricular que justifica a existência da escola, a contratação dos professores e a certificação dos alunos.

Outra situação em que também identificamos a colonialidade do saber é em relação aos tempos e espaços da escola Pataxó, frente ao modelo ocidental hegemônico proposto pela Secretaria.

[...] que a gente fala é que quando a gente vai fazer essa pescaria para a atividade do Ritual a gente sempre vai fazer a noite. Então a gente sempre faz a noite, para no outro dia de manhã a gente já fazer a parte da limpeza para fazer a preparação da moqueca. (Alex, 4º Encontro Matemática, professores indígenas, egressos Fiei-Matemática, 16 de set. de 2020).

O Ritual é uma prática educativa tomada como referência para todas as outras práticas que compõem o currículo, por isso, é a partir dele, que se organizam os tempos e espaços, pelo menos na semana em que ele é realizado.

No início [quando os professores indígenas assumiram as aulas do Ensino Médio e começaram a trabalhar com o Calendário e o Ritual], assim, a gente também teve uma resistência da Secretaria de Educação também, né. Por não estarem em sala de aula. Porque o pensamento da escola é sair do pessoal que não entende essa situação da Educação Escolar [Indígena], esse jeito diferenciado de dar aula, né. Que não é só estar todo dia na sala escrevendo, né. E, aí, a gente está em uma atividade cultural, né, que é praticada pelo povo, de tá fazendo, de ir no mangue pegar o marisco, que isso acontece no dia a dia. Ir no mangue pegar a concha, o caranguejo, o aracu. Pra eles, o pessoal da Secretaria Municipal, eles não entendem, né? Pra eles, eles pensam que aquilo não é aula. Aí é um desafio que é também outra briga da escola com o sistema educacional, né? (Arivaldo, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 12 de jan. de 2022).

Nesse sentido, a proposta curricular, centrada no Ritual da Lua Cheia, exige uma organização escolar bem diferente da convencional ‘conhecida’ pela Secretaria de Educação. Os estudantes, em grupos de trabalhos por atividades, são responsáveis pelo desenvolvimento das práticas tradicionais que vão garantir a realização do Ritual, mas também esperam acessar com mais facilidade os conhecimentos ‘de fora’ das ciências ocidentais. Para isso, eles não podem estar sempre em sala de aula, trabalhando conteúdos disciplinares pré-definidos por uma matriz curricular generalizante. O modelo de alternância reivindicado pelos professores, por exemplo, dá liberdade e autonomia para os estudantes do Ensino Médio desenvolverem seus próprios processos de aprendizagem, e não se justifica pela indisponibilidade de tempo dos

professores. Diferentemente, na semana de pesquisa dos estudantes, os professores estão em toda parte, acompanhando as práticas, mediando os contatos dos jovens com os anciãos, criando condições para os alunos trabalharem seus próprios objetivos de aprendizagem.

Nesse período, os tempos e espaços não ficam aprisionados nas “caixinhas” das áreas de conhecimento disciplinares, pois se confundem com os tempos e espaços das práticas da comunidade, ou seja, são tempos e espaços escola/comunidade. Assim, eles resistem à adoção de tempos em que os horários de aulas são fixos, geralmente com cinco horas/aula por turno de funcionamento. O mesmo ocorre com o uso dos espaços, pois as práticas desenvolvidas ultrapassam o espaço físico da escola, elas percorrem o território. Há atividades que podem ser realizadas à noite ou ao longo de todo o dia, no mangue ou no mar, como é o caso pescaria.

Nesse sentido, há colonialidades que perpassam as práticas educativas da escola Pataxó em relação às propostas ocidentais de currículo, que incluem uma concepção um tanto restrita do como seria uma organização pautada na pedagogia da alternância. A extinção forçada da alternância, ocorrida em 2020, afeta a autonomia da escola para fazer a gestão do próprio tempo escolar. Podemos observar que concorrem aí concepções diferentes do que é tempo de aprendizado. Ou seja, os tempos e espaços da escola Pataxó, conforme pensado pelos professores, não combinam com os tempos que são demandados pela Secretaria de Educação. E isso gera tensões que se refletem na organização pedagógica e administrativa da escola, como é o caso da contratação de professores para atuar por disciplinas escolares.

Nessa direção, é possível perceber, por exemplo, que as práticas educativas não são conduzidas por área de conhecimento, conforme proposto pelos documentos normativos, mas sim por atividades, o que significa que conteúdos/ideias de disciplinas escolares não sejam trabalhadas nelas – *“porque não é só uma turma, nem um professor específico. A gente faz uma divisão de todos os professores e alunos. É tipo que a gente junta tudo e vai dividindo as atividades. Em equipes, né?”* (Professor Alex). Provavelmente, nesse tipo de atividade, os saberes da cultura são primordiais para direcionar o acompanhamento pelo professor, mas não negligenciam saberes de fora que podem atender demandas objetivas dos conhecimentos que faltam ao território para que a prática tradicional possa ocorrer dentro das condições ambientais e sociais impostas pela contemporaneidade da vida indígena.

Durante os encontros, por exemplo, percebemos que os professores participantes da pesquisa possuem um conhecimento sólido da proposta curricular colocada em prática, bem como das práticas educativas que são realizadas nos ciclos do Calendário Pataxó de Saberes e Vivências, que culminam com o Ritual da Lua Cheia, como podemos exemplificar na passagem a seguir.

Pesquisadora: *no Ensino Médio há divisão de tarefas, é isso? Há divisão de tarefas entre as turmas ou entre os professores também?*

Alex: *Entre professores também. Só pra gente lembrar nessa divisão aí das atividades [do Ritual]. Ela entra como um trabalho interdisciplinar né, porque não é só uma turma, nem um professor específico. A gente faz uma divisão de todos os professores e alunos. É tipo que a gente junta tudo e vai dividindo as atividades. Em equipes, né?*

Pesquisadora: *Ah, então uma mesma atividade ela pode ter alunos do primeiro ano, do segundo e do terceiro?*

Alex: *Exatamente.*

Everton: *Isso.*

[...]

Pesquisadora: *as atividades são desenvolvidas um dia antes do Luau?*

Alex: *tem atividade que precisa de mais de um dia, né? Por exemplo, o biju. Pra fazer o biju você precisa primeiro que arrancar a mandioca, tirar a massa, arrancar a goma. Um dia é só pra fazer isso e o outro dia é só para assar.*

Pesquisadora: *Todas [as tarefas] são realizadas um dia antes [do Ritual]?*

Alex: *Todas não. Tem algumas que acontecem no mesmo dia.*

Pesquisadora: *vou colocar então que são atividades que acontecem antes do Luau, em que cada uma irá exigir tempo determinado para seu desenvolvimento e finalização.*

[...]

Pesquisadora: *Na perspectiva do Calendário sociocultural, a pesca é uma atividade realizada somente um dia antes do Ritual?*

Alex: *Para o Ritual em si? Ela pode ser desenvolvida no próprio dia também. Teve casos em que a gente já fez dessa forma. Um dia [antes] que a gente fala é que quando a gente vai fazer essa pescaria para a atividade do Ritual a gente sempre vai fazer a noite. Então a gente sempre faz a noite, para no outro dia de manhã a gente já fazer a parte da limpeza para fazer a preparação da moqueca. [...] A pesca ela pode ser desenvolvida em todas as quadras. Porém em espaços diferentes. Por exemplo, na minguate, ela fala [Criscia] que não pode pescar no rio, porque a maré não seca, não é mais ou menos isso? Ela não serve pra pescar essa espécie de peixe no bater raiz e fechar riacho. Mas aí na outra quadra da lua ela já pode se pescar, por exemplo, dentro das raízes. Então, varia de espécie de peixe pescado ou de marisco pescado para a quadra da lua. A pescaria não é só um dia antes do Ritual da Lua. Porque ela pode acontecer nas outras fases também. Nos outros dias também.*

[...]

Everton: *Alex, não seria importante a gente dizer que em cada Ritual uma turma fica responsável por fazer uma apresentação inaugural, não?*

Alex: *Aí fica muito extenso, não?*

Everton: *É verdade.*

Pesquisadora: *Como é apresentação, Everton?*

Alex: *É assim, é porque em cada momento da lua cheia a gente seleciona uma turma pra fazer uma cerimônia de agradecimento, não só pra ter a participação de uma turma ali, mas pra representar um ser da natureza, que ela vai homenagear o momento da lua. E aí a gente sempre escolhe uma equipe pra fazer essa atividade.*

Pesquisadora: *Acho que a gente pode colocar aqui (no texto) rapidamente [...].*

[...]

Pesquisadora: *Aí na comunidade, é a escola que é a responsável pelo Ritual, né?*

Alex: *Isso, a escola é responsável por estar tipo coordenando, orquestrando a atividade. Aí tem a participação da comunidade no momento da cerimônia, né? Que é aí o momento de canto, o momento de dança, o momento de celebração. [...] E para o momento das atividades, né, pra trazer os alimentos pro momento, aí parte da escola. Aí tem alguns parentes que contribui também. Vai junto com a gente no mangue pescar, faz um biju, contribui também dessa forma. Só que mais ativo pra essas atividades é a escola. (4º Encontro Matemática, professore indígenas, egressos Fiei-Matemática, 16 de set. de 2020)*

Essa situação, mais uma vez, nos ajuda a reforçar que o eixo central do desenvolvimento das práticas educativas não vem de fora, por meio dos documentos orientadores; ele vem das vivências no território, que fortalece a relação escola/comunidade. Inclusive, essas vivências do cotidiano da comunidade são de extrema importância para o professor, já que o Ritual tem como eixo central os conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas no território.

Ademais, nas escolas ocidentais não indígenas e urbanas estruturadas pela lógica ocidental, não seria possível desenvolver uma atividade pedagógica com a abrangência que observamos nos relatos sobre a realização do Ritual da Lua Cheia, ainda que se trabalhe em uma perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar. Normalmente, na perspectiva de trabalho interdisciplinar, cada professor atua dentro da sua especialidade, cumprindo sua função. Além disso, o conhecimento especializado de cada um não necessariamente inclui o domínio do fazer. Por exemplo, um professor no Ensino Médio que ensina Matemática é um especialista da área que possui conhecimentos sobre números, geometria, álgebra, etc., mas não se exige que esse professor domine a prática educativa da pesca e seus manejos, como limpeza e armazenamento, e os modos de comercialização financeira desse alimento. Ele ensina, eventualmente, sobre essa prática, a partir dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no seu processo formativo acadêmico.

Transpondo a discussão de Carvalho (2020) sobre interculturalidade, do campo científico para o pedagógico, concordamos com ele quando diz que, na ação interdisciplinar, existe uma coordenação a partir de conceitos de alta elaboração e para isso é preciso que haja sentido no diálogo que os professores, com suas diversas especialidades, devem realizar para ensinar os conteúdos disciplinares. Na visão de Carvalho (2020), esse modelo ‘inter’ ou ‘transdisciplinar’, ainda que seja sofisticado, “não é inteiramente descolonizado, primeiramente, porque o que ele propõe é apenas o que existe dentro da episteme ocidental” (p. 26).

Em vista disso, não caberia organizarmos os currículos do Ensino Médio dessa escola indígena com referência na BNCC do Ensino Médio, ainda que a partir de abordagens ‘inter’ ou ‘transdisciplinares’. Ao se insistir nisso, o currículo da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha refletiria uma visão monoepistêmica, não garantindo um encontro de saberes e culturas que, a princípio, seriam incompatíveis.

As práticas de que os professores Alex e Everton participam na escola/comunidade, por exemplo, ultrapassam os saberes vinculados ao campo disciplinar da Matemática. Esses professores apresentam um sólido conhecimento do território e das práticas que são desenvolvidas nele. Ao longo das discussões para a produção do currículo, foi possível perceber

a participação desses dois professores nas práticas de pesca e agricultura, e como eles as utilizavam como fonte de consulta para a escrita do currículo. O conhecimento das práticas educativas estruturadoras do currículo nos parece um ponto fundamental para assumir um papel de interlocução com a equipe dos especialistas da Secretaria de Educação do município, ou mesmo da universidade, para construir uma alternativa à produção de um currículo que simplesmente reproduza os princípios, os valores e a estrutura da BNCC do Ensino Médio.

Pesquisadora: Os meses do tempo da fartura são novembro, dezembro, janeiro e fevereiro. Os meses do tempo das chuvas são março, abril, maio, junho e julho. O que acontece com os meses que não aparecem nem no tempo da fartura e nem no tempo das chuvas?

Alex: No caso, o mês de agosto? Acho que só o mês de agosto não aparece.

Pesquisadora: Acho que não. Vamos ver.

Alex: No Calendário, Danielle, a gente traz os meses do Calendário falando de cada período. Acho que é só o mês de agosto que a gente não fala. Aí a gente fala no Calendário lá no mês de agosto, que é um mês de chuva e não é um período muito bom nem para plantio, nem para as outras atividades. A gente chama aqui de um mês de atraso.

[...]

Alex: é comprovado, o mês de agosto, pelo menos pra nós aqui, o mês de agosto é um mês muito azarado, né? Tudo dá errado. Tudo que nasce no mês de agosto dá errado. Tudo que faz no mês de agosto dá errado. Mais ou menos isso.

Pesquisadora: mas, conferindo aqui, não aparecem no Calendário os meses agosto, setembro e outubro. Por exemplo, tem atividades do Ritual nesses meses?

Alex: Tem.

Pesquisadora: Porque eu acho que institucionalmente, os que não entendem a logística, podem pergunta: tá, mas e os outros meses [que não estão aparecendo na escrita]? O que acontece nos outros meses? Só pra gente criar uma escrita que deixe claro que o não aparecimento desses meses aqui na proposta não quer dizer que não tem trabalho, que as atividades não são desenvolvidas, entendeu? Aí eu fiquei pensando se o que vocês fazem nos meses da fartura e da chuva não se estende para esses meses [que não estavam no Calendário] [...].

Alex: Estende sim. É porque assim, principalmente na produção de farinha, porque ela geralmente é plantada nesses períodos, né? Período de março a julho, né? Esse período é o melhor período de plantio. E aí a mandioca, como ela é de um ano, oito meses um ano. Oito meses, doze, até quinze meses é o período de colheita. Então neste período, quando ela passa para a produção, então é contínuo, né? Nesses meses de setembro, outubro, ainda mais que esse é um período mais frio de chuva, ele é o período de produção. Então a produção de farinha, acontece nesse período aí também.

Pesquisadora: Entendi.

[...]

Everton: Alex, era bom colocar que no mês de outubro já começa também o plantio da melancia, né?

Alex: É, é verdade. O mês de outubro ele é o período da última chuva do ano e é o período no qual vem o plantio da melancia. Porque daí pra frente ela só vem a esquentar, né? Aí eu acho que é mais mesmo o período da melancia, né? Nos meses de setembro e outubro, né? [...] Na verdade, Danielle, o setembro e o outubro ele é utilizado para plantio também. Só que não com tanta frequência que março e abril até julho. Acho que é por isso que ele não vem tão destacado, como os outros meses. Porque já é o período que entra o período do quente. Acredito que é por isso que não saiu tanta coisa dele. Mas ele é importante para o plantio da melancia. A melancia é assim, ela depende um pouco de chuva pra plantar, depois de plantado e nasceu ela depende mais do sol pra ela se desenvolver. E aí é por isso que utiliza esse mês de outubro pra plantar melancia. [...] E também para os artesanatos, esse período é onde todo mundo já está finalizando os trabalhos de artesanato, trabalho de limpeza.

Porque já vem um período aí, a partir de novembro, dezembro aí já começa mais pras vendas, né? No caso, de março até outubro todos ficam mais em produção, de limpeza, pra esperar já a temporada. Então assim, de novembro até fevereiro é mais pra venda, pouco produz. Mais comercializa. Aí de fevereiro até esse outro período aí, de outubro, aí já é mais pra produção. (4º Encontro Matemática, 16 de set. de 2020)

Não desconsideramos aqui que esses professores fizeram a formação inicial no Fiei dentro de uma perspectiva intercultural e, portanto, também conviveram e ainda convivem com a organização dos tempos disciplinares na escola. Também não há discordância sobre a exigência de que esses professores dominem conhecimentos científicos ocidentais. Nossa discussão aqui alerta para o fato de que o currículo da escola indígena não se encerre em tais referências. Como os próprios professores Pataxó mostram, é preciso um profundo conhecimento relativo às práticas educativas com valores Pataxó para o ensino na sua escola, pois essas práticas são conhecimentos locais. Esses conhecimentos não são compartimentalizados por disciplinas ou áreas de conhecimento, conforme propõem os documentos oficiais orientadores do currículo. São conhecimentos do território, do fazer, das necessidades diárias da comunidade, que, se tratados na nossa perspectiva não-indígena, englobaria diferentes áreas do conhecimento e, ainda assim, não seriam suficientes.

Por último, também identificamos que a imposição da escrita de um documento curricular pela Secretaria de Educação, por si só, já se configura com uma colonialidade do saber.

E aí pensei: “cara, a gente tem isso [educação diferenciada] na prática, mas não temos no papel. É o inverso do Estado. Porque o Estado, eles tentam desenhar isso no papel, porém, na prática, as vezes não acontece. Não dá uma ênfase, não dá um apoio, não dá um suporte pra escolas indígenas fazer essa educação diferenciada. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 22 de jan. de 2022).

Mais especificamente nos chamou a atenção as colonialidades que se apresentam pelos diferentes modos que a escrita e a prática se relacionam quando os professores Pataxó têm de produzir um documento curricular, com um formato pré-definido. Para os professores Pataxó, as práticas de sua escola parecem não ‘caber’ na armadura da escrita de um documento curricular formal como o solicitado pela Secretaria.

Em seu livro “Sociologia da Imagem”, Rivera Cusicanqui (2010) discute como, no sistema colonial, a língua e a escrita foram utilizadas para silenciar os povos indígenas e como, atualmente, ainda há o uso de algumas línguas para silenciar outras. Para a autora, a escrita se configura como um dos meios de controle no colonialismo e, por isso, se fazem necessários outros modos e outras metodologias no campo da educação e da pesquisa.

Diferentemente da tradição ocidental, em que, muitas vezes, a escrita precede o fazer, na comunidade indígena Pataxó de Barra Velha, segundo relatam os professores, as atividades desenvolvidas na escola partem de uma vivência, de uma prática. O registro, quando possível, é realizado em um segundo momento, como explica o professor Alex:

*Porque uma das justificativas na qual a gente vinha seguindo essa matriz de 1400⁷² [horas] era devido a atividade do Luau. Só que na verdade a gente tem um **defeito** muito grande, se posso dizer assim, que a gente parte muito da prática, né? Por exemplo, o Ritual da Lua Cheia, né? O Ritual da Lua Cheia nasceu de uma necessidade, pra afirmação cultural e tudo mais, né. E hoje o Ritual da Lua Cheia é reconhecido por todo o território Pataxó e até fora também. Só que aí é uma atividade que é prática e a gente não teve a preocupação de escrever. (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 1º Encontro Coletivo, 08 de ago. de 2020, grifo nosso)*

As reflexões de Alex apontam, novamente, para a importância de se pensarem propostas metodológicas de pesquisa e de ensino que considerem os modos de vida indígena e suas diversas escrituras⁷³ (DERRIDA, 1999). A escrita do documento, com certeza, era ponto de tensão. Ao tomar o exemplo do Ritual da Lua Cheia, Alex diz sobre o que ele chama de ‘dificuldade’ de estruturar o currículo por meio da escrita, no formato reconhecido pela Secretaria de Educação. Nessa perspectiva, podemos considerar que a exigência da escrita de um currículo no padrão dos documentos norteadores da educação nacional, conforme solicitado, desconsidera as diversidades dos modos comunicacionais⁷⁴ do povo Pataxó, o que é parte de um sistema de opressão.

*Uma das **dificuldades** no qual a gente tem de pôr o que é prática dentro da comunidade, acho que nossa maior **dificuldade** é fazer essa estruturação, essa organização, essa formatação. [...] Eu trouxe uma estruturação, parece que está bonitinha, né? Mas quando a gente foi pra prática a gente viu uma **dificuldade** imensa, apesar de fazer parte do curso [referindo-se ao Fiei], fez parte do curso, mas na hora de fazer essa formatação é **muito complicado**, a gente pôr no papel. (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, 5º encontro Tópicos Especiais, 13 de jan. de 2021, grifos nosso).*

Durante o encontro com representantes da Secretaria, por várias vezes, foram feitos questionamentos que reforçavam, por parte deles, uma suposta ‘dificuldade’ dos professores

⁷² Essa matriz de 1400 horas que possibilitava que os professores organizassem as atividades da escola no regime de alternância.

⁷³ Esse autor designa por ‘escritura’ não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; (...); e, a partir daí tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ele distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também, ‘escritura’ pictural, musical, escultural, etc. (DERRIDA, 1999, p. 10-11).

⁷⁴ Segundo Tomaz (2018), os modos comunicacionais são as múltiplas formas de comunicação: movimento, som, animação, desenho, escrita, leitura, oralidade etc.

indígenas em colocar a escrita do currículo no papel, de acordo com os documentos normativos, em especial a BNCC do Ensino Médio.

Nas falas dos representantes da Secretaria, durante esses encontros, nos chamou atenção a persistência com que fosse produzido um documento que reproduzisse a estrutura dos documentos normativos, composta por introdução, histórico da escola, descrição das áreas de conhecimento segundo a BNCC do Ensino Médio etc. Parece que não ocorria aos representantes da Secretaria que outros modos comunicacionais e de escrita fossem mais amigáveis para registrar a realidade da proposta da escola. Ao contrário, a não escrita do documento no padrão esperado é interpretada pelos representantes da Secretaria como incapacidade, talvez até intelectual, dos professores indígenas de produzir um texto escrito registrando suas práticas e formatar o currículo da escola. Nossa pretensão, ao recuperar o que ouvimos nesse encontro, não é a de desqualificar a atuação dos profissionais da Secretaria de Educação do Município de Porto Seguro à época, mas a de problematizar o modo de condução desse tipo de discussão entre os professores e Secretarias, pois ele deslegitima as formas próprias pataxó de pensar e conceber sua escola, incluindo a formatação disso em um documento para registro.

Não estamos, com isso, retirando a importância da escrita expressa no português padrão, o que queremos é reivindicar que outras escrituras sejam consideradas para melhor expressar, em um documento curricular, as práticas educativas Pataxó da escola de Barra Velha. Será que, em algum momento, os professores indígenas foram consultados se havia possibilidade de dizer sobre o Ritual da Lua Cheia por meio dessa escrita? Se daria para inserir/representar o Ritual impresso em uma folha de papel? Qual seria a melhor maneira para representar as práticas educativas que são realizadas a partir do Ritual? Entendemos que essas perguntas são fundamentais para abrir outras possibilidades de registros para essas práticas educativas que, inclusive, definem o formato do documento do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha.

Considerando a possibilidade de utilizar outras escrituras para as práticas educativas que compõem um currículo, perguntamos aos professores se tudo que se realiza no Ritual dá para colocar no papel. E Alex respondeu:

Só tem alguns segredos do Ritual que não compete a gente escrever, né? Mas enquanto as outras partes, a parte pedagógica, que envolve a pedagogia, falar do Ritual em si, acredito que dá pra gente escrever muita coisa. Só que aí no próprio Ritual em si tem alguns segredos que a gente não pode estar escrevendo né? As questões dos seres, os encantos, né? Aí essa parte já fica mais restrita, né? Mas as outras acredito sim, que dá para escrever muita coisa, né? (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, 5º encontro Matemática, 22 de set. de 2020).

O compartilhamento com os professores Pataxó de Barra Velha dos encontros para elaboração do currículo me possibilitou perceber que havia algumas práticas que eles não

escreveram, no máximo fizeram um desenho. Por outro lado, por parte da Secretaria de Educação, a expectativa era que apresentassem uma estrutura textual escrita no português formal para facilitar a validação do documento curricular no Conselho Municipal de Educação. Frente às pressões para a produção desse tipo de documento, os próprios professores Pataxó, de início, pareciam inseguros em relação a legitimidade e a potência do trabalho que estavam desenvolvendo na escola.

Assim, percebemos que, realmente, a escrita do documento do currículo fazia com que os professores se sentissem obrigados a atender a demanda da escrita alfabética, o que expressa uma forma de colonialidade de saber, ainda que se considerem algumas especificidades do conteúdo do documento. Contudo, quanto mais tentavam produzir o documento na escrita alfabética, fazendo uma aproximação do currículo da escola Pataxó com o que é previsto na BNCC do Ensino Médio, mais se afastavam da realidade do que a escola fazia. Frente a isso, os professores não finalizavam o documento curricular e a Secretaria avaliava esse fato como uma incapacidade deles de escreverem o documento.

Diante das tensões vividas pelos professores devido à pressão para a produção de um documento curricular, que, por sua vez, reflete os princípios e valores que permeiam o documento normativo oficial, busquei sugerir outros meios comunicacionais e formatos para propor os registros das práticas educativas do território Pataxó. Para essa sugestão, busquei inspiração no trabalho com imagens de Cusicanqui (2015), que, ao trabalhar com estudantes indígenas na universidade pública da Bolívia, identifica que, mesmo a maior parte dos estudantes sendo indígena, o colonialismo atravessava essa situação influenciando a língua, a escrita e a não escrita deles. Para a autora, a escrita se configura como um dos meios de controle no colonialismo e, por isso, se fazem necessários outros modos e metodologias no campo da educação e da pesquisa. Nessa direção, por meio do trabalho com imagens, é possível resgatar memórias e refletir sobre o apagamento das tradições indígenas. A imagem possibilita ficarmos de frente para o passado e de costas para o futuro, isso por meio de atitudes (metodologias) anti-hegemônicas que possibilitam conectar diferentes culturas indígenas.

As imagens nos oferecem interpretações e narrativas sociais, que desde os séculos pré-coloniais iluminam esse contexto social e oferecem perspectivas de compreensão crítica da realidade. O trânsito entre a imagem e a palavra é parte de uma metodologia e uma prática pedagógica (...). Por outro lado, de uma perspectiva histórica, as imagens me permitiram descobrir sentidos censurados pela língua oficial.⁷⁵ (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 20, tradução nossa).

⁷⁵ Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad. El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que (...). Por otra parte, desde una perspectiva histórica, las imágenes me han permitido descubrir sentidos no censurados por la lengua oficial.

Levando em conta esse trabalho, no encontro que tivemos no dia 12 de setembro de 2020, comentei com o professor Alex sobre a possibilidade de registro do Ritual da Lua Cheia e do Calendário Pataxó: Saberes e Vivências fazendo uso de outros meios comunicacionais, tais como o desenho. Alex gostou da ideia e compartilhou a informação com os demais professores e pessoas da comunidade. No dia 27 de setembro de 2020, Alex me enviou uma imagem e mensagens via WhatsApp:

O primeiro rascunho da representação da proposta. Os desenhos vão ser mais caprichados, e a ideia também é pôr como imagem de fundo o monte Pascoal para representar o território [fazendo referência a elaboração da representação do Calendário Pataxó] (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, WhatsApp-áudio, 27 de set. de 2020).

Foi possível perceber o engajamento dos professores na produção desse desenho, visto que me enviaram antes mesmo da próxima reunião agendada. Alex produziu esse desenho juntamente com outros membros da comunidade, considerando um curto intervalo de tempo. Por falta de tempo, não chegamos a analisar conjuntamente o desenho feito por eles. Entretanto, consideramos importante compartilhar essa experiência para dizer que, possivelmente, o desenho Pataxó feito pelos professores trouxe mais elementos da cosmologia e da espiritualidade para a discussão do currículo, o que não estava tão fluido na escrita alfabecocêntrica, organizada a partir do formato padronizado pela instituição fiscalizadora.

A imagem produzida por Alex, juntamente com outros indígenas da aldeia Pataxó de Barra Velha, pode ser vista como um exemplo de como romper com a colonialidade do saber que se apresenta por meio do monopólio da “escritocêntrica”, abrindo espaços para agir nas *gretas*, buscando-se outra forma de produção de conhecimento. No caso desses professores, essa outra forma se deu por meio da imagem ou de uma escrita pictórica.

Ademais, se defendemos que a escola indígena deve acolher as epistemes dos seus cosmos vivos (CARVALHO, 2020), também temos de pensar como essas epistemes estão presentes não só nas escolas indígenas, mas também na própria formação de professores. Romper com a hegemonia da escrita alfabética-numérica é um desafio para a formação docente, uma vez que os conhecimentos indígenas, em geral, são transmitidos por meio da oralidade plena. Por outro lado, como formadores de professores indígenas, também nossa formação se deu na matriz ocidental-colonial. Assim, como atender a expectativa dos próprios licenciandos indígenas de que a entrada na universidade também lhes possibilita dominar os campos de

saberes científicos ocidentais? Acreditamos que a entrada de mestres indígenas são uma potente ação para os deslocamentos necessários a essa formação.

Quando levamos em conta os momentos de elaboração do currículo, de fato, percebemos que surgiam tensões que, de certa forma, silenciavam os professores quando face a face com a equipe da Secretaria.

Reforçamos aqui que, mesmo diante dessas várias situações de colonialidade, os professores indígenas Pataxó de Barra Velha não se mostravam dispostos a abandonar a proposta que tinham construído coletivamente para a escola, de centralizar o currículo nas práticas educativas que envolvem os saberes tradicionais estruturadas a partir do Calendário Pataxó: Saberes e Vivências, incluindo o Ritual da Lua Cheia. Eles, então, reafirmavam seus princípios para enfrentar as orientações da Secretaria, amplificando seus *gritos* por meio do fortalecimento do diálogo com a comunidade e com os parceiros, como o Fiei-UFMG. Este, ao ser chamado para *gritar* junto, ajuda na mediação com a Secretaria e na produção do texto. Em última instância, acreditamos que esses professores poderiam até abrir mão do sonho de colocar no papel o que realmente é sua escola, em prol de um documento, estruturado segundo as diretrizes da Secretaria, mas, com certeza, não renunciariam às práticas educativas que fundamentam a escola, incluindo a elaboração do currículo do Ensino Médio, pois essas já estavam consolidadas.

Nesta seção pontuamos diferentes formas como a coloniedade do saber se apresenta na elaboração do currículo do Ensino Médio da Escola de Barra Velha e também como os professores lidam e enfrentam tais colonialidade, encontrando brechas na sólida estrutura do sistema colonial, aqui representado pela Secretaria de Educação. Ao avançar na construção de um currículo que tenha ‘a nossa cara’, os professores Pataxó avançam rumo a uma *pedagogia decolonial* na medida em que defendem as formas de pensar, aprender e ensinar pataxó que ultrapassam as fronteiras sociais como culturais, disciplinares e civilizatórias. Uma pedagogia que sustenta a escola indígena pela qual lutam: específica, diferenciada e intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A GENTE ESTAVA PENSANDO EM UMA ESCOLA INDÍGENA COM TODAS AS SUAS CARACTERÍSTICAS: INDÍGENA, ESPECÍFICA, DIFERENCIADA, INTERCULTURAL”

“E com a oportunidade de regularizar o Ensino Médio, escrever o currículo, e aí eu abracei isso junto a equipe da escola também, né. E aí pra ajudar ainda caiu do céu você e a Vanessa, né, com essa possibilidade e com o seu trabalho, né. E o que você nos ajudou, né. Eu posso dizer que você nos ajudou bem mais do que a gente ajudou vocês aí. Eu penso dessa forma, viu?” (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, entrevista, 22 de jan. de 2022).

No encerramento deste trabalho, também gostaria de dizer das contribuições desta pesquisa para mim. Parto da fala do professor Alex: “eu posso dizer que você nos ajudou bem mais do que a gente ajudou vocês aí”. Essa frase também é a minha réplica ao povo Pataxó de Barra Velha, em especial aos professores, para dizer sobre o que foi, para mim, realizar esta pesquisa: “Eu posso dizer que vocês, professores Pataxó, nos ajudaram bem mais do que a gente ajudou vocês aí”.

Esse aprendizado foi sendo expresso ao longo do texto quando detalhei minha trajetória pessoal e acadêmica, mostrando os motivos que me fizeram chegar até aqui, nesta pesquisa. Disse que a minha participação inicial no Fiei se deu, principalmente, por uma ausência de oportunidades de ter uma formação política, de me envolver em movimentos sociais, de dialogar com outros coletivos na universidade. Na contramão dessas ausências, posso dizer que realizar esta pesquisa de doutorado foi, sem dúvida, um espaço de formação política para mim. Estar com os professores Pataxó, na elaboração do currículo do Ensino Médio, foi também estar no movimento de luta, de resistência, de coletividade.

A princípio, eu pensava se seria possível alcançar outros voos para além da realidade e das experiências vividas na comunidade na qual nasci e cresci e qual seria o custo desses voos. Após a realização desta pesquisa, percebo que é possível, sim, alcançar outros voos, mas junto à realidade e às experiências vividas na comunidade na qual nasci e cresci. Nessas sutilezas analisadas ao final da experiência de realização deste trabalho, é que reforço a importância do modo coletivo como a pesquisa foi realizada, incluindo as relações construídas e as reverberações dela para fortalecer meu engajamento político nos contextos em que atuo seja como mulher, professora, mãe... Posso dizer que, diante das experiências compartilhadas com os professores Pataxó e das reflexões tecidas nesta tese, esses professores nos deixam uma mensagem bem clara: “jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia”.

Chegamos ao final desta tese discutindo alguns resultados que trazem contribuições e desdobramentos futuros, além dos pessoais mencionados acima. Retomamos uma fala do Alex

sobre a cautela das lideranças em autorizar pesquisas acadêmicas no território: “*Já aconteceu muito disso, né, de o não índio vim fazer seu trabalho de pesquisa de mestrado, doutorado, enfim, e depois que conclui dá as costas para a comunidade, no qual foi o lugar de pesquisa deles, né?*”. Em que medida se concretizou a pesquisa que tem que “*ser uma troca em que os dois lados ganham*”, trazendo contribuições mútuas, novos aprendizados para todos – pesquisadoras e indígenas?

Para essa discussão retomamos o objetivo geral, que consistiu em compreender as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó Barra Velha. Para tanto, foi preciso descrever e analisar as práticas educativas que foram apontadas pelos professores para organizar o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, incluindo aquelas vivenciadas na comunidade quando o espaço da escola está rompido em função da pandemia de Covid-19. Também tivemos de analisar a relação entre a formação inicial dos professores Pataxó no Fiei e as práticas educativas que eles desenvolvem na escola. E, por último, analisar o próprio processo de elaboração do currículo feito em parceria com os professores Pataxó, frente às referências dadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Recuperando o primeiro contato para a negociação da pesquisa na aldeia, os professores manifestaram a necessidade de colocar no papel o Ritual da Lua Cheia, como organizador da proposta pedagógica da escola, conectando as diferentes práticas culturais aos conteúdos de ensino. Essa sistematização, na visão deles, fortaleceria a proposta pedagógica Pataxó, frente aos questionamentos da Secretaria de Educação, que alegava que o Ensino Médio da Escola ainda necessitava de regularização. Nesse sentido, o documento produzido também seria uma ferramenta de luta para a consolidação da proposta da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, específica, diferenciada e intercultural.

À medida que descrevemos e analisamos as práticas educativas do povo pataxó do TI Barra Velha, evidenciou-se que, para os professores, essas práticas educativas demarcam a opção da comunidade por alicerçar o currículo da escola em suas práticas ancestrais e territorializadas, notadamente o *Dawê Mayô Ixé* (Ritual da Lua Cheia). Essa opção reflete a importância da vida comunitária pataxó na educação das crianças e jovens. Nela, os anciões educam junto com os professores, garantindo que a tradição seja repassada de geração em geração, em sintonia com o modo próprio de aprender a cultura pataxó. Nesse contexto, eles cuidam para que escola não ocupe um espaço na vida da comunidade, a ponto de desconectar as crianças e os jovens dos projetos societários do povo, de suas autonomias e de suas alteridades. Dessa forma, as lideranças, juntamente com os professores, encontram uma forma

de se contrapor à simples assimilação de um modelo de escola, que chega com a promessa de melhorar as condições de vida com o aparato estatal e, por isso, com o poder de impor uma visão de mundo própria dos povos europeus, aprofundando as colonialidades a que são sujeitados.

A compreensão das práticas só se tornou possível com a incursão no TI Barra Velha, primeiro fisicamente e, depois, virtualmente, compartilhando com o grupo de professores, principalmente, aqueles egressos do Fiei, a elaboração de um documento curricular que pudesse refletir a proposta de escola que colocam em prática e pela qual lutam. Percebemos que as práticas que movem a vida dos Pataxó de Barra Velha garantem a esses indígenas não só a sobrevivência do corpo como também a do espírito, porque reativam práticas ancestrais que são repassadas para as gerações mais novas. Percebemos que são práticas que se mantêm vivas no cotidiano da comunidade (a pesca no mar e no mangue, a corrida do caranguejo, as roças, a farinheira, a confecção de colares de sementes etc.), conseqüentemente, na escola. Como afirma Mestra Mayá (2022, p. 144), Pataxó Hã Hã Hãe, “retomar a nossa educação é preparar o povo de nossa comunidade para que nossa cultura fique cada vez mais forte e, com isso, nosso povo cada vez mais feliz”.

Assim, trazer essas práticas para a escola é trazer os mais velhos para junto dela, pois são eles que repassam os saberes aos professores ou aos alunos. É também garantir a estreita ligação escola-comunidade, pois essa ligação deixa claro que são as famílias que iniciam as crianças nas práticas. A escola, dessa forma, assume o seu papel de fortalecer os saberes ancestrais e seus guardiões, os mestres e mestras, difundindo-os às novas gerações. Ela ajuda a organização interna, as lideranças políticas e espirituais, a conectar o jovem Pataxó, estudante do Ensino Médio, ao seu território, à Mãe Terra, às histórias do seu povo, assumindo, acima de tudo, o compromisso de mantê-las em funcionamento, fazendo atualizações.

Os professores assumem a responsabilidade de revitalizar a prática do Ritual da Lua fazendo várias modificações para sintonizá-lo ao momento vivido, atendendo as condições territoriais e políticas, mas não identificamos, em nenhum momento, que eles assumem para a escola a tarefa de ensinar o que é ou como fazer esse Ritual. Dessa forma, os professores, ao valorizar as práticas educativas como fundamento para o currículo da escola no presente, possibilitam que novas gerações possam ter acesso a conhecimentos fundamentais para a existência e o bem viver do povo.

Quando analisamos algumas dessas práticas, percebemos que elas tomam lugar de destaque no projeto de escola Pataxó de Barra Velha, a partir do momento em que os professores assumem a gestão administrativa e pedagógica da escola, e isso ocorre na medida em que eles

participam da formação na licenciatura, com destaque para a formação no Curso Fiei. Notadamente foi no Ensino Médio que as experiências da formação no Fiei tiveram maiores reverberações, conforme relatos dos egressos. Durante o curso, os professores vivenciaram experiências que lhes possibilitaram não só assumir o lugar de professores na escola, como colocar em prática aprendizados. Um dos aprendizados postos em prática foi a apropriação da metodologia do Calendário Sociocultural (RESENDE et. al., 2011), que é um instrumento teórico-metodológico baseado no Método Indutivo Intercultural (GASCHÉ, 2004). Essa metodologia possibilita que os diferentes povos que fazem formação no Fiei utilizem o Calendário como um descritor das práticas educativas que ocorrem no território, nas quais se exploram o fazer cotidiano e a cultura.

O modo particular de apropriação dessa metodologia pelos professores Pataxó de Barra Velha, a exemplo de outros povos que compartilham a formação no Fiei, possibilitou-lhes produzir o *seu* “Calendário Pataxó: Saberes e Vivências”, com centralidade na prática ancestral que é o Ritual da Lua Cheia. Esse Calendário é uma ferramenta que, do ponto de vista pedagógico, organiza as demais práticas, inclusive o Ritual da Lua Cheia. Portanto, a produção desse Calendário, por si só, pode ser vista como uma prática educativa Pataxó que possibilita uma representação visual, espacial e temporal para acompanhar a vida da comunidade. Essas práticas perpassam as relações da comunidade Pataxó com a natureza, a terra, o mar, a Lua, ou seja, são práticas que expressam a ancestralidade Pataxó e que, quando trazidas para os contextos escolares, não estão no lugar de motivação, de exemplificação para trabalhar conteúdos ou áreas de conhecimento disciplinares. Ainda, com o Calendário, os professores buscam uma articulação entre o mundo tradicional indígena e o mundo científico/escolar ocidental, o que é visto por Resende et. al. (2011) como uma metodologia inovadora para as escolas e para a formação de professores indígenas. Nessa perspectiva, o Fiei possibilita aos professores uma melhor compreensão do que seria uma educação intercultural, dado que o próprio Calendário propicia problematizar a relação entre o que é ‘de dentro’ com o que é ‘de fora’.

Identificamos também que, no período pandêmico, outras práticas que fazem parte da relação Calendário-Ritual ganharam ainda mais força no TI Barra Velha, levando em conta as necessidades que começaram a surgir para o enfrentamento da pandemia e suas implicações. A dispensa dos professores indígenas da escola, por exemplo, é uma delas, já que os mesmos deveriam buscar por outras formas de sobrevivência. Percebemos que o enfrentamento da pandemia passava não só por adotar medidas de proteção sanitária, mas, sobretudo, pelo fortalecimento da cultura, um mergulho profundo na ancestralidade. Com o espaço físico da

escola rompido, restaram o mangue, o mar, a restinga, enfim, o território, verdadeiro e legítimo espaço de aprendizagem, o que mostra a força das práticas educativas que fundamentam o currículo dessa escola. Não pudemos nos ater, nesta tese, na análise, das reverberações das práticas educativas que foram revitalizadas e fortalecidas no período pandêmico para a própria elaboração do currículo. Muito menos teremos espaço para discutir os desdobramentos da extinção da organização por alternância nas práticas desenvolvidas por eles. No entanto, indicamos que se trata de um ponto importante para o contexto atual e que pode gerar pesquisas futuras no sentido de compreender o que ‘não se perde’ ou ‘o que se ganha’ para a consolidação de uma escola indígena diferenciada quando o espaço físico da escola está rompido. Não temos dúvidas de que a experiência Pataxó no Ensino Médio na modalidade alternância traz outras compreensões dessa modalidade de ensino e de suas aproximações com o modo de aprendizagem desse povo.

Não podemos deixar de frisar que a urgência de colocar no papel o documento curricular era também uma resposta à Secretaria de Educação, que insistia no risco de eles terem o Ensino Médio desautorizado. As irregularidades do Ensino Médio não eram baseadas na avaliação da escola pela comunidade, mas referenciadas nas normativas de escolas não indígenas geridas pelo município. Assim, consideramos que insistir em colocar no papel a proposta de escola que acreditam ser o melhor para eles é também um importante passo para a decolonização da educação escolar indígena.

Como já afirmamos, o curso Fiei promoveu vivências em que os professores puderam desenvolver ferramentas teóricas e metodológicas para construir um desenho curricular em que as práticas educativas deram visibilidade ao modo como eles realmente concebem a escola. De um ponto de vista mais amplo, o Fiei dá espaço para que os professores pratiquem sua cultura e interajam com outros povos, o que provavelmente contribui para a revitalização de práticas por meio da escola, como a do Ritual da Lua Cheia.

A escuta dos professores foi importante para entendermos que o documento deveria refletir um diálogo entre o conhecimento ‘de dentro’ e o ‘de fora’. Estabelecer esse diálogo não se resume a entrar em um jogo para satisfazer as exigências dos órgãos regulares, porque eles sabem da expectativa da comunidade de que a escola também traga o ‘de fora’, para que possam se defender e alcançar sua autonomia. Porém, há cautela em aceitar o de ‘fora’ por imposição externa, pois o que eles querem é ter o direito de decidir o que os interessa de ‘fora’ para o projeto de educação almejado.

Assim, considerando as práticas educativas forjadas nas territorialidades Pataxó colocadas em evidência no documento curricular, mostramos a importância da elaboração de

currículos interculturais, que possibilitam o diálogo entre diferentes saberes, mas, sobretudo o diálogo entre culturas. Se buscamos o diálogo entre culturas, o conhecimento do outro é uma necessidade para que se chegue a um nível de compreensão mútuo capaz de possibilitar uma convivência compartilhada de tempo, espaço e projetos sociais comuns (LUCIANO, 2010).

Todavia, sabemos que a elaboração de um currículo é marcada por tensionamentos e que compartilhar essa elaboração com professores indígenas implica compartilhar também seus desejos e angústias frente às referências dadas pela Secretaria Municipal de Educação. Trata-se, também, de assumir convenções com vistas a criar canais de comunicação com os de fora, que concebiam o currículo por áreas de conhecimento. Esse talvez fosse um papel que caberia realmente às pesquisadoras, afinal, como esclarece o professor Everton “*Uma das ideias de a gente propor a ajuda de vocês [Pesquisadora e orientadora] é principalmente na área de Matemática, né? Nessa construção [...]*”.

De fato, era um grande desafio para nós, uma vez que tínhamos clareza de que a referência para o currículo da escola eram as práticas educativas, a ancestralidade e o território Pataxó. Como construir diálogos interculturais com referência à ciência moderna, referenciada por meio da BNCC do Ensino Médio, se as práticas educativas que fundamentam o currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó Barra Velha estão totalmente conectadas à vida Pataxó? Como nos deslocar da nossa tradição de formação colonial, que tende a separar e fragmentar os conhecimentos em áreas de conhecimento disciplinar, como se aquelas práticas educativas pudessem ser também classificadas como da Matemática, Português, Biologia, Geografia etc.?

Na prática, desde o início havia a clara opção dos professores de que a referência para a construção do currículo não seriam os documentos externos, mas as práticas educativas vivenciadas na comunidade e que nossa contribuição seria ajudá-los a mostrar as conexões com a outra forma de organizar o currículo escolar, proposta pela Secretaria. Posto isso, o trabalho se redirecionou para um currículo que reflete uma educação que é fundamentada na ciência pataxó e no máximo se abriria para um cruzamento com outras ciências. Porque você traz o ‘de fora’, mas a base é o ‘de dentro’. Isso requer, por exemplo, que os tempos e espaços sejam organizados a partir de uma lógica que se contrapõe à divisão de tempos que são escola e outros que não são. Não se divide o todo, porque essa é a vida Pataxó e a natureza e não se aceita que essas possam ser divididas em partes chamadas áreas ou disciplinas.

As experiências e reflexões que fazemos nesta tese nos trazem aprendizados para o campo da pesquisa e da prática pedagógica em Educação Matemática. Posso dizer que a Educação Matemática atravessou, o tempo todo, a pesquisa. Seja por meio do meu olhar, como

professora de Matemática e pesquisadora, seja pelo esforço dos professores Pataxó, egressos da habilitação em Matemática no Fiei, em se conectarem com os conteúdos de ensino, seja pela ausência da discussão sobre práticas educativas que chamaríamos, convencionalmente, de matemáticas. Tal ausência se justifica porque, ao longo da pesquisa e, principalmente, durante a discussão da proposta de currículo intercultural, nos convencemos de que, para os professores e a comunidade Pataxó de Barra Velha, o que realmente importa não são as áreas de conhecimento disciplinares. O que vale são os sujeitos, as práticas ancestrais, os anciões, o fazer Ritual, as aprendizagens territorializadas.

Destarte, o currículo intercultural pataxó não é pautado em áreas de conhecimento e, nesse sentido, seria quase um contrassenso classificar as práticas educativas ali descritas como práticas matemáticas. Percebi, ao longo da tese, que minha busca por identificar saberes e práticas, que chamaríamos de matemáticos/as, refletia muito mais meu lugar ‘de fora’, formada em uma ciência que naturaliza classificações de práticas de acordo com áreas de conhecimento disciplinares. De fato, durante o movimento de elaboração do currículo, não percebi, por exemplo, que, quando os professores Pataxó falavam sobre práticas econômicas, eles as incluíam porque possibilitariam ensinar Matemática da forma como nós entendemos ser a Matemática. Eles estavam falando de formas de participar de uma determinada prática que eu identifico como práticas matemáticas. Assim, diante de nossas limitações em estabelecer um diálogo das práticas educativas com o documento da BNCC, chegamos, no máximo, a fazer um paralelo dessas com as habilidades da área de Matemática (Quadro 2, p. 109). O que foi para nós muito mais um exercício teórico do que poderia retratar as práticas de ensino que entendemos por Matemática naquele contexto.

Nesse sentido, acreditamos que pensar em um currículo indígena intercultural é também pensar em uma organização indisciplinar, pensar em um outro lugar para a(s) Matemática(s). Essa experiência nos faz repensar a percepção ocidental de que a Matemática se encerra em determinados princípios e valores que a caracterizam dentro de uma área de conhecimento específico. Somos provocadas, conforme propõe o educador matemático Antônio Miguel (2021)⁷⁶, a questionar, diante das práticas educativas descritas nesta tese, em que medida conseguimos romper com aquilo que nós estamos acostumadas a dizer que é Matemática e nos abrir para outras coisas. O autor argumenta que

E, se dentre diferentes outros modos como a matemática se mostra para nós na atualidade, nós nos deixarmos colonizar por esses modos exclusivistas, acabamos, mesmo sem o querer, por naturalizar e difundir os valores dos próprios projetos

⁷⁶ Disponível em: <https://youtu.be/lzXKxibWals>. Acesso em: 20 fev. 2022.

políticos colonizadores do liberalismo e o neoliberalismo meritocráticos, que elegeram, transfiguraram conceitual e abstratamente e configuraram hierarquicamente como uma disciplina escolar específica denominada “matemática”, um conjunto de práticas culturais indisciplinadas que já vinham sendo realizadas de outras maneiras em diferentes campos de atividade humana. (MIGUEL, 2016, p. 307).

Nessa perspectiva, romper com a organização curricular disciplinar, inclusive abandonar a busca por caracterizar, entre as práticas educativas Pataxó, aquelas que chamaríamos de matemáticas, seria uma forma de romper com as dicotomias que sustentam a ciência moderna. Consequentemente, esse rompimento esboça, também, outras formas de aprendizagem que envolve respeito à ancestralidade, à espiritualidade, pois é por meio delas que se resolvem os problemas que afligem aquele povo. Como os professores e estudantes falaram, a criança e o jovem vão aprendendo aos poucos, participando de tudo que acontece na comunidade, e ficam bem sabidos. Eles participam de rituais, festas, assembleias, retomadas, viagens, plantio, pescaria, confecção de artesanato etc. Como a escola é somente uma ínfima parte das experiências que eles vão ter em sua vida, não se concebe uma separação escola-comunidade e muito menos que a primeira ocupe todo o tempo das pessoas, daí que o regime de alternância que vigorou até 2019 cumpria esse papel de justificar aos órgãos de controle externo (Secretarias), os espaços-tempos de liberdade necessários para que a aprendizagem pataxó ocorra.

Ademais, centrar o currículo em práticas educativas, particularmente nas práticas rituais, é uma proposta curricular que abre outras possibilidades de registros e representações, em um claro movimento de enfrentamento da hegemonia da escrita alfabética-numérica. Ganham força as oralidades, as expressões corporais, as pinturas, os desenhos e os cantos. Vale ressaltar que esses são modos de manter a luta dos povos indígenas nesses mais de 500 anos de enfrentamento. Entoar um canto é compartilhar com os encantados, os espíritos ancestrais, os diferentes seres e, juntos, se fortalecerem para a luta. Por meio do canto, os povos chamam os ancestrais para saber como está a humanidade, como está o povo, como está o mundo. Ele expressa suas formas de chegar, de pisar e estar na Terra. Portanto, a educação Pataxó não pode estar centrada somente na escrita.

Nesse sentido, a compreensão das práticas educativas Pataxó nos mostra que o currículo é construído por meio de um esforço de diálogo intercultural para demarcar as relações entre o que os professores estabelecem entre ‘os de dentro’ e os ‘de fora’. Dessa forma, consideramos que outro desdobramento desta tese é o aprofundamento da compreensão de interculturalidade que perpassa a proposta de educação escola indígena de Barra Velha.

Alguns autores, ao se referirem à interculturalidade e à educação intercultural (GASCHÉ, 2004; 2005), reforçam a ideia de diálogo entre formas de conhecimento tradicional e científico. A princípio poderíamos dizer que, pelo fato de utilizarem a metodologia do Calendário Sociocultural como um descritor de práticas educativas pataxó, os professores o fazem porque conseguem estabelecer um ‘diálogo’ entre essas práticas e as práticas ditas científicas. Talvez, poderíamos dizer que é um diálogo no sentido de haver uma interação entre grupos de pessoas de diferentes culturas, que podem ou não buscar acordo. No entanto, dada a violência com que a escola chega nas comunidades indígenas e insiste em manter certas colonialidades, o que não é diferente em Barra Velha, se apropriar da escola é transformá-la, é radicalizar sua função, seu lugar na vida pataxó. Nesse sentido, não há igualdade de forças entre práticas de fora e de dentro.

Portanto, parece-nos que, na proposta curricular dos Pataxó de Barra Velha, a escola deve ser mais do que um espaço intercultural, em que há trocas de saberes, ela seria um espaço privilegiado de troca entre culturas, ou seja, entre modos diferentes de ser e estar no mundo. Há trocas de ideias, mas, na maior parte das vezes, essas trocas não são igualitárias, os sujeitos não partem do mesmo lugar, com as mesmas condições e posições de poder. Por isso, reforçamos que esse diálogo intercultural é atravessado por tensionamentos e por imposições.

Concordamos com Sartorello (2016) quanto este afirma que optar por uma educação intercultural não é somente uma decisão pedagógica, mas, principalmente, uma opção de dimensões política e epistêmicas relacionadas à forma como se concebem as relações interculturais, particularmente, em contextos latino-americanos que passaram por longos períodos de colonização europeia. Portanto, o conceito de interculturalidade é fundante para conceber uma Educação Escolar Indígena e para as suas políticas de promoção, mas está longe de ser um conceito neutro, pois se refere a significados históricos e politicamente produzidos ao longo de séculos.

A partir da elaboração do currículo em uma perspectiva intercultural (WALSH, 2008), pudemos perceber que há enfrentamentos em que relações de diferentes racionalidades se colocam em disputa: a lógica ocidental de educação capitalista neoliberal *versus* a educação ancestral. Como discutimos ao longo da tese, a lógica de educação ocidental desconhece a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos, senão aqueles advindos de homens brancos e europeus. Portanto, quando imposta a povos originários, é tão violenta que atravessa a própria concepção e os próprios princípios da educação escolar indígena, refletindo-se na soberania pedagógica do próprio povo. Muitas vezes, devido ao processo histórico de introdução da escola na vida dos povos indígenas, estes acabaram

aceitando-a como um ‘mal necessário’, qualquer que seja sua vertente político-pedagógica e ideológica (LUCIANO, 2010). Não podemos esquecer dos relatos dos professores de que, inicialmente, a própria comunidade de Barra Velha resistiu ao trabalho da escola com o Ritual da Lua Cheia.

Os currículos interculturais, nesse cenário de disputas ideológicas, expressam movimentos internos de resistências, insurgências, convivências e entrelaçamentos entre culturas. Diante de uma rígida estrutura colonial, de acordo com Walsh (2019), é preciso agir nas gretas desse sistema, cuja referência curricular vem de fora e reforça colonialidades. Agir e se posicionar a partir das gretas desse sistema é agir e se posicionar nas fissuras para construir formas próprias de luta e também práticas coletivas e cotidianas.

Assim, analisando os movimentos feitos pelos professores, eles, atuando nessas gretas, foram reforçando suas práticas educativas, fundamentadas na cultura. Podemos dizer que o modo como os professores atuaram nessas gretas não reflete um diálogo de forças igualitárias. Havia, para eles, o risco de perder o Ensino Médio na escola e, talvez, retroceder no que eles mesmos haviam conquistado dentro da comunidade.

Refletindo sobre a relação de confiança estabelecida entre os professores e a equipe do Fiei, podemos dizer que a formação no Fiei possibilita um vínculo com os professores indígenas que não se desfaz quando ele conclui o curso. Afinal o vínculo construído é com o povo, com a comunidade, não com o indivíduo que adentra como aluno no curso. Nessa perspectiva, a formação no Fiei contribui para que os povos indígenas que nele participam caminhem para a soberania pedagógica (FERREIRA; FELICIO, 2021). Isto é, caminhem para adotar uma pedagogia que reconheça o território em si como uma grande escola, que reconheça que os povos indígenas possuem saberes, técnicas, memórias e tradições fundamentais para manter sua vida e também seus modos próprios de os transmitir. Entende-se, ainda, que soberania pedagógica pressupõe que as escolas indígenas devem reconhecer quais são as demandas objetivas dos conhecimentos externos que faltam ao território para que seu povo possa alcançar a soberania.

Enfim, são nesses movimentos de tensionamentos, diálogos, parcerias, alianças, ao mesmo tempo de tolerâncias, que vai se dando o desenvolvimento desses currículos que chamamos de interculturais. São currículos que sustentam uma escola indígena, como mostra a proposta da escola Pataxó, sendo seu alicerce as práticas educativas do território, o que, para nós, é o que a garante uma educação intercultural indígena Pataxó.

Acreditamos que as análises que pudemos fazer neste trabalho podem trazer contribuições para a escola Pataxó, a fim de que as práticas educativas que fundamentam o

currículo da escola sejam cada vez mais fortalecidas dentro do TI. Sabemos das implicações teóricas desta pesquisa, enquanto fonte de consulta e/ou reflexões para o povo Pataxó e para o campo da Educação Escolar Indígena. Entretanto, arriscamos dizer que ela traz grandes contribuições para prática pedagógica nas escolas, no que diz respeito a mostrar caminhos que fortaleçam estudos sobre currículos interculturais e educação intercultural indígena. Vimos que o trabalho que desenvolvemos em 2020 junto com os professores Pataxó propiciou a continuidade da elaboração do currículo em 2021, com encontros coletivos conduzidos pelos próprios professores indígenas.

Eles definitivamente assumiram a frente dessa discussão, de modo que outras versões de currículos poderão ser elaboradas para o Ensino Médio de Barra Velha, como mais um movimento de romper os muros da rígida estrutura colonial representada nas referências dadas pela Secretária à época e alargar as gretas e rachaduras por eles conquistadas no trabalho que fizeram até o momento. Acreditamos também que a produção desse currículo e as análises obtidas a partir dele trarão contribuições para o campo da Educação Escolar Intercultural Indígena nessa comunidade e em outros contextos. Tais contribuições teóricas podem ser direcionadas às compreensões de interculturalidades, vistas a partir de uma postura contra hegemônica, na perspectiva dos estudos decoloniais.

Apontamos, também, que as análises elaboradas neste trabalho trazem contribuições para o campo da formação de professores indígenas, particularmente para o curso Fiei, pois permitem construir entendimentos sobre as abordagens realizadas em torno de produções de currículos interculturais. Os enfrentamentos vivenciados pelos professores pode ser ponto de partida para que as discussões sobre essa temática dentro do curso fiquem situadas nas verdadeiras necessidades dos professores indígenas que atuam na condução/negociação dessas propostas. Também acreditamos que esta pesquisa fortalece as políticas públicas de formação de professores indígenas, na medida em que mostra a importância de cursos no formato Fiei, que privilegiam uma formação intercultural, com vistas a uma atuação docente que rompa com as 'caixas' das áreas de conhecimento, ampliando o repertório de abordagens teórico-metodológicas das escolas indígenas.

No que diz respeito aos estudos sobre currículo, ao levarmos em conta as práticas educativas pataxó e a forma como o currículo foi elaborado pelos professores, vimos como a perspectiva pós-crítica de currículo (NASCIMENTO, 2017) ganhou força. Pois o currículo, elaborado a partir da identidade indígena Pataxó, potencializou temáticas como raça, subjetividade, diferenças, cultura e interculturalidade. Também identificamos que, realmente, não cabe a separação entre práticas educativas escolares e não escolares, pois as práticas que

descrevemos e analisamos não são aquelas baseadas somente entre sujeito e conhecimento, mas entre sujeito, conhecimento, território, ancestralidade, seres animados e inanimados, natureza. São práticas conectadas aos espaços físicos, mas também ao cosmo vivo (CARVALHO, 2020).

No campo teórico-metodológico, esta tese reflete um posicionamento de pesquisadoras que acreditam em um fazer pesquisa acadêmica ‘com’, na perspectiva da formação intercultural construída por meio de parcerias entre pesquisadoras e professores Pataxó, buscando crescimento coletivo e mútuo. O percurso desta pesquisa trouxe aprendizados que nos permitem pensar na importância de pesquisas acadêmicas engajadas politicamente (BRITO, 2020; RAMALHO, 2019). Como defende Tuhiwai Smith (2018), pesquisas que busquem contribuir para as lutas da comunidade são um passo fundamental para que avancemos no processo de descolonização das pesquisas acadêmicas. Essa trajetória da pesquisa nos mostra como, ao aceitar as demandas dos professores e reposicionar nossas questões de investigação, com espaço de atuação dos próprios professores, eles produziram uma ressignificação do fazer pesquisa acadêmica em seu território. Avançamos do discurso da cautela em autorizar pesquisas que somente atendam aos interesses acadêmicos do pesquisador e não contribuam com o povo em direção a uma parceria entre indígena e pesquisador, para um fazer pesquisa engajada na luta pela legitimação externa do trabalho na escola. Arriscamos a dizer que os professores Pataxó proporcionaram um movimento rumo a uma reconciliação deles com a pesquisa acadêmica ao nos convidarem para ajudar a elaborar o documento curricular.

Para refletir um pouco sobre as contribuições desta pesquisa como forma de reconciliação do povo pataxó de Barra Velha com a pesquisa acadêmica que é realizada por pessoas de fora, trazemos brevemente algumas inquietações de Wilson; Breen e DuPré (2020). Segundo esses autores, a palavra conciliação no contexto de pesquisa pode estar associada com exploração e permanência de colonialidades, mas também às diferentes formas de compartilhar saberes. Esses autores apresentam vários exemplos de pesquisa em que a reconciliação significativa não pode ser alcançada sem abordar as barreiras para relacionamentos respeitosos. Eles também mostram que a pesquisa pode sustentar reconciliação se abordar injustiças, se os processos são respeitosos, genuinamente participativos e verdadeiramente edificados sobre os saberes indígenas.

Ao longo da pesquisa tivemos que lidar com várias formas de colonialidades pressionando o trabalho dos professores, mas, se não pudemos anulá-las, também não nos calamamos diante delas. Posicionamo-nos sempre como parceiras dos professores e fizemos todo o esforço para atender seus desejos de ter a realidade do trabalho na escola retratada no

documento, ao mesmo tempo buscamos ajudá-los a produzir um documento que comunicasse com a Secretaria.

Em nossa pesquisa, procuramos, mais do que compreender as práticas educativas pataxó, respeitá-las de modo a construir uma parceria com os professores que incluísse suas metodologias, suas reivindicações e também nos conectasse à espiritualidade. Enfatizamos, em todos os espaços de compartilhamento de trabalho e de ideias, a autodeterminação dos Pataxó, o direito à autonomia para seguir seus processos educativos. Valorizamos formas de interações com os professores que potencializassem seus modos próprios de expressar e seus canais de preferência para comunicação. Respeitamos seus ritmos de trabalho, suas prioridades, seus tempos e espaços. Também procuramos respeitar seus silêncios e seus momentos sagrados e exclusivos, os quais reconhecíamos que não era um espaço para adentrar. Por exemplo, durante o ritual na aldeia, somente participei quando eles me puxaram para a roda; nas conversas sobre o Ritual da Lua Cheia para ajudá-los na escrita do documento curricular, contentei-me com os limites do que eles poderiam ou não revelar sobre esse Ritual, que é sagrado. Tais movimentos parecem ter sido reconhecidos pelos professores, quando Alex frisa que *“E o que você nos ajudou, né. Eu posso dizer que você nos ajudou bem mais do que a gente ajudou vocês aí. Eu penso dessa forma, viu?”*. Nessa perspectiva, enquanto reconciliação, esta pesquisa, de todas as formas, nos ajudou a crescer como seres humanos.

Aprendemos que há estratégias de confronto e de conciliação e que essas são usadas com a sabedoria dos ancestrais. Como nos ensina Luciano (2011), o reconhecimento de conflitos e contradições nas relações interétnicas trouxe muitas inovações ao campo da antropologia, pois quebrou com a ideia de convivência harmônica, mas não se mostrou suficiente para dar conta das diferentes e dinâmicas realidades e situações de contato dos povos indígenas contemporâneos. Para ele, *“em muitas situações, são as alianças, as parcerias ou os tratados, ainda que pareçam triviais ou absurdos, que se mostram imperativos na manutenção dos sistemas sociais vigentes ou na sua mudança”* (p. 238).

Posto isso, esta pesquisa também nos mostra que não há mesmo um estado nulo de colonialidades (WALSH, 2010), mas que isso não é motivo de estagnação. Nesse sentido, não há como elaborar um currículo, mesmo que intercultural, sem desconsiderar as tensões e a permanência de subalternidades, pois, como afirmamos anteriormente, formatar um currículo requer selecionar, hierarquizar e autorizar os conteúdos que vão ser transmitidos em detrimento de outros, o que já demarca uma disputa de poder. Ao mesmo tempo, identificamos que compreender as práticas educativas pataxó é parte da compreensão de como se pode produzir um currículo intercultural que enfrenta as colonialidades que se apresentam, configurando um

espaço de luta pela garantia de uma escola indígena com valores ancorados nas vivências da comunidade indígena.

Considerando todos os aprendizados que aqui compartilhamos, finalizando, reforçamos que não basta somente ter uma escola indígena, é preciso lutar contra as propostas de integração e assimilação cultural que essa instituição possa impor, na perspectiva de uma escola indígena, específica, diferenciada e intercultural. E, nesse sentido, currículos interculturais são uma importante ferramenta em busca dessa escola indígena almejada pelos professores indígenas e suas comunidades – autônoma, específica e diferenciada. Os professores Pataxó de Barra Velha nos mostram que a base desses currículos está nas práticas educativas ancestrais.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Liliâne Cristine Schlemmer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver: uma perspectiva (des)colonial das comunidades indígenas. *Rev. Rup.* v. 7, n. 2, San Pedro de Montes de Oca Jul./Dec. 2017.
- ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena. *Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. Cuadernos Interculturales*, v. 6, n. 10, p. 17-32, 2008.
- ALVAREZ LEITE, Lúcia Helena; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. V.35. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRADE, Maria Muniz (Mayá). **A Escola da Reconquista**. TUGNY, Rosângela (Org.). Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.
- ARAÚJO, Mariane Dias. “*Demarcando território*”: tensionamentos nas pesquisas de autoria indígena no contexto da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- ARAÚJO, Rosilene Cruz de. O currículo enquanto espaço de construção da identidade e diálogo de saberes indígenas. In: *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Editora da Abralim. Campinas, SP. 2021.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petropolis, RJ: vozes, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARTLETT, Cherly, MARSHALL, Murdena, & MARSHALL, Albert. Two-eyed seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, v. 2, 2012, p. 331–340.
- BARRA VELHA. *Currículo do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha*. Em elaboração. 2020.
- BATTISTE, Marie; HENDERSON, James. *Protecting Indigenous knowledge and heritage*. Saskatoon, SK: Purich Publishing, 2000.
- BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. *Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo*. Florianópolis, SC, 2011. 267 p.

BRANCO et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em educação*. v. 10. N. 21. Maio/ago. 2018.

BRASIL Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999*. Brasília, 17 de novembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores indígenas*. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) – Versão para debate*. Brasília: MEC. 2019. 35p.

BRAZ, Uilding Cristiano. *O ensino de língua patxôhã na Escola Indígena Pataxó Barra Velha*: uma proposta de material didático específico. 2016. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BRITO, Edson. *Aula inaugural do Ensino Remoto Emergencial*. Canal da TV UFSJ, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y13tUGVw_Zg. Acesso em 26 de Out. de 2021.

BRITO, Ruana Priscila da Silva. *É o que eles estão querendo pesquisar, estão querendo mostrar*: apropriação de práticas de numeramento da Educação Estatística por estudantes indígenas do Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da UFMG, Belo Horizonte. 2019. Tese (Doutorado em Educação).

BRITO, Ruana Priscila da Silva. *Apropriação das práticas de numeramento em um contexto de formação de educadores indígenas*. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

CAJETE, G. *Native Science: Natural Laws of Interdependence*. Clear Light Books, 1999.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CARVALHO, José Jorge de. O Encontro de Saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo. P.476-507. In: TUGNY, Rosângela Pereira de; GONÇALVES, Gustavo (Orgs.). *Universidade Popular e Encontro de Saberes*. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2020.

CINTRA, EMA MARTA DUNCK. Educação intercultural e currículo: no projeto político-pedagógico, o reencontro com a ancestralidade, a identidade e o “ser indígena. In: *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Editora da Abralim. Campinas, SP. 2021.

CONTI, Keli Cristina; PINTO, Nayara Katherine Duarte; MARTINS, Danielle Alves. *Uso de jogos matemáticos como proposta pedagógica num contexto de formação intercultural para professores indígenas*. Cadernos Cenpec, v. 08, p. 180, 2018.

CORREA, Célia Nunes. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, 2018.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 5ª edição. Autêntica: 2011.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FERREIRA, Joelson; FELICIO, Erahsto. *Por terra e território: caminhos da revolução dos povos no Brasil*. Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.

FERREIRA, Rogério. *Educação escolar indígena e etnomatemática: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna*. 2005. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis. p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEWITT, Rosie et al. What are multimodal data and transcription? In: JEWITT, Carey (Ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009, p. 44-59.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

GASCHÉ, Jorge. *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 27, n. 1, 2005, pp. 177-200. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, J.; EDUNISC, 2004. p. 19-38.

BERTELY BUSQUETS, M.; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala, CIESAS, IIAP, 2004.

GEBER, Saulo Pfeffer. *As práticas educativas dos agentes culturais em um programa de educação integral*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. 159 f.

GRAEME, Cindy Smithers; MANDAWÉ, Erik Mandawé. *Indigenous Geographies: Research as Reconciliation*. The International Indigenous Policy Journal, v. 8, n. 2, 2017. DOI: 10.18584/iipj.2017.8.2.2

GROSFUGUEL, RAMÓN. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 115-147.

HAESBAERT, Rogério. *Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na “América Latina”*. 2021.

JESUS, Jessiá Braz de. Educação para estudantes com necessidades especiais na aldeia Pataxó de Barra Velha (Bahia). 2018. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da Etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Orgs.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: 2016.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Os Saberes Indígenas e a Escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural*. 2010. Apresentado no XV Endipe. UFMG Belo Horizonte.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. ; TOMAZ, Vanessa Sena. *Localização, orientação e representação espacial como expressão de territorialidades indígenas*. TELLUS (UCDB), p. 181-215, 2020.

MARQUES, Eliana de Souza Alencar. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016.

MARSHALL, Francisco; ALMEIDA, Anderson Diego da Silva. Perspectivas conceituais sobre etnodesign no campo da arte. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 2, p. 43-55, jul./dez. 2017.

MARTINS, Danielle Alves. *A disciplina modelagem na educação matemática na UFMG: percepções junto a estudantes e egressos do curso de licenciatura em matemática* - Belo Horizonte, 2017. 175 f.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. *Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012*. Recife, 2014. 110 folhas.

MENDONÇA, Augusta Aparecida Neves de. "*Fechando pra conta bater*": a indigenização dos projetos sociais Xakriabá / Augusta Aparecida Neves de Mendonça. - Belo Horizonte, 2014. 183 f.

MENDONÇA, Augusta Aparecida Neves de. *Práticas pedagógicas das aulas de Matemática: um estudo exploratório nas escolas Xacriabá*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Orientador: Márcia Maria Fusaro Pinto.

MENDONÇA, Augusta Aparecida Neves de; GOMES, Ana Maria Rabelo. *Práticas pedagógicas nas aulas de matemática: um estudo exploratório nas escolas indígenas Xacriabá*. Revista Pós-Ciências Sociais, v. 7, p. 17-30, 2010.

MILLER, Daniel. Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social. *Blog do Sociófilo*, 2020. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2020/05/23/notas-sobre-a-pandemia-como-conduzir-uma-etnografia-durante-o-isolamento-social-por-daniel-miller>. Acesso em: 01 mar. 2022.

MONTE, Nietta Lindenberg. *Diário de Classe: a Construção do Currículo Indígena*. Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa, n. 18, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 4/91, firmado entre o Inep e a Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), cuja conclusão se deu em setembro de 1993.

NASCIMENTO, Criscia Santos. **Ritual Dawê Mayô Ixé**. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. *Revista de Educação Pública*, v. 26, p. 373-389, 2017.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. *Quais os caminhos para a escola sonhada*. Canal do Saberes Indígenas UFRGS no YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-YBst5erF_U&t=2241s. Acesso em: 15 mar. 2021.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de; Mendes, Jackeline Rodrigues. Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr.2018, p. 167-184.

OLIVEIRA, Maria Tatiana Silva; VIEIRA, Vanúzia Bonfim. *A aldeia mãe Barra Velha e as mães da aldeia = Ie PataxilmamakãArahuna áMakiame ugieplmamakãpupãPataxi*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Habilitação em Ciências Sociais e Humanidades.

PIBID faz: *a matemática e os saberes indígenas dos povos Xakriabá, Pataxó e Tupinikim*/ Organizadoras: Vanessa Sena Tomaz; colaboradoras: Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Karina da Conceição Batista e Ruana Priscila da Silva Brito. – Belo Horizonte: PIBID/FAE/UFMG, 2012. 96 p.

PIBID-FAE. *Formação de educadoras e educadores do campo e indígena: experiências do PIBID Diversidade FaE/UFMG*. Álida Angélica Alves Leal, Kátia Pedroso Silveira, Maria Zélia Versiani, et al. (orgs). – *Belo Horizont: Pibid/FaE*, 2018.

PINTO, Diego Matos. *Experiências com matemática(s) na escola e na formação inicial de professores: desvelando tensões em relações de colonialidade*. Tese, 2019. Rio de Janeiro, UFRJ. 172p.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PATAXÓ DE BARRA VELHA. 2010-2011.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 2, p. 234-246, 2013.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. *A escola dos que (não) são: concepções e práticas da educação (anti)colonial dos pobres*. 227f. Tese. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2019

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Julia da. *Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil*. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

RESENDE et al. *Diálogos e Experiência do Calendário Socioecológico: Povos Indígenas de Minas Gerais e Bahia*. 2011. III Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XII Encontro de Antropólogos do norte e do nordeste (ABANNE).

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Sociología de la imagen: ensayos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

SANTOS, Erilsa Braz dos. *A história da demarcação da terra indígena Barra Velha*. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Habilitação em Matemática.

SANTOS, Everton Braz dos. *Os artesanatos de sementes da aldeia Barra Velha*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SARTORELLO, Stefano Claudio. 2016. *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Quito: Editorial Abya-Yala, 2016.

SILVA, Lucilene Julia da. *As contribuições do método indutivo intercultural para a construção de uma escola indígena diferenciada: buscando diálogos entre Brasil e México*. 2016. 329p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Maurício José dos Santos. *Trajetória e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul*. Dourados: UFGD, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVEIRA, Katia Pedroso. *Ensino de ciências e tradição Maxakali: construindo relações em busca de um mundo comum*. 2015. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVEIRA, Katia Pedroso. *Tradição Maxakali e conhecimento científico: diferentes perspectivas para o conceito de transformação*. 2010. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SIMONDS, Vanessa; CHRISTOPHER, Suzanne. Adapting Western Research Methods to Indigenous Ways of Knowing. *American Journal of Public Health*. V. 103, n. 12, December, 2013.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. *Escola e Reafirmação Étnica*. 2001. Dissertação. 124 páginas. Universidade Federal da Bahia.

STREGA, Susan; BROWN, Leslie. From Resistance to Resurgence. In: *Research as Resistance: Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Opressive Approaches*. Susan Strega and Leslie Brown. 2020. 2ª edition.

TOMAZ, Vanessa Sena; Campos, Ilaine Silva. Práticas sociais (matemáticas) de produção de um planejamento financeiro na formação de educadores indígenas. *Revista eletrônica de educação* (São Carlos), v. 12, p. 556-576, 2018.

TOMAZ, Vanessa Sena.; Knijinik, Gelsa. Tensionamentos na formação intercultural de professores indígenas: um estudo da escola xakriabá. *Educação em Revista* (online), V. 34, p. 187725, 2018.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TUXÁ, Rosilene C. de A. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. *Revista da FAEDEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n 33, p. 51-60, jan-jun 2010.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Intercultural de Professores*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação Intercultural de Professores*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003. 108p. (Série Pesquisa em Educação V. 5).

WALSH Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do colonial. In: *Entre linhas: Educação, Fenomenologia e Insurgência Popular*. Org. Souza, Sueli Ribeiro Mota; Santos, Luciano Costa. Volume 6. Universidade do Estado da Bahia. 2019.

WALSH. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Jorge Viaña Luis Tapia; Catherine Walsh. 2010.

WALSH. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, N°. 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

WILSON, Shawn. What is indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education*; 2001; 25, 2; ProQuest Central.

WILSON, Shawn; BREEN, Andrea V.; DUPRÉ Lindsay (Eds). *Research and Reconciliation: Unsettling Ways of Knowing through Indigenous Relationships* by. Toronto, ON: Canadian Scholars, 2020.

XIIEM, Jo-ann Archibald Q’um Q’um; LEE MORGAN, Jenny Bol Jun; SANTOLO, Jason De. *Decolonizing Research: Indigenous Storywork as Methodology*. 2019. by Zed Books Ltd, The Foundry, 17 Oval Way, London SE11 5RR, UK.

APÊNDICES

Apêndice A – Participação no projeto de extensão: A Educação Indígena em Tempos de Pandemia

O projeto de extensão denominado “Educação Indígena em Tempos de Pandemia” foi desenvolvido pela equipe do eixo Escola e Seus Sujeitos (ESS) do Fiei. Este projeto tinha como objetivo principal compreender como o direito dos povos indígenas à educação intercultural, específica e diferenciada estava sendo vivenciado nos tempos de pandemia, detectando problemas e desafios, apontando experiências exitosas e propondo ações educativas⁷⁷.

Participação no projeto:

No dia 17 de junho de 2020 entrei em contato com uma das professoras responsáveis pelo projeto, Lúcia Helena Alvarez Leite, carinhosamente chamada por Lucinha, via WhatsApp, para solicitar minha participação no projeto de extensão A Educação Indígena em Tempos de Pandemia. Lucinha se mostrou disponível e autorizou minha participação, inclusive me inserindo no grupo de trabalho de WhatsApp do eixo Escola e Seus Sujeitos (ESS) e indicando o dia da reunião de organização do grupo do eixo ESS, às terças-feiras à tarde. O grupo de WhatsApp, denominado por “ESS”, era utilizado para discutir questões sobre o projeto de extensão, mas também para discutir questões específicas do eixo formativo. À época o grupo era composto por três professores do Fiei, Lucinha, Shirley Miranda e Rodrigo Ednilson, três bolsistas do eixo ESS, Camila, Miriam e Silvia, uma bolsista da habilitação CSH que estava participando do projeto como voluntária, Amanda, assim como eu. No grupo, a professora Shirley compartilhou o documento do projeto de extensão comigo e Amanda, que éramos recém-chegadas. Podemos dizer que este grupo era o nosso principal canal de comunicação, onde discutíamos sobre as propostas, organizávamos os encontros, conversávamos e ríamos. Posso dizer que era um grupo de trabalho, mas também de partilha e solidariedade.

1ª Reunião ESS

A primeira reunião que participei com o grupo ESS ocorreu em 23 de junho de 2020, às 14h30, por meio da plataforma Google Meet. Neste encontro, participaram os professores do

⁷⁷ Mais informações sobre este projeto de extensão também podem ser obtidas em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/projeto-de-extensao-da-ufmg-mapeia-praticas-educativas-nas-aldeias-durante-a-pandemia>. Acesso em 26 de out. de 2021.

eixo ESS, Lucinha, Shirley e Rodrigo, e as bolsistas do Fiei, eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Durante a reunião, me apresentei e me coloquei à disposição para contribuir ao longo de todo trabalho. O grupo também me acolheu com muito carinho. No dia desta reunião, havia 72 estudantes inscritos para participar do projeto – tendo estudantes de todas as quatro habilitações do Fiei – e dois professores indígenas voluntários e egressos do Fiei. Pela quantidade de participantes, o grupo concordou que era necessária uma organização dos estudantes em grupos menores e por município. Avaliamos que a organização por município era interessante, pois cada município vivia questões específicas em relação ao modo como os governantes lidavam com as demandas escolares. A bolsista Camila ficou, então, de organizar todos os participantes em uma planilha com informações como povo, município, aldeia, habilitação para, posteriormente, juntos, organizarmos os grupos de trabalho. Nesse encontro, os professores também indicaram que no decorrer do projeto, havia a intenção da elaboração de um almanaque das experiências educativas de cada comunidade. A ideia de almanaque foi muito bem recebida pelo grupo, pelo fato de possibilitar a catalogação das experiências, mas também por permitir diferentes formas de registro, organização e apresentação. Ao final da reunião, a professora Lucinha nos deixou algumas questões para que refletíssemos sobre os contextos das escolas indígenas: que experiências estão sendo desenvolvidas, durante a pandemia, para além das escolas? Muitos estudantes se mobilizaram a partir do projeto, por quê? Quais são as expectativas deles? Quais os interesses deles?

2ª reunião ESS

A segunda reunião ocorreu no dia 30 de junho de 2020 às 14h30, por meio da plataforma Google Meet. Neste encontro participaram os professores do eixo ESS, Lucinha, Shirley e Rodrigo, e as bolsistas do Fiei, eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Neste encontro, organizamos os grupos de trabalho. No total, foram 71 participantes organizados em cinco grupos, no qual levou-se em conta o município e a localização geográfica. Ainda em relação à organização dos grupos, havia a possibilidade de escolher o grupo que gostaria de acompanhar, por isso pedi aos professores que me permitissem acompanhar o grupo 2, visto que era o grupo onde estavam os estudantes de seis aldeias Pataxó, sendo uma dessas aldeias a aldeia Pataxó de Barra Velha. Na tabela a seguir, é possível ver mais detalhes da organização dos grupos.

Quadro ?: Grupos de trabalho ESS

GRU POS	Povo/Município	Aldeias	Participantes	Professor responsável	Bolsista
--------------------	-----------------------	----------------	----------------------	----------------------------------	-----------------

1	Pataxó Açucena Pataxó Carmésia Krenak Resplendor	Açucena Encontro das águas Imbiruçu Sede Adeia Krenak TOTAL	01 04 01 06 (01 tukano) 01 12	Lucinha	Camila
02	Pataxó Porto Seguro	Aldeia Velha Barra Velha Boca da Mata Córrego Cassiana Pé do Monte Xandó TOTAL	04 06 02 02 01 01 16	Rodrigo	Danielle
03	Pataxó Prado Pataxó Santa Cruz Cabrália	Águas Belas Corumbauzinho Tibá Coroa Vermelha TOTAL	02 02 01 04 09	Rodrigo	Silvia
04	Xacriabá Missões	Barra do Sumaré Barreiro Breto Sumaré Sumaré 2 Pindaibas TOTAL	01 02 06 06 02 17	Shirley	Camila
05	Xacriabá Missões Pataxó Muã Mimat	Brejo Mata Fome Itacarambuzinho Itapicuru Prata Riachinho Riacho do Brejo Santa Cruz Sapé Tenda Pataxó Itapecirica TOTAL	04 01 01 04 01 01 01 01 02 01 17	Lucinha	Amanda

Fonte: adaptado da planilha produzida pela bolsista Camila.

Nessa reunião também conversamos sobre a criação dos grupos no WhatsApp, aplicativo que seria o principal meio de comunicação com os estudantes. Dentro de cada grupo, a primeira atividade dos participantes seria a de apresentação. Professora Lucinha sugeriu que uma possível apresentação (mensagem) nos grupos poderia ser:

“Bom dia, boa tarde, boa noite! Criamos esse grupo para compartilharmos experiências sobre a educação indígena em tempos de coronavírus, a partir do projeto de extensão do eixo Escola e seus sujeitos. Pensamos em trocar experiências sobre como a educação está acontecendo nas aldeias, seja ela a educação escolar ou a educação familiar, a do dia a dia. Mas para começar nosso grupo, estamos propondo que cada uma e cada um se apresente, dizendo nome, aldeia, com quem vive em casa, se trabalha na escola ou em outro lugar, como está vivendo esse tempo de pandemia: dificuldades, alegrias, atividades, contatos, e o que espera do nosso grupo, que expectativas têm com o nosso projeto. Para isso, vc pode gravar um pequeno vídeo, ou gravar um áudio ou digitar uma mensagem. O que vcs acham? Vamos fazer? Começo comigo”.

Essas apresentações seriam engatilhadas inicialmente pelo professor responsável e pelo bolsista. Era preciso se apresentar e dizer sobre como estava, o que vinha fazendo na pandemia, quais as atividades realizadas. Os estudantes tiveram então um período para se apresentar, até que começássemos a próxima atividade.

1ª tarefa ESS Grupo 2: criação do grupo de WhatsApp e as apresentações

No dia 02 de julho de 2020 criei o grupo de WhatsApp para tratar das discussões do Grupo 2. O grupo foi denominado por “2 Ed Indígena na pandemia”. Nele, inseri o professor Rodrigo e 16 estudantes que manifestaram interesse em participar do projeto. No mesmo dia, professor Rodrigo utilizou a apresentação sugerida pela professora Lucinha e comunicou que, no dia seguinte, enviaria sua apresentação. No dia 03 de julho, sexta-feira, pela manhã, professor Rodrigo postou um vídeo de apresentação e, posteriormente, postei um vídeo com minha apresentação. Os estudantes foram se apresentando, aos poucos, utilizando diferentes modos: textos, imagens, vídeos e áudios. Antes da terceira reunião do grupo ESS, agendada para o dia 14 de julho, todos os estudantes da habilitação matemática de Barra Velha já haviam se apresentado, entretanto, ainda faltavam 6 estudantes a se apresentar das demais habilitações⁷⁸.

3ª reunião ESS

A terceira reunião ocorreu no dia 14 de julho de 2020 às 14h30, por meio da plataforma Meet. Neste encontro, participaram os professores do eixo ESS Lucinha, Shirley e Rodrigo, e as bolsistas do Fiei eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Os professores buscaram fazer uma avaliação das apresentações recebidas até a data da reunião. Observaram que, a maior parte das apresentações foi realizada por meio de texto escrito. Também verificaram que as apresentações giraram principalmente em torno de três aspectos: i) as práticas realizadas no cotidiano; ii) as atividades de geração de renda/sobrevivência; iii) as atividades da escola. Foi verificado que questões que sobressaíram em um grupo, não necessariamente sobressaiu em outros, principalmente devido as especificidades de cada contexto, em especial devido aos diferentes modos de organização da educação formal no período da pandemia em cada município. Para o encaminhamento da reunião, professora Lucinha sugeriu que cada professor, responsável pelo(s) grupo(s), tabelasse as informações das apresentações, para facilitar a compreensão dos

⁷⁸ As apresentações dos estudantes da aldeia Barra velha da habilitação Matemática podem ser acessadas pelo link: <https://docs.google.com/document/d/16wSMoBqI8jtNC7blvV7V0giofbXES48D/edit?usp=sharing&oid=105310070147885706049&rtfpof=true&sd=true>. Acesso em 18 de set. de 2021.

dados informados pelos estudantes. Em seguida, os professores deveriam incentivar aqueles que ainda não havia se apresentado a se apresentar. A planilha feita pelo professor poderia ser compartilhada no grupo de WhatsApp dos estudantes e ser um gatilho para a realização das apresentações que estavam faltando. Pensando na 2ª tarefa, Lucinha propôs que pensássemos em uma proposta que gerasse uma ação e que, posteriormente, desse oportunidade para elaborarmos materiais pedagógicos. A professora sugeriu então uma foto de práticas cotidianas das crianças com uma descrição. Todos os demais concordaram e a professora Shirley complementou sugerindo outros formatos de registro como o desenho e o verso. Professora Shirley também sugeriu que as atividades alcançassem também os adolescentes, já que é um público que a maior parte dos professores formados irão trabalhar. A professora enfatizou a importância da atividade, visto que o registro e a descrição da prática educativa do território são importantes para o reconhecimento dessas práticas na escola, como ferramenta pedagógica. Professora Lucinha se disponibilizou a organizar o texto com a tarefa e posteriormente compartilhar no grupo de WhatsApp ESS. Neste encontro também ficou acordado que a 2ª atividade seria enviada na sexta-feira 17 de julho de 2020, data limite para que os estudantes enviassem suas apresentações da 1ª tarefa.

2ª tarefa ESS Grupo 2: registro das práticas cotidianas das crianças e adolescentes

No dia 15/07, quarta-feira, professora Lucinha enviou no grupo de WhatsApp ESS uma proposta para a segunda atividade.

“Bom dia, boa tarde, boa noite!

Esperamos que estejam bem e se cuidando.

Na nossa apresentação, pudemos perceber que houve uma mudança muito grande na rotina do nosso dia a dia. Estamos ficando mais em casa, convivendo pouco com vizinhos e amigos e mais com quem mora com a gente, a nossa família. Também pudemos perceber que as escolas estão fechadas, mas isso não significa que não há aprendizagem, não é mesmo? Muitos falaram de aprendizados do cotidiano, da força da espiritualidade, de novas atividades que estão fazendo. As crianças também estão criando e inventando brinquedos e brincadeiras, não é assim? E é sobre essas aprendizagens cotidianas que vamos propor nossa primeira atividade, que é a seguinte:

ATIVIDADE 1:

- *Procure identificar, no seu dia a dia, as novas aprendizagens adquiridas por você ou por pessoas que você convive (crianças, adultos, idosos, ...).*
- *Registre essas aprendizagens através de fotos, desenhos, poemas e coloque aqui no grupo. Junto com a fotografia, faça uma pequena descrição dessa aprendizagem. Vamos organizar um bonito registro dessas experiências educativas”.*

Professor Rodrigo compartilhou a mensagem com o grupo “2 Ed Indígena na pandemia” no dia 17 de julho de 2020, ressaltando que o compartilhamento dos registros deveria ser feito até a data de 28 de julho de 2020, terça-feira, e que poderiam ser utilizados diferentes recursos.

4ª Reunião ESS

A quarta reunião ocorreu no dia 28 de julho de 2020 às 14h30, por meio da plataforma Meet. Neste encontro, participaram os professores do eixo ESS Lucinha e Shirley e as bolsistas do Fiei eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Neste encontro identificamos as atividades que mais apareciam nos relatos dos estudantes. Foi possível identificar brincadeiras, hortas/jardins, construções de casa e “puxadinhos”, comida, pesca e encontro das famílias. Além disso, foi possível perceber que havia participantes que já atuavam na escola e outros que não atuavam. Nesse sentido, Lucinha sugeriu que uma possível continuação do projeto seria dividir a proposta nos grupos em duas possibilidades: i) os que não estão atuando na escola que se dedicariam ao trabalho de registro sobre “o que estamos fazendo”; ii) os que já estavam atuando na escola que se dedicariam ao registro das ações pedagógicas que estavam sendo realizadas. Lucinha também sugeriu que nós bolsistas pensássemos em uma maneira de organizar os dados recebidos para além do armazenamento dos mesmos. Para ela, seria interessante já pensarmos em um formato de como organizar a apresentação do material. Ela citou, por exemplo, um mapa interativo onde seria possível clicar na aldeia e já aparecer os materiais elaborados pelos estudantes participantes do projeto. Assim, nós bolsistas, ficamos responsáveis por pesquisar plataformas possíveis de realizar tal apresentação – Camila e Amanda se disponibilizaram a pesquisar sobre o assunto. As professoras do eixo também solicitaram que nós bolsistas fizéssemos um levantamento da participação dos estudantes no projeto e enviássemos para o professor responsável pelo respectivo grupo. Assim, o professor teria uma dimensão mais precisa da participação dos estudantes e, caso fosse necessário, buscaria conversar com os estudantes que até o momento não estavam participando. As professoras ficaram com a tarefa de elaborar uma análise crítica dos materiais recebidos, a fim de continuar o diálogo com os estudantes. Lucinha achou prudente o envio da análise e não de mais uma tarefa, para não ficar um grupo somente para envio de tarefas, numa perspectiva muito escolar. No mesmo dia do encontro, fiz o levantamento da participação dos estudantes e enviei, por meio do WhatsApp, ao professor Rodrigo.

5ª Reunião ESS

A quinta reunião ocorreu no dia 18 de agosto de 2020 às 14h30, por meio da plataforma Meet. Neste encontro, participaram os professores do eixo ESS Lucinha e Shirley e as bolsistas do Fiei eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Neste encontro o grupo tratou das questões sobre

o eixo Escola e Seus Sujeitos relativas ao estágio. Em um segundo momento, adentramos nas discussões sobre o projeto de extensão, buscando organizar o os encaminhamentos do projeto. Professora Lucinha retomou então algumas questões que ela havia pontuado no grupo ESS sobre a continuidade do projeto. Ressaltou novamente a importância da organização do material recebido em uma espécie de cartografia visual, uma organização interativa. Ela sugeriu o Prezi⁷⁹ para organização dos dados. A professora Lucinha ficou encarregada de gravar uma fala para os estudantes pontuando principalmente as seguintes questões: “A criança precisa de espaço ao ar livre para viver sua infância? O que significa a educação infantil? A escola nos une ou nos separa da vida na aldeia? Como conciliar as aprendizagens do dia a dia com as atividades escolares? Qual a força da educação familiar com a presença da escola? Como pensar uma escola indígena em conexão com a educação da natureza?”. Para continuidade do projeto, também seriam reservados momentos para refletir sobre, pelo menos, três temas: i) cultura e educação infantil: territórios do brincar; ii) escola indígena em tempos de pandemia; iii) aprendizagens do dia a dia: a prática educa. Esses temas seriam discutidos, na continuidade do projeto, em lives organizadas pelo grupo ESS e conduzidos por três interlocutores: um de fora (pesquisadores da área, por exemplo), um de dentro (um indígena) e um do meio (um estudante do Fiei ou um bolsista). Os alunos deveriam então assinalar/indicar os potenciais participantes. No dia 19 de agosto de 2020, professora Lucinha postou no grupo de WhatsApp ESS a mensagem e o vídeo que os professores poderiam encaminhar para os grupos de trabalho.

“Bom dia, boa tarde, boa noite! Primeiro, gostaríamos de agradecer por tantos relatos, fotos e vídeos maravilhosos. Estamos organizando o material de todos os grupos e em setembro vamos divulga-lo para que todos possam conhecer e aprender com a experiência dos parentes. Hoje iniciamos a segunda etapa do nosso projeto, agora mais centrada nas reflexões que estas experiências nos proporcionaram. Vamos começar a organizar Rodas de Conversa com educadora/es e lideranças indígenas e companheira/os para conversar sobre alguns temas que apareceram com muita força nos relatos:

- **CULTURA E EDUCAÇÃO INFANTIL: TERRITÓRIOS DO BRINCAR**
- **ESCOLA INDÍGENA EM TEMPOS DE PANDEMIA: política, gestão, currículo, trabalho docente, práticas educativas**
- **APRENDIZAGENS DO DIA A DIA: A PRÁTICA EDUCA**

Aceitamos sugestões de nomes de lideranças e educadora/es indígenas para convidarmos para nossa Roda de Conversa que deve acontecer através do YouTube.

Para começar, segue um vídeo com algumas reflexões iniciais, buscando abrir espaço para as próximas conversas. Ouçam, comentem e apresentem sugestões de convidada/os para nossa Rodas de conversa!”

⁷⁹ O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares. Apesar da indicação deste software, a primeira organização do material foi realizada por meio do formato pdf.

6ª Reunião ESS

A sexta reunião ocorreu no dia 22 de setembro de 2020 às 14h00, por meio da plataforma Meet. Neste encontro, participaram os professores do eixo ESS Lucinha e Shirley, e as bolsistas do Fiei, eu, Amanda, Camila, Miriam e Silvia. Neste encontro, o grupo tratou no primeiro momento da continuidade do projeto de extensão e no segundo momento das atividades de estágio. Eu e Amanda acompanhamos somente o primeiro momento. Em relação à continuidade do projeto de extensão, discutimos sobre a organização das lives e sobre a organização dos materiais enviados pelos estudantes. Em uma discussão coletiva, avaliamos que, nesse primeiro momento o grupo daria conta de organizar duas lives: uma com discussões mais voltadas para a realidade do povo Xakriabá – Ensino Remoto Emergencial e os modos de organização indígena – e outra com questões mais relacionadas a situação do povo Pataxó – Dispensa dos professores pelas prefeituras e a reativação de práticas culturais.

Em relação à organização do material, Lucinha sugeriu que, devido ao número de tarefas que as bolsistas estavam tendo no semestre, que poderíamos pensar em outras formas de organização do material para além do Prezi. A professora sugeriu a utilização da plataforma Canva⁸⁰.

Para encaminhamento do encontro, Lucinha sugeriu que nós bolsistas avaliássemos o que era possível fazer para organização do material e divulgação e ficou encarregada de nos enviar a organização dos dois encontros que ocorriam nas últimas duas semanas de outubro.

Encerrando o primeiro semestre letivo de 2020

Ao final do primeiro semestre letivo de 2020, não havíamos realizado as lives, devido as muitas demandas do semestre. A continuidade das atividades do projeto se deu no segundo semestre letivo de 2020, na qual continuei participando.

⁸⁰ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Apesar da indicação desta plataforma, a primeira organização do material foi realizada por meio do formato pdf.

Apêndice B – Participação no projeto de extensão levantamento e acompanhamento de ações desenvolvidas nas aldeias indígenas para o enfrentamento da pandemia e os seus efeitos na vida comunitária

Este projeto foi coordenado pela equipe da habilitação em Matemática do Fiei – professoras e bolsistas do curso. Os estudantes participantes do projeto eram estudantes da habilitação Matemática, que incluía indígenas dos povos Pataxó, do sul da Bahia e de Minas Gerais e Xakriabá (MG). O objetivo geral do projeto era registrar, acompanhar e colaborar com as ações desenvolvidas pelos povos/aldeias/famílias indígenas dos estudantes matriculados no curso Fiei para o enfrentamento da pandemia.

Participação no projeto:

1ª reunião da habilitação MAT

Quando fui adicionada no grupo de WhatsApp da turma da habilitação Matemática, em 02 de junho de 2020, percebi que já havia uma euforia dos estudantes da turma em relação a primeira reunião do projeto. Havia dúvidas em relação a como baixar o aplicativo Meet, que seria a plataforma utilizada, inicialmente, para acesso as reuniões. Esta primeira reunião seria importante para verificar a qualidade da internet dos estudantes e se ela seria suficiente para que eles pudessem participar dos encontros síncronos. A primeira reunião, então, partiu também da preocupação de avaliar se os estudantes conseguiriam participar da reunião online, pois era algo novo para eles. As professoras responsáveis pelo projeto enviaram mensagens no grupo, buscando tranquilizar os estudantes, conforme mensagem a seguir da professora Vanessa, enviada no grupo no dia 04 de junho de 2020.

“Gente, não se preocupem. Vamos tentar pq é importante até para ter registros para informar a Universidade dos limites que estamos enfrentando. Não deixem de tentar entrar. Vamos gravar a reunião para ter registro dela e depois socializaremos para todos”.

Ademais, professora Vanessa também enviou algumas dicas para a participação na reunião.

“Dicas para participar da reunião on-line

- 1) procure entrar na sala virtual por meio do link que a Carol mandou antes das 18 horas, 17h50*
- 2) procure um lugar fechado e com menor movimento de pessoas (claro, se possível)*
- 3) se não tiver conseguindo acessar a sala virtual, use o grupo do whatsapp a partir das 17h30 para receber orientações da Carol e dos bolsistas.*
- 4) no início da reunião, 18 horas, vamos explicar para todos como funciona o aplicativo e o que pode usar para organizar e garantir sua participação.*

5) quando for falar, procure não se movimentar (caso esteja no celular) para evitar que o som se disperse. quem tiver fone de ouvido ajuda para ouvir melhor.

6) vamos fazer uma lista de ordem de falas e eu vou chamando na ordem. todos tem de ser bem rápido para dar tempo de para outros.

7) caso a conexão caia ou tenha algum outro problema que você não consiga acompanhar a reunião, coloque uma mensagem no grupo de whatsapp porque terá uma pessoa olhando para ver suas mensagens. por exemplo, se você consegue ouvir, mas não consegue ver vídeo ou mesmo falar, coloque a pergunta no grupo de whatsapp, um bolsista vai ler e colocar para todos discutir”.

A primeira reunião com a turma de Matemática para tratar do projeto de extensão ocorreu no dia 04 de junho de 2020 às 18h00 na plataforma Meet. Nesta reunião, estavam presentes rês professoras da habilitação, Carolina, Ilaine e Vanessa, quatro bolsistas, eu, Genilson, Izabela e Txahá e os estudantes da habilitação, sendo que somente duas estudantes da turma não puderam participar. Nesta reunião, as professoras apresentaram o projeto de extensão da habilitação em Matemática e os estudantes puderam conversar e tirar dúvidas sobre o mesmo.

1ª reunião de planejamento MAT

O primeiro encontro de planejamento do grupo da habilitação Matemática ocorreu em 10 de junho de 2020. Neste encontro estavam presentes as professoras da habilitação, Carol, Ilaine e Vanessa, e os bolsistas, eu, Elias, Genilson, Izabela e Txahá. A partir da primeira reunião, as professoras sentiram a necessidade de a equipe da habilitação Matemática se reunir para tratar do projeto de extensão proposto. Tendo a primeira reunião como parâmetro, as professoras perceberam que conversar com toda a turma era inviável, pois havia problemas de conexão à internet e também por alguns estudantes ficarem acanhados devido à quantidade de pessoas na reunião. A divisão por grupo também foi proposta para que os direcionamentos fossem mais precisos, considerando os territórios e as especificidades de cada região ou povo. Nesse sentido, as professoras propuseram a criação de quatro grupos: grupo A – Pataxó de Minas Gerais; grupo B – Xakriabá; grupo C – Pataxó Bahia – Aldeias: Aldeia Velha e Coroa Vermelha – e um estudante Pataxó Há-Há-Hae; grupo D – Pataxó Bahia – Aldeias: Barra Velha, Cassiana, Corumbalzinho e Pé do Monte.

No momento da divisão dos grupos, pedi as professoras para participar dos grupos Pataxó da Bahia, visto que, nestes grupos, eu poderia ter um contato maior com os estudantes de Barra Velha. No dia 10 de junho de 2020 criei os grupos de WhatsApp referentes aos grupos C e D, cujos nomes foram, respectivamente, “Grupo 1 – Pataxó/Mat” e “Grupo 2 – Pataxó/Mat”. A professora Carolina, por meio de mensagem de texto, explicou que o grupo foi

criado para ser uma ferramenta de contato entre estudantes e professores e para realizar os encaminhamentos do trabalho do projeto de extensão. Apesar de estar atuando nos dois grupos, aqui saliento que os registros detalhados das atividades foram feitos a partir do trabalho do grupo D, especificamente dos estudantes Pataxó de Barra Velha.

1ª reunião Grupo D

No dia 10 de junho de 2020 professora Carolina enviou uma mensagem no Grupo D, dando as boas-vindas aos estudantes e disponibilizando um formulário para que os estudantes marcassem o melhor dia e horário para a próxima reunião:

“Boa noite a todas e todos. Como vocês e suas famílias estão? Aqui a professora Carol. Este grupo dos alunos da Matemática/FIEI foi criado para tratarmos de aspectos pontuais das ações de extensão relativas aos seus povos/territórios, assim como criamos outros grupos para os outros territórios. Queremos convoca-los para uma reunião virtual na próxima semana na qual queremos dar mais detalhes do projeto de extensão, e resolver dúvidas de vocês. Queremos combinar uma data e horário que seja mais apropriado para que todas e todos consigam participar, por isto lhes solicitamos que por gentileza respondam o questionário a seguir: <https://forms.gle/tz2fCv8xHHxSwcn78>”.

Considerando as respostas do formulário, o encontro seria no dia 18 de junho de 2020 às 19h00. Entretanto, professora Carolina precisou alterar o encontro para as 17h30 do mesmo dia, com o consenso da turma. Anteriormente ao encontro, a professora encaminhou o link da reunião, que seria realizada pela plataforma Meet. Assim, o encontro ocorreu no horário e data agendada. Neste encontro, estavam presentes a professora Carolina, três bolsistas, eu, Izabela e Txahá, os estudantes da habilitação que compunham o grupo e a egressa da habilitação Matemática do território Boca da Mata, professora Adriele, que demonstrou o interesse prévio em participar do projeto. Nesta reunião, a professora Carolina explicou o projeto novamente, visando ao longo da explicação tirar as dúvidas que os estudantes apresentavam. A primeira atividade do grupo era fazer um levantamento das ações que já estavam sendo realizadas na comunidade para o enfrentamento da pandemia e fazer a seleção das atividades que eles tinham preferência para fazer o registro. Os estudantes concordaram com a proposta e concordaram em realizar a atividade até dia 16 de julho de 2020.

1ª tarefa Grupo D

No dia 16 de julho de 2020, professora Carolina enviou uma mensagem no grupo D, para saber como os estudantes estavam, e se eles tinham conseguido desenvolver a atividade proposta - listar os temas/ações que estavam sendo desenvolvidos no enfrentamento da

pandemia nos territórios. Os estudantes responderam positivamente e que já conseguiriam/poderiam compartilhar. Nesse sentido, para que os estudantes pudessem enviar os levantamentos feitos, a professora disponibilizou no grupo de WhatsApp, no dia 16 de julho de 2020, um formulário do Google Forms⁸¹ na qual os estudantes deveriam preencher com as informações levantadas (<https://forms.gle/2FtXBy9zHxsVv383A>). Neste formulário havia nove perguntas, todas obrigatórias, sendo que todos os estudantes responderam.

“Projeto de Extensão 'Levantamento e acompanhamento de ações desenvolvidas nas aldeias indígenas para o enfrentamento da pandemia e os seus efeitos na vida comunitária'. ROTEIRO PARA INDICAÇÃO DAS AÇÕES

1. Nome

2. Povo

3. Aldeia

4. As ações que estão sendo desenvolvidas nas aldeias/família para enfrentamento da pandemia podem ser classificadas em qual(is) tema(s)?

() Políticas de cuidado

() Organização Escolar

() Prática de Autonomia alimentar

() Monitoramento das Barreiras Sanitárias

() Divulgação/circulação e produção de informação no território

5. Explique em poucas linhas qual(ais) é(são) a(s) atividade(s) dentro das ações marcadas acima que você está registrando ou vai registrar.

6. Você tem apoio e autorização do seu grupo/comunidade para fazer esses registros?

() Sim

() Ainda não conversei

() Estou em negociação

() Tenho autorização somente para divulgar parte do que foi registrado

() Só vou conversar na comunidade depois que tiver os registros

7. Tipos de registros que já fez ou acha que pode fazer:

() escrita/texto

() áudio

() vídeo

() fotografias

() desenhos

8. Como você está fazendo o registro?

() diariamente durante a atividade

() ao final da participação da atividade

() uma vez por semana

() ainda não fiz nenhum registro

9. Como você está armazenando os registros?

() No computador

() No celular

() Em pen drives

() Em uma pasta física

() Enviando por e-mail para mim mesma ou para outra pessoa”

⁸¹ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

2ª Reunião Grupo D

A segunda reunião do Grupo D ocorreu no dia 03 de agosto de 2020 às 18h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estava presente a professora Carolina, as bolsistas eu, Izabela e Txahá. Somente um estudante não esteve presente na reunião. A partir do retorno dos questionários pelos estudantes, professora Carolina conversou com os mesmos sobre os projetos que estavam sendo registrados. No total foram formados seis grupos de trabalho, sendo um desses o grupo dos estudantes de Barra Velha, composto por quatro estudantes: Dalton, Dária, Estefânia e Rodrigo. A proposta destes estudantes era na área da educação, visando investigar como a pandemia impactou a escola Pataxó de Barra Velha. Metodologicamente, os estudantes apontaram o interesse em entrevistar o diretor da escola e alguns professores, até mesmo para saber mais sobre a situação dos professores durante a pandemia. Ao longo da reunião, todos os estudantes puderam apresentar/detalhar suas propostas. Ao final da reunião, professora Carolina pediu que os estudantes continuassem a fazer os registros e que um cronograma para entregar o material seria criado e compartilhado com eles.

Quadro 5: Grupos e temas de trabalho

Grupo	Estudantes	Tema
1	Uilian Conceição De Souza Rodrigues e Franciane Conceição De Jesus	Registro do fechamento da comunidade, da reunião que antecedeu essa decisão (realizada na escola). Como e quais as transformações que foram feitas no início da Pandemia na comunidade?
2	Dária Cristiano Braz, Dalton Santos Do Nascimento, Rodrigo Braz da Conceição e Estefânia Da Conceição Ferreira	pandemia e os impactos causados na área da educação escolar indígena de barra velha
3	Adriele (Suyhê) e Josicleide Ponçada Santana	Plantio de Hortaliças familiar e a horta comunitária das mulheres da comunidade como estratégias de soberania alimentar na vida em tempos de pandemia.
4	Adriele Alves Da Rocha	Meios de prevenção contra o Covid-19 na aldeia Trevo do Parque
5	Marinez De Oliveira Braz	Fortalecimento da medicina pataxó em tempos de pandemia.
6	Arildes Nascimento Da Conceição	Vai fazer um relato dos acontecimentos da vida na aldeia em tempos de pandemia e os seus efeitos na educação escolar indígena.
7	Lucas Matos Ferreira -Bruna Sales Monteiro – Carlos Santana Dos Santos Souza	Efeitos da pandemia na Aldeia Coroa Vermelha: Saúde, educação e comunidade.
8	Edmar Batista Souza	Registro de ações para a prevenção de contágio, a barreira sanitária e algumas entrevistas com parentes curados do covid-19.

Fonte: Dados enviados pela professora Carolina pelo WhatsApp – Grupo D (12 de ago. de 2020)

3ª Reunião Grupo C e D⁸²

A terceira reunião foi realizada com a participação dos grupos C e D juntos. Ela ocorreu no dia 19 de agosto de 2020 às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes os professores do Fiei, Carolina e Marcus Vinicius, e as bolsistas, eu, Izabela e Txahá. Somente um estudante não pode participar. Vale aqui ressaltar que, neste encontro, os estudantes estavam mais eufóricos devido ao uso dos computadores. Foi a primeira reunião após a aquisição dos computadores obtidos por meio do programa de inclusão da universidade⁸³, por meio do qual os estudantes que não tinham acesso à internet e a computadores foram contemplados com auxílio financeiro para a aquisição dos materiais e dos dados de internet. Alguns estudantes já haviam conseguido acessar a reunião por meio do computador. Já outros estavam tendo dificuldades no manuseio do equipamento. Neste encontro, o professor responsável pela disciplina Educação e Tecnologia iniciou apresentando a mesma. Ele começou a reunião, pois teria que sair às 14h30 para outros compromissos da universidade. Em seguida, a professora Carolina fez uma rodada de apresentações para que os grupos apresentassem os avanços em relação à condução dos projetos de extensão. No grupo de Barra Velha, a estudante Estefânia ficou responsável por apresentar o projeto. A estudante disse que, a partir do interesse do grupo de investigar sobre os impactos da pandemia na escola, o grupo já havia feito as entrevistas com o diretor e com professores da Escola de Barra Velha. Eles estavam em um momento de pensar a organização dos dados (se em vídeos, se em textos, ...). Professora Carolina sugeriu que o grupo fizesse uma organização do material em formato de texto, de forma que eles inserissem as principais partes das entrevistas. Segundo a professora, a organização do material também deveria ser feita por meio de um arquivo (um formulário padrão) que ela iria enviar para cada grupo, de forma que eles iriam registrar os avanços a cada encontro. Ficou combinado com os estudantes que esse arquivo deveria ser preenchido e enviado para a professora até a data de 26 de agosto de 2020.

4ª Reunião Grupo C e D⁸⁴

A quarta reunião foi realizada com a participação dos grupos C e D juntos, novamente. Ela ocorreu no dia 27 de agosto de 2020 às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina e as bolsistas, eu, Izabela e Txahá. Três estudantes não puderam participar. A professora Carolina realizou a reunião com os grupos para

⁸² Gravação: https://drive.google.com/file/d/1CIDPpd5PKhntkTse5ys4t_6Sehxx6qbn/view?usp=sharing

⁸³ Mais informações podem ser obtidas em: <http://www.fump.ufmg.br/noticias.aspx?pag=2¬icia=1343>. Acesso em 01 de set. de 2020.

⁸⁴ Gravação: <https://drive.google.com/file/d/1GF3ZOmWwHZtiKf0Kfsvd0lYJwr9opdJg/view?usp=sharing>.

saber sobre os avanços em relação ao projeto de extensão. Os grupos de estudantes de Barra Velha foi o primeiro a se apresentar. A apresentação ficou a cargo do estudante Dalton. O estudante ressaltou que o grupo já havia feito as entrevistas com representantes da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha, entretanto estava com dúvida em relação ao que eles deveriam enviar. Professora Carolina alertou que eles poderiam enviar somente duas das entrevistas, por exemplo. E um relatório com as análises das entrevistas, podendo conter fotos e passagens transcritas das entrevistas. Dalton falou também sobre as dificuldades que estava tendo com a utilização do computador, principalmente em digitar no editor de texto Word. Neste momento, outros estudantes também disseram no chat sobre as dificuldades com o uso dos computadores. Em seguida, os demais grupos apresentaram os avanços em relação ao desenvolvimento do projeto de extensão. Após as apresentações, professora Carolina prosseguiu o encontro apresentando outras questões em relação ao curso e a continuidade do projeto.

Carolina pediu aos estudantes que, para a disciplina de Funções (disciplina também do primeiro semestre letivo de 2020), que os estudantes teriam que começar a investigar e coletar/anotar os dados em relação a pandemia nos territórios (números de contaminados, números de casos suspeitos, número de curados, número de mortes etc).

Uma segunda questão era que o projeto de extensão, a partir daquele encontro, teria uma nova organização, não mais por aldeia, mas sim por temas. Ou seja, iriam juntar, a partir daquele momento, grupos que estavam trabalhando com a mesma temática ou temáticas próximas. Logo, nesta nova organização, em um mesmo grupo, poderiam ter diferentes povos. No mês de setembro, seriam organizados três grupos: grupo 1 (com encontros às terças-feiras, às 14h00), grupo 2 (com encontros às quartas-feiras, às 14h00), grupo 3 (com encontros às quintas-feiras, às 14h00). Essa nova organização seria importante para que os grupos aprofundassem nas discussões em relação aos temas escolhidos. Ao final do mês de setembro, haveria seminários, com todos os estudantes da turma, para socializar os resultados dos projetos.

No dia 01 de setembro de 2020, professora Carolina compartilhou no grupo de WhatsApp “Fiei mat 2020.1” um link⁸⁵ com informações sobre os novos grupos temáticos: temas, professores responsáveis, estudantes, territórios, descrição dos temas e bolsistas. Optei por acompanhar o Grupo Temático 2, visto que, o tema educação escolar indígena em tempos de pandemia tinha

⁸⁵file:///C:/Users/Dani/Google%20Drive/2%20-%20DOUTORADO%20UFMG/Pesquisa%20de%20campo/Projeto%20MAT/Tabela_exitos%20tematicos_projeto_exTensao_2020-I.htm

interfaces com minha pesquisa e também porque era o grupo em que os estudantes de Barra Velha iriam participar. As informações em relação ao Grupo Temático 2 encontram-se na sequência.

Grupo Temático 2

A vida escolar indígena em tempos de pandemia. Professora a cargo dos encontros: Carolina Tamayo - Horário dos encontros: quarta-feira às 14h. Data do seminário deste eixo/grupo: 30/09/2020. Bolsistas responsáveis: Danielle e Izabela.

Quadro 6 – Grupo Temática 2

ESTUDANTE	TERRITÓRIO /ALDEIA	ESPECIFICIDADE DO TEMA A SER REGISTRADO
Ednaldo Moreira Silva	Sumaré 1 (Xakriabá)	Fala como foi a organização das escolas e como foi decidido o tipo de ensino no período da pandemia, envolveu as lideranças. Material produzido: Relatórios sobre a entrega de atividades pelos professores. Mostra fotos da apostila
Luana Leite Pinheiro Bizerra	Sumaré 1 (Xakriabá)	Fala como foi a organização das escolas e como foi decidido o tipo de ensino no período da pandemia. Relata a entrega de atividades pelos professores e destaca que eles não aceitaram o modelo imposto pela secretaria e que agora estão sendo pressionados a usar o diário eletrônico. Material produzido: textos e fotos da apostila feita pelos professores
Silene costa Barbosa Macedo	(Xakriabá)	Reproduz anotações diárias sobre as decisões, elaboração de material e formas de acesso dos alunos. USAR SOMENTE O MATERIAL PRODUZIDO PARA O TEMA III
Rosemery Gonçalves santos De Alkimim	(Xakriabá)	Fala como foi a organização das escolas e como foi decidido o tipo de ensino no período da pandemia. Relata a entrega de atividades pelos professores e destaca que eles não aceitaram o modelo imposto pela secretaria e que agora estão sendo pressionados a usar o diário eletrônico. USAR SOMENTE O MATERIAL PRODUZIDO PARA O TEMA III
Dária Cristiano Bras, Dalton Santos Do Nascimento, Rodrigo Bras Da Conceição e Estefânia Da Conceição Ferreira.	Barra Velha/Pataxó	pandemia e os impactos causados na área da educação escolar indígena de barra velha.
Arildes Nascimento Da Conceição.	Córrego da Cassiana/Pataxó	Relato dos acontecimentos da vida na aldeia em tempos de pandemia e os seus efeitos na educação escolar indígena.
Lucas Matos Ferreira -Bruna Sales Monteiro – Carlos Santana Dos Santos Souza	Coroa Vermelha /Pataxó	Efeitos da pandemia na Aldeia Coroa Vermelha: Saúde, educação e comunidade.

Fonte: organizado pelas pesquisadoras

1ª Reunião Grupo Temático 2 MAT⁸⁶

A primeira reunião como o Grupo Temático 2 – A vida escolar indígena em tempos de pandemia – ocorreu no dia 02 de setembro de 2020, às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina e as bolsistas, eu e Izabela, e os estudantes Pataxó, Bruna, Carlos, Dalton, Estefânia, Lucas, Rodrigo e Dária e os estudantes Xakriabá, Ednaldo e Luana. De início, professora Carolina se apresentou e solicitou que os estudantes que não estavam participando dos grupos anteriores coordenados por ela (Grupos C e D) se apresentassem. Os estudantes Ednaldo e Luana se apresentaram e, posteriormente, a professora Carolina solicitou que nós bolsistas nos apresentássemos. Essa apresentação era importante, pois o grupo tinha uma nova configuração de participantes, no qual alguns estudantes ainda não haviam tido muitas experiências com a professora Carolina. Ademais, era importante para que os integrantes do grupo se aproximassem e conhecessem todos os participantes.

Em seguida, professora Carolina justificou a nova organização por grupos, e quais elementos foram considerados para tal organização: ao organizar os dados sobre o projeto de extensão, enviados pelos estudantes, ela identificou linhas temáticas que se aproximavam e que tinham especificidade entre si. i) Monitoramento das barreiras sanitárias; ii) A vida escolar indígena em tempos de pandemia; iii) Práticas de autonomia alimentar e na saúde. Após a justificativa, a professora solicitou que os estudantes opinassem sobre a nova organização dos grupos, inclusive se sentiram identificados com o Eixo Temático. Após um período de silêncio, Rodrigo falou sobre a proposta do grupo dele (a escola indígena em tempos de pandemia), e que já havia enviado alguns avanços. Disse que o trabalho que eles estavam desenvolvendo se encaixava na temática do grupo e que considerava importante a nova divisão para que os componentes pudessem discutir melhor sobre o assunto, pois do contrário poderia ficar disperso. Neste momento, alguns estudantes ficaram com dúvidas, pois o trabalho que estavam desenvolvendo também poderia se relacionar com os demais Eixos Temáticos. Professora Carolina disse que não havia problemas quanto a isso.

Em seguida, a professora Carolina apresentou as datas dos próximos encontros do mês de setembro e uma proposta de organização para os mesmos: fazer seminários internos (os grupos apresentariam os trabalhos e teríamos assim oportunidade de discutir os trabalhos antes dos Webseminários), discutindo a educação escolar indígena nos dias 9 e 16 de setembro; discutir um artigo sobre a escola indígena e a pandemia no dia 23 de setembro, na primeira hora do encontro, e, na segunda hora do encontro, seria a organização dos Webseminários. Seriam,

⁸⁶ Gravação: <https://drive.google.com/file/d/16NPVW76pN0e3rvD8MG1UmiR5wWyKKTmc/view?usp=sharing>

então, dois encontros de apresentação e um encontro para discussão dos artigos, sendo este último encontro também para a organização do Webseminários.

Neste momento, Estefânia colocou sobre as dificuldades para manusear o computador e organizar as apresentações. Entretanto, Rodrigo, que também era do grupo da estudante, disse que já havia utilizado o PowerPoint para fazer as apresentações em momentos anteriores e que ajudaria o grupo.

Os estudantes concordaram com a organização das apresentações: dia 09/09 um grupo, Dalton, Dária, Estefânia, Rodrigo, e dia 16/09 dois grupos, Lucas, Bruna e Carlos / Luana e Ednaldo. A professora também salientou que seria criado um grupo de WhatsApp para o Grupo Temático 2.

No dia 04 de setembro de 2020 criei o grupo de WhatsApp para o Grupo Temático 2, denominado por “2 Ed. Indígena e Pandemia”. Neste grupo inseri a professora Carolina, a bolsista Izabela e os estudantes do respectivo Grupo Temático. Inseri também a seguinte mensagem:

“Conforme conversamos no último encontro, o grupo é composto pelos participantes do eixo Temático de discussões 2 sobre a Educação Escolar Indígena em tempos de pandemia. Professora Carol solicitou a criação do grupo para que possamos continuar as discussões em relação aos projetos”.

2ª Reunião Grupo Temático 2 MAT⁸⁷

A segunda reunião como o Grupo Temático 2 – A vida escolar indígena em tempos de pandemia – ocorreu no dia 09 de setembro de 2020, às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina e o professor responsável pela disciplina Educação e Tecnologia, as bolsistas, eu e Izabela, e os estudantes Pataxó, Bruna, Carlos, Dalton, Estefânia, Lucas, Rodrigo e Dária e os estudantes Xakriabá, Ednaldo e Luana. O objetivo do encontro era a apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo Pataxó de Barra Velha, composto pelos estudantes Dária, Dalton, Estefânia e Rodrigo. A princípio a estudante Estefânia compartilhou a apresentação organizada em um PowerPoint. A estudante alertou ter dificuldades com o manuseio da tecnologia e, por isso, teve algumas dificuldades no compartilhamento da apresentação. A estudante alertou que o grupo havia realizado entrevistas com o diretor da escola Pataxó de Barra Velha, com lideranças e representantes de pais, mas que, para o encontro, eles iriam considerar somente duas entrevistas. A estudante alertou que o grupo sabia que a pandemia afetou a saúde, o turismo, a economia, mas o foco do grupo seria

⁸⁷ Vídeo: https://drive.google.com/file/d/1HwuQTwXrf4AUWp7jtarjHypC1Ctfmr_/view?usp=sharing

em relação à educação. Rodrigo assinalou que a escola possui muitos professores contratados e com a pandemia eles foram dispensados pela prefeitura e, por isso, ficaram sem salário. Em relação a volta as aulas, Rodrigo disse que o município não se responsabilizou pelo retorno e então criou-se uma comissão na própria comunidade para avaliar a situação. Pela precariedade em relação à saúde na comunidade, inclusive por falta de médico, a comunidade era contra o retorno das aulas presenciais. Segundo ele, a escola se mobilizou para o retorno do ensino remoto, mas pela falta de equipamentos e internet ficou inviável. Em seguida, Dária disse que em conversa com algumas mães, muitas disseram que não deixariam os filhos retornarem as aulas neste momento. Segundo ela, as salas têm, geralmente, mais de 25 alunos e a escola não tem recurso para compra dos equipamentos necessários para garantir a segurança dos estudantes, e assim os professores também não teriam segurança. Dalton ressaltou que os professores que atuavam na escola tiveram que buscar outras atividades para manter suas famílias, já que ficaram sem salário. Muitos tiveram que pescar, plantar, fazer artesanato e realizar atividades dentro do campo do turismo. Segundo ele, em relação às atividades do turismo, a comunidade ainda estava com receio por medo dos casos de COVID aumentarem. Após a apresentação do grupo, abriu um espaço para os comentários dos demais participantes do encontro. Estefânia alertou para o caso dos deslocamentos dos estudantes nos ônibus escolares, já que muitos estudantes da escola Pataxó de Barra Velha utilizam esse meio para ir para a escola. Segundo ela, os ônibus geralmente são cheios de alunos, o que agravaria a transmissão da doença.

Professora Carolina perguntou aos estudantes o que eles achavam sobre a expressão “perder o ano letivo”. A aluna Estefânia disse então que os alunos estão tendo outras aprendizagens, inclusive tendo o reavivamento dos conhecimentos tradicionais. A aluna citou um caso de como indígenas estão aprendendo a fazer laços específicos para pescar. Professora Carolina acrescentou sobre a ressignificação da escola. Disse que a escola pode se reinventar a partir da situação de pandemia. A escola que parte de uma estrutura colonial, pode, então, trazer outras atividades para o processo educacional.

Neste momento, professor o professor da disciplina Educação e Tecnologia propôs uma atividade para os estudantes: fazer um levantamento das práticas de reavivamento dos conhecimentos e observar como acontece o processo de aprendizagem dessas práticas. Professora Carolina complementou dizendo que a educação escolar está em crise, mas as práticas tradicionais revivem. Entretanto, a escola como uma instituição colonizadora, muitas vezes tem dificuldades de mudar, de se reinventar.

O professor sugeriu que os estudantes responsáveis pela apresentação pesquisassem sobre a pedagogia do calendário, que vem sendo discutida no território Barra Velha a alguns anos. Que seria importante para que eles entendessem a organização da proposta. Os estudantes Dalton e Estefânia relataram que tiveram a oportunidade de participar, como estudantes da escola Pataxó, de atividades realizadas a partir da pedagogia do calendário e que gostaram muito. Relataram que a partir de uma atividade desenvolvida em uma horta da comunidade realizaram o estudo de quadrantes e ângulos. Professora Carolina encerrou o encontro muito satisfeitas com a apresentação dos estudantes e com as discussões realizadas.

3ª Reunião Grupo Temático 2 MAT⁸⁸

A terceira reunião como o Grupo Temático 2 – A vida escolar indígena em tempos de pandemia - ocorreu no dia 16 de setembro de 2020, às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina, as bolsistas, eu e Izabela, e os estudantes Pataxó, Bruna, Carlos, Dalton, Dária e Lucas e os estudantes Xakriabá, Ednaldo e Luana. O objetivo do encontro era a apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo Pataxó de Coroa Vermelha, Bruna, Carlos e Lucas e o grupo Xakriabá, Luana e Ednaldo.

4ª Reunião Grupo Temático 2 MAT⁸⁹

A quarta reunião como o Grupo Temático 2 – A vida escolar indígena em tempos de pandemia – ocorreu no dia 23 de setembro de 2020, às 14h00 pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina, as bolsistas, eu e Izabela, e os estudantes Pataxó, Bruna, Dalton, Dária, Rodrigo e Lucas e os estudantes Xakriabá, Ednaldo e Luana. O objetivo do encontro era a organização do Webseminário, que iria correr no dia 30 de setembro de 2020. A primeira decisão era se os Webseminários seriam ou não abertos para pessoas que não fossem do Fiei. Os estudantes em consenso decidiram que o seminário seria aberto, pois, segundo eles, seria importante a participação de suas comunidades e a divulgação dos trabalhos para além do Fiei. A segunda questão foi em relação à organização da logística do encontro: professora Carol seria a mediadora do encontro, enquanto nós bolsistas ficaríamos responsáveis por intermediar o chat no Youtube e o grupo de WhatsApp da turma e do grupo 2 e aspectos mais técnicos em relação a conexão à internet. Também ficou combinado que cada grupo apresentaria seu trabalho e em seguida abriria um espaço para comentários e questões, entre 15 e 20 minutos. As apresentações seriam na seguinte ordem: grupo Pataxó de Coroa Vermelha,

⁸⁸ Vídeo: <https://drive.google.com/file/d/1EJIKIUYcYqvHw5Y6IVhz8JbKRiWr59s/view?usp=sharing>

⁸⁹ Vídeo: <https://drive.google.com/file/d/1EJIKIUYcYqvHw5Y6IVhz8JbKRiWr59s/view?usp=sharing>

grupo Xakriabá e, por último, o grupo de Barra Velha. A estudante Estefânia ficaria responsável pelo canto inicial. Ao final do encontro, professora Carol combinou um outro encontro no dia 28 de setembro de 2020 para que cada grupo realizasse os testes necessários para as apresentações. Para isso, ela organizou a seguinte tabela de horários: 09h00 às 10h00 grupo Pataxó de Coroa Vermelha; 10h00 às 11h00 grupo Xakriabá; 11h00 às 12h00 grupo Pataxó de Barra Velha.

5ª Reunião Grupo Temático 2 MAT⁹⁰

A quinta reunião como o Grupo Temático 2 – A vida escolar indígena em tempos de pandemia – ocorreu no dia 28 de setembro de 2020, pela plataforma Meet. Nesta reunião estavam presentes a professora Carolina, as bolsistas, eu e Izabela, e seguimos o seguinte cronograma: de 9h00 às 10h grupo Pataxó de Coroa Vermelha; 10h00 às 11h00 grupo Xakriabá; 11h00 às 12h00 grupo Pataxó de Barra Velha.

Nas discussões com o primeiro grupo, conseguimos dar sugestões para o vídeo, a organização da apresentação, principalmente em relação à ordem das falas.

Entretanto, somente o primeiro grupo compareceu. Os demais ainda estavam preparando os slides das apresentações. Professora Carolina reagendou então com o grupo Pataxó de Barra Velha para as 16h00 do mesmo dia e com o grupo Xakriabá no dia seguinte, 29/09, às 8h00.

Os integrantes do grupo de Barra Velha não entraram na reunião no horário combinado, às 16h00. Professora Carolina optou por reagendar o encontro para o dia 29, às 8h30, logo após o encontro com os Xakriabá. Infelizmente neste dia e horário eu tinha outro compromisso e não pude acompanhar os ajustes finais das apresentações de ambos os grupos.

Webseminários da habilitação Matemática

Os Webseminários da habilitação Matemática do FIEI ocorreram do dia 30 de setembro de 2020 até o dia 01 de outubro de 2020, pelo Youtube, conforme mostra a organização a seguir.

Quadro 7: Webseminários

WEBSEMINÁRIOS			
Nº	DATA	TÍTULO	LINK DE ACESSO
1	30/09/2020 – 14h00	A vida escolar indígena em tempos de pandemia	https://youtu.be/4RFi9MIWs9Q

⁹⁰ Vídeo: <https://drive.google.com/file/d/1EJIKIUYcYqvHw5Y6IVhz8JbKRiWr59s/view?usp=sharing>

2	01/10/2020 – 14h00	Práticas de cuidado em tempos de pandemia: soberania produtiva/alimentar e de saúde	https://youtu.be/yQ2noJtfWJ4?t=1
3	02/10/2020 – 10h00	Isolamento em tempos de pandemia nos territórios indígenas: ações, desafios e formas de comunicação	https://youtu.be/ZRp9Wz3EHeI

Fonte: organizado pelas pesquisadoras

Os Webseminários tiveram em média duração de 2 horas. Tiveram as apresentações dos projetos pelos estudantes, com intermédio das professoras da UFMG. Em um segundo momento, foi possível que questões inseridas no chat pelos participantes fossem respondidas.

Apêndice C – Participação na disciplina Tópicos Especiais em Educação Matemática

Participação na disciplina:

1º Encontro Tópicos Especiais

O primeiro encontro aconteceu no dia 09 de dezembro de 2020 às 13h30 pela plataforma Zoom. Neste encontro, participaram a professora Vanessa, os bolsistas e os estudantes da habilitação. Neste encontro, discutimos os documentos normativos orientadores do currículo das escolas indígenas: Referencial curricular nacional para as escolas indígenas, Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Indígena e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste encontro, tive a oportunidade de fazer uma apresentação sobre a BNCC, utilizando a experiência vivenciada junto aos professores indígenas de Barra Velha na elaboração do currículo da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha⁹¹.

2º Encontro Tópicos Especiais

O segundo encontro aconteceu no dia 16 de dezembro de 2020 às 13h30 pela plataforma Zoom. Neste encontro, participaram a professora Vanessa, os bolsistas e os estudantes da habilitação. Neste encontro, discutimos sobre o uso de jogos e resolução de problemas como recursos didáticos para a escola indígena. Para isso, a professora Vanessa disponibilizou como leitura obrigatória um texto de sobre a elaboração jogos didáticos por professores indígenas⁹². Neste encontro, também tivemos a participação da pesquisadora Paula Gobetti, que tem desenvolvido um trabalho com jogos junto ao povo Maxakali em uma perspectiva do etnodesign⁹³. A pesquisadora apresentou experiências em relação a elaboração de jogos, mais especificamente discutindo sobre a design dos jogos produzidos junto ao povo Maxakali.

3º Encontro Tópicos Especiais

O terceiro encontro aconteceu no dia 18 de dezembro de 2020 às 13h30 pela plataforma Zoom. Neste encontro, participaram a professora Vanessa, os bolsistas e os estudantes da

⁹¹ Apresentação disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/14ZqDB7vPJFswEOxWQZeM9ZpAx7Aqq5wl/edit?usp=sharing&oid=105310070147885706049&rtpof=true&sd=true>. Acesso em 20 de set. de 2021.

⁹² Criação de jogos no contexto indígena: o cabo de guerra numérico. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/52772/25475>. Acesso em 30 de jan. de 2021.

⁹³ “A palavra Etnodesign é conhecida no Brasil como um conceito aplicado ao campo do design que o define como uma metodologia que se vale através do resgate de práticas desenvolvidas por comunidades étnicas” (MARSHALL; ALMEIDA, 2017).

habilitação. Neste encontro também tivemos a participação do professor indígena Pataxó e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, Siwê Pataxó. O professor compartilhou conosco o trabalho que vem sendo desenvolvido no território indígena Muã *Mimatxi*, em Minas Gerais, com jogos a partir de uma perspectiva de se considerar o território como fonte de aprendizado.

Ao final do encontro, Vanessa aproveitou para organizar o seminário que iria acontecer nas próximas duas aulas. O seminário, denominado por “O currículo de matemática da escola indígena diferenciada: resistências e insurgências”, seria a oportunidade para discutir junto aos professores das escolas indígenas o currículo e os projetos políticos pedagógicos das escolas. Após o encontro, a professora Vanessa disponibilizou no Moodle o texto A Educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola⁹⁴, para que os estudantes fizessem a leitura e inserissem uma reflexão em um fórum de discussões.

4º Encontro Tópicos Especiais⁹⁵

O quarto encontro aconteceu no dia 12 de janeiro de 2021 às 13h30 no Youtube. Tema do Seminário: A Educação Matemática nos currículos das escolas indígenas Xakriabá e Pataxó: práticas de resistência à colonização de saberes.

12/01/2021 - 13h30 às 16h00 - Seminário de apresentação e discussão dos PPP:

Grupo Pataxó Bahia

Aldeias: Aldeia Velha, Coroa Vermelha, Águas Belas, Caramuru

Estudantes: Roberto, Carlos, Bruna, Lucas, Franciane e Uilian

Bolsistas: Genilson/Izabela

Professores Convidados: Wendelery, Ademário, Sadraque.

Grupo Pataxó Bahia

Aldeias: Barra Velha, Cassiana, Boca da Mata.

Estudantes: Rodrigo, Dalton, Dária, Estefânia, Ruriana, Josicleide, Marinez, Adriele, Arildes.

Bolsista: Danielle.

Professores Convidados: Alex e Aurenilson.

5º Encontro Tópicos Especiais⁹⁶

⁹⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e214079.pdf>. Acesso em 17 de mai. de 2021.

⁹⁵ <https://youtu.be/uk0ceoaJuvU>

⁹⁶ https://youtu.be/vA_YmzrAP8s

O quinto encontro aconteceu no dia 13 de janeiro de 2021 às 13h30 no Youtube. Tema do Seminário: A Educação Matemática nos currículos das escolas indígenas Xakriabá e Pataxó: práticas de resistência à colonização de saberes. Neste Encontro, participaram os professores do Fiei, os bolsistas, os participantes, e os demais estudantes que não apresentaram no dia 12 de janeiro de 2021.

6º Encontro Tópicos Especiais⁹⁷

O sexto encontro aconteceu no dia 26 de janeiro de 2021 às 13h30 pela plataforma Zoom. Neste encontro, participaram a professora Vanessa, os bolsistas e os estudantes da habilitação. Foi um momento importante para a avaliação das atividades desenvolvidas na disciplina, inclusive refletir sobre o Seminário. Cada estudante pode falar sobre suas percepções em relação ao desenvolvimento e participação no Seminário. Além disso, professora Vanessa aproveitou para retomar as discussões sobre a escola e o decolonialismo, inclusive levando em conta as postagens dos estudantes em um fórum do Moodle da disciplina.

Ao final, Vanessa explicou sobre a elaboração do trabalho final da disciplina que seria a proposta de elaboração de um jogo. Este jogo deveria ser pensado a partir da dinâmica do território indígena, inclusive pensando nas práticas que a comunidade estava envolvida.

⁹⁷ <https://youtu.be/pFbm6ll-zBE>

Apêndice D – Participação na proposta curricular do Ensino Médio da Escola Indígena Pataxó de Barra Velha

Contribuir para elaboração do currículo da escola Pataxó de Barra Velha foi uma das demandas dos professores da escola para participar da pesquisa de doutorado, desde nosso primeiro encontro, em novembro de 2019. Para eles, seria necessário contribuições para a produção/organização de uma matriz curricular para a escola, em especial no campo da Matemática. Desde o nosso encontro inicial, me coloquei à disposição para contribuir na elaboração desse documento, mas como a escola fechada devido a pandemia, fui surpreendida com a urgência de começar ou retomar a discussão do currículo pelos professores.

No dia 04 de agosto de 2020 entrei em contato com professor Everton para saber se poderíamos conversar, para dar início a pesquisa de campo. Enviei uma mensagem, por meio do WhatsApp, perguntando sobre como estavam as coisas na aldeia. Ele respondeu dizendo sobre a insegurança sanitária, pois o vírus estava cada vez mais se aproximando do território. Ao longo da troca de mensagens, o professor Everton retomou a conversa sobre o currículo da escola Pataxó. A partir desta conversa inicial, eu e ele achamos oportuna a criação de um grupo no WhatsApp, denominado por “Proposta E. Médio. Mat”. Everton, então, criou o grupo e inseriu eu e professora Vanessa, o coordenador do Ensino Médio, Alex, e outros dois professores indígenas, Akerlan e Robson, sendo Alex e Akerlan egressos da habilitação Matemática.

No grupo, Alex compartilhou conosco o documento orientador do Novo Ensino Médio da Bahia. Logo em seguida, acordamos um encontro online, para que eu e Vanessa pudéssemos compreender melhor a demanda de elaboração desse documento, inclusive o que já havia sido feito até aquele momento.

1º encontro coletivo currículo Pataxó

O primeiro encontro ocorreu no dia 08 de agosto de 2020. Participaram da reunião eu e Vanessa, quatro professores da escola Pataxó de Barra Velha, Everton, Akerlan, Kaiones e Inaiá, o coordenador pedagógico, Alex, o diretor desta escola, Gilmar, todos egressos do Fiei. Também havia um professor da escola de Boca da Mata, Edimarcos, e dois representantes da Secretária de Educação de Porto Seguro. O encontro ocorreu pela plataforma Zoom. Agendamos o encontro para iniciar às 9h00, entretanto, por problemas de conexão, a reunião iniciou por volta das 9h40 e encerrou às 12h30. A princípio, todos se apresentaram, dando informações pessoais e também sobre o que já havia feito em relação a elaboração do currículo.

Ao se apresentarem, eles falaram da demanda de apresentar um documento curricular do Ensino Médio, para que esse nível de ensino fosse regularizado, visto que, segundo a Secretaria, oficialmente, não havia aprovação do Ensino Médio para a Escola de Barra Velha. Assim, os registros acadêmicos dos alunos poderiam ser invalidados. Os representantes da Secretaria falaram sobre a urgência de apresentação desse documento e da necessidade de que ele se alinhasse ao Novo Ensino Médio, seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Estado da Bahia, formulado a partir da BNCC⁹⁸. É preciso lembrar que este é um documento já contestado pela comunidade acadêmica da área de Educação⁹⁹. A equipe também avaliou que os professores Pataxó tinham dificuldade em produzir esse tipo de documento, ainda que tenham participado de cursos de formação em licenciaturas interculturais.

Ao longo do encontro, alguns professores Pataxó relataram que a organização do currículo para atender ao novo Ensino Médio era um desafio, justificando o volume de trabalho que isso demandava e a falta de pessoas para contribuir. Percebemos também nas suas falas que havia a necessidade de maior diálogo entre os professores de Barra Velha e Boca da Mata¹⁰⁰. Vanessa questionou se os professores estavam dispostos a “perder” o modelo de alternância, a partir da implementação do novo Ensino Médio. Alex relatou que, no ano vigente, 2020, eles já não tinham conseguido manter o modelo, visto que a escola possuía uma matriz de 1400 horas anuais. No novo modelo previa-se somente 1000 horas anuais. Para ele, a mudança na organização dos tempos extinguindo o modelo de alternância implicou na intensidade de aulas, sobrecarregando os alunos e os professores. Vanessa colocou então que, uma primeira decisão deles seria ‘escolher’ o que eles estavam dispostos a lutar, visto que a escola no modelo de 1000 horas seria uma opção que, segundo um dos representantes da Secretaria, contribuiria para a regularização do Ensino Médio. Vanessa também colocou sua percepção era de que os professores Pataxó queriam construir um documento que dialogasse com o modo como a escola indígena Pataxó funcionava, levando em conta, inclusive, a gestão do território. Os professores concordaram com a observação da professora e ficaram responsáveis por pensar sobre essas questões. No entanto, era visível o quanto estavam pressionados a elaborar o documento

⁹⁸ A BNCC do Ensino Médio é um documento orientador que foi elaborado pelo MEC em 2018, e traz as habilidades essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo desta modalidade de ensino. Esse documento, em certa medida, foi (e ainda é) contestado⁹⁸ por alguns segmentos da sociedade, dada a forma como foi elaborado, após o golpe de 2016, que retirou a então presidenta Dilma Rousseff da presidência do Brasil, e principalmente por desconsiderar as especificidades dos diferentes povos brasileiros.

⁹⁹ <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 17 de mar. De 2021.

¹⁰⁰ As escolas de Barra Velha e Boca da Mata estão localizadas no Território Indígena Pataxó de Barra Velha, mas em aldeias diferentes. Do ponto de vista de registro escolar da Secretaria, a Escola de Boca da Mata seria uma extensão da Escola de Barra Velha.

seguindo a sugestão da Secretaria, pois era apresentado a eles como uma solução mais rápida e possível para regularizar os documentos da escola. A insegurança sobre a legalização do Ensino Médio na escola poderia gerar desconfiança da própria comunidade sobre a seriedade dos professores que fazem a gestão da escola, bem como a capacidade de ter esse nível de formação dentro da aldeia.

Eu, Everton e Alex ficamos responsáveis por “acelerar” a escrita do documento para a área da Matemática, visto que já existia um esboço iniciado por eles. A partir desses encaminhamentos, marcamos um encontro somente desse subgrupo para o dia 15 de agosto de 9h00 às 11h00.

1º Encontro Matemática¹⁰¹

O encontro aconteceu no dia 12 de agosto de 2020 de 10h30 às 11h30, pela plataforma Meet. Participaram do encontro eu e o coordenador Alex. A ideia inicial era que participássemos eu, Alex e Everton (o grupo responsável pela Matemática). Entretanto, por uma confusão minha, pois pensei que já tivesse enviado o convite para o professor Everton, e, na verdade, não havia feito. No momento da reunião, quando tentei contato com professor Everton, ele não estava disponível. Optamos pela continuidade do encontro visto que havia muitas demandas para serem desenvolvidas em um curto intervalo de tempo.

Nesse sentido, buscamos alinhar a escrita da parte de Matemática do documento do currículo. Apresentei a Alex, primeiramente, uma proposta geral para o documento final, levando em conta os documentos que eles haviam enviado no grupo de WhatsApp (documento orientador da Bahia, organização proposta realizada por um representante da Secretaria e o texto inicial que eles tinham escrito para a área de matemática). Também retomamos as discussões travadas no nosso primeiro encontro coletivo, quando foram levantadas questões de fundo para a escrita de um documento curricular. Em seguida, apresentei a Alex uma possível estrutura para a área de Matemática, disponibilizada no Drive, em um documento de word online, para que ele pudesse compartilhar com os demais professores. A ideia de usar o word online era importante para que, mesmo distantes, eu e Vanessa, pudéssemos acompanhar e contribuir para a elaboração do documento de maneira mais efetiva. A ideia é que os professores iriam escrever os textos e enviar para Alex, para que ele os inserisse no documento online.

¹⁰¹ Não gravei o encontro por entender que, num primeiro momento, seria importante os professores se ambientarem com a proposta. Além disso, até aquele momento, ainda tinha dúvidas sobre o que era pesquisa e o que não era.

Neste encontro, também sugeri a Alex que não tivéssemos representantes da Secretaria de Educação no próximo encontro coletivo, para que tivéssemos um momento somente com os professores que poderiam se sentir mais confortáveis para conversar, argumentar e trabalhar no documento e tomar decisões.

2º Encontro coletivo currículo Pataxó

O segundo encontro ocorreu no dia 15 de agosto de 2020. Participaram da reunião eu e Vanessa, três professores da escola Pataxó de Barra Velha, Everton, Leandro, Kaiones, o coordenador pedagógico, Alex, e o diretor da escola, Gilmar, todos egressos do Fiei. O encontro ocorreu pela plataforma Zoom, de 9h às 12h30.

Durante o encontro conversamos sobre a estrutura do documento e como atender as demandas da Secretaria de Educação, a partir das atividades que já eram desenvolvidas na escola Pataxó de Barra Velha, fazendo uma tentativa de conciliar o desejo dos professores e a urgência de regularizar a documentação da escola. Além disso, surgiu a dúvida se seria um currículo para duas escolas – escola Pataxó de Barra Velha e escola de Boca da Mata, ou propostas diferentes, visto elas possuem muitas especificidades.

Neste encontro, também fizemos um estudo do documento da BNCC, tentando relacionar as áreas de conhecimento propostas neste documento e as práticas educativas que são desenvolvidas na escola Pataxó de Barra Velha. Na área de Matemática, conseguimos identificar, por exemplo, que havia práticas educativas que são organizadas em torno do tema “Práticas econômicas e autonomia produtiva”. Dentro desse tema, Everton e Alex identificaram três atividades que eram desenvolvidas na comunidade: pesca, passeio de buggy e produção de farinha. Segundo eles, por meio destas atividades, eram trabalhados conteúdos de Matemática, como matemática financeira e funções, um conteúdo previsto na BNCC. Eles também indicaram as possibilidades de diálogo da atividade com outras áreas, conforme pode ser observado no exemplo a seguir, em que a atividade da pesca se relaciona com a área de conhecimento Ciências da Vida e da Natureza, caracteriza segundo a BNCC.

Quadro 2: Esboço da organização do currículo da Escola Pataxó de Barra Velha

Projeto / Atividade	Interfaces com as habilidades BNCC	1º	2º	3º	Abordagem interdisciplinar / Disciplinas
A - Pesca: levantamento financeiro de investimentos e de mercado de compra e de venda e peixes. Discussão sobre a organização financeira de cooperativas. Condução de pesquisas estatísticas sobre o mercado financeiro de compra e venda de peixes. Estudo da variação entre a quantidade e valor.		x	x	x	Ciências da vida e da Natureza

Fonte: produzido junto com os professores participantes do 2º encontro coletivo

A ideia era identificar as interfaces entre as práticas da comunidade referenciadas no território com as habilidades previstas na BNCC, buscando um desenho curricular que expressasse sua proposta de educação intercultural, ao mesmo tempo que pudesse atender a urgência da Secretaria para regulamentação do Ensino Médio. No quadro, partindo de uma rápida descrição das práticas da comunidade que se confundem com as práticas na escola Pataxó de Barra Velha, fizemos a indicação das habilidades previstas na BNCC nos diferentes anos do Ensino Médio. Também na tentativa de aproximar do gênero textual adotado no documento do Novo Ensino Médio da Bahia acrescentamos uma coluna (Abordagem interdisciplinar/disciplinas) para indicar a conexão da prática da comunidade dentro dos componentes curriculares, por área ou por disciplina, adotados na escola Pataxó de Barra Velha¹⁰².

A proposta discutida ao longo da reunião seria levada a uma próxima reunião que ocorreria no dia 18 de agosto de 2020 com representantes das demais áreas da escola Pataxó de Barra Velha e de Boca da Mata. A ideia era certificar que a proposta seria validada pelos demais professores e poderíamos continuar trabalhando na mesma.

Ficou bem claro nessa reunião que os professores tiveram de concordar com a diminuição da carga horária da escola de 1400 horas para 1000 horas, para viabilizar a aprovação do currículo pela Secretaria. Entretanto, eles estavam reticentes em aceitar a retirada da organização de alternância, que possibilitava que a escola funcionava em três semanas com

¹⁰² Desde o início dessa discussão tínhamos consciência das dificuldades que isso traria ou mesmo da impossibilidade de fazê-lo, mas era também preciso atender de alguma forma o pedido dos professores, de modo a diminuir a ansiedade que aquela situação estava causando no grupo, principalmente em um momento de pandemia em que os professores foram demitidos pela prefeitura.

tempos por áreas ou disciplinas e uma semana sem essa divisão para desenvolvimento de atividades de pesquisa que era gerenciado pelos próprios alunos. Para os professores, o modelo sem alternância, que tinha começado a funcionar no ano de 2020, estava desanimando os estudantes e professores, pois todos estavam ficando sobrecarregados.

Ao final da reunião, Gilmar e Kaiones ficaram encarregados de escrever sobre o histórico da escola Pataxó de Barra Velha para inserir na introdução do documento. Eu, Everton e Alex ficamos responsáveis por organizar melhor a escrita relativa à área de Matemática para que esse esboço fosse apresentado no encontro que teria no território na terça-feira.

2º Encontro Matemática¹⁰³

O encontro aconteceu no dia 05 de setembro de 2020 de 9h00 às 10h30. Participaram do encontro eu, o professor Everton e o coordenador Alex. Neste encontro, tínhamos por objetivo avançar na escrita do currículo da escola Pataxó na área de Matemática. De início, Alex comentou sobre o aceite dos professores das demais áreas para a organização do documento do currículo, a partir de temas/projetos. E, assim, as habilidades da BNCC, que era algo que, segundo os representantes da Secretaria de Educação, deveriam constar no documento, seriam elencados a partir dos temas/projetos já desenvolvidos por eles no dia a dia da escola.

Em um segundo momento, começamos a organizar o documento. Compartilhei a tela com os professores, na qual era possível ver o documento online. A partir daí, os professores começaram a levantar quais seriam as outras atividades dentro do ciclo do Calendário Pataxó: Saberes e Vivências realizadas dentro do primeiro tema/projeto, “Práticas econômicas da aldeia Pataxó de Barra Velha e a autonomia produtiva”. Eles já havia inserido as atividades de pesca, passeio de buggy e produção de farinha. Everton pediu, então, para que acrescentasse a atividade de produção de artesanato, a qual, segundo ele, era possível trabalhava a matemática financeira, grandezas e medidas, geometria e álgebra, tanto na perspectiva do conhecimento Pataxó quanto da matemática ocidental.

¹⁰³ Não gravei o encontro por problemas técnicos. Agendei a reunião no Meet e iniciei a reunião. Já em conversa com os professores não aparecia a opção gravar para mim. Somente após a reunião percebi que, para gravar, era necessário ter acesso a plataforma de aplicativos G-Suite fornecida pela Google. Esta plataforma somente é disponibilizada para empresas e professores. Por falta de experiência, não fiz testes antes para garantir a gravação e, por isso, só consegui utilizar o caderno de campo para fazer os registros do encontro. Após o encontro, utilizei um login da plataforma do G-Suíte vinculado ao meu cargo de professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, que possibilitou assim a gravação dos próximos encontros.

Em relação ao segundo tema, Everton e Alex concordaram que deveria ser “práticas agrícolas e autonomia alimentar,” visto que os alimentos produzidos muitas vezes eram para o próprio consumo da comunidade. Neste tema, os professores levantaram as atividades da produção de mandioca, feijão, milho, pimenta do reino e melancia. Nessas atividades eles indicaram que na visão deles era possível trabalhar grandezas e medidas, geometria, números, matemática financeira, estatística e álgebra, relacionando com o conhecimento tradicional Pataxó.

Em seguida, os professores inicialmente indicaram que o Ritual da Lua Cheia seria um terceiro tema. Entretanto, após um momento de reflexão, argumentaram que o Ritual é uma atividade que atravessa todo o currículo da escola Pataxó, e suas atividades, de modo que o Ritual não caberia somente em um tema na área de Matemática. Decidimos que era preciso mostrar por meio da escrita a importância do Ritual dentro dos temas já descritos anteriormente. Avaliamos, então, conjuntamente, inserir mais uma coluna na tabela dos dois temas anteriores, onde seriam descritos os diálogos possíveis com o Ritual da Lua Cheia. Assim, haveria a possibilidade de assinalar novamente no documento do currículo como o Ritual é fundamental em todas as atividades e projetos desenvolvidos na escola Pataxó de Barra Velha. Alex e Everton ficaram responsáveis por compartilhar essa proposta com os demais professores.

Neste encontro, também relacionamos, na primeira coluna, as atividades desenvolvidas com os conteúdos trabalhados na área de Matemática, segundo a referência das habilidades da BNCC.

Quadro 3: Esboço da organização do Currículo da Escola Pataxó de Barra Velha

Práticas de agricultura e soberania alimentar - Matemática - Barra Velha						
Projeto / Atividade	Diálogos com as atividades do ritual	Interfaces com as habilidades BNCC	1º	2º	3º	Abordagem interdisciplinar / Disciplinas
E - Produção mandioca: grandezas e medidas, geometria, números, matemática financeira, estatística e álgebra.	É um momento importante para o fortalecimento da cultura, e os estudantes assumem um papel central, pois têm a oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos dentro do contexto familiar. É uma oportunidade para os estudantes conhecerem o território e as ferramentas de produção.	(EM13MAT305) Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais é necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros. (EM13MAT404) Identificar as características fundamentais das funções seno e cosseno (periodicidade, domínio, imagem), por meio da comparação das representações em ciclos trigonométricos e em planos cartesianos, com ou sem apoio de tecnologias digitais. (EM13MAT405) Reconhecer funções definidas por uma ou mais sentenças (como a tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, convertendo essas representações de uma para outra e identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decréscimo.	x	x	x	Ciências da vida e da Natureza, Ciências humanas.

Fonte: produzido junto os professores participantes do 2º encontro Matemática

Ao final, percebemos que a pintura corporal não aparecia como um dos temas e nem nos projetos/atividades. Ao perceber isso, os professores avaliaram que a pintura iria aparecer quando eles escrevessem a coluna “Diálogos com as atividades do Ritual”, que era a tarefa que iriam realizar ao longo da semana.

3º Encontro Matemática

O encontro aconteceu no dia 12 de setembro de 2020 de 9h00 às 11h00. Participaram do encontro eu e o coordenador Alex. Professor Everton não pode participar do encontro, pois, no mesmo dia a tarde, teria um encontro importante na comunidade para discutir sobre a questão do trabalho com o turismo. Pelo WhatsApp, Everton disse que eles estavam mobilizados para participar do encontro na comunidade, visto que, nele, seriam tomadas decisões importantes para quem trabalhava com o turismo, principalmente para quem trabalhava com os passeios de buggy.

De início, como Alex demorou a entrar na sala virtual, fiquei com dúvida se iria realmente participar da reunião. Entretanto, às 9h20 Alex entrou e decidimos que continuaríamos a trabalhar no currículo e que, ao final, enviaríamos para Everton a gravação

do encontro e o texto elaborado. Neste encontro, concentramos nossa atenção para a escrita da seção “As práticas socioculturais da escola Pataxó”, mais especificamente sobre “O Calendário Pataxó: saberes e vivências”. Buscamos descrever as atividades do território desenvolvidas no “Tempo do sol e da fartura”, que são desenvolvidas nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, e no “Tempo das chuvas”, desenvolvidas nos meses de março, abril, maio, junho e julho. Para esta parte da escrita do texto, utilizamos um texto prévio já escrito pelos professores e fizemos algumas adaptações necessárias para melhorar a fluência e coerência da escrita. Também buscamos organizar a escrita desta parte do texto, de forma a manter coerência com a parte do texto que já havíamos escrito fundamentando a proposta da área de conhecimento de Matemática.

Ao final, fizemos os seguintes encaminhamentos: os professores Everton e Alex continuariam a escrita da segunda coluna da parte de matemática, relativa as interfaces com o Ritual, escreveriam sobre as práticas de agricultura no tempo da chuva e iriam verificar se concordavam com as habilidades que eu havia inserido no quadro na coluna “Interfaces com a BNCC”. Além disso, os professores iriam pensar em um desenho para representar a organização geral do currículo Pataxó de Barra Velha.

Em acordo com os professores Alex e Everton, no dia 12 de setembro criei um grupo no WhatsApp denominado por “Currículo Pataxó MAT” e os inseri. Avaliamos que esse grupo seria importante para que enviássemos informações, reflexões, encaminhamentos de maneira mais rápida entre nós três.

Havíamos agendado um encontro para o dia 14 de setembro de 2020, às 19h00. Entretanto, desmarcamos o encontro, pois Alex tinha uma atividade de pesca agendada para o período da noite.

4º Encontro Matemática

O quarto encontro aconteceu no dia 16 de setembro de 2020 de 9h00 às 11h00. Participaram do encontro eu, professor Everton e o coordenador Alex. Após conversarmos no WhatsApp, conseguimos encontrar um dia e horário em comum para realização do encontro. Neste encontro, fiz um resumo para professor Everton do que eu e Alex havíamos feito no encontro anterior. Isso foi preciso para que professor Everton compreendesse o andamento do trabalho.

A partir daí, dedicamos o encontro a escrever sobre o Ritual Pataxó da Lua Cheia. Para a escrita, nos baseamos no trabalho de percurso da professora Pataxó Críscia Santos Nascimento, egressa da habilitação Matemática, que descreveu e refletiu sobre o Ritual da Lua Cheia. Eles também me apresentaram um pré-projeto de mestrado de uma professora Pataxó¹⁰⁴ que também propunha a pesquisa sobre o Ritual e um texto que já vinha sendo elaborado pelos professores, a partir de suas experiências com o Calendário Pataxó: Saberes e Vivências e Ritual da Lua Cheia. Acrescentamos também os relatos dos professores Everton e Alex sobre as experiências da comunidade com a prática do Ritual da Lua Cheia reavivada pela escola.

De início, Alex falou que para compreender o Ritual da Lua Cheia é preciso compreender as fases da lua e suas influências na vida e no cotidiano. Para isso, ele sugeriu que utilizássemos o trabalho da professora Críscia (NASCIMENTO, 2018). Em um segundo momento, escrevemos sobre como é a celebração no Ritual a partir do texto do pré-projeto de mestrado e do texto já escrito pelos professores. E, por último, buscamos descrever como é desenvolvido o Ritual a partir da participação da escola, utilizando novamente o pré-projeto. Apesar da utilização desses textos, fomos realizando as adaptações necessárias para que o texto representasse o modo como as atividades são desenvolvidas no território, a partir da percepção dos professores.

Ao final, continuamos com os encaminhamentos do encontro anterior: os professores Everton e Alex continuariam a escrita da segunda coluna do quadro da parte de matemática, relativa as interfaces com o Ritual; continuariam a escrita sobre as práticas de agricultura no tempo da chuva; iriam continuar a conferência das habilidades “interfaces com a BNCC”; e a pensar em um desenho para representar a organização geral do currículo Pataxó.

Para o próximo encontro, professor Alex sugeriu que convidássemos outros professores para participar, porque não estariam mais escrevendo somente sobre a área de Matemática. Concordamos que, apesar de o texto ser revisto, posteriormente, pelos professores, gestores e lideranças, era muito importante a participação no momento da escrita. Entretanto, em consenso, avaliamos que precisaríamos de mais um encontro para discutir a parte dedicada a área da Matemática, antes de propor o encontro coletivo.

5º Encontro Matemática

¹⁰⁴ A professora indígena Pataxó não chegou a utilizar o projeto no processo seletivo, visto que decidiu estudar outra temática.

O encontro aconteceu no dia 22 de setembro de 2020 de 9h00 às 11h00. Participaram do encontro eu, professor Everton e o coordenador Alex. Após conversarmos no WhatsApp conseguimos encontrar um dia e horário em comum para realização do encontro.

No encontro, discutimos e escrevemos, a partir de um texto inserido pelo Alex, algumas práticas de agricultura do tempo das chuvas – feijão, melancia, pimenta do reino, mandioca e do milho. Em cada prática, discutíamos sobre como acontece a plantação, destacando os períodos da lua e das marés no cronograma de plantio. Neste encontro, também conversamos sobre as pinturas Pataxó e qual seria o lugar adequado para inseri-la no texto do currículo. Everton e Alex, em consenso, pediram que inserisse o texto sobre as pinturas no “tempo das chuvas” visto que é uma atividade realizada com ênfase na semana do índio de 15 a 19 de abril.

Neste encontro, também conversamos sobre os diálogos das atividades/projetos da matemática com o Ritual e com as habilidades da BNCC. Os professores ficaram com a tarefa de terminar a coluna sobre os “Diálogos com as atividades do Ritual” e analisar a coluna “Interfaces com as habilidades da BNCC”, para verificar se as habilidades estavam na atividade correta e se uma habilidade poderia aparecer mais vezes em diferentes atividades.

Após o encontro de 22 de setembro, marcamos um novo encontro para do dia 26 de setembro, sábado, pela manhã. Entretanto, Alex, no sábado, pela manhã, por meio de uma mensagem de WhatsApp, informou que não conseguiriam participar do encontro, pois estava envolvido em outras atividades no território.

“Se houver o encontro hoje não vou poder participar, tenho uma reunião aqui às 9 horas” (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, WhatsApp-texto, 26 de set. de 2020). Retornei à mensagem dizendo que não havia problema e que conseguiríamos nos encontrar em um outro momento. No decorrer da semana, avaliamos que poderíamos nos encontrar no dia 29 de setembro, sábado, às 9h00. No entanto, no dia agendado, Alex informou que estavam envolvidos em outras atividades na comunidade.

“Bom dia Danielle, ontem estávamos numa reunião em uma cidade próxima aqui, em Trancoso!! e Talvez ele [Everton] esteja cansado, estávamos dirigindo. Também acabei esquecendo, hoje temos um trabalho em mutirão da associação no qual somos associados” (Alex, professor indígena, egresso Fiei-Matemática, WhatsApp-texto, 29 de set. de 2020).

Nessas trocas de mensagens entre mim e Alex, professor Everton não se posicionou em relação a manter ou não os encontros. Com isso, não tivemos reuniões no período. No entanto, era possível perceber que os professores estavam trabalhando na proposta, mesmo não conseguindo

horário para nos encontrarmos. A mensagem enviada por Alex em 27 de setembro de 2020 exemplifica a afirmação.

“O primeiro rascunho da representação da proposta. Os desenhos vão ser mais caprichados, e a ideia também é pôr como imagem de fundo o monte Pascoal para representar o território [fazendo referência a elaboração da representação do Calendário Pataxó]” (Alex, professor indígena, egresso do Fiei-Matemática, WhatsApp-áudio, 27 de set. de 2020).

Imagem 10: Rascunho da proposta do currículo



Fonte: Elaborado por professores e comunidade Pataxó de Barra Velha

Após o dia 29/09, fiquei um período aguardando o retorno dos professores, pois percebi que os mesmos estavam muito atarefados. Entretanto, a partir do mês de outubro não tivemos mais encontros. Os professores pareciam sobrecarregados com as demandas do território. Me chamou a atenção, principalmente devido as postagens no Facebook, o envolvimento dos alunos e egressos com a eleição municipal em seus territórios. Nesse sentido, avaliei que o processo eleitoral também poderia demandar a participação dos estudantes nas aldeias. Além disso, em Barra Velha/ Caraívas, no final do ano de 2020, havia um movimento de retomada das atividades de turismo, na qual muitos professores e estudantes estavam envolvidos, principalmente devido a atividade de Buggy.

Enviei algumas mensagens para os professores, me mostrando disponível para dar continuidade ao trabalho, mas eles não indicaram intenção de nos reunir até o final do ano de 2020. Vale ressaltar que, apesar de não termos tido encontros síncronos, continuamos

conversando via WhatsApp sobre as questões que envolviam a escola, o currículo e, de forma, geral sobre o território.

No primeiro semestre de 2021, com o retorno das aulas presenciais no Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha, os professores retomaram a discussão para elaboração de uma matriz curricular de 1000 horas. Na proposta do Novo Ensino Médio, que, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro, deveria ser implementada em 2021, a matriz curricular das escolas, para além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, deveriam ter disciplinas da parte flexível do currículo, compondo assim a carga horária de disciplinas dos itinerários formativos, como é denominado nos documentos orientadores do Novo Ensino Médio¹⁰⁵.

No dia 13 de julho de 2021 participei de uma reunião com gestores e professores do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra Velha. Neste encontro, os participantes buscaram organizar uma proposta de matriz curricular do Ensino Médio. Após este encontro, no dia 05 de agosto de 2021, Alex compartilhou comigo a matriz que eles elaboraram coletivamente. A matriz esboça a divisão de carga-horária (1000 horas), documento que subsidiaria a contratação de professores, diante do retorno às aulas em 2021.

¹⁰⁵ Conforme aponta o texto disponível no portal do Ministério da Educação – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em 20 de set. de 2021.

Imagem 11: Proposta de matriz curricular do Ensino Médio

Proposta de Matriz curricular do Ensino Médio

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Nº horas/aulas/dia: 05		
Eixos	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga Horaria Semanal por serie		
EIXO I – MULTIPLAS LINGUAGENS	LINGUAGENS		Base Nacional Comum		
			1ª serie	2ª serie	3ª serie
		Língua Portuguesa	2	2	2
		Língua Indígena	1	1	1
		Língua estrangeira moderna	1	1	1
		Arte	1	1	1
		Educação Corporal (Educação Corporal)	1	1	1
	Matemática	Matemática	2	2	2
Eixo II – Conhecimentos socioambientais	Ciências da Natureza	Biologia	1	1	1
		Física	1	1	1
		Química	1	1	1
	Ciências Humanas	História	1	1	1
		Geografia	1	1	1
		Filosofia	1	1	1
		Sociologia	1	1	1
Carga Horaria Semanal			15	15	15
Carga Horaria anual (40 semanas letivas)			600	600	600

PARTE FLEXÍVEL

Etnomatemática do povo Pataxó	2	2	2
Produção e interpretação textual da vida cotidiana do povo Pataxó – Calendário Pataxó Raízes e Vivências	2	2	2
Uso do Território T.I Barra Velha	2	2	2
Ritual Dawê Maiã ixê	2	2	2
Redação	---	3	3
Carga Horaria Semanal	8	11	11
Carga Horaria Anual	320	440	440

Total geral de Carga horaria por série	1ª	2ª	3ª
Horas aulas semanais	23	26	26
Horas/aulas anuais (40 semanas)	920	1040	1040
Carga Horaria Total	3000		

Fonte: Matriz curricular do Ensino Médio da Escola Pataxó de Barra velha

Nos chamou a atenção na matriz curricular a separação entre as disciplinas Matemática e a Etnomatemática do Povo Pataxó. Por isso, ao longo do segundo semestre de 2021 também conversamos sobre organização da disciplina Etnomatemática do Povo Pataxó com o professor Everton, responsável por ministrá-la. Em especial, conversamos sobre a elaboração das aulas e a escrita de sua ementa. Na seção 6, exploremos mais sobre a escolha desta disciplina¹⁰⁶. Também nos chamou atenção na matriz curricular a inversão do eixo articulador do currículo, passando a ser as áreas de conhecimento do Novo Ensino Médio nacional e não as atividades do Calendário e, principalmente, a transformação do Ritual da Lua Cheia em um componente curricular.

Assim, apesar de ainda em setembro de 2021, não termos concluído a escrita do currículo, acreditamos que as discussões proporcionadas ao longo dos encontros realizados junto à comunidade podem ter sido importantes para a organização e escrita de outros documentos, inclusive para a definição da matriz curricular.

¹⁰⁶ Planejamos conversar novamente com os participantes sobre organização desta matriz curricular.