

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Juliana Neves Martins

**O IMAGINÁRIO PATAXÓ E SEU ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA**

Belo Horizonte
2023

Juliana Neves Martins

**O IMAGINÁRIO PATAXÓ E SEU ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

Belo Horizonte

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M386i Martins, Juliana Neves
O imaginário Pataxó e seu ensino na Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma / Juliana Neves Martins. Belo Horizonte, 2023.
121 f. : il.

Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Índios Pataxó - Minas Gerais. 2. Escolas indígenas. 3. Professores indígenas – Entrevistas. 4. Professores - Formação. 5. Prática de ensino. 6. Imaginário. 7. Tradição oral. 8. Mito. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.74

Ficha catalográfica elaborada por Daniela Luzia da Silva Gomes - CRB 6/2505

Juliana Neves Martins

**O IMAGINÁRIO PATAXÓ E SEU ENSINO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Banca examinadora)

Prof. Dr. Rogério Correia da Silva – UFMG (Banca examinadora)

Belo Horizonte, 10 de julho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar em cada conquista e decisão. Cheguei até aqui... Um lugar inimaginável para mim há 10 anos, mas que foi conquistado graças as oportunidades dadas a mim por Ele.

Agradeço a minha família, que suportou todas as minhas inseguranças, medos, alegrias e demais sentimentos nesse processo de dois anos e meio; me ouvindo lendo em voz alta a dissertação diversas vezes, opinando e apontando possíveis erros gramaticais. Vocês se tornaram meus corretores. Se cheguei até aqui, foi devido ao apoio constante de vocês. Obrigada!

Minha gratidão aos meus amigos de infância Douglas e Regiane, que desde a escola sonharam junto comigo o acesso ao ensino superior e foram a minha motivação para prosseguir com o mestrado. Passamos por muitas lutas, dificuldades e inseguranças, mas finalmente estamos graduados, e, hoje, Mestres nas nossas respectivas áreas: Engenharia Eletrônica, Psicologia e Educação.

Gostaria de agradecer aos meus colegas: Brígida, Camila, Emanuel, Lisbela e Maria Carolina, parceiros de caminhada que estiveram ao meu lado, mesmo pesquisando temáticas diferentes. As relações que estabelecemos no decorrer do mestrado me ensinaram o valor da amizade, e que o apoio aos outros, o respeito pela diferença e a diversidade, tornam esse processo mais prazeroso e humano. Somos o exemplo disso!

Agradeço, também, a minha orientadora, Prof^a Dr^a Vânia Noronha, que me apresentou a teoria do imaginário, na qual me encontrei, e tornou a minha escrita tão prazerosa, apesar de todos os apertos dos prazos a serem seguidos. Essa conquista é nossa!

Sou grata aos professores que ministraram aulas tão instrutivas no decorrer desses dois anos, minha visão sobre a educação foi ampliada graças a vocês e acredito que hoje sou uma profissional melhor do que antes e sigo motivada a ampliar cada vez mais meus conhecimentos na área.

Agradeço em especial ao Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira, que conduziu a qualificação e tanto contribuiu para a construção dessa dissertação com os referenciais sobre a oralidade e a narrativa mítica. Assim como agradeço a banca pela leitura atenta e a contribuição dada. Tenham a certeza de que esse trabalho possui a colaboração de todos vocês!

Minha gratidão a Cacica Ægohó e a Aldeia Katurãma, que me receberam e abriram as portas da escola para a pesquisa. Aprendi imensamente com as minhas idas à comunidade e com a história de vida de todos os professores entrevistados. Por isso sou muitíssimo grata.

Por fim, gostaria, também, de agradecer a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que me forneceu a bolsa assistencial para continuar os estudos. Infelizmente, devido a minhas condições financeiras, eu não poderia dar prosseguimento sem a ajuda, e sou grata pela oportunidade de ampliar minha percepção pelos diferentes aspectos da educação e, assim, tornar-me uma profissional melhor.

Para mim, é algo mais importante aqui dentro da comunidade, é a questão da educação, né? Tem a questão de saúde, isso aqui, mas a educação é essencial. É quando eu cheguei para cá, eu vi uma situação né contada pela Ágohó, que é a questão dos dois anos que essas crianças ficou sem essa educação. [...] A educação indígena em si pra gente é interessante. Como você vê aqui a forma da gente ensinar é diferente, onde anda o tradicional e também a parte cultural, a parte tradicional e convencional, andam junto. [...] sem deixar morrer sua cultura. Você está me perguntando o que eu acho da educação indígena? É importante por causa disso, porque você não deixa o seu tradicional morrer, mas também se iguala ao nível de escolaridade dos povos de fora e sai daqui para uma universidade.
(sic.)(Docente E)

[...] Por isso, é necessário desejar que uma pedagogia venha esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (défoulemeni) e do lazer. Demasiados homens neste século de "esclarecimento" vêm-se usurpados do seu imprescritível direito ao luxo noturno da fantasia, poderia bem ser que a moral do "cantaste, para mim tanto faz!" e a idolatria do trabalho da formiga sejam o cúmulo da mistificação. (DURAND, 2002, p. 431)

RESUMO

Sabemos a história do colonizador quanto ao “descobrimento” do continente americano, e cada vez mais somos convidados a buscar a nossa própria. Com o início da colonização das Américas, os povos originários passaram por processos civilizatórios e catequéticos. Os conhecimentos e costumes dos nativos foram desconsiderados. Nesse sentido, se faz necessária uma mudança de paradigma, um novo olhar sobre as ciências, que, ao invés da segregação, promova uma integração entre diferentes saberes. É nesse contexto que o objeto de estudo dessa pesquisa se insere: os mitos e histórias da etnia Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. A dissertação teve como objetivo analisar a prática docente em relação aos mitos dessas etnias e como eles são trabalhados na educação escolar indígena da aldeia *Katurãma*, em Minas Gerais. A teoria do imaginário fundamentou a análise dos dados coletados, uma vez que, ao identificar os mitos presentes na escola, foi realizada uma análise simbólica das imagens centrais que compõem cada história. Essa teoria defende a percepção da humanidade em toda sua complexidade, ao unir razão e símbolo (*homo sapiens* e *symbolicus*) e, ao estudar os mitos fundantes de diferentes culturas, permite o reconhecimento e divulgação dos saberes de povos que, até então, foram ignorados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e, na coleta de dados, foram realizadas entrevistas no contexto da história oral, metodologia indicada para a pesquisa com os povos originários, tendo em vista a importância que essa prática oral possui dentro das aldeias. Nesse sentido, foram entrevistados sete docentes indígenas que possuíam idades entre vinte oito e cinquenta e sete anos, atuantes na EE Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma. Foi possível conhecer cinco mitos narrados pelos docentes, presentes nas ações do grupo e em alguns materiais utilizados nas aulas, e, ainda, identificar elementos simbólicos como as armas, o sol, a lua, o feminino, dentre outros, em suas narrativas míticas que constituem a cosmovisão dessas etnias. Espero que essa pesquisa contribua para a formação inicial e continuada de docentes que desejam construir uma educação pautada no respeito, na sensibilidade e no reconhecimento de diferentes saberes no processo formativo.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Formação docente; Pataxó e Pataxó Ha Ha Hãe Katurãma; Imaginário.

ABSTRACT

We are aware of the history of the colonists concerning the “discovery” of the American Continent, and we get increasingly prompted to seek our own history. With the beginning of the colonization of Americas, the native peoples went through civilizing and catechetical processes. The knowledge and customs of the native were disregarded. In this sense, it requires a change of paradigm, a new consciousness over Science that, instead of segregation, promotes integration among different knowledge. In this context the object of study of this research is inserted: myths and stories from the Pataxó and Pataxó Hã Hã Hãe ethnicities. The dissertation aims to analyze the teaching practice regarding the myths of these ethnicities and how they are elaborated in indigenous education of the village Katurãma in Minas Gerais. The theory of the imaginary based the analysis of the collected data, once identified the myths present at the school, it was carried out a symbolic analysis of the main images that compound each story. This theory supports the perception of human kind in its whole complexity, joining reason and symbol (homo sapiens and symbolicus) and studying the founding myths of different cultures, it enables the recognition and dissemination of the knowledge of peoples till then ignored. It involves a qualitative research, and for the data collection it was carried out interviews in the context of the oral story, the methodology indicated for the research with the native peoples, having in mind the importance of that inside the villages. In this sense, it was interviewed seven indigenous teachers, from 28 to 57 years old, that work at EE Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma. It was possible to know five myths narrated by the teachers, present in the actions of the group and in some materials used during classes, and also, to identify symbolic elements like the weapons, the sun, the moon, the feminine, among others, in their mythical narratives that constitute the cosmovision of these ethnicities. I hope this research contributes to the initial and continued formation of teachers that wish to build up an education grounded on respect, sensibility and on the recognition of different knowledge in the formation process.

Keywords: Indigenous school education; Teacher training; Pataxó and Pataxó Ha Ha Hãe Katurãma; Imaginary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ferramenta construída por um indígena.....	19
Figura 2 - Moradia dos indígenas da Aldeia <i>Katurãma</i>	71
Figura 3 – Entrada da aldeia <i>Katurãma</i>	71
Figura 4 - Guia de Etnoturismo da Aldeia <i>Katurãma</i>	72
Figura 5 - Campo da Aldeia <i>Katurãma</i>	72
Figura 6 - Evento “Sem demarcação não há jogo”	73
Figura 7 - Dia dos Povos Indígenas da Aldeia <i>Katurãma</i>	74
Figura 8 - Artesanatos Pataxó	75
Figura 9 - Nascente da Aldeia <i>Katurãma</i>	75
Figura 10 – Cabanas construídas por grileiros	77
Figura 11 – Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe <i>Katurãma</i>	79
Figura 12 – Cantina da Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe <i>Katurãma</i>	79
Figura 13 – Escola em construção 2023	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos pesquisados	24
Quadro 2 – Conceitos da Teoria do Imaginário.....	59
Quadro 3 - Materiais didáticos da EE Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe <i>Katurãma</i>	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CEB	Câmara de Educação Básica
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
ONG	Organização não governamental
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
PL	Projeto de Lei
ART	Artigo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
IEF	Instituto Estadual de Florestas
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PIEI	Programa de Implantação de Escolas Indígenas
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
AIKA	Associação Indígena do Povo Katurãma
UNB	Universidade de Brasília
EAD	Educação à Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	12
1.1 Caminhos metodológicos.....	19
2 – EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: história, cultura e a formação docente	26
2.1 Conceitos antropológicos de Cultura e a cultura na antropologia do imaginário	26
2.2 A cultura na educação escolar indígena	30
2.3 Educação Indígena e Educação Escolar indígena no Brasil	33
3 – POR UM PARADIGMA EMERGENTE E DECOLONIAL: o mito e a narrativa mítica na prática docente	511
3.1 Decolonialidade e o Paradigma Emergente.....	511
3.2 A teoria do imaginário	577
3.3 A narrativa mítica e os saberes docentes.....	633
4 - A ALDEIA KATURÃMA E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA: origem e história.....	698
4.1 Conhecendo a Aldeia Katurãma	698
4.2 A Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma	777
5 - O IMAGINÁRIO E OS MITOS PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KATURÃMA	866
5.1 A origem do nome Pataxó	866
5.2 O mito de Amesca	899
5.3 Ritual da Lua	911
5.4 Ritual do Fogo.....	933
5.5 Armas do Herói.....	944
5.6 A presença dos mitos e dos rituais na Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma	977
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1033
REFERÊNCIAS	1077
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	1167
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	1178
ANEXO – Medicina Tradicional Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe	11920

1 - INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo as imagens e os elementos simbólicos existentes nos mitos que constituem a cosmovisão do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, hoje residente em Minas Gerais. Acredito que minha condução a essa temática teve como “gatilho” minha relação com diferentes aspectos da cultura popular brasileira, por mim percebidos logo no início do processo de formação no *stricto sensu*.

Antônio Augusto Arantes (1981), em seu livro “O que é cultura popular?”, traz importantes reflexões sobre esse conceito e pontua o quanto ele é amplo e significativo, uma vez que “está em toda parte” e é o que fornece significado às ações humanas. Dillingham e White (2009) acrescentam e destacam que a cultura, além de estar envolvida com o comportamento humano, é pautada no símbolo, conceituações essas que serão esclarecidas no referencial teórico deste trabalho.

Ao refletir a respeito disso, percebo que, em minha trajetória, como na de qualquer outro ser humano, fui introduzida na cultura a que pertencço no contato com meus familiares, por meio de diferentes formas expressivas. Lembro, quando ainda criança, das histórias contadas pelos meus pais, do uso de alguns chás recomendados “por vó”, pelas cantigas que sempre ouvia antes de dormir.

Com o passar do tempo, cheguei à escola e, durante uma semana, no mês de agosto, uma vez que no dia 22 é comemorado o dia do folclore¹, eu podia compartilhar os ensinamentos e elementos simbólicos passados pela minha família e aprender o que foi transmitido pelos familiares de colegas. Pela primeira vez, eu aprendia o significado de variação cultural, pois percebia que os contos, lendas e cantigas podem ser diferentes de acordo com a região. Durante meu processo educacional a cultura popular esteve ali, ganhava força em agosto e depois era adormecida, mas continuava como parte de mim e do meu cotidiano familiar e escolar.

Iniciei a graduação em Pedagogia na PUC Minas, em 2013, e minha primeira experiência de docência foi com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

¹ O termo folclore foi criado pelo inglês William John Thomas, para designar o conjunto de saberes tradicionais. Esse conceito ganhou força na criação da Sociedade de Folclore, em Londres, por estudiosos da área, e migrou para o Brasil, ganhando destaque entre estudiosos, como Arthur Ramos (BRANDÃO, 1984). Entretanto, de acordo com Brandão, “Na cabeça de uns, o domínio do que é folclore é tão grande quanto o do que é cultura. Na de outros, por isso mesmo folclore não existe e é melhor chamar cultura, cultura popular o que alguns chamam folclore. [...]” (BRANDÃO, 1984, p. 23). Tendo a concordar com a discussão levantada por Brandão (1984) em seu livro “O que é folclore?”, por isso, neste estudo, adoto as manifestações dos indígenas como cultura popular.

(PIBID). No segundo semestre de 2014 desenvolvi com a equipe o projeto denominado Corporeidade e construção pedagógica de brinquedos, realizado no período no qual estava em pauta a resolução N° 2.253, que, no art. 4º, permitia ao pedagogo ministrar aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental I. Então, o projeto surgiu com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de interação lúdica e processos de criação, bem como a prática de brincadeiras e brinquedos “tradicionais” para as crianças. Por meio desse projeto, foi possível ter um contato, ainda que por pouco tempo, com um dos elementos da cultura popular, novamente despertada em mim.

No meu terceiro ano de PIBID, foi desenvolvido o projeto “Leitura, escrita e a construção do saber”, que tinha por objetivo consolidar o processo de alfabetização e letramento por meio dos gêneros literários. Nesse projeto, também consegui trabalhar com lendas e ter mais um pouco de contato com a temática da cultura popular relacionada com a educação.

Após a formação inicial, trabalhei como educadora em uma instituição de educação não formal, chamada “Espaço Corre Cutia”, em Belo Horizonte, que tem por objetivo oferecer um espaço para o desenvolvimento infantil com enfoque no brincar livre, pautado na imaginação, criatividade, liberdade e autonomia das crianças. Nesse espaço, pude participar de projetos que buscavam o reconhecimento da cultura popular, como danças típicas, brincadeiras tradicionais, conto e reconto de lendas, entre outros.

O desenvolvimento dessas atividades com as crianças me despertou para o interesse de um conhecimento mais aprofundado e reflexivo sobre a relação da cultura, currículo e formação/ação docente. Nesse sentido, busquei o Mestrado para sanar essa inquietação e aprimorar minha prática educativa.

Revisitando minhas memórias escolares, lembrei-me das aulas sobre a história do Brasil, principalmente da “descoberta” de nosso território. Sempre me causava incômodo o modo como as políticas públicas, livros didáticos e a sociedade de forma geral discutiam sobre a presença das comunidades originárias em nosso território. O discurso, na maioria das vezes, recaía sobre o modo desses sujeitos viverem, destacando a harmonia com a natureza e a comum divisão social dos trabalhos nas aldeias. Apesar de ser um discurso reducionista sobre os povos originários, este sempre fez mais sentido para mim do que as ideias consumistas e capitalistas presentes em nossa sociedade. Entretanto, minha relação com os povos indígenas não passava daquele presente no senso comum.

A relação do meu pensamento com o imaginário sobre o “ser índio”, construído por meio da inserção na cultura com a qual convivo e, dentro dela, das imagens transmitidas pela

escola, mídia e família é evidente. Lembro, por exemplo, da música da Xuxa “vamos brincar de índio”, e ainda da Rita Lee cantando “Se Deus quiser, um dia quero ser índio, viver pelado pintado de verde, num eterno domingo...”, como se a vida destes povos fosse totalmente idílica e sem problemas. Só agora reconheço que, ao chamá-los de índios, eu também contribuí para a reprodução de estereótipos e preconceitos.

A partir do momento no qual compreendi o lugar ocupado pela cultura popular em minha trajetória, entendi que esse poderia ser um tema para estudos. Para delimitar a temática e definir as perguntas mobilizadoras, busquei discernir os elementos com os quais mais me identificava e os povos com eles relacionados. Nesse processo, me lembrei do livro que elaborei na 2ª série do Ensino Fundamental com minhas lendas preferidas e ao revisitar essas memórias percebi que todas eram indígenas. Desse modo, fui me aproximando dos sujeitos da pesquisa e da delimitação do seu objeto.

Certamente, aprofundar na história sobre os povos originários do Brasil é um desafio. Sabemos que no período da invasão portuguesa existiam por aqui mais de mil etnias e milhões de indígenas, que, durante muito tempo, foram dizimados, de diferentes maneiras, pelos colonizadores, muitas delas sem registro algum. Além disso, a tradição oral das comunidades é outro fator de dificuldade, uma vez que durante alguns períodos históricos brasileiros os indígenas foram proibidos de usar sua língua, e como consequência, a história e memória coletiva também foram se perdendo. Felizmente, os indígenas não ficaram neutros a todo esse projeto de genocídio e extermínio e muitas etnias resistiram, encontrando novas formas de (re)existir.

De acordo com os dados do Instituto Socioambiental (ISA), divulgados no site “Povos Indígenas no Brasil”, existem atualmente 255 etnias indígenas no país com um total de 896.917 indivíduos. Nota-se que, a partir da década de 1980, houve um crescimento das comunidades indígenas, contrariando a ideia das décadas anteriores de que chegaria o momento da extinção dos povos originários. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2021). Vale destacar que muitos ainda são falantes da língua nativa. As famílias linguísticas são divididas em dois troncos: Tupí e Macro-Jê.

Mas, afinal, o que define se uma pessoa é indígena? A resposta é simples em sua complexidade: a sua cultura. Infelizmente, a população brasileira ainda não entendeu a diferenciação entre indígena e “índio”, portanto, ela se faz necessária. Sabemos que essa denominação foi dada pelos portugueses quando aqui chegaram, e encontraram moradores nessas terras, por pensarem que estavam chegando nas Índias. A reparação histórica quanto ao uso da denominação também se deu pelas vias legais, uma vez que, no dia 8 de julho de 2022,

foi publicada a Lei nº 14.402, que institui o Dia dos Povos Indígenas em substituição ao Dia do Índio. Nas palavras de Daniel Munduruku, em reportagem para a BBC News Brasil:

Uma palavra muda tudo? Sim, uma palavra muda muito. Nos meus vídeos e palestras, eu tenho sempre feito uma separação fundamental entre "índio" e "indígena". As pessoas ainda pensam que índio e indígena é a mesma coisa. Não é. O próprio dicionário diz isso. A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros. (MUNDURUKU, BBC, 2019).

A fala de Munduruku só reforça como a história desses povos é carregada de enfrentamentos, que tinham e tem por objetivo a garantia de seus direitos como cidadãos. Destaco aqui o discurso de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte de 1987, momento em que as pautas estavam sendo discutidas e que, ele, representando e defendendo os direitos indígenas, como forma de manifestação, se pinta com tinta preta de jenipapo no plenário para chamar a atenção sobre os povos originários². Após muita luta, a Constituição de 1988 reconheceu os direitos indígenas. Entretanto, ainda há um longo caminho até que esses direitos, de fato, se tornem realidade e não apenas letra da lei.

Nesse estudo, me interessa o direito a educação indígena. Durante os períodos do Brasil Colônia até o início da República Velha, a educação escolar indígena possuía como fim a catequização e a civilização dos povos. As legislações e documentos orientadores dessa época deixavam evidente a necessidade de tornar os nativos seres humanos civilizados e a escola adentrava as comunidades com essa função. Da República Velha até o regime militar, as finalidades da educação escolar proposta aos povos originários eram as da integração à nação, também denominada como Comunhão Nacional. A escola era organizada tendo como objetivo a extinção das comunidades indígenas por meio da inclusão deles na sociedade.

Percebe-se que a situação das comunidades nativas, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi de extremo descaso e de muita luta. As políticas governamentais possuíam objetivos que variavam entre civilização, catequização e integração a nação. Dessa forma, após mais de 500 anos de descaso com os saberes dos povos originários, a dívida histórica de nossa sociedade é grande. É urgente que possamos conhecer, compreender e compartilhar a verdadeira história dos povos originários do Brasil e seus conhecimentos que persistiram ao tempo e às dificuldades.

Sendo assim, a opção pela temática se deu, primeiramente, pelo interesse particular em realizar um estudo sobre os mitos e o trato pedagógico nas salas de aula da Educação Infantil.

² Para mais informações: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ&t=3s>

Ainda na fase de definição do lócus da pesquisa, tive a oportunidade de visitar uma comunidade indígena, os Pataxó, residentes em Carmésia/MG. Essa visita me despertou o olhar para esse povo, aguçando ainda mais o interesse pela temática. Assim, decidi pelo estudo das imagens míticas presentes na etnia Pataxó e sua utilização na escola.

Para tanto, fiz contatos com a liderança de uma aldeia em Carmésia, mas, no momento, eles estavam passando por alguns problemas e não puderam me receber para a pesquisa. Naquele momento, já me chamou a atenção o fato deles decidirem coletivamente sobre a aceitação da pesquisa ou não. Foi quando tomei conhecimento da presença de um grupo da etnia Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã localizado em São Joaquim de Bicas/MG, que é mais próximo da cidade onde resido. Iniciei os contatos para o desenvolvimento da pesquisa com eles e, felizmente, após o mesmo processo de debate coletivo, meu projeto foi aceito.

Desse modo, pretendo, por meio dessa pesquisa, responder as perguntas: Quais os principais mitos que constituem o imaginário do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã da aldeia Katurama? Que elementos míticos, arquetípicos e simbólicos são encontrados nas imagens presentes nos mitos? O que estes elementos míticos têm a nos dizer sobre o povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã? Como os professores desenvolvem a temática dos mitos como conhecimentos na escola da aldeia? Que metodologias eles utilizam? Qual é a formação dos indígenas para a atuação com os mitos da sua cultura?

Essas perguntas mobilizadoras permitiram definir o objetivo geral da pesquisa, que é o de analisar a prática docente em relação aos mitos das etnias Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã e como eles são trabalhados na educação escolar indígena da aldeia Katurãma, em Minas Gerais. Deste, decorrem os objetivos específicos: investigar a presença do mito na sala de aula da escola indígena da aldeia Katurãma; analisar os elementos míticos, arquetípicos e simbólicos encontrados nos mitos; compreender como esses elementos míticos constituem o imaginário dessa etnia e, por fim, analisar a formação docente e as metodologias utilizadas no trabalho com os mitos.

Ao pensar sobre a justificativa de estudos referentes aos mitos das comunidades indígenas no Brasil, é válido destacar três pontos que justificam esta pesquisa. O primeiro é a importância das pesquisas sobre os indígenas. É necessário refletir sobre os ensinamentos disseminados nas escolas regulares não indígenas sobre os povos originários e até qual ponto esse ensino é condizente com a realidade. Destaco a Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e inclui obrigatoriamente nos currículos oficiais o ensino da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. Entretanto, apesar da lei estar em vigor há mais de 10 anos, a história ainda é contada do ponto de vista do colonizador.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos dos povos originários foram reconhecidos e uma educação intercultural e bilíngue foi a eles garantida. Nesse sentido, nos últimos anos, o protagonismo indígena na organização da sua escola tem crescido, bem como no desenvolvimento de estudos referentes à sua própria cultura. Tais pesquisas são imprescindíveis, pois trazem contribuições para a educação em contexto nacional. As comunidades indígenas têm muito a nos ensinar.

O segundo ponto é a importância das contribuições fornecidas por esses estudos para a formação e trabalho docente. Nas formações iniciais de professores de diferentes áreas do conhecimento, ainda são raros os contatos com as comunidades indígenas (apesar de que esse quadro tem mudado nos últimos anos), seja pessoalmente ou por meio de leituras de publicações próprias desses povos. Sendo assim, a temática adentra a escola apenas em dias específicos e de forma superficial, como no dia do índio ou dia do folclore.

O artigo de Vânia de Fátima Noronha Alves (1998), denominado “Dia do Índio: um dia como outro qualquer?”, problematiza essa superficialidade em relação às comemorações de datas que a República teve (e continua tendo) interesse em não esquecer. Chama a atenção o significado dessa data para os indígenas nas palavras do Cacique Tchyundayba, “[...] os índios festejam com muita tristeza esse dia, porque lembram das espoliações e massacres de povos e de seus antecessores. Não tem aquela alegria no coração porque foi derramado muito sangue, mas a gente comemora porque só tem esse dia para comemorar” (ALVES, 1998, p.115). As reflexões levantadas pelo Cacique não se fazem presentes nas escolas dos não indígenas, apesar de ser uma realidade, as imagens difundidas referentes a esses povos ainda seguem estereótipos.

Esse fato me permite adentrar no terceiro ponto, as lacunas de estudos no campo do imaginário relacionados aos povos originários. A dissertação de Chrislaine Aparecida Souza (2020), denominada “Ressignificando os imaginários nos livros didáticos de história: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador”, discute como imaginário sobre o indígena é construído por meio das imagens presentes nos livros didáticos onde esses sujeitos, de forma homogeneizadora, são vistos como inocentes e/ou preguiçosos. Ao analisar as imagens do livro didático, a autora conclui que “o negro coisificado e o indígena caricaturado tornaram-se alegorias da figuração da história triunfante do europeu” (SOUZA, 2020, p.132), e, é essa a mensagem imposta aos educandos.

Tais imagens não condizem com a realidade dos períodos destacados nos livros e, muito menos, a vivida por eles nos dias de hoje. Atualmente, quando se vê um indígena vestido ou utilizando de tecnologias digitais, por exemplo, é comum os não indígenas afirmarem que eles não são “mais índios”. Ora, essa atitude só reforça os estereótipos e preconceitos da sociedade “envolvente” para com essas outras culturas.

Ao pesquisar sobre trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos anos, encontrei seis obras relacionadas com o tema: *O Imaginário Artístico-Cultural Nas Lendas Tocantinenses* de Maria do Socorro de Jesus Oliveira (2013); *Macunaíma: Uma Análise Mitocrítica*, de Yolanda Maria da Silva (2013); *Narrativas Míticas nas Obras “Série Lendas Amazônicas”, de Waldemar Henrique e “Órfãos Dos Eldorado” de Milton Hatoum: Marcas Identitárias Amazônicas*, escrito por Lourdes Nazaré Sousa Ferreira (2012); *O Percorso Histórico-Literário Em Pessoa e Suassuna: uma poética do mito sebástico à luz do imaginário de Gilbert Durand*, produzida por Adeilson de Abreu Marques (2014); *Estudo das imagens simbólicas nas toadas de bumba meu boi de Donato Alves: uma contribuição para a educação*, de Ivandro de Souza Coelho (2016) e por fim, *Regimes de Imagens nas Lendas de São Luís: uma contribuição para o estudo do imaginário na educação* de Marlon Bruno Barros Cardozo (2015).

A dissertação de Marlon Bruno Barros Cardozo tem proposta semelhante com os objetivos desta pesquisa, entretanto o *locus* do estudo foi o estado do Maranhão e a escola não indígena. Durante as pesquisas para o estudo da arte, não foram encontrados estudos sobre o imaginário indígena na escola. Compreender o imaginário presente nos mitos da etnia Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe pode contribuir para uma educação pautada na complexidade, como teorizado por Edgar Morin, tendo em vista que o mito precede a razão e o pensamento lógico. Portanto, tal é a base para o pensamento e comportamento humano.

Ao pensar sobre o desenvolvimento de pesquisas em comunidades indígenas é necessário compreender que a percepção da realidade pelos povos originários ocorre de forma diferente daquela aprendida nas escolas não indígenas e no contexto familiar da sociedade brasileira. Conceitos ocidentais, como o de infância, tempo, o mundo, dentre tantos outros, possuem significados distintos daqueles presentes em nossas diversas culturas ocidentais.

Grande é a diversidade de saberes das comunidades indígenas no Brasil. Esse trabalho busca contribuir de alguma forma para o reconhecimento de parte desses conhecimentos ao analisar as práticas docentes em relação aos mitos de uma aldeia Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, em Minas Gerais. Dessa forma, espero que essa pesquisa amplifique a escuta dos saberes construídos no bojo das diferentes culturas e comunidades, e contribua com uma

formação/atuação docente que contemple o ser humano em todas as suas dimensões e em promover uma práxis fundamentada na valorização do imaginário e do “devaneio”.

1.1 Caminhos Metodológicos

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que não tem o intuito de coletar dados quantitativos, mas sim compreender as relações sociais e educativas permeadas pelos mitos e histórias presentes em uma comunidade indígena. “A pesquisa qualitativa defende a idéia (*sic.*) de que, na produção de conhecimento sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los.” (TONIZE-REIS, 2009, p.10).

Essa investigação é formatada em uma proposta antropológica, uma vez que tem seu alicerce no estudo da cultura de um grupo específico. Como dito anteriormente, me aproximei da comunidade indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, atualmente residente em São Joaquim de Bicas/MG, distante pouco mais de 50 km da capital mineira. A aldeia foi batizada *Katurãma*, que, na língua *patxohã* quer dizer “Boa sorte”. Seu símbolo é um machado, imagem que faz parte das armas do herói e tem relação com o regime diurno do imaginário, traz em si a representação de uma “transcendência armada”. (DURAND, 2002, p.159)³. Encontramos esse machado em materiais de divulgação da aldeia, bem como nos utilizados na escola.

Figura 1 – Ferramenta construída por um indígena



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Meu primeiro contato com a Cacica desse grupo foi por meio de telefone. Nessa oportunidade, apresentei a ela o projeto de pesquisa. Fui convidada para ir à aldeia e, assim, assinar a documentação necessária para autorizar o desenvolvimento da investigação. Cheguei

³ Tema que será aprofundado no capítulo 5.

à comunidade em um domingo, em julho (período de férias da escola), quando muitos haviam viajado para visitar os parentes em Coroa Vermelha/BA (local de onde veio a maioria), então a comunidade estava bem vazia. Mesmo assim, fui muito bem recebida (não me permitiram ir embora sem almoçar com eles) e a Cacica me levou para conhecer todo o território enquanto me contava sobre a história de luta do seu povo.

A definição do método de investigação demandou alta reflexão. Tendo em vista o campo pesquisado e o caráter antropológico dessa investigação, “[...] a experiência etnográfica representa uma oportunidade única e singular no processo de compreensão do “outro”, [...]” (ROCHA; TOSTA, 2013, p. 54). Segundo os autores, o encontro etnográfico seria a “melhor possibilidade” como metodologia de pesquisa numa proposta antropológica. Entretanto, devido às condições para a realização da etnografia, pelo fato de que eu não teria tempo suficiente para permanência no campo pesquisado, optei por uma abordagem que buscasse se aproximar dessa proposição: a história oral.

A pesquisa etnográfica e a história oral possuem semelhanças, tendo em vista que buscam compreender o Outro na sua cultura e história, contudo não são a mesma coisa. Segundo Silva e José da Silva:

A metodologia da história oral – que observa cuidados de como coletar informações, como entrevistar, confrontar versões, etc. – não pode ser, pois, confundida com o empreendimento etnográfico, embora ambos possam alimentar uma mesma pesquisa. A rigor, a chamada história oral é apenas “uma parte do conjunto de fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista” (MEIHY; HOLANDA, 2007, p. 14). (SILVA; JOSÉ DA SILVA, 2010, p. 42)

A metodologia da história oral está baseada na memória coletiva e individual dos sujeitos pesquisados, busca compreender e registrar a história por meio de pontos de vistas ignorados pelos documentos oficiais. Segundo José Carlos Sebe Bom Meihy:

Deve-se dizer que foi exatamente a presença da memória como objeto de estudos que iluminou caminhos que agora se abrem para a proposição da história oral como campo novo do conhecimento. Por certo, estas assertivas garantem novo sentido às entrevistas. (MEIHY, 2008, p. 143-144)

Diversos autores acreditam que esse método nasceu na Grécia antiga, com Heródoto, mas Diana Gonçalves Vidal (2006) o caracteriza como “um método do presente”, segundo a autora, “talvez melhor fosse tentar compreender a história oral como um método do presente, não diretamente tributário de um passado clássico.” (VIDAL, 2006, p. 77). Inês Assunção de Castro Teixeira e Vanda Lúcia Praxedes defendem que a história oral, do modo como é conhecida hoje no universo acadêmico, teve seu início nos anos 1920 e 1930, na Escola

Sociológica de Chicago (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2006). Nessa metodologia o passado e o presente estão intrinsecamente relacionados. Segundo Diana Vidal:

Como o liame passado/presente estabelece-se a partir de depoentes e não de documentos (matéria inerte), pensa-se poder tocar o ontem. Essa fascinação que a história oral pode exercer sobre alguns historiadores repousa numa não distinção entre o estatuto epistemológico da história fabricada e da vivida. Tanto o historiador, quanto o rememorador fazem história. Portanto, “a história oral deve necessariamente ter em conta o trabalho incessante da memória, que opera uma triagem no passado em função do presente...”. E deve considerar que “a prática histórica não se preocupa em reviver o passado..., mas apresentá-lo em um discurso que seja inteligível.”. (VIDAL, 2006, p. 82)

De acordo com Praxedes e Teixeira (2006), existem quatro princípios que fundamentam a História Oral como uma metodologia: 1) *Compreensão do que seja o conhecimento científico e a pretensa verdade científica* - esse princípio questiona o paradigma positivista e a ilusão de uma verdade única e neutra; 2) *É centrada nos sujeitos e em suas narrativas do vivido* – nesse sentido, essa metodologia busca, por meio da memória, compreender como os indivíduos interpretam e dão sentido às experiências vividas, ou seja, a história oral tem na subjetividade seu encontro; 3) *A pesquisa é um encontro sócio antropológico* – desse modo, a coleta de dados ocorre numa relação entre sujeitos (pesquisador e pesquisado), o que demanda uma constante prática da alteridade; 4) *A história Oral questiona antinomias* – uma vez que tenta religar o que foi separado pelo paradigma positivista (razão/emoção, objetividade/subjetividade, parte/todo, etc.). (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2006)

As autoras ainda defendem que a história oral e a educação estão intimamente relacionadas, devido ao caráter formador presente em ambas. O que reforça a utilização dessa metodologia, tendo em vista que o *locus* dessa pesquisa é uma escola indígena. Segundo elas:

A História Oral é uma experiência de caráter pedagógico porque ela é formadora. Ela não somente interroga e registra, mas potencializa a condição e a ação dos sujeitos no mundo. Nos fios da memória, no resgate do vivido, ressignificado, reinterpretado, revivido na narrativa, os sujeitos produzem conhecimentos e vão se constituindo em processos de identificação e subjetivação. Em processos de formação. (PRAXEDES; TEIXEIRA, 2006, p. 162)

De acordo com Meihy (2008), essa metodologia pode ser dividida em três âmbitos: história oral de vida; história oral temática e tradição oral. Em cada uma dessas, a entrevista possui uma configuração específica, na *história de vida oral* é dado foco na narrativa do sujeito pesquisado, o diálogo deve ocorrer de modo livre e o pesquisador deve fornecer apenas alguns estímulos. A *história oral temática* é mais objetiva, pressupõe questionários

planejados tendo em vista temas específicos. (MEIHY, 2008). Quanto à *tradição oral*, segundo o autor:

Uma das mais complexas e finas expressões da história oral é a tradição oral. Porque trabalha com as continuidades dos mitos e com a visão de mundo de culturas que têm valores filtrados por estruturas mentais transmitidas oralmente, a tradição oral é apontada como recurso para a compreensão de grupos ágrafos, ou sem história escrita. (MEIHY, 2008, p. 148).

Desse modo, a entrevista na tradição oral possui um papel duplo: “[...] de constatação da repetição dos fenômenos e de busca de sentido explicativo dado pelo conjunto que gerou o fenômeno.” (MEIHY, 2008, p. 149). Nesse sentido, é necessário esclarecer os seguintes termos: tradição e oralidade. Segundo Ivan Rodrigo Trevisan:

Para ir além da crítica Hobsbawmiana, a tradição deve ser entendida enquanto elemento formador de identidades de um determinado grupo social e mesmo no âmbito individual que em última instância adere a determinados complexos simbólicos que passam a dar sentido a sua existência na relação e na diferenciação com os demais (identidade reflexiva), compreendendo as identidades enquanto elementos dinâmicos, flexíveis, híbridos e, portanto, em permanente transformação. (TREVISAN, 2020, p. 138).

De acordo com o ponto de vista do autor, a tradição possui um caráter simbólico e formador. Quanto à oralidade, Meihy, em prefácio para o livro de Alberto Lins Caldas - a percebe como “gerador de saberes” por meio de uma contraposição com a escrita, “[...] Oral: força geratriz. Escrita: corpo do tangível. Oralidade: ressurreição do verbo depois de tangível.” (CALDAS, 1999, p. 8). Tanto a tradição como a oralidade estão relacionadas com a identidade coletiva de um povo, uma vez que podem ser entendidas como expressões do vivido na construção histórica e cultural.

A história oral, como técnica de pesquisa com os povos indígenas, pode trazer clareza sobre a constituição histórica e cultural da comunidade, tendo em vista que são sujeitos que durante muito tempo foram excluídos da história brasileira nos documentos oficiais; e a tradição oral é um elemento fundamental na cultura e cotidiano da aldeia. O seu uso para a investigação com os povos originários também é defendido por Silva e José da Silva, que acreditam que o trabalho com fontes orais permite ao pesquisador “ouvir” e “ver” o sujeito pesquisado em toda a sua complexidade. De acordo com os autores:

As pesquisas em história indígena exigem um minucioso trabalho de interpretação da documentação produzida por viajantes, cronistas, etnógrafos e outros que, ao longo do tempo, conviveram com populações indígenas e sobre elas deixaram registros escritos e iconográficos, dentre outros. Há, ainda, a necessidade de se recorrer a fontes orais, impondo-se a produção de documentação mediante o registro de narrativas, produzidas de acordo com os métodos e procedimentos estabelecidos e consagrados pela história oral. (SILVA; JOSÉ DA SILVA, 2010, p. 37).

Desse modo, tendo em vista todas as possibilidades da história oral, para o desenvolvimento dessa pesquisa, a defini como técnica de investigação e não como método. Sendo assim, fiz, a princípio, um levantamento bibliográfico da história da educação indígena com o intuito de compreender os objetivos e modos de educação propostos/impostos às comunidades indígenas por meio dos documentos legais que configuraram essa educação. Bem como uma pesquisa dos trabalhos já produzidos sobre a temática. Em seguida, considerando os objetivos do estudo, defini como técnicas de coleta dos dados verbais a entrevista, fundamentada na história oral temática, com os professores que atuam na escola da aldeia pesquisada, com o intuito de compreender como os docentes indígenas trabalham os conhecimentos presentes nos mitos e histórias da comunidade. Segundo Axt; De Sordi e Fonseca:

As entrevistas de história oral permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros. (AXT; DE SORDI; FONSECA, 2007, p.7)

Assim, realizei entrevistas com lideranças e com professores da Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma. Além das entrevistas, realizei o trabalho de campo na aldeia, por oito vezes durante o período de julho de 2022 a maio de 2023⁴. Em todas elas, fui muito bem recepcionada, participei de festas e jogos, bem como pude realizar entrevistas com os professores indígenas. Durante as idas ao campo, os moradores me apresentaram para outros parentes e me levaram para conhecer o território da comunidade. Tal ação fez com que eu me sentisse, de fato, acolhida e me permitiu conhecer as lutas e a realidade vivida por esse povo para além da escola indígena.

A *Kijētxawê txaêaô txihihãe Pataxó ūg Pataxó hã hã hãe katurãma* (nome na língua indígena) ou Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma, (nome em português, que será adotado ao longo do texto), funciona como anexo da Escola Estadual Nossa Senhora da Paz e está no processo para se tornar independente, possui, nesse ano de 2023, treze turmas composta pelas etapas que vão desde a educação infantil até o Ensino Médio e EJA e que funcionam nos três turnos: manhã, tarde e noite. A organização do atendimento escolar ocorre da seguinte forma: Manhã – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

⁴ A coleta de dados se iniciou apenas após a aprovação do projeto no Comitê de Ética da PUC Minas, que ocorreu em dezembro de 2022. As idas ao campo antes desse período foram apenas com o intuito de observação e familiarização com a comunidade.

e Ensino Médio; Tarde - Educação Infantil e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; Noite – EJA (Ensino Fundamental e Médio).

A instituição atende a 30 estudantes residentes na comunidade e o corpo docente é formado por doze professores indígenas e quatro não indígenas, todos são designados/contratados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O critério para escolha dos sujeitos pesquisados foi ser docente na escola indígena e morador da comunidade. Desse modo, foram entrevistados sete professores dos doze que atuam na instituição:

Quadro 1 – Sujeitos pesquisados

Sujeito de pesquisa	Formação	Disciplina que leciona	Idade	Sexo
Docente A	Ensino Médio	Ciência do Jovem Pataxó	53	Feminino
Docente B	Ensino Médio	Horticultura/ Segredos da Natureza	33	Masculino
Docente C	Ensino Médio	História Pataxó	30	Feminino
Docente D	Ensino Médio	Língua Patxohã	29	Masculino
Docente E ⁵	Pedagogia	----	29	Masculino
Docente F	Matemática	Matemática e Etnomatemática	49	Masculino
Docente G	Ensino médio	Cultura	28	Masculino

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Considerando a tradição oral presente nas comunidades autóctones, como condição do convívio e das observações constantes de seus membros, adotei a escuta da fala dos participantes em entrevistas, que tiveram uma configuração semiestruturada, contendo perguntas previamente formuladas com base nos objetivos propostos e outras que surgiram no decorrer do diálogo.

Para coleta de dados, também foi utilizado um diário de campo para registro das percepções obtidas no decorrer da observação durante as idas à aldeia. Essa ferramenta permite a fixação de sensações e memórias que não são captadas durante as gravações das entrevistas. Segundo Rocha e Tosta (2013), a escrita das vivências possibilitadas nas visitas

⁵ Atualmente, esse sujeito não está atuando na escola, pois está como discente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional, na UNB, em Brasília. Entretanto, no momento da coleta de dados, o professor estava de volta à comunidade, em férias e se dispôs a dar a entrevista, uma vez que participou da organização da escola na aldeia.

ao campo de estudo assume um papel fundamental para a pesquisa antropológica, pois é no diário de campo que os sentidos do olhar e do ouvir vão se revelar (ROCHA; TOSTA, 2013).

Outro elemento analisado foi o material didático usado pelos docentes pesquisados e documentos construídos pela própria aldeia para divulgação e conscientização da população no entorno. Esses materiais foram apresentados pelos próprios sujeitos durante as entrevistas. Devido a isso, optei por incluí-los na análise, tendo em vista que são as ferramentas utilizadas durante as aulas com os estudantes, e, em alguns casos, foram construídos com a participação deles.

Por fim, para a análise dos dados coletados foi feita uma estruturação de categorias/imagens arquetípicas levantadas por meio das entrevistas e observações, bem como um diálogo com o referencial teórico construído. Desse modo, utilizei a teoria do imaginário para analisar os mitos que compõem a prática docente dos professores indígenas, uma vez que essa permite uma análise dos elementos simbólicos.

Essa dissertação, além da Introdução, foi estruturada em mais quatro capítulos: o segundo, “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: história, cultura e a formação docente”, faz uma discussão sobre o percurso histórico e legal percorrido pela educação escolar indígena desde o período do Brasil Colônia até os dias atuais, bem como sobre as especificidades culturais e da formação docente para o exercício em escolas indígenas. No terceiro capítulo, nomeado “POR NOVOS PARADIGMAS: o mito e a narrativa mítica na prática docente”, defendo as ideias articuladas pelo paradigma emergente, que permite reflexões sobre o papel fundamental do mito na constituição de toda sociedade e da importância da narrativa mítica para a formação e ação docente. O quarto, intitulado “A ALDEIA KATURÃMA E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA: origem e história”, traz a caracterização do campo pesquisado. O quinto capítulo, intitulado “O IMAGINÁRIO E OS MITOS PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KATURÃMA”, apresenta a análise das evidências coletadas, tendo em vista o referencial teórico explicitado. Por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, destaco as análises das evidências, os aprendizados construídos com esse trabalho e as possibilidades de continuidade de pesquisa com o imaginário da aldeia Katurãma e das tantas outras existentes em nosso país.

2 – EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: história, cultura e a formação docente

No decorrer da escrita desse capítulo, busquei construir um panorama geral do *locus* dessa pesquisa: a escola indígena e seus processos educativos. Desse modo, adentro nos conceitos que considero fundamentais para consubstanciar as reflexões referentes à educação: cultura, formação docente e a história da educação.

Assim, nesse capítulo, discuto a diversidade do conceito de cultura no decorrer da história e sua conceituação na antropologia do imaginário, definição essa que fundamenta essa pesquisa; bem como apresento uma construção histórica dos processos educativos destinados aos povos originários no país e aprofundo nos direitos conquistados após a CF/1988 e na atual configuração das escolas indígenas. Por fim, trato sobre a formação dos professores indígenas em Minas Gerais.

2.1 Conceitos antropológicos de Cultura e a cultura na antropologia do imaginário

Como qualquer tentativa de definição conceitual, o conceito de cultura é algo complexo, “[...] pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana.” (LARAIA, 2001, p.63). Etimologicamente, Cultura vem do latim *Culturae* que, segundo Marilena Chaui:

Vinda do verbo latino *colere*, na origem cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz a plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (CHAUI, 2008, p. 55).

Entretanto, a definição de um conceito vai além do significado do termo. Laraia (2001) destaca a percepção de três autores: Levi Strauss acredita que a cultura surgiu no momento em que se criou a primeira norma, que, segundo o renomado antropólogo, é a proibição do incesto; para Kenneth P. Oakley a cultura nasce do resultado de um cérebro do homem ser mais volumoso e complexo, e, segundo White, é a capacidade da humanidade em criar símbolos (LARAIA, 2001).

Antes de chegar a uma definição propriamente dita, é necessário entender dois princípios fundamentais: 1) o ser humano e a cultura são inseparáveis, indivisíveis; 2) a cultura tem como base o símbolo (DILLINGHAM; WHITE, 2009). Durand corrobora com

essa concepção ao constatar que “todo pensamento humano é uma *re*-apresentação, isto é, passa por articulações simbólicas.” (DURAND, 2004, p.41). Pode se supor que esses sejam o elo comum entre diferentes conceitos de cultura. De acordo com Laplantine:

[...] Assim, o que distingue a sociedade humana da sociedade animal, e até da sociedade celular, não é de forma alguma a transmissão das informações, a divisão do trabalho, a especialização hierárquica das tarefas (tudo isso existe não apenas entre os animais, mas dentro de uma única célula!), e sim essa forma de comunicação propriamente cultural que se dá através da troca não mais de signos e sim de símbolos, e por elaboração das atividades rituais aferentes a estes. (LAPLANTINE, 1999, p. 121).

Dillingham e White (2009) enfatizam que a base da cultura está no processo de *simbologização*. De acordo com os autores, esse termo corresponde a um comportamento que pode ser entendido como “[...] criar, definir e atribuir significados a coisas e acontecimentos, bem como compreender esses significados, que não são sensoriais.” (DILLINGHAM; WHITE, 2009, p.13) Nesse sentido, o símbolo é um elemento fundador composto de um significado e uma estrutura física. (DILLINGHAM; WHITE, 2009)

A definição do conceito de cultura tem íntima relação com a Antropologia, que, etimologicamente, é o estudo do ser humano. De acordo com Roque de Barros Laraia (2001), a primeira definição foi cunhada no século XIX, por Edward Tylor, considerado o primeiro antropólogo, afirmando que o “[...] vocábulo inglês *Culture*, que tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (TYLOR, 1871 *apud* LARAIA, 2001, p. 25).

De acordo com Dillingham e White (2009), os estudos dos antropólogos sobre a temática resultaram na formação de “escolas”, entendidas como o conjunto de pessoas que possuem percepções e objetivos partilhados. Os autores destacam as três principais escolas:

[...] (1) a escola evolucionista, que se interessa por crescimento, desenvolvimento, evolução; (2) a escola difusionista-histórica, composta por estudiosos interessados nas variações culturais no tempo e no espaço e na difusão de culturas por todo o mundo, de um lugar para outro, em uma sequência cronológica; e (3) a escola funcionalista, cujos membros se interessam pelo funcionamento dos sistemas culturais como tais; seus problemas são atemporais. (DILLINGHAM; WHITE, 2009, p. 44).

Cada uma dessas escolas entende a cultura de um modo diferente. Tendo por base o texto de Roger Keesing “Theories of Culture”, Laraia (2001) condensa a reconstrução do conceito de cultura, sendo esse um dos principais objetivos da Antropologia. Nesse sentido, a cultura é entendida como um sistema que pode ser *adaptativo* – transmissão de

comportamentos sociais que promove a adaptação, incluem as tecnologias, organização econômica, crenças e etc.; *cognitivo* – compreende tudo que um indivíduo necessita conhecer ou crer para participar de determinado grupo; *estruturais* – tem por base a estruturação de elementos culturais; e por fim, *simbólicos* – a cultura é vista como um processo composto de mecanismos de controle, instruções, regras e planos que irão orientar o comportamento humano (LARAIA, 2001).

Independente da abordagem, todas as percepções de cultura explicitadas moldam o comportamento humano. Laplantine (1999), com base na antropologia cultural, entende que “a cultura é o conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade dada, sendo essas atividades *adquiridas* através de um processo de aprendizagem, e *transmitidas* ao conjunto de seus membros.” (LAPLANTINE, 1999, p. 120, grifos do autor)

Dillingham e White (2009), ao tratarem do conceito de cultura, apresentam algumas concepções nas quais as definições desse termo estiveram pautadas: 1) A cultura existe na mente e consiste em ideias; 2) Cultura como comportamento aprendido; 3) Cultura como abstração. Os autores discutem cada uma dessas concepções e destacam que nenhuma delas é satisfatória como conceito. Desse modo, propõem que a cultura é “a classe de coisas e eventos que dependem da simbologização, que são produtos da simbologização, considerada em um contexto extrassomático.” (WHITE, 1959 *apud* DILLINGHAM; WHITE, 2009, p. 58).

As diversas definições de cultura em determinado momento, com os avanços das pesquisas antropológicas e etnográficas, resultaram na sua classificação. Lewis Morgan, com o evolucionismo cultural, definiu três categorias (selvageria, barbárie e civilização)⁶. A valoração de determinadas culturas é algo prejudicial, que pode acarretar preconceitos pautados em percepções infundadas. Desse modo, Laraia (2001) alerta para o perigo do etnocentrismo. Segundo o autor:

O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. [...] Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros. (LARAIA, 2001, p.73).

Compreender que não existem culturas mais evoluídas que outras é algo essencial ao tratar dessa temática. “[...] pois Cultura não é algo mensurável, cada sociedade tem a sua nem

⁶ Para mais informações: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3438847/mod_resource/content/4/CASTRO-Celso_Evolucionismo-Cultural.pdf

melhor nem pior que as demais, apenas diferente. E ao conhecermos o diferente de nós, o olhar para nós mesmos se altera, pois passamos a ter um novo ponto de observação.” (BULHÕES; GOMES, 2000, p.118). Nesse sentido, é necessário entender que a percepção não deve ser baseada de um ponto de vista colonizador. É nesse contexto que, atualmente, se discute sobre a decolonialidade, que destaca a necessidade de reconhecer os saberes e culturas dos povos colonizados, até então, desconsiderados.

O conceito de cultura é polissêmico e, na contemporaneidade, assumindo-a como simbologização, Edgar Morin (2000) propõe que “a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição.” (MORIN, 2000, p. 52). O autor ainda acrescenta que:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. (MORIN, 2000, p. 56).

Ao tratar da cultura na teoria do imaginário, Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho (2010) a entendem sob três funcionalidades:

[...] Assim a noção de cultura como imaginário identifica três funcionamentos ou aspectos da cultura: a cultura patente, a cultura emergente e a cultura latente. A cultura patente está nos limites daquilo que os teóricos da organização chamam de cultura organizacional, ao passo que a cultura latente refere-se aos dinamismos inconscientes de estruturação e funcionamento da cultura manifesta. A cultura emergente, por meio dos ritos, mitos, ideologias e valores, permite captar tanto o aspecto patente – praxeológico da cultura de um grupo quanto os componentes afetivos-residuais da ação sociocultural nos grupos. (BADIA; PAULA CARVALHO, 2010, p. 68).

Portanto, para a teoria do imaginário “[...] a cultura válida, ou seja, aquela que motiva a reflexão e o devaneio humano, é, assim aquela que sobredetermina, por uma espécie de finalidade, o projeto natural fornecido pelos reflexos dominantes que lhe servem de tutor instintivo.” (DURAND, 2002, p.52). Ou seja, pressupõe uma relação que “motiva a imagem e dá vigor ao símbolo” (DURAND, 2002, p.52).

Percebe-se a amplitude dessas definições, afinal, tudo é cultura, algo que permeia todos os processos formativos de um indivíduo na sociedade, o qual contempla tudo o que possui um significado ou símbolo. Desse modo, ela se faz presente em todas as sociedades, grupos e instituições, incluindo aquelas que se responsabilizam por processos educativos formais, como a escola.

2.2 A cultura na educação escolar indígena

A escola é uma das instituições sociais que fundamentam a sociedade. Nesse sentido, considerando toda discussão explicitada até aqui, é evidente que cada instituição possui uma cultura que lhe é própria, uma vez que, na Antropologia, o comportamento das pessoas se difere conforme o ambiente. O francês Andre Chervel, em seu estudo sobre a instituição de uma disciplina escolar, foi um dos primeiros a teorizar a respeito do conceito de cultura escolar. Segundo o autor, “estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha.” (CHERVEL, 1990, p. 180). Sendo assim, a cultura está presente na instituição escolar desde o processo de definição de uma disciplina até nas interações das relações de ensino e aprendizagem. Chervel (1990) ainda destaca a importância do papel desempenhado pela escola, ao afirmar que:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

A escola, como uma instituição social, tem como um de seus objetivos a propagação cultural. Portanto, a cultura escolar compõe todos os âmbitos dessa instituição. Ao definir um conceito de cultura escolar, Viñao Frago a entende como:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Percebe-se, pela definição de Viñao Frago (2000), o quão amplo é o conceito de cultura escolar, bem como arraigada é a sua relação com a educação. De acordo com João Barroso (2012), a cultura escolar pode ser entendida sob três abordagens diferentes: funcionalista, estruturalista e interacionista. Cada perspectiva compreende o conceito de cultura escolar de forma diferente. A *funcionalista* parte do pressuposto de uma cultura transmitida pela escola, mas elaborada exteriormente, se materializa em princípios e fins impostos que determinam o que cada indivíduo deve saber. A *estruturalista* é originada pela escola e envolve modelos, formas e estruturas, como planejamentos e “modos de organização

pedagógica”. A *interacionista* tem relação com a especificidade de cada escola na produção de sua cultura, é construída nas relações interpessoais dos “atores organizacionais” com os saberes. (BARROSO, 2012). Tendo em vista as discussões de Morin (2005) e Santos (2008) sobre os paradigmas presentes em nossa sociedade, é possível perceber que as perspectivas funcionalista e estruturalista se enquadram no paradigma cartesiano, enquanto que a interacionista apresenta uma abertura para o emergente.

Desse modo, a cultura escolar presente na educação escolar indígena pode ser entendida sob o ponto de vista de uma abordagem interacionista, proposta por Barroso (2012), uma vez que por lei (CF/1988, LDBEN/1996) lhe é garantido o respeito à especificidade de cada escola por meio dos modos próprios de educação e organização escolar.

Tendo em vista o *locus* de pesquisa deste projeto, as escolas indígenas, é necessário compreender que essa instituição possui uma configuração diferente das escolas não indígenas. O Parecer CEB/nº14 aprovado em 14 de setembro de 1999, sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena” traz uma caracterização dessa instituição por meio da distinção entre estes dois termos: Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

A educação indígena ocorre no cotidiano e diz respeito ao processo pelo qual a comunidade constrói com seus membros a identidade e memória coletiva da aldeia, ou seja, a construção do imaginário da comunidade. Já a educação escolar indígena, apesar de envolver a participação de toda a comunidade, exige um local próprio para a promoção do aprendizado, ocorre na instituição escolar, é o modo como a escola lida com o imaginário (BRASIL, 1999).

Nas comunidades indígenas, a educação ocorrerá tendo em vista os saberes, crenças e vivências de cada comunidade, respeitará a cultura de cada povo. Partindo da abordagem interacionista, entende-se que cada escola possuirá uma cultura que lhe é própria construída nas relações interpessoais. Desse modo, a cultura escolar indígena possui uma organização e elementos diferentes das escolas não indígenas.

A cultura escolar ocorre nas relações entre os “atores organizacionais”, entretanto também recebem influências externas veiculadas pelas leis, diretrizes e resoluções. Em relação à educação escolar indígena, existe uma série de dispositivos legais (Lei nº 9.394/96; parecer nº 14/99; Resolução nº 03/99; parecer nº10/2002; Lei nº 11.645/08; parecer nº 13/2012; resolução nº 5/2012; parecer nº 13/2014; resolução nº1/2015), publicados após a Constituição Federal de 1988, que regulamentam as bases e princípios nos quais devem ser pautados.

Esses princípios estão sintetizados no termo de educação intercultural e bilíngue, o qual reconhece a flexibilidade da instituição escolar de acordo com a demanda de cada comunidade. Sendo assim, esses documentos legais tratam do que é comum referente à educação escolar indígena, mas cada escola tem suas demandas próprias. Nesse sentido, pensar que a educação escolar indígena é a mesma para todas as comunidades é um erro, pois cada etnia possui uma história e cultura diferentes. Segundo Zoia:

Entende-se, daí, a necessidade de se buscar uma educação que esteja voltada à realidade e aos interesses das comunidades indígenas, num constante diálogo intercultural entre os diversos saberes que aí se encontram, com o objetivo central de formação de professores indígenas comprometidos com o exercício da docência respeitando a cosmovisão e os valores das diferentes etnias. (ZOIA, 2010, p.80).

Portanto, nas escolas indígenas, a cultura é elemento central, pois define o sujeito de cada etnia. Desse modo, é comum nas escolas indígenas existir uma disciplina que trate do conhecimento sobre o próprio universo cultural e os professores responsáveis por lecionar, normalmente, são os anciões das aldeias. Os processos educativos ocorrem no diálogo que permite a participação e contribuição de toda a comunidade.

Por meio do ponto de vista intercultural, as relações de poder presentes na cultura são compreendidas de forma crítica. Tal percepção contribui para o desenvolvimento de uma escola que educa para o respeito à diferença. A cultura escolar é um fato em todas as escolas, entretanto, uma leitura sobre os trabalhos referentes à história da educação brasileira expõe que poucas instituições promoveram uma percepção crítica a respeito disso.

A educação, de forma geral, já pressupunha, desde os primórdios, a cultura como algo fundamental, principalmente nas comunidades indígenas, tendo em vista que os processos educativos ocorriam em toda aldeia sem a necessidade da existência de uma instituição para ocupar essa função. Segundo Kleber Gesteira e Matos (2000, p.84), “[...] a educação escolar é uma instituição estrangeira entre os povos indígenas do Brasil”, contudo, é também símbolo de direitos conquistados, quando respeitado a cultura e história de cada comunidade.

Os dispositivos legais asseguram que o processo educativo, desenvolvido pelas escolas indígenas, tenha como objetivo o respeito aos saberes de cada comunidade e a garantia dos seus direitos. Devido a isso, é possível identificar, nas escolas indígenas, a proposta de uma educação contextualizada que considera e respeita a cultura sem estabelecer relações de poder. Tal proposta é algo revolucionário não apenas para a educação escolar indígena, mas para a educação no contexto nacional.

2.3 Educação Indígena e Educação Escolar indígena no Brasil

Compreender os processos educacionais propostos e/ou impostos aos indígenas é de extrema importância em um país com um passado colonizado, como o Brasil. Nesse sentido, refletir sobre o processo da educação escolar indígena é fundamental. A história da educação indígena no Brasil pode ser pensada tendo como origem e início o processo colonizador. Contudo, é válido destacar que, mesmo antes da chegada dos portugueses, os nativos tinham suas próprias estruturas e modos de educar. De acordo com Saviani (2013), ao se referir aos processos educativos antes da colonização:

[...] A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana. E isso não apenas nas relações entre os adultos e as crianças e jovens. Em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos de algum modo, à posição de mestres. Mas ocupavam posição de destaque no processo educativo as preleções dos “principais”, isto é, daqueles que tinham atingido a idade da experiência, os maiores de 40 anos, que, por isso, se encontravam nos postos-chave na vida social (os chefes de grupos locais), na vida militar (líderes guerreiros) e na vida religiosa ou esfera sagrada (pajés e pajé-açu). (SAVIANI, 2013, p. 38).

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56), “[...] nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e a rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.”

Devido à falta de material escrito, não é possível constituir e analisar o processo educativo antes da chegada dos colonizadores ao país. Dessa forma, os historiadores costumam dividir a história da educação indígena em dois momentos: do período colonial até o final do século XX; iniciado em 1970 até os dias atuais (MEDEIROS, 2018).

Alguns autores propõem uma divisão diferente do processo educativo dos indígenas no Brasil, como é o caso de Mariana Kawall Ferreira (*apud* MEDEIROS, 2018), que, em sua dissertação de mestrado, propõe quatro momentos: do período colonial até o início do século XX – a educação era de responsabilidade dos jesuítas; a segunda, em 1910, com a criação da SPI; a terceira na ditadura civil-militar caracterizada pela atuação das ONG’s indigenistas e o movimento indígena; e, por fim, a quarta, em 1980, e se estende até os dias atuais pautada no protagonismo da comunidade na organização da educação formal. (FERREIRA, 1992 *apud* MEDEIROS, 2018),

Apesar das diferentes divisões, tem-se em comum que a educação indígena no período colonial foi pautada na catequização e colonização dos nativos brasileiros e no período atual se baseia no protagonismo dos indígenas em sua educação escolar defendida e assegurada por lei.

Para a explanação deste tópico, optei pela divisão que tem por base os objetivos dados à educação escolar indígena e, nesse sentido, teríamos três fases: Catequização e civilidade; Integração a nação - comunhão nacional; e, por fim, Educação Intercultural e bilíngue. A primeira fase compreende do período Brasil colônia até o início da República Velha. A segunda, do final da República Velha ao Regime Militar. E, por fim, a terceira e última fase inicia-se na redemocratização e estende-se até os dias atuais.

No período Brasil Colônia, a educação escolar indígena foi, primeiramente, conduzida pelos jesuítas. Segundo Bergamaschi e Medeiros:

Remontando ao período colonial e se estendendo até o século XX, temos um modelo de educação escolar desenvolvido por ordens religiosas, em especial a Companhia de Jesus, cujo intuito foi a cristianização do gentio. Mas, “para converter, primeiro civilizar; mais proveitosa que a precária conversão dos adultos, a educação das crianças longe do ambiente nativo; antes que o simples pregar da boa nova, a polícia incessante da conduta civil dos índios”, assevera Viveiros de Castro. Nessa perspectiva, justifica-se uma modalidade de escola que teve por alvo principal o “curumim” e que foi desenvolvida desde o século XVI, como mostram documentos da época, principalmente as cartas de padres que atuaram no período colonial e relatam seus esforços para cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados por eles sem Fé, sem Rei e sem Lei. (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 57).

Posteriormente, a educação foi estruturada tendo em vista a Reforma Pombalina, contudo ambas possuíam um caráter catequético e civilizador. O objetivo nesse período era transformar os indígenas em cristãos. De acordo com Melo e Rosário:

Os indígenas enviavam as crianças para a escola de manhã, de tarde e de noite, tornando-se sedentários e monogâmicos, deslocando-se de sua cultura nativa para adquirir traços da cultura europeia, dos portugueses. Nessa empreitada, os jesuítas criaram 24 missões espalhadas pelo Paraguai e pelo sul do Brasil e na Região Amazônica. (MELO; ROSÁRIO, 2015, p. 386).

No Brasil Império, nasce a primeira Constituição Brasileira que garante a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Nesse período, é também publicada a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como a primeira lei de diretrizes e bases da educação, bem como o Decreto nº 426 de 1845. A Lei nº 15/1827 insiste na catequização dos indígenas e o Decreto nº 425/1845 fornece o regulamento para a realização dessa catequização:

Art. 1 § 20. Esmerar-se em que lhes sejam explicadas as maximas da Religião Catholica, e ensinada a doutrina Christã, sem que se empregue nunca a força, e violencia; e em que não sejam os pais violentados a fazer baptisar seus filhos, convindo attrahil-os á Religião por meios brandos, e suasorios. (*sic.*) (BRASIL, 1845).

Na República Velha, é criado o SPI – Serviço de Proteção aos Índios (Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910), que tinha como objetivo oferecer assistência aos indígenas. A criação desse serviço pode parecer de forma ilusória um pequeno avanço, uma vez que se propôs a ouvir os interesses das comunidades indígenas: “art. 16, ministrar, sem caracter obrigatorio, instrucção primaria e profissional aos filhos de indios, consultando sempre a vontade dos paes; (*sic.*)”. (BRASIL, 1910). Entretanto, a educação nesse período ainda possui um caráter catequizador evidenciado pelo Decreto nº 7 de 20 de novembro de 1889, art. 2. “§ 12 Promover a organização da estatística do Estado, a catechese e civilização dos indigenas e o estabelecimento de colonias.” (*sic.*).

Na Era Vargas, período compreendido entre 1930 a 1945, o objetivo dado à educação indígena era a incorporação à “comunhão nacional”. Nesse período, é publicado o Decreto n. 736, de 6 de Abril de 1936 que declara no artigo 7º,

Art. 7º As medidas e ensinamentos a que se refere a letra b do art. 1º, têm por fim a incorporação dos indios sociedade brasileira, economicamente productivos, independentes e educados para o cumprimento de todos os deveres civicos; e podem ser assim classificados:

- a) medidas e ensinamentos de natureza higienica;
- b) escolas primarias e profissionaes;
- c) exercicios phisicos em geral e especialmente os milltares;
- d) educação moral e civica;
- e) ensinamentos de applicação agricola ou pecuaria. (*sic.*) (BRASIL, 1936)

Tal objetivo persiste durante o Regime Militar que, no Decreto nº 58.824 de 1966, declara: “art. 24 O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional.” (BRASIL, 1966).

Durante esse período, apesar da aparente evolução na letra da lei quanto ao tratamento dado aos povos indígenas, fica evidente pelo objetivo imposto à educação a falta de respeito e atenção às suas necessidades, uma vez que visavam à extinção das comunidades indígenas por meio da integração à nação. Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (1995), em sua dissertação de mestrado, pesquisou sobre a atuação da FUNAI e afirma que

[...] as escolas da FUNAI atuavam na prática dentro de um projeto governamental de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, o qual partia de uma perspectiva evolucionista. Ao contrario do discurso

empregado por esta instituição – que atribuía uma suposta autonomia de funcionamento às escolas – a educação indígena exercida pela FUNAI na verdade ocultava seu papel de dominação cultural, escondendo as desigualdades de classe da sociedade envolvente e contribuindo para inculcar a ideologia da superioridade da “civilização” ocidental. (CUNHA, 1995, p. 91).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas obtiveram reconhecimento legal dos seus direitos, processos próprios de aprendizagem e valorização cultural, bem como a garantia, na letra da lei, de um protagonismo no seu processo de ensino e aprendizagem. Do período da redemocratização até os dias atuais, foram publicados 14 dispositivos legais que tratam da temática, bem como a dedicação de um capítulo específico na Constituição de 1988, que fundamenta os direitos indígenas. Nesse período, desde então, a educação indígena é pautada na interculturalidade e bilinguismo.

A Constituição Federal de 1988 é conhecida como “Constituição Cidadã”. Tendo em vista que, por meio dela, o direito de muitas populações e interesses de grupos coletivos ignorados até então foram reconhecidos, inclusive os dos povos originários, o reconhecimento dos direitos indígenas ocorreu de forma tardia. Antes da Constituição de 1988, os povos originários passaram por processos que envolviam a servidão e a desvalorização cultural. Quando citados em outras Constituições Federais, ou sob elas, não era com o intuito de garantir sua cidadania, mas de promover políticas assistencialistas tendo como objetivo a catequese e a civilização.

O capítulo VII da Constituição Federal de 1988, denominado “Dos Índios”, é composto de dois artigos e sete incisos que tratam dos direitos indígenas quanto à propriedade e seu reconhecimento como cidadãos. Com o intuito de compreender as garantias legais na prática, proponho uma discussão sobre cada um desses direitos assegurados, tendo como base autores clássicos e a percepção dos próprios indígenas em relação a essas conquistas. Sendo assim, a explanação a seguir é fundamentada em três eixos: direito a propriedade; direito a uma educação intercultural; e, por fim, direito a uma educação bilíngue. Quanto ao direito à propriedade, diz o capítulo:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. (BRASIL, 1988).

O parágrafo 4º do artigo 231 caracteriza as terras indígenas em três termos: *inalienáveis* - a propriedade não pode ser vendida, cedida ou transferida para outros;

indisponíveis - que no sentido jurídico proíbe a doação ou testamento; e *imprescritíveis* – que não perde o efeito. Refletir sobre a importância da garantia dos direitos referentes à propriedade é essencial, pois, ainda no contexto atual, é debatido o Projeto de Lei 490 que institui um marco temporal para a demarcação das terras indígenas. Segundo Castro:

O PL 490, no entanto, 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. (CASTRO, 2021).

O PL 490 também permite a exploração hídrica, mineral, energética e garimpo das terras indígenas (CASTRO, 2021). Ao desconsiderar o direito dos povos originários às terras brasileiras, já que estavam aqui antes da chegada dos colonizadores, o projeto de lei faz uma distorcida interpretação da Constituição ao permitir que o território indígena seja explorado, tendo em vista que possui um caráter inalienável, indisponível e imprescritível. Em relação à exploração do território demarcado como pertencente aos povos originários, os parágrafos 2º e 3º do artigo 231 dizem:

Art. 231:

...

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. (BRASIL, 1988)

Ora, é importante entender que, para os povos originários, a terra possui um significado diferente daquele difundido na sociedade moderna, não é apenas uma propriedade, é vista como um parente. Tendo em vista que se consideram parte da natureza, o ambiente não é entendido como um recurso. A relação com o território não é caracterizada só pela posse, mas pelo respeito, uma vez que na terra reside a história, a identidade e cultura da comunidade. Ao tratar dos processos educativos na aldeia Krenak, Matos (2000) destaca a importância do território:

[...] Os Krenak têm uma profunda ligação com a pintura das pedras: próximo ao seu território existem várias inscrições rupestres. O local onde estão as principais inscrições é motivo de cuidadosa devoção por parte dos mais velhos e a reconquista destes locais desempenha um papel fundamental na construção de sua identidade indígena. Além disso, marcados pelos frequentes exílios a que foram submetidos, os Krenak buscam relacionar todas as suas vivências ao território recém ampliado. A

exploração constante de sua terra, o pleno domínio sobre ela e a busca constante de novas possibilidades de utilização são vitais para o desenvolvimento harmônico da personalidade de suas crianças. (MATOS, 2000, p. 79).

Portanto, assegurar o direito originário das terras indígenas é também garantir seus processos educativos, a formação da sua identidade e a construção da sua memória coletiva que ocorre na relação entre os pares e na vivência da comunidade com o território (OSOWSKI, 2017). Quanto à importância da propriedade nos processos educativos, Ailton Krenak (2020) destaca como a humanidade e a terra são vistas na percepção indígena. “[...] Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” (KRENAK, 2020, p. 6). É nesse sentido que a humanidade e a terra são vistos como Um. Desse modo, é possível perceber que o debate sobre o Marco Zero, Projeto de Lei 490/2007, que tramita no Congresso é um retrocesso e uma afronta aos povos originários desse país.

O direito à propriedade e a uma educação diferenciada garantida aos povos originários pela Constituição Federal é algo que foi conquistado com muita luta. Entretanto, ainda há um longo caminho até que essa seja a realidade de todas as comunidades e que a violência e embates entre os indígenas e fazendeiros, mineradores, garimpeiros chegue ao fim.

Em relação à educação intercultural e bilíngue, o parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 diz: §2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas as suas línguas maternas e os processos próprios para sua de aprendizagem bem como de sua cultura. (BRASIL, 1988). Ao reconhecer o direito da utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas, a Constituição assegura o respeito aos modos específicos de educar de cada etnia.

Margaret Rut Alford (1998) defende que o uso da língua materna é o melhor meio de educar em três aspectos diferentes: psicológicos, sociológicos e educacionais. Psicologicamente, porque a significação do sistema de sinais ocorre de forma automática, sociologicamente, pois é o meio pelo qual a comunidade constrói sua identidade, e, por fim, educacionalmente, porque a assimilação sucede de forma rápida, tendo como base um sistema linguístico já conhecido. (ALFORD, 1998). Waldemar Ferreira Netto (1994), ao citar Bakhtin, esclarece a importância da língua materna na formação do indivíduo:

A língua materna diferencia-se (Bakhtin, 1981, p.100) da língua estrangeira por aspectos muito semelhantes: a língua materna “é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum segredo”. (NETTO, 1994, p.79).

O direito do uso da língua materna às comunidades indígenas é resguardado em dois artigos da LDB, no parágrafo 3º do artigo 32 (assegura o uso no Ensino Fundamental) e no parágrafo 3º do artigo 35-A (garante o uso no Ensino Médio). Como já destacado, a linguagem possui um papel essencial no processo educativo e na constituição da identidade do sujeito, portanto, a possibilidade do uso da língua materna nas aldeias caracteriza uma educação contextualizada que tem o próprio indígena como protagonista.

Ao analisar a realidade das comunidades indígenas nos anos de 1970, Sílvia Coelho dos Santos (*apud* CAPACLA, 1995) conclui que “a educação escolar monolíngue então ministrada nos postos indígenas reforçava esta dominação e submissão, trazendo para a sala de aula um ensino desconectado da realidade da criança indígena, resultando em baixo rendimento escolar e sentimento de incapacidade.” (SANTOS *apud* CAPACLA, 1995, p.40). Portanto, um currículo que valorize a língua materna é um importante avanço para a educação escolar indígena.

Ao reconhecer a defesa dos interesses indígenas, a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 232, admite a sua cidadania, uma vez que o indígena passa a ser reconhecido como um sujeito de direitos: “Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, ter a educação defendida pela Constituição Federal como um direito dos cidadãos indígenas é fundamental. Pensar em cidadania nos leva diretamente à educação. Segundo Marshall:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadão em formação. O direito a educação é um direito social da cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1967, p.73).

Pensar sobre os “processos próprios de aprendizagem” retratado no parágrafo 2º do artigo 210, requer entender que os indígenas possuem uma pedagogia própria, uma percepção da realidade que difere da difundida em escolas não indígenas.

Ao contrário do que é entendido por Marshall (1967), de que a “educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva”, a percepção dos indígenas quanto ao tempo e a infância é diferente. Um exemplo foi trazido por Daniel Munduruku, em sua fala no Seminário Conexão Galpão, no dia 19 de agosto de 2021, realizado de modo online, na qual ele destaca o caráter cíclico da vida e, conseqüentemente, da educação: “Entendemos que a

pedagogia que os povos indígenas foram desenvolvendo ao longo do tempo tem muito a ver com uma só compreensão como parte da natureza, como parte de uma natureza que por si só se resolve, ela tem o seu caminho.” (MUNDURUKU, 2021b).

Na pedagogia indígena, a criança é educada para ser criança e durante cada período da vida ela vai ser preparada para viver o tempo presente. Daniel Munduruku, em sua fala, deixa claro que nunca se deve perguntar a uma criança indígena o que ela quer ser quando crescer, pois, tempo e infância são complementares, cada momento da vida deve ser vivido no instante que lhe é próprio. Para os povos indígenas, existem apenas dois tempos: o passado (a memória) e o presente (o agora). (MUNDURUKU, 2021b).

A educação e a pedagogia que são construídas pelas comunidades indígenas têm permitido perceber sua escola em uma nova perspectiva. Moura (2022), em sua tese, nos apresenta o depoimento do professor Siwe Pataxó sobre a educação do seu povo:

[...] com esse processo de educação que nós temos hoje, nós tivemos uma luta muito grande, que vale bem a pena colocar ela, falar dela, que é um processo de grande resistência, e que não é só de resistência como um indígena, mas de resistência também com o território, com a terra, com a mata, com os ambientes onde nós sempre vivemos, que carrega a nossa história e a nossa memória também. [...] nós vemos que a nossa escola ela vem se transformando num centro mesmo de formação, num centro de pesquisa, inclusive, recebemos muitas pessoas daqui da região, para dialogar, não simplesmente da nossa cultura, mas falar da educação, trocar ideias. Isso é importante para a gente, é educação escolar indígena (SIWÊ, 2021 *apud* MOURA, 2022, p. 152).

Com a Constituição Federal de 1988, a educação adquiriu características diferenciadas, pautada nos princípios intercultural e bilíngue, que são essenciais para a promoção de processos educativos que respeitem a diversidade e características próprias de cada aldeia. De acordo com Zoia:

O caminho da educação escolar indígena em sua singularidade é a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva dos seus direitos e de sua terra, tendo como referencial a sua autonomia e sua luta na construção de uma política indígena para a educação escolar, que enfatize a formação e a valorização da sua cultura e práticas educacionais. (ZOIA, 2010, p.70)

O princípio intercultural pode ser entendido como um conjunto de ações que incluem “[...] currículos diferenciados, conteúdos, calendários, avaliações, materiais didáticos feitos de acordo com a especificidade cultural, mais a participação das comunidades nas deliberações sobre seu currículo [...]” (MONTE, 1998, p. 74). Sendo assim, com base nesses dois princípios, é possível pensar em uma organização escolar que assegure uma formação cidadã sem desprezar as formas tradicionais de educar próprias de cada comunidade indígena.

De acordo com Carlos Roberto Jamil Cury⁷ (2021), os direitos passam por três fases: universalização, positivação e especificação. Esse último ocorre no reconhecimento da diferença e, portanto, está intimamente relacionado com os fundamentos de uma educação escolar indígena diferenciada. Tais princípios são fundamentados no direito à diferença, discutida por Dominique Schnapper (2000) sob o conceito de representação espelho:

Os partidários da paridade invocam implicitamente uma concepção de democracia na qual as instituições políticas devem representar o povo em suas diversidades e, por consequência, considerar o fato de que o povo é igualmente formado de cidadãos e de cidadãs. Eles se referem assim à ideia dita de “representação-espelho”, segundo a qual as instituições políticas devem ser o “espelho” da sociedade. (SCHNAPPER, 2000, p.8).

Contudo, Schnapper (2000) alerta para o perigo de desenvolver uma política pautada na representação espelho. Segundo a autora, conceder direitos diferenciados a uma parte da população pode colocar em xeque o princípio que fundamenta a “ordem da cidadania” e a própria ideia de representação. Apesar disso, destaca a importância de construir uma sociedade na qual toda a população seja atendida, bem como a implementação de medidas, ainda que particulares, na organização pública, para atingir esse objetivo (SCHNAPPER, 2000).

Ora, é válido destacar que os direitos conquistados pelos povos originários, ao considerar a diferença, assumem objetivos afirmativos e transformativos no sentido discutido por Nancy Fraser (2006)⁸. A autora propõe a noção de reconhecimento, “[...] que identifique e assuma a defesa somente daquelas versões da política cultural da diferença que possam ser combinadas coerentemente com a política social da igualdade.” (FRASER, 2006, p. 231).

Segundo Gauthier:

Nós educadores temos que implantar uma *ética da reparação*, pois nossos colegas e parceiros/as indígenas não pedem outra coisa, senão a “igualdade na diferença”, ou o *respeito* das suas diferenças, na igualdade. Iguais e diferentes... Aqui tocamos na base mínima da democracia, já presente quando consideramos que cada pessoa vale um voto, um voto inteiro e nada a mais. É muito pouco, mas de maneira estranha, nem é fácil para cada um/a aceitar isso no seu cotidiano: nem a democracia nem o respeito ao outro soa natural, quando estamos acostumados a instituições que hierarquizam, desprezam, marginalizam, humilham. (GAUTHIER, 2010, p. 17).

⁷ Notas de aula ministrada pelo professor Carlos Roberto Jamil Cury na disciplina “Educação, direito e cidadania” no dia 25 de agosto de 2021.

⁸ Os remédios afirmativos [...] buscam compensar a má distribuição terminal, enquanto deixam intacta a maior parte da estrutura econômico-política subjacente. (FRASER, 2006, p. 237) Remédios transformativos reduzem a desigualdade social, porém sem criar classes estigmatizadas de pessoas vulneráveis vistas como beneficiárias de uma generosidade especial. (FRASER, 2006, p. 238).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”. A primeira referência aos indígenas está no parágrafo 4 do artigo 26, “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.” Tal dispositivo é complementado na redação dada pela Lei 11.645, de 10 março de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

Percebe-se que a LDBEN/96, ao tratar da educação escolar indígena, começa por destacar a importância da contribuição dos povos originários na constituição da sociedade brasileira. Em seguida, fornece orientações sobre os princípios nos quais a escola indígena deve se pautar: uma educação intercultural e bilíngue.

Esses princípios são tão importantes que sua garantia é novamente reforçada nos artigos 78 e 79 que incube à União o apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural.” Tendo como objetivos:

Art. 78. I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, outros documentos legais foram publicados com o intuito de orientar e organizar a Educação Escolar Indígena. Em 1999, a

Câmara de Educação Básica publica a Resolução n° 3 que “Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.” Essa Resolução reforça o modelo próprio de organização pedagógica, o protagonismo de cada comunidade ao propor uma organização flexível de acordo com as necessidades de cada aldeia, bem como a sua participação em todas as decisões referentes aos processos educativos.

Outro documento orientador importante é a Resolução CNE/CEB n° 5/2012, publicada no dia 22 de junho de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.”. Esse documento é mais encorpado se comparado com a Resolução n° 03/1999. Contém seis títulos: Título I - Dos objetivos; Título II - Dos princípios da educação escolar indígena; Título III - Da organização da educação escolar indígena; Título IV - Do projeto político-pedagógico das escolas indígenas; Título V - Da ação colaborativa para a garantia da educação escolar indígena; Título VI - Das disposições gerais.

Além de reforçar os princípios já explicitados na Resolução n° 3/1999, a Resolução n° 5/2012 inclui mais um no art. 3º, inciso “I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;” (BRASIL, 2012). A Lei n° 9.394/96 também assegura o atendimento dos povos originário à educação superior na redação dada pela Lei n° 12.416/2011 do parágrafo 3 do artigo 79. Esse artigo reforça a assistência aos indígenas e o estímulo de pesquisas e desenvolvimentos de programas específicos:

Art.79. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996)

Para atender as demandas das escolas indígenas, a Resolução n° 3 esclarece a ênfase que deve ser dada aos cursos de formação de professores que irão atuar nessas instituições. Além de assegurar os modos próprios de aprendizagem, essa Resolução, no artigo 8º, dá prioridade para que os docentes sejam oriundos da própria comunidade:

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa. (BRASIL, 1999).

Após a conquista dos direitos assegurados na Constituição Federal, a sociedade brasileira, finalmente, passou a reconhecer o indígena como cidadão, como igual. Nesse

processo, qualquer ideia ou atitudes assistencialistas deveriam ser abandonadas, contudo, toda mudança leva tempo.

É necessário entender que cada grupo étnico possui saberes importantes que poderiam e podem ser compartilhados com o intuito de construir uma educação que realmente contribua com a formação dos sujeitos, tendo por base o respeito à diferença. Dessa forma, nos programas de formação de professores indígenas, o ponto de vista do colonizador teria que ser questionado para dar espaço a novos aprendizados construídos em conjunto. De acordo com Bartolomeu Meliá (1998), em artigo publicado nos anais da Conferência Ameríndia de Educação, em 1998:

Por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar “indigenamente” é fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. (MELIÁ, 1998, p.26).

Sendo assim, com o intuito de orientar a formação docente, tendo em vista uma educação da diferença e da alteridade, em 2015, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 01/2015, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.” É composta de três capítulos – Dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas; Da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas; Da promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades.

O primeiro capítulo destaca os princípios e objetivos nos quais a formação dos docentes devem se pautar. Além de dar ênfase a uma formação intercultural e bilíngue, propõe uma articulação entre as diferentes modalidades de educação escolar indígena e nos diversos espaços educativos. Outra proposta interessante é a integração entre ensino e pesquisa, com o intuito de promover a construção de materiais didáticos que atendam a demanda de cada comunidade. Ao estabelecer que os próprios professores construam os materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, a Resolução nº 1/2015 assegura um ensino que seja contextualizado com o cotidiano dos alunos de cada aldeia. Além disso, como destacado por Maria Inês de Almeida (2000), a produção de livros é vista pelos indígenas como um meio de fazer conhecida sua história, cultura e tradições, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo:

Quando foi proposto, segundo as diretrizes do Programa de Implementação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, que os próprios professores produzissem o material de leitura a ser usado em suas aldeias, seguindo os passos de outros grupos (os do Acre, ligados à CPI e os ticunas, do Amazonas), esse trabalho foi visto por eles como a oportunidade de apresentar ao Brasil e ao mundo (parece ambicioso, mas é cabível) a nova literatura xacriabá, krenak, maxakali e pataxó, com seus escritores. (ALMEIDA, 2000, p. 56).

O segundo capítulo das Diretrizes é composto por cinco sessões: Seção I - Do perfil do professor indígena; Seção II - Dos projetos pedagógicos de cursos e das propostas curriculares; Seção III - Da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas; Seção IV - Da gestão; Seção V - Da avaliação dos programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas.

Esse capítulo traz não só orientações sobre a formação inicial e continuada dos professores indígenas, bem como a avaliação das instituições formadoras. Toda a organização, tanto da formação como da avaliação e gestão, seguem os princípios já explicitados até então. A participação da comunidade nessa organização é algo reforçado durante todo o capítulo, inclusive no parágrafo 3º do artigo 10, o qual permite que as lideranças das aldeias participem do processo como formadores: “Art. 10. §3º Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim.”. (BRASIL, 2015).

O terceiro destaca a responsabilidade da União, dos estados e municípios na promoção de programas que tenham como objetivo a formação inicial e continuada com base nos princípios estipulados pela Resolução. O quarto e quinto capítulo vão tratar das questões administrativas (Gestão e avaliação) dos programas responsáveis pela formação dos professores indígenas, tendo em vista os modos próprios de construir conhecimento e uma avaliação que seja diferenciada para atender as especificidades da educação escolar indígena.

Em 1994, Mariana Kahn, no texto denominado “Educação indígena versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar...”, destaca:

Um dia, espero - e tenho sim essa esperança que se contrapõe ao meu atual criticismo - que as comunidades indígenas tenham seus intelectuais assumindo a conceitualização de algo que será relativo ao processo de ensino e aprendizagem de alguma coisa que eles têm que partilhar com sua comunidade. (KAHN, 1994, p. 138).

Atualmente, após muita luta, podemos dizer que a esperança da pesquisadora Mariana Kahn se concretizou. De fato podem se encontrar diversas publicações de autores e

professores indígenas de diferentes etnias, bem como propostas de escolas com uma organização definida por meio da participação ativa da comunidade.

2.4 Formação dos professores indígenas em Minas Gerais

Em pesquisa recente, Daniela Moura (2022) nos apresenta o número de alunos indígenas de nosso Estado:

Atualmente, tem-se aproximadamente 4.100 alunos indígenas em Minas Gerais, das etnias Kaxixó, Krenak, Maxakali, Pataxó, Pankararu, Xakriabá, Xucuru-Kariri e Mokurin. Minas Gerais tem 17 escolas indígenas e duas classes relacionadas a escolas não indígenas. Há assistências em 64 endereços e as escolas estão distribuídas em sete cidades. Para atender às necessidades dessas comunidades, foi instituída a Comissão Nacional de Educação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (CEEEI), de acordo com a SEE /MG nº 2 de 12 de novembro de 2015, Resolução MG nº 2.809. (MOURA, 2022, p. 148).

Tendo em vista o número de alunos indígenas e o que foi explicitado nos tópicos anteriores, fica evidente a importância em garantir uma formação intercultural e bilíngue para os professores indígenas. Ao tratar dessa temática, o MEC, no período de 2004 a 2019, destacava as ações que deveriam ser desenvolvidas pela SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), antes da sua extinção pelo governo de Jair Bolsonaro⁹:

As principais ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação para garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade são as seguintes:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.

2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.

3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.

4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

⁹ A secretaria foi restabelecida no governo Lula, em 2023, pelo decreto nº 11.342/23.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas¹⁰.

No ano de 2002, o MEC por meio da SECADI e em conjunto com um grupo de docentes indígenas, preparou um documento denominado “Referenciais para a formação de professores indígenas”, que propunha uma formação docente e uma escola que fossem pautadas no diálogo e na construção coletiva. De acordo com o documento, “Aos sistemas de ensino, cabe responder, de forma respeitosa e eficiente, às demandas apresentadas pelas comunidades, com elas dialogando e montando o planejamento dos cursos, a partir dessas idéias (*sic.*) e expectativas expressadas e sistematizadas numa proposta curricular.” (BRASIL, 2002, p.25).

O Referencial propõe que a organização curricular dos cursos de formação de professores indígenas esteja pautada em quatro conhecimentos: I - Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos; II - Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas; III - Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade; IV - Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações. Esses conhecimentos devem ser abordados de modo teórico, mas também prático, relacionados com o cotidiano de cada professor e com a ação docente daqueles que já exercem a profissão.

Promover a formação dos professores indígenas é essencial considerando que a escola é um espaço coletivo e assume a posição de efetivação de direitos. Sendo assim, os Referenciais reforçam o complexo papel desses sujeitos na escola:

Nesse sentido, os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, idéias (*sic.*), categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história. (BRASIL, 2002, p. 21).

¹⁰ Informações retiradas do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/educacao-indigena/apresentacao>.

A primeira iniciativa de formação de professores indígenas em Minas Gerais foi por meio do PIEI (Programa de Implantação de Escolas Indígenas), em 1996, organizado pela parceria entre a SEEMG (Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais), a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), o IEF (Instituto Estadual de Florestas), o Parque Estadual do Rio Doce e os povos indígenas, que já eram reconhecidos pela FUNAI no Estado: Pataxo, Maxakali, Krenak e Xakriaba.

Nas palavras dos próprios docentes participantes do Programa, por meio dessa primeira experiência, foi possível perceber o quanto as comunidades indígenas tinham a oferecer de contribuição para os processos educativos em âmbito nacional. Entretanto, eles também reconheciam que: “o diálogo tem sido ainda mais enriquecedor para a cultura urbana dos chamados não-índios, que tem vivenciado, por meio do projeto, a possibilidade de um crescimento em sua cosmovisão.” (MATOS, 2000, p. 110).

Atualmente, um dos locais no qual essa instrução ocorre é na UFMG, com o curso denominado “Formação Intercultural para Educadores Indígenas” (FIEI), em funcionamento desde 2009. Até o momento, já se formaram professores das etnias: Xacriabá (MG), Pataxó (MG e BA), Pataxó Hã Hã Hãe (BA), Maxakali (MG), Pankararu (PE), Guarani Mbya (ES e RJ), Guarani Nhandeva (RJ)¹¹.

O curso segue todas as diretrizes explicitadas no tópico anterior com o foco numa educação intercultural, bilíngue e relacionada com o território. Desse modo, é dividido em quatro áreas de habilitação: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; e Ciências Sociais e Humanidades. É composto por oito períodos que atendem a uma carga horária total de 2.925 horas, tendo em vista um ensino contextualizado. Seu processo de formação possui um currículo flexível, bem como espaços e tempos diferenciados, ou seja, parte da formação ocorre dentro da universidade e outra dentro do espaço de atuação do discente.

Além do curso específico para a formação de professores indígenas, com a promulgação da lei 12.711/2012, houve a garantia do acesso desses povos na universidade independente do curso escolhido. Também conhecida como lei das cotas, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, desde a sua publicação, há 10 anos, possibilitou a formação de diversos indígenas, tanto na graduação como na pós-graduação. Segundo Gersem Baniwa:

¹¹ Todas as informações sobre o curso foram retiradas do site: <https://fiei.fae.ufmg.br>.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia, paz e tranquilidade sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos a constituição de um Estado diferente que possibilite a igualdade de condições de vida para todos. (BANIWA, 2013, p.13).

Tal conquista é notável tendo em vista que. Atualmente, os professores de boa parte das escolas indígenas são moradores das próprias aldeias, além de ser possível encontrar publicações de membros de diferentes etnias como Daniel Munduruku, Celia Xacriabá, Siwe Pataxó, Kanatyó Pataxó, dentre tantos outros. Há que se destacar, também, a produção dos trabalhos de conclusão de curso da FIEI, que até 2020 já computavam 160, com temas e questões relacionadas e específicas da aldeia do autor (a)/estudante.

Investir na formação contextualizada de professores indígenas é necessário para a garantia dos direitos explicitados nos tópicos anteriores, uma vez que a escola dentro da aldeia, após a Constituição Federal de 1988, contribui para a transmissão cultural e uma educação cidadã pautadas na construção da identidade de cada comunidade. De acordo com Zoia:

A escola entre os grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, passando a ser vista como um meio eficaz para assegurar o acesso aos conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais, a identidade dos grupos particulares e os seus conhecimentos historicamente construídos. (ZOIA, 2010, p.81).

Os professores indígenas formados assumem o papel de multiplicadores, construindo uma rede de troca de conhecimentos composta por toda a comunidade. Por meio dessa rede é que as lideranças indígenas têm se apoiado na conquista de novos direitos e na garantia dos que já foram conquistados. Desse modo, a escola indígena atual, ao ser um ambiente de construção de identidade e empoderamento, recebe uma configuração diferenciada comparada com o papel que essa instituição exerceu dentro das comunidades ao longo da história brasileira.

As escolas da etnia Pataxó, existentes em diferentes localidades em Minas Gerais, são exemplo e elas se destacam por realizarem práticas inovadoras. A organização dessas instituições ocorre de acordo com a realidade e necessidade de cada aldeia e seu corpo docente é formado pelos próprios indígenas, salvo poucas exceções. Tendo em vista a importância da escola para a manutenção da tradição e cultura desse povo, os professores indígenas desenvolveram metodologias próprias que conciliam os conhecimentos da aldeia e

ocidentais, o mito e a ciência, a sensibilidade e a razão. Uma escola indígena será o *locus* dessa pesquisa, antes, porém, tratarei da teoria do imaginário e decolonialidade que consubstanciam uma educação pautada na relação dos opostos.

3 – POR UM PARADIGMA EMERGENTE E DECOLONIAL: o mito e a narrativa mítica na prática docente

Esse capítulo trata, especificamente, da fundamentação teórica que iluminará a análise do objeto de estudo dessa pesquisa, o mito, bem como trará uma discussão sobre a narrativa mítica na prática e formação docente. Desse modo, discuto sobre a decolonialidade e o paradigma emergente, correntes que têm me possibilitado repensar o modo de educar ao considerar conhecimentos que, até o momento, têm sido postos de lado, e ainda, a teoria do imaginário e a presença da narrativa mítica na formação e na prática dos professores e professoras.

3.1 Decolonialidade e o Paradigma Emergente

Sabemos a história do colonizador quanto ao “descobrimento” do continente americano e, cada vez mais, somos convidados a buscar a nossa própria. Com o início da colonização das Américas, os povos originários passaram por processos civilizatórios e catequéticos. De acordo com Anibal Quijano (2005), “os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente (*sic.*) também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (QUIJANO, 2005, p. 108). Os conhecimentos e costumes dos nativos foram desconsiderados. Durante muito tempo, houve, e ainda há, uma valorização dos saberes eurocêntricos, enquanto permanece a desvalorização da cultura e experiência dos povos indígenas e, também, dos negros. Nesse cenário, na contemporaneidade:

Surge, então, a crítica decolonial, com a intenção de desnudar e denunciar a dependência dos países do ‘sul’ aos países do ‘norte’ em três setores: do poder, do ser e do saber. O movimento decolonial propõe a busca por ações e formas de pensar que emanem da própria cultura local, ressaltando-a perante os processos de globalização que silenciam aqueles que pertencem aos grupos ‘subalternos’. (SILVA; BICALHO, 2018, p. 248).

Os estudos fundadores da decolonialidade nascem no grupo modernidade/colonialidade, composto por diversos pensadores, dentre eles Anibal Quijano, que, em 1990, criou o conceito de *Colonialidade do Poder*. Com o desenvolvimento dessa discussão, ocorre a expansão do conceito para outras áreas – saber, ser, natureza e gênero. Cada um desses elementos tem por representantes importantes autores que criticam a visão colonial imposta pela modernidade (ELIZALDE; FIGUEIRA; QUINTERO, 2019).

Ao desenvolver suas reflexões sobre a *Colonialidade do Poder*, Quijano (2005) pondera sobre a relação entre colonialismo e capital e discute sobre a invenção da raça que veio promover o avanço da produção capitalista com base na criação de novas identidades:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Sendo assim, a noção de raça e identidades sociais, tão discutidas em estudos recentes, surgiram no processo colonizador que necessitava desse conceito para efetivar a dominação sobre esses povos.

Ao tratar da *colonialidade do poder*, é importante salientar o conceito de eurocentrismo como o conjunto de saberes da Europa Ocidental, difundido e padronizado no ocidente por meio da colonização e recuperar o seu fundamento, a saber, a imposição da religião, língua e costumes sobre os nativos. Não se trata de todos os conhecimentos produzidos no continente europeu até o momento, mas da racionalidade que prevaleceu sobre todas as outras formas e modos de conhecer o mundo (QUIJANO, 2005).

De acordo com Walter D. Mignolo, os povos nativos eram a configuração da diferença no “imaginário ocidental cristão” (MIGNOLO, 2005). Tal visão ainda persiste, uma vez que, mesmo nos dias atuais e após o reconhecimento na Constituição Federal de 1988, os indígenas ainda são vistos como estrangeiros no Brasil (FLEURI, 2014).

Toda lei promulgada que afirme os direitos dos povos originários como cidadãos têm por fundamento muita luta. Em 2010, é notável um importante avanço dessa luta com a Lei nº 11.645, responsável por alterar “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Entretanto, apesar do aparente avanço provocado pela obrigatoriedade prevista em lei, os livros didáticos, a formação e a prática docente, por vezes, partem do ponto de vista colonizador, as falas e saberes próprios dos povos originários continuam a ser desconsiderados.

Compreender a identidade dos povos originários só é possível ao ouvir o que o indígena tem a dizer. Nesse sentido, reconhecer sua sabedoria e cultura é essencial. Nas

palavras de Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Meneses (2009), é necessário “suliar” no sentido de valorizar os saberes construídos nos países sulistas. Dizem os autores:

[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia dos saberes. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 13).

Para refletir a respeito desses saberes, é preciso problematizar o paradigma cartesiano que constitui o modo de pensar dos ocidentais. Os estudos sobre a decolonialidade do saber e do poder se encontram nessa direção e demandam da ciência a constituição de outros paradigmas epistemológicos para pensar e viver as sociedades. Nesse sentido, destaco o paradigma emergente, ou o da complexidade, defendido por Boaventura de Souza Santos¹² (2008) e Edgar Morin (2005), dentre outros autores.

Para os autores, o paradigma cartesiano, também conhecido como dominante, caracterizado pela segregação, está em crise e não suporta mais toda a complexa realidade. Edgar Morin define “[...] paradigma como o conjunto das relações fundamentais de associação e/ou de oposição entre um número restrito de noções-chave, relações essas que vão comandar-controlar todos os pensamentos, todos os discursos, todas as teorias.” (MORIN, 2005, p. 258).

Com o advento do positivismo, o ser humano foi fragmentado. Houve uma separação entre corpo e mente; razão e emoção. Nesse processo, a racionalidade foi valorizada. Mesmo atualmente, no século XXI, a educação continua presa a esse paradigma dual, valorizando sobremaneira o intelecto em detrimento do sensível, da emoção e, é notório o quanto isso tem sido prejudicial.

Morin (2000) propõe o paradigma da complexidade, o qual entende o ser humano como um ser complexo. Dessa forma, é necessário pensar em novos meios de educar, baseados na consideração de cada indivíduo em toda sua complexidade/totalidade:

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio,

¹² Para mais informações ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5593695/mod_resource/content/1/Semana%2012%20-%20SANTOS%2C%20Boaventura%20de%20Souza.%20A%20Cr%C3%ADtica%20da%20Raz%C3%A3o%20Indolente.pdf>. Acesso em 03 abr. 2023.

estático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. (MORIN, 2000, p.59).

Uma educação fundamentada no paradigma da complexidade se faz necessária no contexto atual. O paradigma emergente, também denominado complexo, defende a importância de todas as sapiências, aqueles relacionados aos dominantes e aos dominados. É necessário um novo olhar sobre as ciências que, ao invés da segregação, promova uma integração entre diferentes saberes: “Chamo *paradigma de complexidade* ao conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).” (MORIN, 2005, p. 330).

Esse paradigma tem relação com a teoria do imaginário, proposta por Gilbert Durand, que tem como objeto de estudo os símbolos presentes nas imagens. De acordo com o autor, “a imagem, produto de uma ‘casa de loucos’, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa.” (DURAND, 2004, p.13). De fato, no paradigma cartesiano, a imagem é desconsiderada para dar lugar à racionalidade, entretanto, não se pode negar a importância da mesma, pois, para Durand (2002):

[...] É esse “sentido” das metáforas, esse grande semantismo do imaginário, que é a matriz original a partir da qual todo o pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico se desenvolvem. É, portanto, resolutamente, na perspectiva simbólica que nos quisemos colocar para estudar os arquétipos fundamentais da imaginação humana. (DURAND, 2002, p.31).

Como destacado pelo autor, na imagem reside a origem do pensamento racionalizado, algo fundamentado na teoria de Jung. Segundo Durand, “[...] Jung, na esteira da psicanálise, viu igualmente bem que todo o pensamento repousa em imagens gerais, os arquétipos, “esquemas ou potencialidades funcionais” que “determinam inconscientemente o pensamento.” (DURAND, 2002, p.30). Nesse cenário se inserem os estudos simbólicos do mito, que, de acordo com Durand:

[...] não raciocina nem descreve: ele tenta convencer pela repetição de uma relação ao longo de todas as nuances (as “derivações”, como diria o sociólogo) possíveis. A contrapartida desta particularidade é que cada mitema – ou cada ritual – é o portador de uma mesma verdade relativa à totalidade do mito ou do rito. O mitema comporta-se como um holograma (Edgar Morin) no qual cada fragmento e cada parte contém em si a totalidade do objeto. (DURAND, 2002, p.87).

Desse modo, as linhas de pensamento aqui destacadas propõem uma percepção que reconheça a importância do imaginário, da imagem e do símbolo. Segundo Denis Domeneghetti Badia e José Carlos de Paula Carvalho (2010), “[...] o imaginário é a imagem plural e multifacetada que uma sociedade faz de si mesma ou, em termos mais específicos, os conjuntos psicoculturais que funcionam como polissemias simbólicas.” (BADIA; PAULA CARVALHO, 2010, p. 68)

Nesse sentido, a imagem e o símbolo possuem um papel fundamental para a teoria do imaginário e para a análise de estudos que tenham por base a cultura. Mircea Eliade (1996) traz contribuições quanto à definição desses termos. De acordo com o autor, as imagens são “multivalentes” e ainda acrescenta que “as imagens constituem ‘aberturas’ para um mundo trans-histórico. Não é, entretanto, seu menor mérito: graças a elas, as diversas ‘histórias’ podem se comunicar.” (ELIADE, 1996, p. 174).

Em relação ao símbolo, Eliade o percebe como precedente da linguagem e da razão, portanto é algo inerente ao ser humano. “O símbolo revela certos aspectos da realidade – os mais profundos – que desafiam qualquer outro meio de conhecimento.” (Eliade, 1996, p. 8). Desse modo, o autor conclui que “as imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser.” (ELIADE, 1996, p. 8-9).

Ao pensar no imaginário e nos significados das imagens, o objeto de estudo dessa pesquisa se insere como elemento importante, pois tais significações ocorrem por meio da constituição dos mitos. Os mitos possuem um papel fundamental em todas as civilizações, expressam conhecimentos e costumes. Para Eliade:

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma "criação": ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 1972, p. 9).

Sendo assim, tendo em vista a importância do mito para o pensamento, Gilbert Durand (2002) propõe a seguinte conceituação:

[...] Entenderemos por mito um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias. O mito explica um esquema ou um grupo de esquemas. Do mesmo modo que o arquétipo promovia a ideia e que o símbolo engendrava o nome, podemos dizer que

o mito promove a doutrina religiosa, o sistema filosófico ou, como bem viu Bréhier, a narrativa histórica e lendária. (DURAND, 2002, p. 62-63).

Gilbert Durand (2002) ainda acrescenta que:

O mito não se reduz nem a uma linguagem nem tampouco, como Lévi-Strauss tenta fazer usando uma metáfora, a uma harmonia, mesmo que musical. Porque o mito nunca é uma notação que se traduza ou se decodifique, mas sim presença semântica e, formado de símbolos, contém compreensivamente o seu próprio sentido. (DURAND, 2002, p. 357).

Joseph Campbell (1990) também percebe o aspecto simbólico do mito ao afirmar que é possível voltar-se para dentro:

lendo mitos. Eles ensinam que você pode se voltar para dentro, e você começa a captar a mensagem dos símbolos. Leia mitos de outros povos, não os da sua própria religião, porque você tenderá a interpretar sua própria religião em termos de fatos – mas lendo os mitos alheios você começa a captar a mensagem. O mito o ajuda a colocar sua mente em contato com essa experiência de estar vivo. Ele lhe diz o que a experiência é. (CAMPBELL, 1990, p.17).

Todo mito é composto de ensinamento, concepção ou ideias, em todas as sociedades, inclusive nas comunidades indígenas, uma vez que estruturam as relações sociais e morais: “o mito, portanto, teria função nas sociedades, constituindo-se em instrumento importante para compreensão delas e seus sujeitos.” (PEREIRA; SIMAS, 2016, p. 150).

O senso comum pressupõe que os mitos são carregados de fantasias e o ocidente, sob forte influência do positivismo, percebe esse caráter como algo que deve ser “desvalorizado”, não reconhecido como um saber, por vezes até compreendido como algo não verdadeiro, uma mentira. A escola como instituição ainda está pautada nessas bases e durante todos esses anos tentou fragmentar o que não pode ser fragmentado, ao perceber o aluno como um ser dividido entre mente e corpo. Apesar disso, os mitos ainda fazem parte do cotidiano, já que o devaneio e a fantasia são elementos indivisíveis do ser humano e o constituem enquanto espécie (MORIN, 2005).

Tal importância é percebida nos mitos fundadores presentes em todas as sociedades, os quais fazem parte da constituição de um povo e possuem riqueza de simbolismos. Quem não se lembra do mito romano sobre Rômulo e Remo (SOHISTÓRIA.COM, 2022), na Grécia a criação do homem por Epimeteu e Prometeu (BULFINCH, 2006), na sociedade judaico-cristã, a criação do mundo em seis dias pelo Eu Sou (*Yahweh*) (BÍBLIA SAGRADA, 2011), no budismo mahākalpa – nome dado aos ciclos de criação e destruição do universo (VAIANO, 2020), no hinduísmo a criação/destruição do mundo de forma cíclica por Shiva,

Vishnu e Brama (SILVEIRA, 2016); para os Maia-Quiché a criação do planeta por Tepeu e Gucumatz descritos no “Popol Vuh” – livro da comunidade (TERRA.COM, 2012). Para ficar apenas com duas etnias mineiras, encontramos, entre os Maxakali, a história da criação do mundo por Topa e o dilúvio (ALVES, 2003) e entre os Pataxó encontramos Txopai e Itôhã, os criadores (PATAXÓ, 2000). Certamente, cada uma das culturas possui seus mitos fundadores¹³.

Tais mitos são carregados de saberes e tradições que se renovam e se transformam com o tempo. Compreender esses conhecimentos é necessário para uma educação que tenha como objetivo a formação integral do estudante, uma vez que o mito transmite elementos que constituem a identidade de um povo. Apesar de todos os significados e sentidos encontrados nos mitos e lendas, pouco espaço é dedicado a eles nos currículos de formação de professores, bem como, no desenvolvimento de pesquisas sobre a temática nos Programas de Pós-Graduação.

Sendo assim, o estudo das imagens fundamentado pela teoria do imaginário engloba as discussões do paradigma emergente e a decolonialidade, haja vista que tratam de algo comum: o reconhecimento de saberes que, até então, foram deixados em segundo plano. No contexto atual, promover uma educação que atenda esse princípio é essencial para uma formação que desenvolva o indivíduo em toda a sua complexidade.

3.2 A teoria do imaginário

A teoria do Imaginário foi estruturada por Gilbert Durand, a partir dos estudos desenvolvidos no *Centre de Recherches sur l'Imaginaire* fundado em 1967, na França, e tem a contribuição de diversos trabalhos e ideias de outros autores, dos quais destaco, como principal base, a ideia do inconsciente coletivo e arquétipos, de Jung (1875-1961), e o estudo sobre as imagens e o símbolo, de Bachelard (1884-1962). Nos dias atuais, os grupos de pesquisa relacionados com o imaginário estenderam-se para mais de vinte países. No Brasil, são, aproximadamente, 400 grupos, no total, segundo os dados do CNPq (PITTA, 2017). Para explanar sobre o imaginário em toda a sua complexidade e essência, explicarei melhor a contribuição dos dois autores citados para o desenvolvimento da teoria.

¹³ No Espaço do Conhecimento da UFMG, em Belo Horizonte, existe uma exposição de longa duração que trata dos mitos originários de diferentes culturas, as informações presentes nesse parágrafo foram nela inspiradas. Para mais informações: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/cosmogonias-e-cosmologia/>

Gaston Bachelard nasceu em Champagne, na França, no ano de 1884. A princípio, se dedicou a compreender o desenvolvimento da racionalidade, somente mais tarde, em 1935, deu início aos estudos sobre os “processos da imaginação criadora”, que resultaram em cinco obras que têm como fundamento os quatro elementos da natureza: ar, água, terra e fogo. As pesquisas de Bachelard tratam da conceitualização e do devaneio (ciência e poesia), dois aspectos opostos, mas complementares da mente humana (PITTA, 2017). Segundo Danielle Pitta (2017), “Bachelard adquiriu muito cedo a convicção de que as imagens formam a instância imediata e universal do psiquismo; o conceito sendo sempre segundo, pois construído a partir de uma oposição às imagens.” (PITTA, 2017, p. 43).

Carl Gustav Jung nasceu em 1875. Foi um importante pensador e pesquisador da psiquê, sendo o responsável pela construção do conceito de inconsciente coletivo e arquétipos que fundamentam a teoria do imaginário. Para Jung, além do inconsciente pessoal, formado pelas experiências individuais, todo ser humano possui o inconsciente coletivo, camada mais profunda com uma natureza universal, “[...] Em outras palavras, são idênticos em todos os seres humanos, constituindo, portanto, um substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo.” (JUNG, 2000, p. 15).

O inconsciente coletivo é formado pelos arquétipos que é definido por Jung como “[...] tipos arcaicos - ou melhor - primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos.” (JUNG, 2000, p.16). É nesses arquétipos e no inconsciente coletivo que o imaginário se estabelece. De acordo com Durand:

[...] É esse “sentido” das metáforas, esse grande semantismo do imaginário, que é a matriz original a partir da qual todo o pensamento racionalizado e o seu cortejo semiológico se desenvolvem. É, portanto, resolutamente, na perspectiva simbólica que nos quisemos colocar para estudar os arquétipos fundamentais da imaginação humana. (DURAND, 2002, p.31).

Antes de adentrar na estruturação da teoria, é necessário entender os principais conceitos que a fundamentam: *scheme* (esquema), arquétipo, símbolo e mito. A *scheme* tem em consideração as emoções, é anterior a imagem e corresponde a um gesto ou ação. Já o arquétipo é a imagem coletiva e inata que representa o gesto (*scheme*). O símbolo é o que fornece sentido às imagens e, por fim, o mito pode ser entendido como “relato fundante da cultura”. (PITTA, 2017). Segundo Pitta (2017), “são, pois, os *schemes*, arquétipos, símbolos e mitos que vão, a partir da sua organização, feita exclusivamente por uma cultura dada, orientar a vivência cotidiana desta cultura.” (PITTA, 2017, p.24).

Quadro 2 – Conceitos da Teoria do Imaginário

Conceito	SCHEME	ARQUÉTIPO	SÍMBOLO	MITO
Definição	Gesto	Imagem	Sentido	Relato
Exemplo	Aconchego (descida)	A Mãe	Intimidade	Mito da grande mãe (cristianismo - Maria)

Fonte: elaborado pela autora com base em Pitta (2017) e Durand (2002)

Nesse sentido, o mito (objeto de estudo dessa pesquisa) tem um papel central na organização de toda sociedade. De acordo com a autora, “o mito vai transformar em linguagem, em relato, as valorizações assim feitas; e este relato, por sua vez, vai organizar o mundo, estabelecer o modo das relações sociais, e seus personagens vão servir de modelo para a ação cotidiana dos indivíduos [...]” (PITTA, 2017, p.24).

Conforme o explicitado, é possível compreender a relação entre esses conceitos e a organização e convergência dos símbolos. Inspirada por Durand, Pitta propõe que:

O imaginário nessa perspectiva, pode ser considerado como essência do espírito, na medida em que o ato de criação (tanto artístico, como o de tornar algo significativo), é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidade, emoções...) é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano, existe. (PITTA, 2017, p. 20).

Durand (2002) divide as estruturas do imaginário em dois regimes: o diurno (separar - heroico) e o noturno (místico e disseminador). Segundo Pitta, “essa classificação leva em conta a existência de uma maneira de organizar, de um dinamismo, próprios de cada cultura, dinamismo esse que se encontra na base das organizações (convergências) dos símbolos que formam as constelações da imagem.” (PITTA, 2017, p. 25) De acordo com Durand:

[...] O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação; o Regime Noturno subdivide-se nas dominantes digestivas e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. (DURAND, 2002, p.58).

Os regimes diurno e noturno fazem referência a três estruturas que buscam responder à questão essencial da humanidade: a consciência da mortalidade. Desse modo, esses regimes possuem intenções que são explicitadas na base da organização das imagens. Segundo Durand:

O psiquismo divide-se em, pelo menos, duas séries de impulsos: aqueles que se originam na parte mais ativa, mais conquistadora, quando o *animus* mostra-se frequentemente sob os traços da grande imagem arquetipa (do tipo arcaico, primitivo e primordial) do herói que derrota o monstro e, por outro lado, aqueles elaborados na parte mais passiva, mais feminina e mais tolerante, a *anima*, a qual surge muitas vezes sob a figura da mãe ou, ainda, da Virgem... (DURAND, 2004, p.38).

A primeira série de impulsos, *animus*, relacionada com o regime diurno (luz), percebe a realidade em dualidade, divide o universo em antagônicos (PITTA, 2017). A segunda, *anima*, pertence ao regime noturno (noite), propõe a união dos opostos, tem como base a harmonia e conciliação (PITTA, 2017). De acordo com Durand, “semanticamente falando, pode-se dizer que não há luz sem trevas enquanto o inverso não é verdadeiro: a noite tem uma existência simbólica autônoma. O *Regime Diurno* da imagem define-se, portanto, de uma maneira geral, como o regime da antítese.” (DURAND, 2002, p. 67).

Para Durand, “[...] todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irredutíveis, limitadas a três classes que gravitam ao redor dos processos matriciais do “separar” (heróico), “incluir” (místico) e “dramatizar” (disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo.” (2004, p.40). Essas estruturas têm por base “dominantes reflexas” que orientam as constelações de imagens e são divididas em três: postural, nutrição e copulativa. De acordo com Durand:

[...] As “dominantes reflexas” que Vedenski e depois Betcherev e a sua escola iriam estudar de maneira sistemática são exatamente os mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de “acomodações” mais originários na ontogênese e aos quais, segundo a teoria de Piaget, se deveria referir toda a representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo. (DURAND, 2002, p.47-48).

Sendo assim, as três estruturas que compõe os regimes são: A *estrutura heroica*, ligada ao regime diurno, que possui a dominante postural (vertical) e tem como scheme o distinguir/separar; as *estruturas mística* e *sintética* estão relacionadas com o regime noturno, entretanto, possuem dominantes e schemes diferentes. A mística é caracterizada pela dominante digestiva e o scheme confundir/descer, já a sintética é composta pela dominante copulativa e o scheme ligar/retornar (DURAND, 2002).

Cada uma dessas estruturas irá responder à questão da consciência da morte a seu próprio modo. No caso da estrutura heroica, sua constelação de imagens transmite a ideia de conquista e vitória sobre a morte; a estrutura mística ressignifica o sentido da morte para lidar com a angústia, as imagens que compõem sua constelação tratam da intimidade e do

profundo; a estrutura sintética percebe o tempo de modo cíclico, sendo assim, a morte não é um fim, mas um recomeço (PITTA, 2017).

Para a teoria do imaginário, a angústia da morte vai se manifestar por meio das imagens referentes ao tempo. Nesse sentido, os símbolos podem ser categorizados em três temáticas: teriomórficos (ligado a animalidade simbólica e angustiante), nictomórficos (relativo à noite e à escuridão) e catamórficos (relacionado com a queda – medo, castigo, vertigem e dor). Cada estrutura também possui seus conjuntos simbólicos específicos para ressignificar à mortalidade. A estrutura heroica possui símbolos de ascensão, especulares (referente à visão) e divisão. A estrutura mística traz símbolos de inversão e intimidade, e a estrutura sintética tem como base os símbolos cíclicos (PITTA, 2017).

O imaginário composto pelos arquétipos, *scheme* e símbolos, como citados até então, segue um trajeto denominado por Durand (2002) de *trajeto antropológico*, que percebe a construção das imagens por meio da interação entre os reflexos dominantes (postural, copulativo e digestivo) e o meio social. Esse conceito é essencial para a teoria do imaginário, uma vez que pode ser percebido como “pedra angular” da teoria. Segundo Durand:

Para delimitar os grandes eixos desses trajetos antropológicos que os símbolos constituem, somos levados a utilizar o método pragmático e relativista de convergência que tende a mostrar vastas constelações de imagens, constelações praticamente constantes e que parecem estruturadas por um certo isomorfismo dos símbolos convergentes. [...] A analogia procede por reconhecimento de semelhança entre relações diferentes quanto aos seus termos, enquanto a convergência encontra constelações de imagens semelhantes termo a termo em domínios diferentes do pensamento. (DURAND, 2002, p.42-43)

Para o autor, “[...] o trajeto antropológico pode indistintamente partir da cultura ou do natural psicológico, uma vez que o essencial da representação e do símbolo está contido entre esses dois marcos reversíveis” (DURAND, 2002, p.42). Nas palavras de Pitta (2017), o trajeto antropológico “é o contexto sociológico que modela os arquétipos e os símbolos.” (PITTA, 2017, p.39).

Durand (2002) acredita que os mitos presentes em uma sociedade passam por mudanças, as quais podem ser representadas como o percurso de um rio denominada pelo autor de *bacia semântica*. Segundo o autor, “[...] o conceito de “bacia semântica” permite a integração das evoluções científicas supracitadas e, em seguida, uma análise mais detalhada em subconjuntos – seis, para ser exato – de uma era e área do imaginário: seu estilo, mitos condutores, motivos pictóricos, temáticas literárias etc.” (DURAND, 2004, p. 103). São estas as seis fases da bacia semântica: 1º fase: escoamento, 2º fase: divisão das águas, 3º fase:

confluências, 4º fase: nome do rio, 5º fase: organização dos rios, 6º fase: os deltas e os meandros. Segundo Noronha:

O escoamento é o surgimento nos movimentos gerais, oficiais, de pequenas correntes descoordenadas e antagonistas que, quando se unem a outros escoamentos, a divisão das águas, formam uma oposição, mais ou menos, acirrada contra os estados imaginários precedentes e outros escoamentos atuais. Assim, como um rio é formado por seus afluentes, a confluência ocorre quando uma corrente consolidada necessita ser recomfortada pelo reconhecimento, pelo apoio das autoridades locais e das personalidades e instituições. O nome do rio é o nome do pai, solidamente mitificado, e esboça-se quando um personagem real ou fictício caracteriza a bacia semântica como um todo. A organização dos rios consiste numa consolidação teórica dos fluxos imaginários. E a última fase, os deltas e os meandros, é o momento de saturação de um mito e o prenúncio de novos. (NORONHA, 2017, p. 113)

Sendo assim, o conceito de bacia semântica permite compreender os percursos que o imaginário de uma comunidade percorre e, assim, analisar os fundamentos de uma sociedade tendo em vista as seis fases que compõem esse conceito. Para finalizar, o imaginário é uma teoria que permite a análise de todos os setores da sociedade, tendo como base a interdisciplinaridade. Segundo Pitta:

O imaginário diz respeito a todas as ciências. Primeiro às ciências humanas: implica, para o Ocidente, em uma nova pedagogia (um modo de ensino não mais centrado unicamente na razão); em outra visão histórica já que esta se coloca dentro do trajeto antropológico; em outras dimensões da economia que mostra não ser somente resultante de um cálculo racional; em outra abordagem da geografia: hoje a geografia humana já leva em conta, por exemplo, a literatura a respeito da área estudada, enfim, as relações com a filosofia, a psicologia, a literatura parecem ser evidentes; quanto as ciências exatas: a matemática utiliza conceitos como “limites” e “infinito” entre muitos outros e teorias como a das “catástrofes”; a física quântica, a química, a biologia já há muito tempo trabalham com conceitos que vão além de um puro raciocínio. O estudo da relação entre imaginário e mídia necessitaria de todo um livro. (PITTA, 2017, p.40).

De acordo com Amauri Carlos Ferreira e Vânia Noronha (2017), a teoria do imaginário é uma ciência que permeia as “fronteiras” dos saberes, ou um entre saberes:

Ao identificarmos a educação e a religião, portadoras de um sistema forte de utilização de imagens como símbolo e como práticas simbólicas, porque sociais, consideramos ser o imaginário um potente referencial teórico para entendermos suas fronteiras na formação do sujeito individual e coletivo.” (FERREIRA; NORONHA, 2017, p. 70).

Nesse estudo, o entre saberes se dá no cruzamento de conhecimentos sobre a educação escolar, o imaginário, mitos, ritos e símbolos, de uma dada comunidade indígena e na formação cultural de seus sujeitos.

Tendo em vista as discussões e reflexões possibilitadas pelo paradigma emergente e pela decolonialidade explicitadas no tópico anterior, é possível perceber como o imaginário atende as ideias centrais que compõem esses conceitos. Uma vez que se percebe a humanidade em toda sua complexidade, ao unir razão e símbolo (*homo sapiens e symbolicus*) e ao estudar os mitos fundantes de diferentes culturas, permite-se o reconhecimento e divulgação dos saberes de povos que até então foram ignorados.

3.3 A narrativa mítica e os saberes docentes

A docência exige uma construção de saberes contínua, que ocorre no cotidiano da prática. Esse tópico irá tratar da relação existente entre a narrativa mítica e os saberes construídos pelos professores. Para Heloisa Capel:

Vivemos na educação o chamado de uma condição pós-moderna. Esse é o nosso desafio. Ele nos convida ao abandono nas águas alimentadoras de nossas práticas educativas.[...] Esses traços afetam, indubitavelmente, as práticas educativas tradicionais. Entre outros aspectos, podemos considerar que - desconstrói-se a idéia (*sic*) da predominância do conhecimento sistematizado. Acentua-se a noção dos sujeitos como co-construtores do conhecimento; - considera-se que os sujeitos devem resistir às formas de homogeneização e dominação cultural; - resgata-se a noção de identidade. Os sujeitos são únicos em sua dimensão individual e social. Assim sendo, os educadores devem construir quadros valorativos específicos, a partir dos conceitos de suas próprias culturas e escolhas subjetivas. (CAPEL, 2001, p. 82-83).

A educação exige dos professores uma reinvenção e ressignificação diária. Nesse sentido, o mito pode ser uma importante ferramenta, tendo em vista seu caráter semântico e transitório, que se adapta ao tempo e espaço. Daniel Cardoso Alves (2021), em artigo intitulado “O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciandos em Pedagogia”, apresenta os dados de uma pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia sobre a relação do mito e educação. Nos resultados da pesquisa, fica evidente que, para os futuros professores, o mito possui um importante papel para a aprendizagem, pois oferece a possibilidade de desenvolver um pensamento crítico nos estudantes. Segundo Alves:

A mitologia apresenta-se, pelo exposto, como essencial para o despertar da consciência humana e, portanto, imprescindível para o processo de ensino e de aprendizagem pautado numa educação que não se finda na escolarização. Pensar filosoficamente a educação é, antes, retomar o espírito originário do que é educação para, então, (re)defini-la e/ou aperfeiçoá-la, ultrapassando a visão meramente materialista apoiada numa supervalorização quantitativa que tende a reduzi-la a preço, ao mercado, e a insere num discurso de plano ainda muito horizontal e superficial. A educação, no seu sentido clássico de tornar o homem cada vez mais humano e, em alusão ao mito da caverna de Platão, de dar à luz, eduzir e trazer à tona o que há de melhor no sujeito, descortinando sombras e afastando a inércia,

vem perdendo espaço para uma lógica que atua para reduzi-la à mera escolarização. (ALVES, 2021, p. 127-128).

Apesar de tamanha importância, pouco espaço é dedicado nos cursos de formação para a discussão da narrativa mítica na prática docente, bem como no contexto escolar. Isso fica evidente nos resultados da pesquisa apresentada por Alves (2021), que comprova a sua tese de que o mito “vem sendo silenciado no processo de ensino e de aprendizagem nos anos elementares da educação formal” (ALVES, 2021, p. 134). Segundo o autor, quando o mito ganha uma visibilidade na escola, tal ocorre de forma superficial, sem a possibilidade de desenvolvimento reflexivo nos estudantes.

Ainda persiste no imaginário de muitas pessoas a ideia do mito como algo apenas fantasioso, relacionado com a mentira, ou algo falso. Acredita-se que tal pensamento foi reforçado pelo paradigma positivista, que dá enfoque ao pensamento racionalizado e empírico. Nesse sentido, toda ideia relacionada com a sensibilidade, ou que não pode ser testada, foi desconsiderada como um saber. Tal paradigma impede que o mito seja entendido de forma complexa e na sua possibilidade de reflexão e desenvolvimento de criticidade. Desse modo, é necessária uma quebra de paradigma, algo defendido por diversos pensadores como Morin (2005) e Boaventura de Souza Santos (2008), que acreditam que a educação deve considerar diferentes saberes para uma prática docente que desenvolva o ser humano em toda a sua complexidade.

Nesse contexto, o mito possui um papel fundamental na ação docente, pois “o mito abarca não só o mundo das ideias e sentimentos, mas o comportamento, compreendendo que ele torna a vida inteligível, bem como orienta o devir das ações no cotidiano da vida comunitária.” (REGINA; SATO, 2014, p.840). Desse modo, é que “[...] o esquema de significação engendrado pelas narrativas míticas é internalizado, realizando-se nas ações praticadas no cotidiano.” (REGINA; SATO, 2014, p.840). A importância do trabalho com os mitos é também defendida por Capel:

[...] ponderamos que devido às inúmeras possibilidades de trabalho com os mitos, eles poderão ser úteis como estratégias de investigação, além de contribuir com o exercício da docência. Poderemos, assim, tratá-los como meios de atribuir sentido à experiência, de conduzir ao conhecimento e desenvolver habilidades dentre outros aspectos. O sentido do mito na educação pode ser considerado, portanto, essencialmente, o de servir como meio para a tomada de posturas e atitudes reflexivas. (CAPEL, 2001, p.88).

Tendo em vista as características e possibilidades do mito para a prática docente, é possível entender que a ciência/razão e o mito possuem papéis complementares e não opostos como amplamente difundido no decorrer dos anos. Segundo Regina e Sato:

É importante não ser guiado por preconceitos que discriminem o que é científico e mítico, porque ambos igualmente afetam a maneira de pensar e sentir de quem neles acredita. É inconcebível eleger um contexto cultural como parâmetro de verdade para avaliar as opiniões desenvolvidas por outros povos. É importante compreender como uma cultura concebe o mundo e não em definir um mundo. (REGINA; SATO, 2014, p. 841).

Sendo assim, as narrativas míticas permitem aos professores repensarem sua prática e o próprio processo de ensino e aprendizagem. As autoras Regina e Sato (2014) acreditam que “[...] pela oralidade, de geração a geração, a mitologia, em seu dinamismo, tem valor pedagógico, contribuindo na atribuição de significados e sentidos às existências conhecidas e orientando as práticas sociais.” (REGINA; SATO, 2014, p.840). Ainda acrescentam que “os ritos podem ser valorizados como expressões pedagógicas na medida em que re-atualizam os ensinamentos dos ancestrais. Neles são revelados quais são os valores éticos e comportamentos apreendidos como referenciais socialmente válidos. [...]” (REGINA; SATO, 2014, p. 847). As autoras defendem que:

Os relatos míticos dos antigos assumem papel central no ensino e aprendizagem por serem conhecimentos incorporados, traduzindo-se num modo de relação humano-mundo. As narrativas míticas repassadas oralmente devem ser compreendidas nesta perspectiva fenomenológica, isto é, relacional e corporificada. (REGINA; SATO, 2014, p. 844).

A relação entre o ensino/aprendizagem e as narrativas míticas fica evidente na fala das autoras. Tal relação é benéfica, tendo em vista que propicia o desenvolvimento crítico do sujeito. Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006) traz aprofundamento a essa relação ao entender que a Pedagogia, ciência que estuda a educação, é, em sua essência, o resultado provindo das narrativas míticas e do imaginário. De acordo com a autora, “nessa perspectiva ampliada, podemos, então, considerar a pedagogia como o resultado de projeções imaginárias e míticas. Estas determinam modos de vida, que são codificadas em conceitos socializados e traduzidos em sistemas pedagógicos.” (TEIXEIRA, 2006, p. 218-219).

Nesse contexto, a autora ainda defende que as narrativas míticas possuem uma finalidade específica:

A finalidade das narrativas míticas é criar uma cultura comum que dê sentido ao mundo. Sem uma narrativa a vida não tem sentido. Como mitologia, a narrativa é, de acordo com Campbell (2001), um sistema de imagens que dota a mente e os sentimentos de um sentido de participação num campo de significados para o bem e para o mal. Porque, dependente do vigor metafórico de seus símbolos, uma narrativa pode gerar tanto visões equilibradas de mundo, utopias agregadoras como fundamentalismos retrógrados. (TEIXEIRA, 2006, p. 221).

Nesse sentido, é possível perceber a amplitude e profundidade que as narrativas míticas possuem e o quão essencial é para uma ação docente contextualizada e reflexiva. Teixeira acredita que:

[...] as narrativas sobre a escola estão atreladas às narrativas mais amplas veiculadas nos mitos, nas utopias, nas artes, na literatura, nos contos. São elas que podem fornecer os universos sócio-dramáticos para a emergência das imagens arquetípicas com toda sua carga simbólica. Imagens que, de acordo com Jung (1987), são caminhos virtuais herdados, que provêm do inconsciente coletivo e que transmitem as verdades e os valores fundamentais da humanidade. (TEIXEIRA, 2006, p. 221).

A prática docente, em toda a sua complexidade, necessita da construção de saberes diversos para atender as necessidades e tensões das situações de ensino. Nesse sentido, as narrativas míticas fornecem formas de refletir e repensar a práxis dentro da sala de aula, uma vez que ultrapassam a ideia de contos fantasiosos e superficiais ao tratarem de valores fundamentais da humanidade. Sendo assim, a narrativa mítica deve adentrar na escola não como uma disciplina específica, ou em datas comemorativas, mas, sim, de forma contextualizada com enfoque na sua ação reflexiva, como defendido por Capel:

Mitos são polissêmicos e, por mais que concentremos esforços em restringi-los a uma determinada área do conhecimento, eles nos fogem em suas inúmeras possibilidades de interpretação. [...] Assim, mais do que representar, os mitos ‘presentificam’, de forma dinâmica, criações imaginárias e simbólicas referentes a crenças, tradições, acontecimentos, cosmovisões culturais, essencialmente, porque carregam consigo, atemporalmente, o poder gerador de sua fonte. (CAPEL, 2001, p. 78).

Sendo assim, é possível perceber a necessidade de investir numa formação de professores que se atente para uma educação teórica, mas também da sensibilidade, ou seja, que perceba a dualidade existente em todo ser humano. Nesse sentido, a pedagogia do imaginário traz importantes contribuições para a educação. Bruno Duborgel (2003) a percebe como a “pedagogia do <pleno>, o que significa que está repleta de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas, de contos e de poemas ao consumo, à deleitação, à meditação e à produção [...]” (DUBORGEL, 2003, p. 215). Teixeira (2006) ainda define essa pedagogia como “[...] metáfora do processo pelo qual o imaginário conduz a nossa vida, atribuindo-lhe sentido. E, nesse sentido, ela é sim uma educação fática, uma educação da alma, uma educação da sensibilidade.” (TEIXEIRA, 2006, p. 224). De acordo com a autora:

Nessa perspectiva, seriam, entre outras, atribuições de uma pedagogia do imaginário na escola: 1) estimular a imaginação, porque imaginar é se reconhecer. Se os alunos não são estimulados a imaginar não se reconhecem como alunos, como filhos, como membros de uma sociedade, como seres humanos; 2) ensinar o aluno a bem devanear, levar o aluno a tomar consciência do poder real do imaginário e de sua linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano; 3) cultivar a sensibilidade e

a afetividade como canais de abertura da imaginação em direção ao mundo. (TEIXEIRA, 2006, p. 225).

Faz-se necessária uma escola que busque relacionar os diferentes saberes para a promoção de um desenvolvimento crítico em seus estudantes. Teixeira (2006), ao refletir sobre a pedagogia do imaginário, destaca três sentidos para a mesma na educação: da alma, fática e da sensibilidade. Esses três sentidos se complementam e tratam de algo que é comum: uma educação que vá além do cognitivo e que contemple o imaginário. Além de educar a mente, é necessária uma educação da alma, segundo Eliane Atihé:

[...] A alternância, a interdependência e a paridade entre imaginação, sentimento e cognição, dimensões da mesma natureza à espera do *homo complexus* para reuni-las problematicamente, designam o ponto de partida de uma educação que busca aprofundar sua intervenção humanizadora para muito além dos níveis superficiais da personalidade, isto é, do ego racional e suas máscaras sociais. (ATIHÉ, 2008, p. 61).

Quanto à educação fática, seu fundamento são as práticas sociais e uma razão simbólica, tendo por objetivo uma comunicação que alcance seu destinatário, nesse caso o estudante. Desse modo, o educador fático “[...] é aquele que trabalha com as práticas simbólicas dos grupos sendo, ao mesmo tempo, um analista e um facilitador, em rigoroso sentido técnico [...]” (PAULA CARVALHO, 1989, p.145). Uma escola que considera a razão simbólica e práticas sociais é uma instituição que propicia uma educação fática, ou seja, uma prática docente que considera o imaginário, que é sensível e contempla a alma. Teixeira (2006) explica como a desconsideração da imagem na educação trouxe prejuízos:

Essa subnutrição do sentimento, da sensibilidade e da imaginação já foi exaustivamente mostrada pelos críticos da modernidade e pelos estudiosos do imaginário, de modo que, aqui, quero apenas lembrar das suas consequências (*sic.*) pedagógicas: 1) a domesticação da imagem, colocada a serviço do ensino, como mais um recurso pedagógico, transformando, por exemplo, a literatura em mero exercício escolar; 2) as simplificações deformantes das imagens de contos, canções e poesias, sob o argumento de que são deseducativos, violentos ou politicamente incorretos; 3) a dosagem da fantasia, em razão da crença de que esta, em doses exageradas, poderia afastar a criança e o jovem da realidade; 4) o uso pervertido da imagem (DUBORGEL, 1992), que anexada à intenção de informar sobre as coisas é utilizada simplesmente como imagem-espelho. (TEIXEIRA, 2006, p. 220).

A narrativa mítica é um saber centenário que transmite valores fundamentais da humanidade. Nesse sentido, sua relação com a educação e, conseqüentemente, com a ação docente é evidente. Apesar disso, como foi pontuado no texto, pouco espaço é dedicado nos currículos dos cursos de formação de professores para tratar da narrativa mítica em si. O que resulta na pouca presença dos mitos dentro da escola, que fica restringido a datas específicas como o “dia do folclore” ou no seu trabalho superficial apenas como gênero textual.

A escola atual exige uma resignificação dos saberes docentes, cada vez mais os professores são chamados a perceber seus alunos, em toda a sua complexidade (algo já pontuado por Morin há anos). A escola é uma instituição que, além de transmitir conhecimentos sistematizados, deve, também, disseminar valores básicos da humanidade. Sendo assim, acredito e defendo uma relação de complementariedade entre ciência e mito, bem como uma formação docente pautada na teoria racional e na sensibilidade.

4 - A ALDEIA KATURÃMA E A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE KATURÃMA: origem e história

Esse capítulo trata do lócus da pesquisa. Primeiramente, conta a história da chegada desse povo em Minas Gerais e as lutas por eles enfrentadas até a conquista do território. Em seguida, faz uma contextualização do campo pesquisado: a escola construída pela aldeia para educar as crianças, adolescentes e adultos da comunidade.

4.1 Conhecendo a Aldeia Katurãma

A aldeia *Katurãma* é formada por duas etnias: Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Apesar das semelhanças e de utilizarem a mesma língua, essas etnias possuem as suas especificidades culturais, como foi relatado por um docente:

É a nossa etnia, né que é composto como Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, o meu povo Hã Hã Hãe utiliza muito as plantas e utiliza muito a raiz, então nós somos muito um povo dos rituais, né? [...] Porque nós somos um povo de mistura, né mistura assim de Pataxó, Maxakali, Tupinambá, várias etnias em uma só, composto em uma só. (sic.). (Docente B, 2022).

A comunidade está localizada, atualmente, em São Joaquim de Bicas/MG, nas terras anteriormente, conhecidas como Mata do Japonês, mas é preciso conhecer todo o processo de ocupação desse espaço. Essa história me foi contada pela Cacica *Ãgohó*, na minha primeira ida ao campo, ao mesmo tempo em que me apresentava toda a comunidade. Foi com muita satisfação que ela me apresentou todo o território e me contou sobre os próximos passos e planos para começar a cultivar a terra.

Segundo a Cacica *Ãgohó*, os indígenas que compõem essa comunidade são originários de Coroa Vermelha/BA e chegaram a Minas Gerais em 2011¹⁴, convidados a vender seus artesanatos numa feira que ocorreu no Expominas, seduzidos pela promessa de que venderiam todos os produtos. Entretanto, isso não aconteceu, pois, segundo eles, infelizmente, não conseguiram arrecadar nem o dinheiro suficiente para garantir a passagem de volta à aldeia natal. Por esse motivo, famílias inteiras conseguiram abrigo em frente ao Shopping UAI, em Belo Horizonte e tentavam continuar vendendo os produtos com o objetivo de arrecadar a quantia suficiente para retornarem para casa. O dono do local cobrava uma porcentagem do que era vendido, o que os impediu de juntar o valor necessário.

¹⁴ A urbanização de aldeias indígenas vem sendo discutida em pesquisas como em Campos e Campos (2023).

Ao perceber que dificilmente conseguiriam retornar, buscaram alugar um local para morarem, mas, nas palavras da Cacica, “*ninguém gosta de negociar com indígena porque acham que é tudo ladrão*”. Com muita dificuldade, conseguiram um local no aglomerado Jardim Vitória, mas sentiam falta da terra e das árvores, então se organizaram para lutar e conquistar um território em Minas Gerais. As lideranças começaram a participar de eventos e reuniões, até que conheceram um dos líderes do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto) na Festa do Milho de 2017, que ocorre na cidade de Ibirité/MG todos os anos.

Após muitas conversas e negociações com o MTST, conseguiram um pedaço de terra em Brumadinho/MG e, imediatamente, iniciaram a construção da aldeia. Com a conquista do território, outros parentes chegaram para fazer parte da comunidade e tudo parecia ter se resolvido. Entretanto, em 2019, a barragem da mineradora Vale, em Brumadinho/MG estourou, devastou o ambiente por onde a lama e os rejeitos passaram, levando a óbito 272 trabalhadores e moradores da região. As consequências desse crime anunciado ainda se fazem sentir. Para esta comunidade indígena, o ocorrido lhes retirou a terra que tinha sido conquistada e ocasionou doenças das quais ainda se recuperam, mesmo após quatro anos.

Apesar das dificuldades, continuaram lutando por um novo local. Descobriram a Mata do Japonês, em São Joaquim de Bicas/MG, uma reserva particular do patrimônio natural que pertencia à Associação Mineira de Cultura Nipo-Brasileira. Iniciaram as negociações para compra do terreno: a comunidade comprou uma parte do território e a associação doou o restante, e, assim, novamente, começaram a reconstruir a aldeia. Atualmente, os indígenas possuem a condição financeira de retornar para Bahia, mas, agora que conquistaram esse espaço, desejam voltar à aldeia natal apenas para visitar os parentes.

Conforme descrito no “Protocolo de Consulta Livre, Prévia e Informada da Comunidade Indígena da Aldeia Katurãma”¹⁵, o nome da comunidade foi dado pelos encantados durante um ritual da lua praticado pelas lideranças na Bahia. Tal nome pode ser considerado uma benção, tendo em vista as lutas enfrentadas pela aldeia. É nesse contexto e com esperança de dias melhores que a escola na comunidade possui um papel fundamental na construção da identidade e na formação para a cidadania.

Atualmente, as vinte e uma famílias indígenas que lá residem estão morando em barracas de lona. Aos poucos, com o dinheiro de indenização da Vale, que não tem sido para

¹⁵ Documento construído pela comunidade e disponibilizado pela Cacica da Aldeia Katurãma: AIKA. **Protocolo de consulta livre, prévia e informada da comunidade indígena da aldeia Katurãma**. São Joaquim de Bicas: 2022.

todos, estão construindo casas de alvenaria. Na área de 346.124,45 m² já existem várias moradias (Figura 2).

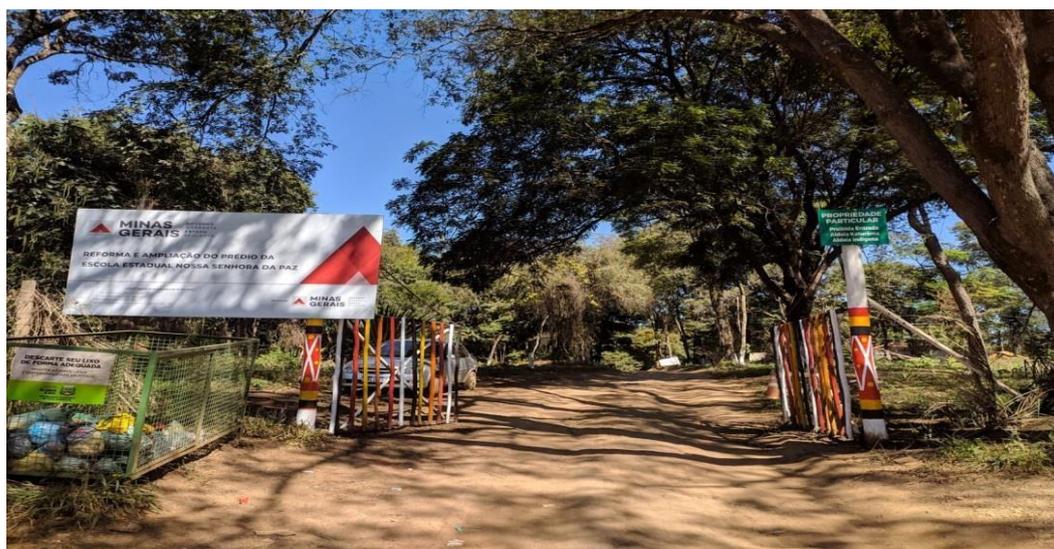
Figura 2 – Moradia dos indígenas da Aldeia Katurãma



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Logo na chegada da aldeia, encontramos um portal com mastros adereçados com pinturas típicas da cultura indígena, que indicam a entrada para um novo ambiente com uma cosmovisão diferente da difundida no ocidente (Figura 3). Esses mastros simbolizam a porta, “ambiguidade fundamental, síntese das chegadas e partidas.” (DURAND, 2002, p. 29).

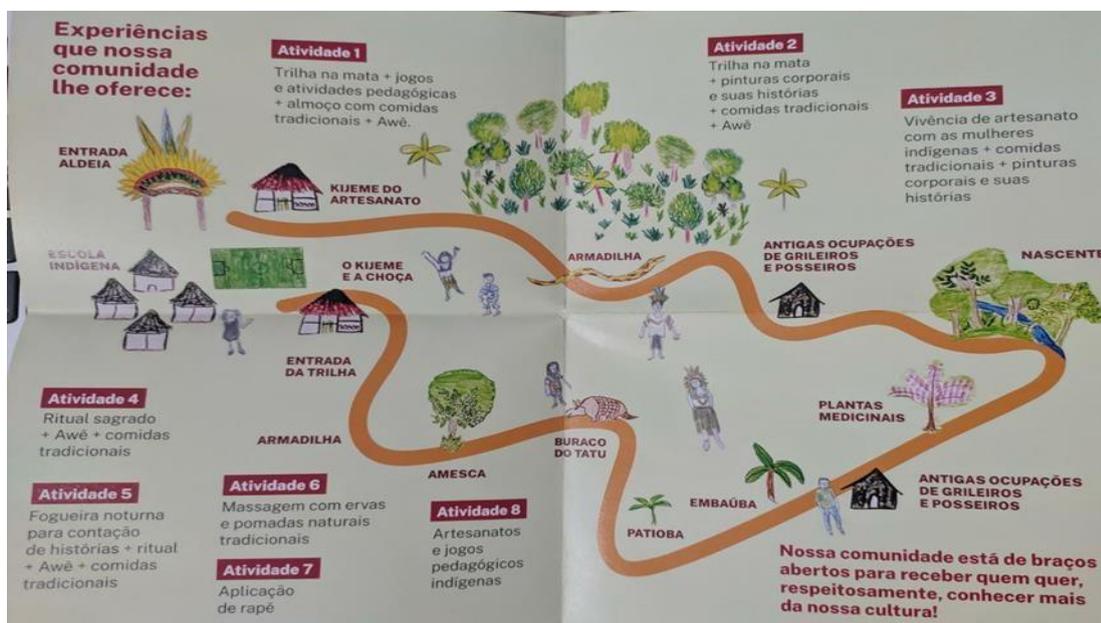
Figura 3 – Entrada da aldeia Katurãma



Fonte: dados da pesquisa (2023)

É possível ter um panorama geral do território da comunidade por meio do guia de etnoturismo construído por eles (Figura 4). Com esse guia é possível conhecer toda a área da aldeia, bem como as atividades que visitantes podem explorar no território.

Figura 4 – Guia de Etnoturismo da Aldeia Katurãma



Fonte: documento produzido pela AIKA - Associação Indígena do Povo Katurãma (2023)

A primeira imagem que vemos ao adentrar no território é o campo de futebol (Figura 5). Nesse espaço ocorrem todas as atividades coletivas, como os rituais, as festas e os jogos indígenas.

Figura 5 - Campo da Aldeia Katurãma



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Localizada no campo de futebol, se encontram quatro ocas que, segundo a Cacica, são usadas nos rituais de casamentos¹⁶ que ocorrem dentro da aldeia. O campo de futebol também é espaço de luta em prol da garantia de direitos e proteção do território. Em 23 de setembro de 2022, a comunidade participou de um evento organizado pelo jogador Walter Casagrande e a então candidata à deputada federal Celia Xacriabá, para comemorar a posse oficial da terra, denominado “Sem demarcação não tem jogo” (Figura 6).

Essa comemoração também foi um momento de alerta sobre a invasão da terra e a garantia dos direitos indígenas e teve a participação de apoiadores da causa, como os atores Thiago Lacerda e Maria Ribeiro. É válido destacar a importância do território para os povos originários, como no depoimento da docente A: “*o território é para nós povos indígenas, é como se fosse o nosso coração, nosso pulmão, é o ar que nós respiramos né e sem o território nada acontece, não tem cultura, não tem etnia.*” (sic.) (Docente A, 2022).

Figura 6 - Evento “Sem demarcação não há jogo”



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Pelas imagens, é possível perceber como o evento é caracterizado pela reafirmação da cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, representada nos diversos elementos que a compõem:

¹⁶ Para mais informações: PATAXÓ, Kanátyo. Professores indígenas. **O povo pataxó e sua história**. Minas Gerais: MEC, 1997.

vestimentas, artesanatos, comidas típicas, fogueira, dentre outros. No decorrer de toda a programação, foi possível observar a participação de todos os membros da comunidade com os afazeres para a organização.

Outra experiência vivida no espaço do campo ocorreu no dia 19 de abril de 2023, data em que se comemora o Dia Nacional dos Povos Indígenas, conforme a Lei 14.402/2022 (Figura 6). A comunidade organizou o evento de “Jogos indígenas infanto-juvenil”, aberto ao público, repleto de manifestações culturais próprias dos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe: comidas típicas, o *Awê* e jogos característicos dessa etnia, como a corrida de maracás, luta corporal e corrida com toras.

Por meio desse evento, foi possível conhecer um pouco sobre a cultura desse povo e sua relação com sagrado, tendo em vista que, durante o *Awê*, foi realizado um ritual de purificação com as lideranças. Outro destaque foi a receptividade da comunidade com os visitantes, que foram convidados a participar dos jogos e a experimentar o *kawi*, bebida típica.

Figura 7 – Dia dos Povos Indígenas da Aldeia *Katurãma*



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Ao direcionar o olhar para o lado esquerdo da entrada, estão as *kijeme* do artesanato (nome dado às habitações na cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe), local onde são vendidos adereços para os cabelos, arcos e flechas, utensílios de cozinha feitos de madeira, entre outros objetos que são construídos pelos próprios indígenas.

Figura 8 - Artesanatos Pataxó

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Adentrando no espaço da comunidade, é possível seguir por uma trilha que circula parte do território e é cercada por moradias dos indígenas (algumas feitas de lona e outras de alvenaria). Seguindo pelo caminho, na extremidade oposta ao campo, está a nascente em processo de revitalização. A água é um elemento significativo para esse povo, estando presente no mito que conta a origem do nome Pataxó¹⁷, na sua subsistência, que, originalmente, era fundamentada na pesca, como, também, no ritual das águas, que costuma ocorrer no mês de outubro. Desse modo, atualmente, a revitalização da nascente tem sido um dos principais objetivos da comunidade.

Figura 9 – Nascente da Aldeia Katurãma

Fonte: dados da pesquisa (2023)

¹⁷ Tema que será aprofundado no capítulo 5.

Além da revitalização da nascente, os indígenas iniciaram o plantio de plantas medicinais e árvores consideradas sagradas na cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, bem como construíram um panfleto, informando sobre os benefícios de cada uma¹⁸. O empenho de toda a aldeia em proteger sua cultura e seu território também pode ser observado no protocolo construído pela AIKA (Associação Indígena do Povo *Katurãma*), que expressa a posição desse povo em relação à exploração do planeta, especialmente, após os crimes da Vale contra o meio ambiente:

Nós que somos os guardiões da mata, não aceitamos que a natureza seja explorada pois para nós ela é sagrada. O nosso território é o local de onde tiramos parte de nosso sustento através da agricultura, da caça, da pesca, do artesanato e do etnoturismo. É onde podemos viver segundo nossos costumes tradicionais, em conexão com o sagrado: a água, a terra, os animais, o culto aos nossos ancestrais, nossos Naô e nosso Txopai. É onde criamos nossos filhos, repassando nossa cultura, tradições e onde honraremos nossos antepassados. (AIKA, 2022, p. 03)¹⁹

Desse modo, a comunidade se organizou para garantir a efetivação de seus direitos. É possível acompanhar todo esse processo de luta por meio dos documentos, construídos pela própria aldeia, como o “Protocolo” aqui citado, que conta um pouco da história desse povo e orienta como as relações com a comunidade devem ser construídas, tendo em vista o respeito pelos direitos indígenas e seus membros.

Esse documento (o mesmo que foi solicitado a mim, para o desenvolvimento desse estudo) também expressa o que a comunidade *Katurãma* espera de todos aqueles que entram em contato com as lideranças:

Transparência total dentro do processo de consulta (para que estamos sendo incluídos no processo, quando as decisões serão efetivamente tomadas, por quem, quais os reais impactos na nossa vida, quanto custará, quais os prazos, entre outras questões), qualidade na informação e respeito à nossa organização interna. A transparência precisa estar em documentações, reuniões, mesas de negociação, em todos os momentos. (AIKA, 2022, p. 16).

Todo esse processo caracteriza bem a luta dos povos originários no país. Apesar de terem conquistado um território, a luta ainda continua, pois os indígenas têm que defendê-la das invasões dos grileiros que adentram no território sem autorização, com o intuito de desmatar a vegetação, visando o aumento de pasto para gado (Figura 10).

¹⁸ Panfleto na íntegra no anexo da dissertação.

¹⁹ Documento construído pela comunidade e disponibilizado pela Cacica da Aldeia Katurãma: AIKA. **Protocolo de consulta livre, prévia e informada da comunidade indígena da aldeia Katurãma**. São Joaquim de Bicas: 2022.

Figura 10 – Cabanas construídas por grileiros²⁰

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Além das invasões, o território da aldeia *Katurãma* sofre com alagamentos durante o período chuvoso, momento em que as casas de lonas e taipas precisam ser reforçadas para garantir a proteção contra tempestades. Entretanto, apesar disso, a comunidade continua empenhada na luta pela garantia de seus direitos.

4.2 A Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã Katurãma

Ao migrarem para as novas terras, iniciou-se a reconstrução da comunidade. Nesse processo, a primeira instalação a ser construída foi a escola, que, naquele momento, ainda funcionava como anexo da Escola Estadual Nossa Senhora da Paz, localizada em São Joaquim de Bicas/MG. De acordo com os dados coletados nas entrevistas e visitas ao campo, é possível perceber a importância dada pela aldeia a essa instituição. A fala do docente, aqui identificado como docente B, revela como a construção da escola foi um jogo político para que o território pudesse ser ocupado e a doação da terra pelos japoneses chegasse mais rápido até eles. No contexto de luta pelo território, a construção da escola surge como um meio de garantir a terra, como bem pontuado:

²⁰ Cabanas construídas pelos grileiros no território da aldeia para uso durante o processo de desmatamento.

A escola foi construída, tudo feita por mim e a Cacica, né? Então a gente, é quando chegamos aqui, no território, a gente passamos a ter o interesse dessa área, devido até mesmo a devastação que estava tendo, né? que várias pessoas cercando com arame farpado e derrubando árvores e botando fogo nas suas raízes para poder trazer elas mais rápido a óbito, para eles estar tendo uma derrubada, né? Então, a gente conseguimos mostrar o interesse na terra através da construção dela, né? Aí, o único dinheiro que nós tínhamos em conta nós aplicamos todo aqui na terra com construções para que os supostos donos, que era os japoneses, poder fazer a doação mais rápido, vendo nosso interesse aqui nesse território. Aí ele vendo nós construindo, mostrando um esforço então ele nos ajudou a doar 100%. (sic.) (Docente B, 2022).

A necessidade de se ter uma escola foi outra motivação para sua construção, uma vez que as crianças passaram três anos sem estudar, como relata a Cacica: *“O que motivou foi o descaso que o meu grupo sofreu, né? Após o crime da Vale, né, minhas crianças, ficaram três anos sem escola, e ver meu povo sendo excluídos de um direito que eles tinha. Então isso que incentivou.” (sic).* (Cacica Ægohó, 2022)

Nos relatos dos professores, a escola assume três funções diferentes: é um espaço de garantia de direitos, de construção de identidade e de luta contra o preconceito, como foi pontuado pelos sujeitos pesquisados durante as entrevistas. Sendo assim, toda a organização de espaço físico, turmas e conteúdos foram definidos pela própria comunidade em assembleia, tendo em vista a experiência de parentes que já tinham conhecimento prático com a educação escolar indígena.

Ter uma escola construída pelos indígenas, que contemple as suas necessidades e especificidades culturais, é fundamental para a construção da identidade do grupo e uma forma de lutar contra preconceitos vivenciados em outras escolas. O docente B conta como foi a experiência que os membros da comunidade tiveram ao estudar em “escolas de branco”:

É a escola indígena eu penso que é uma utilidade melhor para nossas crianças que permanecem dentro da nossa comunidade, devido de haver um certo preconceito e discriminação quando nós saímos da comunidade para estudar fora, né? ... Já teve momentos nossos indígenas sair da aldeia, estudar fora e simplesmente nós ser surpreendido com o preconceito e o racismo. E, diariamente, nós temos nossos rituais, temos nossas festas, nós nos pintamos com o jenipapo, que dura de 15 a 20 dias. Então, quando nós chega na escola, aí eles vê aquelas pinturas é, tem pintura que dá aborramento. Aí eles começam a mangar começam, né? É fazer deboche, né? Então, aí nós acaba sendo surpreendido por coletividade contra o nosso povo. (sic.) (Docente B, 2022).

Desse modo, os indígenas da aldeia Katurãma se organizaram para construir uma escola que atendesse as especificidades da comunidade, de acordo com o que é garantido no parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal de 1988. Em agosto de 2021, a escola

começou a ser construída pela aldeia e, inicialmente, possuía três salas de aula, uma biblioteca e uma cantina, todas construídas de modo circular (Figuras 11 e 12).

Figura 11 – Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Figura 12 - Cantina da Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Em 2023, a comunidade foi agraciada com uma verba da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para a ampliação das salas de aula da escola e para a construção de um banheiro comunitário. Esse investimento foi direcionado em nome da escola núcleo EE Nossa Senhora da Paz, tendo em vista que o processo de independência da

escola indígena ainda não foi deferido. O prazo para o término da obra estava previsto para abril de 2023, momento em que a aldeia planejava fazer uma comemoração para a inauguração da nova escola, como ainda não foi terminada a construção, a comemoração está adiada (Figura 13).

Figura 13 – Escola em construção 2023



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Tanto as imagens da antiga escola quanto da atual possuem uma estrutura que reflete a particularidade da cosmovisão indígena, as salas de aula são construídas no formato de círculo, que possui um profundo simbolismo do tempo cíclico e da união. Segundo Durand (2002), essa imagem é um símbolo de intimidade pertencente ao regime noturno, “o círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço.” (DURAND, 2002, p.323). O autor ainda acrescenta que “[...] simbolizam a totalidade do universo, como também nos parece que se encontram ligados a essa constelação da união recíproca dos contrários certos temas fundamentas das culturas indígenas da américa do sul.” (DURAND, 2002, p. 325).

Além de representar o tempo cíclico, que será discutido mais adiante, esse símbolo traz em si um mistério que expressa toda a sua profundidade. De acordo com Durand (2002), “[...] o espaço circular é, sobretudo, o do jardim, do fruto, do ovo ou do ventre, e desloca o acento simbólico para as volúpias secretas da intimidade.” [...] O espaço curvo, fechado e regular seria assim por excelência signo de “doçura, de paz, de segurança.” (DURAND, 2022, p. 248). O círculo, ao mesmo tempo em que trata do todo, tem relação com o íntimo. Desse modo é que o seu caráter de ligação se apresenta, ao unir particularidade à universalidade.

Em 2022, a escola atendia a trinta e três alunos e possuía um total de cinco turmas: de primeiro a terceiro ano do Ensino Fundamental no turno da tarde e duas turmas (1º e 2º ano) de Ensino Médio no turno da manhã. Em 2023, a escola é composta por treze turmas divididas em: Educação Infantil - uma turma; Ensino Fundamental - seis turmas, sendo duas delas multiseriadas (sexto/sétimo e oitavo/nono); Ensino Médio - três turmas; EJA - três turmas.

A equipe de profissionais é formada por uma especialista de Educação Básica, seis assistentes de serviços básicos e o corpo docente composto por dezoito professores. Dentre eles, doze são moradores da aldeia. Os indígenas reconhecem que possuir no quadro de professores sujeitos que vivem na comunidade é um fato central para a promoção de uma educação contextualizada e que atenda às suas especificidades. É possível perceber que esses profissionais entendem essa importância, tendo em vista a sua motivação para seguir na carreira docente:

Na verdade, o que me incentivou a ser o professor era que não tinha ninguém nessa área, né? Então eu falei: eu vou pegar esse cargo para mim ser é um incentivador da nossa mãe natureza porque poucas pessoas que tem esse dom e já que eu já gosto dessa área, então eu vou acolher. Aí acabei sendo através disso aí, da incentivo aos próximos, né? Então já usei também como um trabalho (sic.). (Docente B, 2022).

A gente, tipo assim, passa por dificuldade na aldeia, né? Aí, o que me motivou mais foi isso, a precisão, porque nunca pensei de dar aula não, mas a precisão chama. (sic.) (Docente C, 2022).

O que me motivou é? Tipo assim, foi... eu estava na outra aldeia, né? E lá não tinha um professor ainda, né? Então eu vi que quando eu comecei a ler a história eu falei assim: alguém tem que ser professor aqui dentro e tem que valorizar, né? Porque essa história foi de muita luta, né? Que quando a gente fala, às vezes, a gente até se emociona com a história que nossos anciões contam. Quando eu comecei a contar essa história e não tinha nenhum professor da língua patxohã, só tinha professor de português e matemática. Então eu falei assim: eu quero assumir essa responsabilidade de valorizar a cultura do meu povo, né? Então eu quando olhei para aquelas crianças, não sabia falar, né? A sua língua, eu falei: não, eles têm que aprender. Então isso me motivou, olhando para as crianças. (sic.) (Docente D, 2022).

Pelos relatos, é possível entender que ser professor indígena é um ato de resistência e um compromisso com os conhecimentos ancestrais, de modo que a cultura não seja extinta. Diferentemente dos povos indígenas que residiam em Minas Gerais quando houve a implementação da educação intercultural e bilingue, conforme previsto na Constituição de 1988, os professores desse grupo étnico não passaram pelo processo de formação acadêmica. A decisão para criar e ministrar as disciplinas surge da necessidade de atender as especificidades da comunidade. Muitos professores já eram conhecedores dos saberes do

grupo por terem sido a eles transmitidos pela oralidade, na convivência cotidiana com os parentes em suas antigas aldeias. Dos sete sujeitos entrevistados, cinco possuem o Ensino Médio completo e dois possuem o superior completo, sendo que um deles está, atualmente, como discente do Programa de Pós-Graduação da UNB para obtenção do título de mestre.

Até o momento, nenhum professor da aldeia participou do curso de formação intercultural fornecido pela UFMG. Tal situação possui duas justificativas, trazidas durante as entrevistas: a primeira é que o curso é muito concorrido e poucas vagas são oferecidas, segundo o Docente G: “Agora tava vindo se conseguia, porque é muita briga, muita gente pra fazer um curso. São 6000 indígenas brigando por 30 vagas. (sic.)” (Docente G, 2023). A segunda justificativa é que o curso habilita para a atuação em escolas indígenas. Sendo assim, não permite que, caso o docente tenha interesse, ministre aulas nas escolas regulares. Essa situação foi destacada pelo docente F:

Isso da UFMG, só que assim eu não fiz, porque assim, igual eu falei, porque lá é voltado mais para indígena mesmo. Então assim, se hoje eu faço essa licenciatura lá da UFMG, se caso um dia eu não quiser trabalhar aqui na escola e pensar em trabalhar lá fora, ela não serve. Não aceitam, porque assim você sabe, o estado hoje eles pontuam muito, né? Então assim, como é que você vai chegar lá com a licenciatura só para indígena. Você não vai conseguir nunca lá fora, então é por isso que não fiz. Eu preferi fazer EAD que ela serve, normal como outro. Aí eu fiz dessa forma. (sic.) (Docente F).

Esta fala me fez pensar que, passados mais de vinte anos da conquista pela formação do professor indígena para atuar junto ao seu grupo, a luta nos dias de hoje ganha uma nova demanda: eles querem ministrar aulas também em escolas não indígenas. Talvez por esse motivo, esse professor faça críticas tão duras ao curso e esta seja uma questão para novos debates entre eles. Desse modo, ao pleitearem uma graduação, os professores dessa aldeia tendem a buscar outras instituições e cursos regulares, dando preferência para a modalidade à distância, tendo em vista a dificuldade de locomoção durante o processo de formação. Segundo o relato dos entrevistados, outros três docentes, que não quiseram dar entrevistas devido à timidez, estão como discentes no curso de Pedagogia fornecido por faculdades particulares, também, na modalidade de EaD.

Os indígenas também expressam interesse em construir uma troca de conhecimento com os não indígenas e relatam que sentem falta disso no curso intercultural da UFMG, conforme a experiência de outros colegas que participaram dessa formação:

E assim eu fiz o magistério indígena, tipo assim, na verdade a gente vai lá pra estudar. Eles fala que vai dar aula, só que lá eles não dão aula. Eles ficam tirando, né? Alguma coisa. Tipo que estão pegando, tirando alguma coisa de nós. Então assim para mim, eu não vou entrar... [...] Então assim é mais um motivo pra não

querer fazer esse da UFMG por causa disso. Teve alguns que já fizeram e passaram, mas dizem que é a mesma coisa. Então assim, a gente tá indo lá pra aprender e eles estão tirando, então não adianta. (Docente F).

Segundo o relato do docente F, a Cacica e os dois docentes graduados estimulam os colegas de trabalho para que avancem nos estudos: *“Nós estamos pegando no pé, diz eles que vão. Quando der certinho, eles vão começar, porque eles não quer fazer também, como eu falei, não quer fazer a UFMG por causa disso, porque não tem como dar aula fora daqui.”* (sic.) (Docente F).

Durante as conversas possibilitadas pelas visitas ao campo, fica evidente que ter uma educação e uma escola que contemple a história, os mitos e a cultura do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã é de extrema importância para a aldeia. Tal fato pode ser observado na organização do espaço e calendário escolar demarcado pelas festas e rituais dessas etnias e pela comemoração do aniversário da aldeia, bem como pelas festividades, como a que ocorreu no dia 19 de abril. Tanto o calendário escolar como a organização do espaço são construídos tendo como referência a cosmovisão indígena em conjunto com a comunidade. A escola tem por base o calendário proposto pela SEEMG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) para todas as escolas, mas com as devidas adaptações que consideram os rituais e costumes da etnia.

É possível observar o compromisso dos docentes em construir um currículo que contemple os saberes ancestrais. Além das áreas de conhecimento básicas (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), o currículo escolar é contemplado com disciplinas definidas pela comunidade para atender suas especificidades, organizadas em sete matérias: Língua Patxohã, Cultura, História dos povos indígenas, Ciência do jovem pataxó, Horticultura/segredos da natureza, Socioculturalidade, Territorialidade/historialidade, origem e memória.

Em 12 de maio de 2023, a escola foi emancipada e iniciou a construção da matriz curricular e dos documentos que identificam a instituição, como o PPP (Projeto Político Pedagógico). A elaboração desse documento tem sido coletiva e tem contado com a participação de professores e alunos de diferentes graduações da PUC Minas, no qual me incluo. A comunidade tem deixado evidente o desejo dos indígenas de expandir o conhecimento que é construído na aldeia para os bairros do entorno e para os estudantes não indígenas. Desse modo, pontuaram a necessidade de continuarem investindo na formação docente de modo que seja devidamente reconhecida pelos não indígenas.

Para além da própria comunidade, é notável o interesse dos indígenas de que suas histórias cheguem até as escolas regulares e seja contada aos não indígenas, tendo em vista uma troca de conhecimento entre culturas diferentes. Eles planejam elaborar um conjunto de materiais tratando da sua cultura para ser utilizado como material didático na escola e também distribuído para as instituições escolares não indígenas.

Como já pontuado, a educação escolar indígena nos moldes atuais, desde a CF/1988, tem sido um espaço de luta e garantia de direitos e tal fato pode ser observado na fala dos entrevistados, que também defendem que ainda são necessárias melhorias no investimento para as escolas indígenas:

É a escola indígena eu penso que é uma utilidade melhor para nossas crianças que permanecem dentro da nossa comunidade, devido de haver um certo preconceito e discriminação quando nós saímos da comunidade para estudar fora, né? (sic.) (Docente B, 2022).

A educação indígena pra mim é tudo, porque a gente, principalmente a gente que mora na aldeia precisa dela, né? Dessa educação, mas só que hoje em dia tem muita gente que tem preconceito com os nossos estudos, falando que nossa escola não vale de nada. (Docente C, 2022).

Eu penso que precisa de muita melhoria e que a gente precisa ainda ocupar os espaços, porque na verdade, não é todo mundo que sabe que a gente tem uma escola diferenciada e que é um direito, né? Então eu queria que o sistema do nosso país, os governantes aplicassem mais na educação, não só na educação cultural. (Docente A, 2022).

É, na verdade, o que eu penso, é um caminho riquíssimo para nossa sociedade, principalmente indígena. Claro que assim, temos que melhorar muitas coisas, mas em vista do que... do passado e hoje, né? Foi um avanço, um grande avanço. É principalmente agora, né? Esperamos agora que melhore mais ainda com esse governo aí, esse Ministério indígena que temos aí. (Docente E, 2023).

Para mim, é algo mais importante aqui dentro da comunidade, é a questão da educação, né? Tem a questão de saúde, isso aquilo, mas a educação é essencial. É quando eu cheguei para cá, eu vi uma situação né contada pela Ágohó, que é a questão dos dois anos que essas crianças ficou sem essa educação. Não só a educação indígena, mas a educação indígena em si pra gente é interessante, né? Como você vê aqui a forma da gente ensinar é diferente, onde anda o tradicional e também a parte cultural, na parte tradicional nossa e convencional, andam junto, porque? Não sei se dá para você ver que a gente, igual a gente explicou para outra moça, sobre a situação que a gente passou aqui dentro da comunidade, né? Sobre a nossa escola não ser valorizada, né? Não ser vista como uma escola de prestígio que o aluno sai daqui... Se eu trouxer hoje, por exemplo, você está votando estudar se você entrar para estudar no colégio nosso aqui, você não vai ser bem vista lá fora, o seu diploma não vai ter o mesmo valor daqui. Então eu acho que a gente se formar, se capacitar, os nossos anciões se capacitar ter uma educação indígena melhorada, né? Além do que tem lá, sem deixar morrer sua cultura, né? Que está perguntando o que eu acho da educação indígena é importante por causa disso, porque você não deixa o seu tradicional morrer, mas também se iguala ao nível de escolaridade dos povos de fora e sai daqui para uma universidade. (Docente G, 2023).

Essa educação contextualizada permite uma construção de conhecimentos que faz sentido para as crianças indígenas. Os professores relataram que elas, na sua maioria, expressam significativo interesse nas aulas:

Eles demonstram interesse. Eles é, interage junto, né? Nas plantas, interage também é na colheita. Então, tanto nos colhe, tanto nos planta. (sic.) (Docente B, 2022).

Tem, tem. Nós estamos ainda é tentando fazer um... Como que fala? É, a gente vai fazer um... tipo um teatro dessa história mesmo da mãe da lua. Mas só que é com o pessoal lá de BH. Aí eles vai vim para cá e a gente vai entrar aí na mata e fazer essa história. Mas tem várias histórias que eu trabalho com eles. (sic.) (Docente C, 2022).

Sim, sim, interessam. São bem obedientes. A gente tem aula na sala de aula, mas a gente tem aula na prática, né? A gente traz eles na nascente, leva para a mata. A gente mapeia com eles, qual que é a vegetação dessa desse território que você está, você mapia cada árvore, cada inseto, cada anfíbio, tudinho. (sic.) (Docente A, 2022).

São participativos, né? Às vezes eles ficam com um pouco de dificuldade, mas eu ensino o básico para depois ensinar o avançado para ele, então, alguns, né? Já tá bem avançado com as crianças. (Docente D, 2022).

Sim, claro, na verdade assim, a maioria sim, né? Outros já fica meio assim. Mas a gente não deixa de trabalhar, entendeu? Os cantos, dança... (Docente E, 2023).

Como já visto, a educação escolar indígena nos moldes atuais é uma conquista para os povos originários, entretanto ainda há um longo caminho de lutas para garantir que a realidade de uma escola diferenciada esteja presente em todas as aldeias. No próximo capítulo, discuto os mitos e as narrativas míticas que adentram na escola da comunidade, e demonstro como os indígenas da aldeia *Katurãma* estão construindo seus processos educativos tendo como base a sua cultura.

5 - O IMAGINÁRIO E OS MITOS PATAXÓ E PATAXÓ HÃ HÃ HÃE NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KATURÃMA

Apesar das especificidades e dos enfoques diferentes presentes nas duas etnias que vivem na aldeia *Katurãma*, é possível encontrar imagens centrais repletas de simbolismos tanto nos mitos relatados pelos Pataxó como nos rituais descritos pelos Hã Hã Hãe, que são repassadas de geração em geração pela oralidade e pela escola da aldeia. O mito é um elemento central no processo educativo na aldeia e está presente tanto nas disciplinas específicas da escola indígena, como também organizam toda a prática docente e materiais didáticos usados no processo de ensino e aprendizagem.

Para a análise nessa pesquisa, destaco mitos e rituais que são ensinados na Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. A opção pelos mitos e rituais destacados se deu tendo em vista o espaço que possuem na escola, seja pela utilização dos relatos escritos como material didático, como também pela importância dada pelos próprios indígenas como foi relatado nas entrevistas. Nesse capítulo, destaco cinco mitos, histórias narradas pelos professores entrevistados e discuto sobre a simbologia delas, bem como analiso parte do material didático utilizado pelos docentes nos quais os elementos míticos também se fazem presentes.

5.1 A origem do nome Pataxó

Esse mito foi contado pelo docente D, que leciona a disciplina de língua Patxohã. Essa história explica o significado do nome Pataxó e porque essa etnia o recebeu, bem como revela a forte relação desse povo com a água:

*Isso é um mito também que eu vou explicar pra você, porque o nome pataxó? Estava um grupo de pescadores no seu **barco** ali pescando o seu **peixe** né, porque tem uma praia, aí tem uns barcos assim se pescava ali à noite. Um dia, eles escutou um som bem interessante, quando a batida da **água** com uma rocha. A batida da água com a rocha, quando ela fazia pá na rocha, e a água subia. Ela subia. Aí quando ela voltava fazia tá, e a maré fazia xó. Aí quando ele percebeu, né. É um nome pataxó pelo som da água com a **rocha** eles observaram e falou assim, o nome do nosso povo vai ser pataxó por causa do som da água com a rocha. quando batia fazia pa, quando voltava, porque era assim ela batia e subia a água. Quando ela voltar para baixo, ela fazia tá e quando ela voltava, fazia xó. (Docente D, 2022, grifo nosso).*

A água faz parte dos quatro elementos da natureza e a ela também é dedicado um livro escrito por Bachelard. Entretanto, a sua relação é com o regime noturno da imagem e faz parte

da estrutura mística. De acordo com Durand (2002), a água possui um “[...] esquema de mergulho e da imersão dos valores, símbolos encaixados e guliverização dos continentes, ligação dos conteúdos alimentares fazem aparecer este conjunto mítico como uma boa ilustração das estruturas místicas do imaginário.” (DURAND, 2002, p. 367).

Esse elemento possui uma relação de complementaridade entre os opostos, característica do regime noturno: anima e animus, feminino e masculino, dia e noite. Segundo Bachelard (2002), “[...] diante das águas, Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade, a revelação de seus duplos poderes viris e femininos, a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua idealidade.” (BACHELARD, 2002, p. 25).

As experiências provocadas pela água, seja o banho ou até mesmo na sua ingestão, direciona a intimidade. Esse elemento é também símbolo de inocência, pureza e desejo ao invocar uma nudez natural. Entretanto, o puro para esse elemento tem aqui um significado diferente daquele presente na imagem do fogo no regime diurno, se trata de um retorno à ingenuidade e a origem. De acordo com Bachelard (2002), “[...] o ser que sai da água é um reflexo que aos poucos se materializa: é uma imagem antes de ser um ser, é um desejo antes de ser uma imagem.” (BACHELARD, 2002, p. 36). No caso dessa etnia, a imagem da batida da água na pedra, que, ao emitir o som, materializou o ser Pataxó.

A inversão de sentidos, como foi exposto no simbolismo da pureza, é algo natural no devaneio possibilitado pela água, pois a estrutura da qual esse elemento faz parte busca ressignificar os sentidos de cada símbolo. Para Bachelard (2002), ao olhar para uma fonte, é possível ver a própria imagem refletida que leva a uma autorreflexão. De acordo com o autor, “[...] a água serve para naturalizar a nossa imagem, para devolver um pouco de inocência e de naturalidade ao orgulho da nossa contemplação íntima.” (BACHELARD, 2002, p. 23). Nesse sentido, observar a água é olhar para si mesmo, é adentrar na intimidade do próprio ser, e, nesse processo, o povo Pataxó se autodenominou ao encontrar no som produzido pela água nos ritmos da maré uma identidade.

Outro elemento essencial na cultura dessa etnia e presente no relato sobre o nome pataxó é a rocha. Esse é um símbolo fundante, que, segundo Durand (2002), retrata estabilidade e intimidade. É uma imagem também presente nos rituais de casamento. Sua aparição ocorre no momento em que um jovem expressa seu interesse em alguma moça ao jogar para ela uma pedrinha, e surge, novamente, durante a cerimônia como representação da

força e vigor do homem que deve carregar uma pedra com um peso similar ao da noiva por uma distância definida pelo pai dela²¹.

A imagem da rocha possui uma simbologia ambígua e pode ter relação tanto com o regime diurno como o noturno. De todas as imagens destacadas nesse relato, a rocha é a única que traz uma relação com o regime diurno e o culto solar: “[...] este isomorfismo solar, masculino, celeste, que gravita em torno dos bétilos e dos cimos, é o que Dontenville descobre na tradição céltica, em que as montanhas e as rochas são consagradas ao Apoio celta, ao deus Relen.” (DURAND, 2002, p. 129). Apesar da ambiguidade presente nesse elemento, é possível perceber que, no relato analisado, o aspecto que mais se destaca é o da intimidade e estabilidade.

O barco é outra imagem importante nesse relato, segundo Durand (2002), “[...] se é verdade que o navio se transforma em casa, a barca torna-se, mais humildemente, berço.” (DURAND, 2002, p. 251). O autor ainda acrescenta que, antes de ser um meio de transporte, o barco pode ser entendido como um habitat, ou continente móvel. Essa imagem traz em si uma sensação de intimidade e aconchego, tendo em vista a busca por uma identidade, enquanto a água possibilita o reflexo, o barco é a morada.

A discussão da identidade tem profunda relação com o gesto do engolimento. Para Durand:

[...] o princípio de identidade, de perpetuação das virtudes substanciais, recebe o seu primeiro impulso da meditação da assimilação alimentar, assimilação sobredeterminada pelo caráter secreto, íntimo de uma operação que se efetua integralmente nas trevas viscerais. Porque é a interioridade "superlativa" que constitui a noção de substância. (DURAND, 2002, p. 257).

Nesse sentido, o peixe, como destacado no mito, é um símbolo de destaque, de acordo com Durand (2002): “Geometricamente falando, a classe dos peixes é a que melhor se presta às infinitas manipulações de encaixamento das similitudes, o peixe é a confirmação natural do esquema do engolidor engolido.” (DURAND, 2002, p. 215). Sendo assim, o fato dos personagens do mito citado estar na água, dentro de um barco e pescando peixes, representa de modo arquetípico a busca pela identidade que se finda na nomeação de toda uma etnia.

Desse modo, o mito sobre o nome Pataxó possui símbolos que fundamentam os princípios de intimidade, inversão e engolimento próprios do regime noturno, os quais são ligados com a busca e a construção da identidade desse grupo étnico.

²¹ Para mais informações: PATAXÓ, Kanáttyo. Professores indígenas. **O povo pataxó e sua história**. Minas Gerais: MEC, 1997.

5.2 O mito de Amesca

Esse mito foi citado pelo docente G, responsável por lecionar a disciplina de Cultura. A história de Amesca, além de relatar um fato ancestral, fundamenta uma prática ritualista ao produzir o elemento central de cura e de purificação:

*Tem a **índia** Amesca também. [...] A Amesca é uma **árvore** sagrada. Hoje ela então se transformou numa árvore sagrada, né? Para a gente, da onde a gente tirou a resina que é medicinal serve para sinusite, rinite, dor de cabeça, né? Usamos também assim no nosso ritual, né? Para a purificação do corpo, né? Uma história bem extensa... (sic.) (Docente G, 2023).*

O docente sinaliza que a história é extensa, mas ele se limita a dizer que Amesca é a índia e a árvore sagrada. Por isso, fui em busca do mito e o localizei em um *site*²². O mito diz o seguinte: Amesca era uma indígena Pataxó destinada a ser uma guerreira e, por isso, não poderia se casar e ter filhos. Com o passar do tempo ela se tornou uma bela **mulher** e se apaixonou. Logo descobriu que estava grávida de gêmeos, mas, pela tradição, uma das crianças deveria ser sacrificada, pois acreditavam que, quando se tinham gêmeos, um viria para fazer o bem e o outro o mal. Por causa disso, Amesca passou os nove meses de gravidez chorando, porque não queria sacrificar nenhum de seus filhos. O dia do parto chegou, mas infelizmente, a mãe não resistiu e faleceu. Os antigos pensaram, assim, que a maldição havia morrido com ela. A enterraram, foram embora e criaram as duas crianças. Depois de um tempo, o povo retornou para aquelas terras e perceberam que uma árvore havia nascido no túmulo de Amesca, “essa **árvore** soltava uma resina branca parecida com uma lágrima e dava duas frutinhas grudadas e muito doces. Os índios logo observaram que essa resina era as lágrimas da índia e que os frutos eram os seus filhos gêmeos”. (Contos de mitologia, 2017, grifo nosso).

Nessa história, também, as imagens da mulher e da árvore se fazem presentes. Além delas, a gravidez, os gêmeos, a morte, o líquido (a seiva). A imagem da árvore possui uma simbologia que expressa diversos sentidos (intimidade e ascensionais), entretanto, dentre eles, o da nutrição é o mais recorrente. Segundo Durand:

É talvez por intermédio dessa imagem composta de leite e vegetação, figueira "nutritiva" por excelência, já que além dos frutos sugere pelo seu suco o líquido alimentador primordial, ou por outras plantas nutritivas, como a tamareira, a vinha, o trigo ou o milho, que se pode explicar a freqüente colusão dos símbolos alimentares e dos recipientes culinários com os arquétipos dramáticos da vegetação e do ciclo vegetal [...] (DURAND, 2002, p. 259).

²² Para mais informações: CONTOS DE MITOLOGIA. **Conto Indígena – O mito de Amesca**. 2017. Disponível em: <<https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/10/21/conto-indigena-o-mito-de-amesca/>>.

De acordo com Durand (2002), “o simbolismo alimentar é nitidamente contaminado pelas imagens cósmicas e cíclicas de origem agrária[...]” (DURAND, 2002, p. 260). Esse aspecto nutritivo, e, portanto, digestivo, presente nessa imagem pode ser visto como símbolo de vida e tal fato se confirma na história de Amesca, uma vez que a cura de diversas doenças ocorre por meio da resina (seiva) liberada do tronco. Essa imagem também traz o sentido da intimidade e aconchego, que se relaciona com a dominante digestiva, uma vez que o alimento e a substância são vistas como a “intimidade da matéria”. (PITTA, 2017, p. 34).

Ligada ao regime noturno e compondo a estrutura sintética do imaginário, a árvore pode ser vista como uma transição simbólica do tempo cíclico para o progressista. Segundo Durand:

O tempo já não é vencido pela simples segurança do retorno e da repetição, mas sim porque sai da combinação dos contrários um "produto" definitivo, um "progresso" que justifica o próprio devir porque a própria irreversibilidade é dominada e tornam-se promessa os meios da sua própria produção, vamos ver agora que a imaginação da árvore, sobredeterminada pelos esquemas verticalizantes, rompe por seu lado progressivamente a mitologia cíclica na qual se fechava a imaginação sazonal do vegetal.[...] (DURAND, 2002, p. 338).

Esse esquema verticalizante pode, a princípio, parecer ligado ao regime diurno como símbolo de ascensão. Entretanto, Durand (2002) garante que a imagem da árvore não carrega essa intenção. Segundo o autor, “Gostaríamos, no entanto, de mostrar aqui que esta intenção arquetípica da árvore não passa de complemento do simbolismo cíclico, que ela se contenta simplesmente em orientar, que ela simplifica conservando tão somente a fase ascendente do ritmo cíclico.” (DURAND, 2002, p. 339).

A transformação de Amesca (uma humana) em árvore sagrada traz em si a proximidade dessa imagem com o destino da humanidade, tendo em vista que a posição vertical permite uma humanização desse elemento, tanto pela possível ideia de ascensão como, também, por carregar em si os mitos do progresso. De acordo com Durand:

[...] a árvore é verdadeiramente totalidade psicofisiológica da individualidade humana: o tronco é a inteligência, as cavidades interiores os nervos sensitivos, os ramos as impressões, os frutos e as flores as boas e más ações. Esta humanização da árvore poderia igualmente ser estudada na iconografia: porque se a árvore se torna coluna, a coluna por seu turno torna-se estátua, e toda figura humana esculpida na pedra ou na madeira é uma metamorfose "ao contrário". (DURAND, 2002, p. 342).

Sendo assim, o mito de Amesca traz em sua constelação a *scheme* da descida, intimidade e aconchego presentes nas imagens da árvore e no arquétipo da mãe. Amesca amou os seus filhos e o seu povo, e ao findar de sua vida se transformou em um recurso que

traz nutrição e cura para eles. Atualmente, com o processo de retomada do território, ainda não há nenhuma árvore amesca na comunidade Katurãma, contudo, já existem planos para iniciar o plantio de mudas na aldeia, tendo em vista a importância desse elemento para a cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

5.3 Ritual da Lua

O ritual da lua foi descrito por dois sujeitos de pesquisa: o docente B e o F, responsáveis, respectivamente, por lecionar as disciplinas Horticultura e Matemática. É comum que esse ritual seja realizado pelo menos uma vez no mês durante a lua cheia. Entretanto, devido às ações de retomada de território e processo de reconstrução da aldeia, essa prática esteve suspensa durante os meses de coleta de dados:

*O ritual da **lua cheia** é no sábado. Nós utiliza é reunir nosso povo, né? Ajuntando nossas crianças no meio da **roda**, fazemos um círculo com elas e começamos dançar em volta. É agradecendo a força da nossa lua cheia. E é isso, né? Nós reunir nossas crianças, fazemos um círculo, dançamos em volta, né? E comemoramos após a meia-noite, com **comida** típica, tradicionais para poder, a gente está celebrando o momento da vinda da lua. (sic.) (Docente B, 2022, grifo nosso).*

*Então a lua pra gente é fartura, a lua cheia que significa **fartura** para nós, o que a gente faz, né? Todo mundo reunido e cada um vai trazer um pouco de comida da casa, então cada um traz uma coisa voltado *Que seja comida típica nossa, então assim é desse jeito, cada família vai trazer alguma coisa. Ai é desse jeito ai prepara a mesa põe as coisa, a gente dança ritual. É, nós dança o auê e depois de terminar, todo mundo vai ali come um pouquinho de cada coisa, que cada um traz. É desse jeito. (sic) (Docente F, 2023, grifo nosso).**

O povo Pataxó tem uma íntima ligação com a lua, expressa tanto nos mitos, como no ritual que ocorre todos os meses durante a lua cheia. Essa imagem, assim como suas fases, possibilita diversos simbolismos. Como um astro da noite, possui uma íntima relação com o regime noturno e com o *anima* (feminino inconsciente). De acordo com Durand (2002), “[] a lua está indissolúvelmente ligada à feminilidade, e é pela feminilidade que encontra o simbolismo aquático.” (DURAND, 2002, p. 102). Desse modo, a ligação dessa imagem com o feminino ocorre tanto pela demarcação do tempo natural, como também pela sua relação com a água.

Quanto ao simbolismo do tempo, para Durand (2002), a lua é “[...] relógio e calendário por excelência.” (DURAND, 2002, p. 87). Tal fato pode ser observado até os dias atuais, uma vez que o ciclo lunar é responsável pela “medição” do tempo, “[] é graças à lua e às lunações que se mede o tempo: a mais antiga raiz indo-ariana que diz respeito ao astro

noturno, *me*, que dá ao sânscrito, *mas*, o avéstico *mah*, o *menâ* gótico, o *mene* grego e o *mensis* latino quer igualmente dizer medir” (DURAND, 2002, p. 102). Tal mensuração ocorre tanto por meio das estações, verão, outono, inverno e primavera, como, também, pela estipulação de festas típicas: a sexta-feira da paixão e carnaval no Brasil. Segundo Durand:

[...] a *lua* aparece como a grande epifania dramática do tempo. Enquanto o sol permanece semelhante a si mesmo, salvo quando dos raros eclipses, enquanto ele só se ausenta por um curto lapso de tempo da paisagem humana, a lua, por sua vez, é um astro que cresce, decresce, um astro caprichoso que parece submetido à temporalidade e à morte. (DURAND, 2002, p.102).

Outro aspecto do simbolismo do tempo nessa imagem diz respeito à colheita, que direciona a fecundidade tendo em vista que assim como o corpo feminino gera vida, a terra gera alimento. É interessante observar que, para Durand (2002), em muitos casos, essa imagem pode ser entendida como o primeiro morto ou países dos mortos tendo em vista sua relação com o destino, mas também é símbolo de esperança: “A lua é, assim, simultaneamente medida do tempo e promessa explícita do eterno retorno” (DURAND, 2002, p. 294). Tal fato é percebido entre os indígenas pesquisados, que comemoram a vinda da lua como um símbolo de vida e de força e de tempo para o plantio e colheita. Por isso, é celebrada com a comida típica tendo em vista que a lua cheia também simboliza a fartura.

Essa fecundidade leva a uma ligação com a água. Segundo Durand (2002), “[...] as águas estão ligadas à lua porque seu arquétipo é menstrual. Quanto ao papel fecundante das águas e da lua, não passa de um efeito secundário dessa motivação primordial.” (DURAND, 2002, p.102). Em alguns lugares, o período menstrual é, popularmente, chamado de momento da lua ou dias da lua. Segundo Durand:

Hoje em dia, ainda, os camponeses europeus semeiam pela lua nova, podam e recolhem na minguante "para não se porem a contratempo do ritmo cósmico rompendo um organismo vivo quando as forças estão a crescer". Donde a sobredeterminação feminina e quase menstrual da agricultura. Ciclos menstruais, fecundidade lunar, maternidade terrestre vêm criar uma constelação agrícola ciclicamente sobredeterminada. (DURAND, 2002, p.297).

A feminilidade dessa imagem é também corroborada pela deusa célica, que tem cada um de seus aspectos retratados nas fases da lua: a virgem (Lua crescente); a mãe (Lua cheia) e a velha (Lua minguante/nova), que também é representação do ciclo de vida. Segundo Durand (2002), “a maior parte dos autores interessados pela teofania lunares ficou admirada pela polivalência das representações da lua: astro ao mesmo tempo propício e nefasto, de que a combinação triádica de Ártemis, Selene e Hécate é o arquétipo.” (DURAND, 2002, p. 288). A

lua, portanto, tem papéis opostos: transmite tanto a ideia da vida, como da morte, gera tanto terror, como admiração. Nessa imagem, os símbolos opostos encontram uma complementaridade própria do ciclo lunar: não existe um fim, mas sim um eterno recomeço.

Tal fato é reafirmado pela imagem do círculo presente tanto na lua cheia (condição para a execução do ritual) como na dança realizada em roda durante a cerimônia. Como já pontuado, essa imagem possui um símbolo de totalidade, para Durand (2002), “[...] a figura circular é tanto a da roda como a do recinto fechado, e a distância não é grande do sentimento de intimidade, de segurança, ao conceito de totalidade [...] embora a intimidade seja mais satisfação de suficiência que movimento imperialista de totalização.” (DURAND, 2002, p. 247).

Esse ritual e as imagens que o compõe buscam a harmonia dos contrários e o recomeço ao invés do fim. Sendo assim, é possível perceber a influência do tempo cíclico nesse rito. Para esse tempo, não existe início ou fim, apenas fases que podem ser representadas na imagem do círculo.

5.4 Ritual do Fogo

O ritual do fogo foi descrito pelo docente B, responsável por lecionar a disciplina Horticultura e Segredos da Natureza. Essa prática retrata um caráter do fogo como símbolo de purificação. De acordo com o docente B,

[...] o fogo sagrado, né? Que é a aplicação de rapé. Então, o fogo sagrado nós fazemos o convite aos nossos amigos de fora né, voluntário, colegas, mesmo que não são indígenas para vim participar dos nossos momentos rituais. Aí quando chega dentro da comunidade, aí nós fazemos nossos cantos. Nossa celebração, né? Oferecemos nossa bebida típica, que é o kawi. Aplicamos o rapé após toda a cerimônia, aí a pessoa, ela vai fazer essa limpeza espiritual e vai para casa. Chega em casa o dia seguinte. Eles nos agradecem com o suporte de apoio que teve à noite passada. (Docente B, 2022).

O fogo faz parte dos quatro elementos clássicos da natureza, e possui uma rica simbologia. Bachelard (1989) dedicou todo um livro para tratar desse elemento em seus diversos aspectos. Como é exposto pelo autor, a chama nos permite sonhar e enquanto um aspecto do fogo representa a comunhão do tempo “*anima e animus*” numa dialética. De acordo com Bachelard (1989), “[...] a chama é nascimento e morte fáceis. Vida e morte aqui podem ser justapostos. Vida e morte são, em suas imagens, contrários bem distintos.” (BACHELARD, 1989, p. 30).

O fogo possui uma dualidade dos opostos, que é própria do regime diurno: pode ser visto como o destruidor, mas também possui um sentido de purificação, como é retratado no ritual do fogo sagrado, praticado entre os Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Segundo Bachelard (1989), “[...] para quem se espiritualiza, a purificação é de uma estranha doçura e a consciência da pureza prodigaliza uma estranha luz.” (BACHELARD, 1999, p. 148). Para o autor, essa luz pode ser entendida como “supervalorização do fogo”. (BACHELARD, 1989, p.33).

Durand (2002) corrobora esse simbolismo de purificação dado ao fogo. Segundo o autor: “O outro elemento comumente utilizado nos ritos de purificação é o fogo, batismo por excelência segundo uma certa tradição que aparece também no cristianismo. A palavra puro, raiz de todas as purificações, significa ela própria fogo em sânscrito[...]” (DURAND, 2002, p. 173). A relação do fogo com a purificação pode ser vista em diferentes culturas: na Bíblia, por exemplo, a boca dos profetas era purificada com uma brasa viva, e em diferentes religiões esse elemento é visto como um presente de Deus (DURAND, 2002).

Outra característica que remete ao regime diurno é que a imagem da chama transmite uma ideia de ascensão, tendo em vista que possui sempre uma posição vertical: “A chama é tão essencialmente vertical que aparece, para um sonhador do ser, estendida em direção ao além, em direção a um não-ser etéreo.” (BACHELARD, 1989, p.62). Sendo assim, a chama pode ser vista como um conector entre dois mundos (o material e imaterial). Em algumas religiões, acreditam ser possível se comunicar com o mundo espiritual por meio da chama de uma vela, o que é chamado de ceromancia. Segundo Bachelard (1999), a pureza do fogo está localizada na ponta da chama, que é onde “[...] o fogo se desmaterializa, se desrealiza; torna-se espírito.” (BACHELARD, 1999, p.153).

Segundo Durand (2002), esse elemento está intimamente ligado com os mitos da ressurreição, o que reforça a ideia de uma relação com o além e o sagrado. Desse modo, a imagem central do ritual do fogo sagrado do modo como é retratado traz símbolos de purificação e ascensão (DURAND, 2002).

5.5 Armas do Herói

As imagens aqui destacadas são encontradas nos relatos dos docentes e em materiais de divulgação construídos pela aldeia. São elas o **cocar**, o **machado** e o **arco** e **flecha**. Os documentos analisados são o “Guia de Etnoturismo da Aldeia Katurãma” e o folheto “Medicina tradicional Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe”. Tais imagens podem ser categorizadas

como as armas do herói, que “são símbolos de poder e pureza, pois todo combate é espiritualizado (existência de sociedades guerreiras).” (PITTA, 2017, p.31).

Tanto o machado, como o arco e flecha, aparecem nos dois documentos supracitados. Essas imagens trazem símbolos de lutas e conquistas, o herói com suas armas é a própria personificação do bem que derrota o mal. Essa constelação de imagens pertence ao regime diurno, tendo em vista que busca uma vitória sobre a morte e compõe a estrutura heroica do imaginário. As armas do herói são símbolos da divisão e visam promover a separação entre o bem e o mal, portanto, tendo uma forte relação com a transcendência. Segundo Durand:

Poder-se-ia dizer que a transcendência exige este descontentamento primitivo, este movimento de mau humor que a audácia do gesto ou a temeridade da empresa traduzem. *A transcendência está sempre, portanto, armada*, e já encontramos esta arma transcendente por excelência que é a flecha, e já tínhamos reconhecido que o cetro de justiça traz a fulgurância dos raios e o executivo do gládio ou do machado. (DURAND, 2002, p.159).

Como é citada pelo autor, essa transcendência também se encontra na imagem da flecha que faz parte de um esquema ascensional. Desse modo, essa constelação traz em si o símbolo de pureza e luz. A simbologia do arco segue nesse mesmo sentido, tendo em vista que pode ser entendido como ponte para o transcendente e signo de aliança. Portanto, o arco e flecha é um símbolo ascensional por excelência, seu objetivo é alcançar um alvo (DURAND, 2002). É possível perceber toda a potência desse simbolismo, uma vez que essa imagem é a logotipo da Associação Indígena do Povo *Katurãma*.

Esse esquema de ascensão também está presente na imagem do cocar, tendo em vista que a pena (elemento que compõe o cocar) é símbolo de voo. Segundo o docente G:

*Mas a questão do representativo das penas. Nosso povo pataxó, enfim, também tem dessas duas versões, na que é maior (pena) hoje a gente, foca muito nossa aldeia mãe que é a aldeia Barra Velha, que é contada como a primeira aldeia. Né? Essas penas menores são as demais aldeias que representado pelo cacique e o pajé. Porque esses são as lideranças maiores na comunidade, entende? Primeiro nós costumamos falar sobre a nossa aldeia que é da onde saiu o povo tudo. E esse **cocar** aqui que eu estou usando, como ela falou, foi o primeiro cocar do pataxó. Esse a gente aderiu com o tempo, não é da nossa cultura, mas a gente, se agregou essa cultura também, porque é uma coisa que nos ajudou mundo. Esse é o primeiro modelo que é antigamente era com pena de papagaio por que os maxakalí, conhecia a gente como espírito do Putuxop, né que é espírito do papagaio, o pataxó tem isso por ser nômade, e o papagaio é um pássaro que é nômade, não fica no local. Ele procria ali, né? Povoava o lugar e voa para outro. Assim como o Pataxó, ele chegava ali, povoava aquele espaço e saía, sempre mudando. É por isso que era conhecido como Putuxop, e usava esse estilo de cocar, entendeu? (sic.) (Docente G, 2022).*

O cocar, por si só, é um importante símbolo de poder e liderança para as comunidades indígenas brasileiras. Cada povo originário vai construir seu cocar com as penas de um

pássaro que representa a etnia como um todo, no caso dos Pataxó, que possuem o espírito do papagaio, o cocar deve ser composto das penas dessa ave.

Como relatado pelo entrevistado, a posição de cada pena que compõe esse elemento simboliza algo para a comunidade. Entretanto, além de representar os membros da aldeia, essa imagem (pena), enquanto parte da asa, possui, também, um simbolismo de ascensão. Segundo Durand (2002), “o instrumento ascensional por excelência é, de fato, a asa [...]” (DURAND, 2002, p. 130). Essa ascensão também remete a pureza e elevação, algo muito presente no regime diurno que busca uma vitória sobre a morte. Para Durand (2002), “[...] a causa final da asa, como da pena, na perspectiva de uma "pteropsicología", é o angelismo.” (DURAND, 2002, p. 132).

Essa constelação de imagens (asa, pena e voo) possui uma dialética dos opostos. Portanto, tal pureza ocorre por meio da ascensão do herói que conquista a vitória sobre a morte e transcende para a imortalidade. A imagem da pena que compõe o cocar remete ao ar, elemento que, por si só, já traz muitos simbolismos, especialmente o do voo. De acordo com Bachelard:

Por sua substância, com efeito, o sonho de vôo está submetido a dialética da leveza e do peso. Só por esse fato, o sonho do voo recebe duas espécies bastante diferentes: existem vôos leves e vôos pesados. Em torno desses dois caracteres se acumulam todas as dialéticas a alegria e da dor, da exaltação e da fadiga, da atividade e da passividade, da esperança e do desalento, do bem e do mal. (BACHELARD, 2001, p. 22).

Bachelard (2001), em sua obra, relata como o sonho do voo impacta o sonhador, a ponto de fazer com que, ao acordarem, os indivíduos que tiveram esse devaneio testam no mundo acordado a possibilidade de tal ação ser real. De acordo com o autor, “[...] por vezes ela assombra o sonhador, como se correspondesse a um dom súbito. Essa leveza de todo o ser se mobiliza sob uma impulsão leve, fácil e simples: um leve bater do calcanhar contra a terra nos dá a impressão de um movimento libertador. [...]” (BACHELARD, 2001, p.21). Para Bachelard (2001), as asas possuem uma perfeição que remete ao divino, por isso essa libertação tão almejada nos sonhos do voo possui uma natureza etérea que é simbolizada nas armas do herói e seus esquemas ascensionais (BACHELARD, 2001).

Toda arma diarética é empunhada por um herói, no caso do imaginário da aldeia Katurãma, a Cacica, o Pajé e demais lideranças assumem esse papel, tendo em vista que lutam pelo bem-estar da comunidade e pela proteção do território. Eles são os heróis, verdadeiramente diurnos, e a sua luta possui tanto um caráter físico, como também espiritualizado, uma vez que “o combate se cerca mitologicamente de um caráter espiritual,

ou mesmo intelectual, porque "as armas simbolizam a força de espiritualização e de sublimação'?"." (DURAND, 2002, p.161).

Dessa forma, assim como essa constelação de imagens retrata um desejo de liberdade, o cocar em si pode ser visto sob esse simbolismo, tendo em vista que por meio de suas lideranças é que os povos indígenas têm lutado pela garantia de seus direitos já adquiridos e pela conquista de novos. Outro aspecto do cocar que remete à liberdade é o símbolo de resistência que essa imagem representa, pois reforça uma identidade cultural para os povos originários.

5.6 A presença dos mitos e dos rituais na Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Katurãma

A educação escolar indígena segue princípios e organização diferentes daqueles existentes na escola comum. Dito isso, a escola tem por base o calendário proposto pela SEEMG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), mas com as devidas adaptações que consideram os rituais e costumes da etnia. Um exemplo disso foi o evento aberto que ocorreu no dia 19 de abril para comemorar o dia dos povos indígenas.

Desse modo, a opção por contar um mito ou história para os estudantes não segue um planejamento fixo para cada turma, ou seja, não é determinado em qual idade ou com qual turma trabalhar. Essa escolha tem por base uma didática sensível que considera o processo próprio de aprendizagem de cada turma e o momento em que os docentes sentem que há a necessidade de tratar esses saberes:

Na verdade, a maioria dos professores indígena, né? Nós aqui trabalha muito, é como falei, dependendo das turmas, né? [...] É nós olhamos esses dois lados e também o interesse de cada professor de tá trabalhando a história, qual história, qual mito, né, pra estar trabalhando com as crianças e adolescentes. E aí cada professor vai vendo a melhor forma." (sic.) (Docente E).

O docente E descreve como esse trabalho ocorre na comunidade:

[...] Eu particularmente eu trabalhei um bom tempo com as crianças, a turma que eu amo né? Em formato de filmes, vídeo, documentários ou até mesmo historinhas em quadrinho, quando a gente encontrava a história e a partir dali a gente, eu particularmente, né, que eu sempre gostei de trabalhar, né? Em círculo, com eles sentados, eu fazia perguntas pra eles, né? Alguns faziam pra mim, e aí, a partir dali eu pedia eles para estar contando, né? O que eles a partir daquela história, vamos supor de um filme, ele estar falando o que eles viram ali, e a partir dali a gente tentava produzir alguns textos através, de figuras, de desenho, então era basicamente por aí, por esse caminho. (sic.) (Docente E, 2023).

O reconto proposto pelo docente E possui um importante significado para a teoria do imaginário. De acordo com Durand:

A consciência dispõe de duas maneiras para representar o mundo. Uma directa, na qual a própria coisa parece estar presente no espírito, como na percepção ou na simples sensação. A outra indirecta quando, por esta ou por aquela razão, a coisa não pode apresentar-se «em carne e osso» à sensibilidade, como por exemplo na recordação da nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte, na compreensão da dança dos electrões em torno do núcleo atômico ou na representação de um além da morte. Em todos estes casos de consciência indirecta, o objecto ausente é re-presentado na consciência por uma imagem, no sentido muito lato do termo. (*sic.*) (DURAND, 1964, p. 7).

Sendo assim, segundo Durand (1964), a representação por meio de imagens, como é proposto pelo docente, desperta o aspecto simbólico da imaginação, o que permite a construção de um saber que possui sentido e significado para as crianças. (DURAND, 1964). É notável a relevância do mito e dos rituais no processo educativo. Quando perguntados se achavam importante trabalhar com essa temática e por que trabalhavam com os mesmos, os sujeitos responderam:

Porque é uma forma de manter viva a cultura dos meus ancestrais, da qual eles passaram para nós, que nós não pode deixar morrer. (Docente A, 2022).

É porque já vem assim, é como falar da história Pataxó. Então a gente tem que trabalhar com a realidade da nossa história, dos antepassados, que é o que ele ensinou para a gente, né, que está na história. (Docente C, 2022).

Sim, sim. É os mitos também são histórias, né? Algumas histórias são verdadeiras que os nossos anciões contam. A história que eu mais gosto mesmo é a história que eles contam do fogo de 51 e toda a luta que eles passaram. Então, foi uma história que meia hora é pouco, né? É duas horas para contar. Então é, tem outros mitos que os meus avós contavam também né? (Docente D, 2022).

Assim é hoje eu vejo que é uma forma de a gente estar mostrando, né? A importância, né? Dos saberes, dos nossos anciões, porque eles não tinham uma forma de estar mostrando, é de estar levando para a sociedade, né? A importância daquela história. Então, hoje, nós, com a tecnologia que nós temos hoje, dentro da comunidade, a escola que nós temos hoje é uma forma mais fácil da gente tá mostrando e levando, né? Para as crianças e até mesmo para os não indígenas conhecerem, né? A importância dessa história e da luta dos nossos ancestrais. (Docente E, 2023).

O mito é parte fundamental na constituição do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Pelos relatos, fica evidente como esse é um elemento central na cultura e, conseqüentemente, na educação das crianças da aldeia. Eliade (1972) corrobora com essa percepção ao entender que “o mito lhe ensina as "histórias" primordiais que o constituíram existencialmente, e tudo o que

se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir no Cosmo o afeta diretamente.” (ELIADE, 1972, p. 13).

O mito é um saber vivido, um conhecimento prático da criação, por isso é algo fundante e presente em todas as culturas. Em vista disso, os rituais são também um elemento central na cultura da aldeia e deve ser entendido como uma atualização do mito e uma confirmação do seu valor. Segundo Eliade (1972), “a recapitulação, através dos cantos e da dança, é simultaneamente uma rememoração e uma reatualização ritual dos eventos míticos essenciais ocorridos desde a Criação.” (ELIADE, 1972, p. 21). Tal fato pode ser observado na fala do docente B:

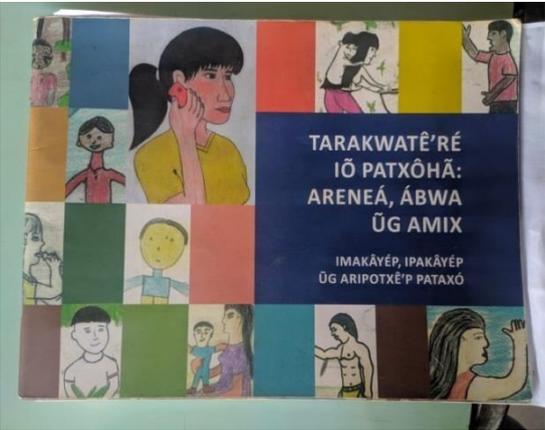
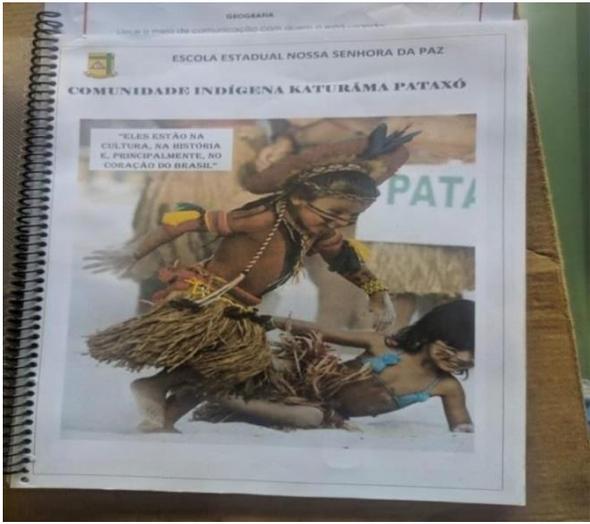
Então, a gente no nosso ritual, nós é cultiva bastante a divulgação. [...]Então, cada etnia são um hábito diferente, então nós utiliza para poder estar tendo um vigor de força né ancestrais, então nós temos um conhecimento sobre isso, né? De cada vez mais expandir aos outros parentes que nós podemos ser um povo, mas podemos também ter vários num só (sic.). (Docente B, 2022).

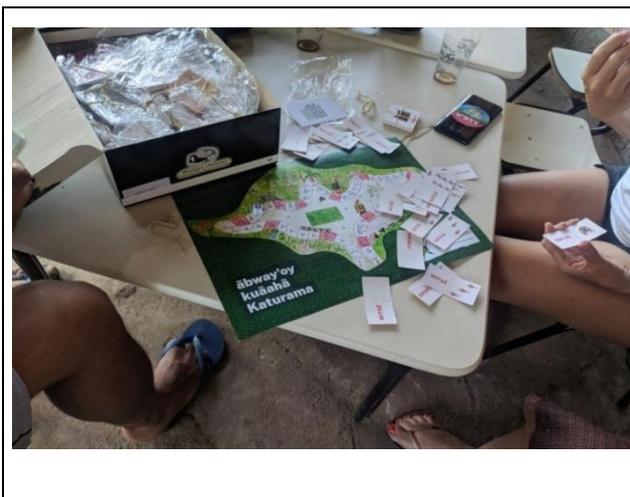
Segundo Eliade (1972), “[...] constatamos por diversas vezes, o ritual abole o Tempo profano, cronológico, e recupera o Tempo sagrado do mito.” (ELIADE, 1972, p. 100). Pela fala do entrevistado, é possível perceber esse aspecto divino dos mitos, tendo em vista que, por meio do ritual, eles são rememorados e o vigor e a força do povo são renovados pelos conhecimentos ancestrais.

A educação escolar na aldeia *Katurãma* ultrapassa as paredes da escola. É comum chegar à comunidade e observar os estudantes tendo as aulas debaixo das árvores, próximos a nascente que está sendo revitalizada, ou, então, caminhando pelo território. O modo como os rituais são realizados e os elementos que os compõem (ervas medicinais e árvores sagradas) são aprendidos na prática durante essas caminhadas pelo espaço da aldeia. Portanto, toda a área ocupada pela comunidade pode adquirir uma função educativa.

Os materiais didáticos utilizados na escola são fundamentados nas especificidades do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Nesse sentido, são escritos em português e em patxohã e tratam de histórias que retratam a vivência diária na comunidade, bem como os mitos aqui discutidos, que foram, e são, passados de geração em geração pela oralidade. Nos últimos anos, receberam uma versão escrita por professores Pataxó, como Kanátyo e Jassanã, ambos de outras comunidades. Destaco aqui quatro materiais didáticos usados na escola da aldeia. Esses livros foram construídos por parentes da mesma etnia, enquanto que o jogo didático foi construído pela própria comunidade, tendo como base o território ocupado em São Joaquim de Bicas/MG.

Quadro 3 – Materiais didáticos da EE Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma

	<p>Esse livro relata os costumes antigos e a história desse povo. É utilizado nas aulas de história para lembrar aos estudantes as lutas e modos de vida desde os tempos antigos. Por meio desse livro, são também problematizados pontos divergentes da história dita como “oficial”, legitimada pelos brancos.</p>
	<p>Esse livro é utilizado para o ensino da língua patxohã. Contém textos nesse idioma e perguntas de interpretação que buscam fortalecer a aprendizagem e fixação do vocabulário.</p>
	<p>Essa apostila foi construída com as lideranças, juntamente com o Instituto Atxôhã, que buscou com os anciões reconstruir a língua pataxó. É um documento muito utilizado nas aulas de linguagem e no cotidiano da aldeia, tendo em vista que possui mais de duas mil palavras em patxohã.</p>



Esse jogo foi construído pela própria comunidade e possui elementos que só existem na aldeia *Katurãma*. A trilha percorrida pelo jogo segue o mapa do território da comunidade. Os números e nomes utilizados no tabuleiro e nas cartas estão em patxohã. Esse material é muito utilizado nas aulas de linguagem (patxohã), Matemática e Geografia.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

O mito é o que fundamenta a constituição de um povo. Nesse sentido, nos materiais didáticos destacados, é possível encontrar as imagens arquetípicas das histórias analisadas. No livro “Cada dia é uma história”, são relatados diversos contos que tratam da íntima relação do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe com a lua e a água, assim como a importância dada a natureza. Como é reafirmado pela oralidade na transmissão de seus saberes e cultura, bem como nos diversos documentos construídos pela comunidade, a natureza é sagrada e, por isso, a educação desenvolvida dentro da aldeia *Katurãma*, tem como base uma convivência harmoniosa com o ambiente e a defesa de seu território.

As histórias desse livro retratam o modo de vida dessas etnias desde os tempos antigos e as adaptações que foram necessárias devido ao processo civilizatório, de modo que a cultura tem sido preservada mesmo diante de todas as dificuldades e passagem do tempo. A história das comunidades indígenas no Brasil é caracterizada pelas lutas na conquista de territórios e direitos e tal fato é contemplado nas aulas e no material didático utilizado, de modo que os estudantes são preparados para compreender a realidade e cosmovisão do seu povo e continuar lutando pela defesa do território e na preservação da cultura.

O livro “Tarakwatê’ré iõ patxohã: areneá, ábwa üg amix” traz textos e perguntas de interpretação na língua da etnia denominada de patxohã – a língua do guerreiro. Esses textos tratam das vivências, modos de vida e cantos tradicionais que reforçam a identidade dos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Por meio deles, os estudantes além de realizarem atividades para assimilar a língua, reforçam os aspectos culturais dessas etnias, o que possibilita um trabalho interdisciplinar. É notável que a interdisciplinaridade tão buscada nas escolas não indígenas é algo que flui de modo natural na aldeia *Katurãma*.

A retomada do idioma é um elemento central na cultura desses povos, tendo em vista que, durante a colonização, eles eram obrigados a falar apenas o português, o que resultou no “adormecimento da língua”²³. Desse modo, a aldeia possui uma apostila (terceiro material didático destacado no quadro) com mais de duas mil palavras que foram resgatadas pelos anciãos, lideranças e professores indígenas juntamente com o Instituto Pataxó Atxohã²⁴. Essa apostila é utilizada no processo de ensino e aprendizagem e também reforça a identidade na comunidade.

Tanto a apostila como o livro “Tarakwatê’ré iõ patxohã: areneá, ábwa üg amix” possuem ilustrações com elementos essenciais da cultura desse povo. É possível localizar imagens das árvores, artesanatos, habitações e comidas típicas da etnia. Essas imagens retratam o quanto a natureza é importante e símbolo de nutrição e provisão, tendo em vista que, por meio dela, é que os indígenas se alimentam, constroem suas casas e produzem seus artesanatos, bem como mantêm a sua relação com o sagrado por meio das plantas medicinais.

O quarto material destacado no quadro foi construído pela própria comunidade, que usou o mapa do território como base para o tabuleiro. Sendo assim, a trilha a ser percorrida no jogo é a mesma utilizada pelos indígenas no cotidiano. Tanto as cartas como o tabuleiro que compõem o jogo foram ilustrados pelos próprios moradores e estudantes da aldeia. As armas do herói são destaque: o machado, o cocar, o arco e flecha estão presentes em várias imagens. Assim como essas imagens são símbolos de luta e ascensão, a construção desse jogo representa uma conquista para a comunidade, que, além de garantir o território, tem lutado e construído uma educação intercultural e bilíngue, tendo em vista as especificidades do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

Sendo assim, é possível perceber que a educação desenvolvida na aldeia *Katurãma* tem muito a ensinar, pois já segue os princípios estabelecidos pelo paradigma emergente e pela educação da sensibilidade, que busca unir a teoria e prática, mito e razão, o intelecto e o corpo.

²³ Termo usado por um dos entrevistados durante a entrevista.

²⁴ Coordenado por Anari Bomfim, que desenvolve pesquisas que contribuíram e contribuem para a retomada da língua Pataxó.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desse trajeto por caminhos que não imaginava ao construir um projeto de pesquisa. Originalmente, a proposta era pesquisar sobre a cultura popular e sua influência no meio escolar, mas, em longas e produtivas conversas com minha orientadora, percebemos a necessidade de delimitar esse tema, tendo em vista o quão amplo ele é. Nesse processo, usei da neutralidade axiológica de Weber²⁵ e decidi pesquisar sobre os mitos indígenas, tendo em vista meu interesse particular. Uma vez definida essa temática, foi necessário escolher o campo de pesquisa, e a possibilidade de conhecer como é desenvolvido o trabalho dentro das escolas indígenas me pareceu promissor.

Durante esse período conheci a aldeia Katurãma localizada em São Joaquim de Bicas da etnia Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Depois de conversar com a Cacica e conseguir a autorização para realizar uma pesquisa com os professores, defini as perguntas que pretendia responder: Quais os principais mitos que constituem o imaginário do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe da aldeia Katurama? Que elementos míticos, arquetípicos e simbólicos são encontrados nas imagens presentes nos mitos? O que estes elementos míticos têm a nos dizer sobre o povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe? Como os professores desenvolvem a temática dos mitos como conhecimentos na escola da aldeia? Que metodologias eles utilizam? Qual é a formação dos indígenas para a atuação com os mitos da sua cultura? E os objetivos que desejava alcançar: analisar a prática docente em relação aos mitos das etnias Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe e como eles são trabalhados na educação escolar indígena da aldeia *Katurãma* em Minas Gerais.

Para o desenvolvimento dessa investigação, adotei a metodologia da história oral, uma vez que a oralidade é um traço marcante na cultura indígena. Desse modo, entrevistei sete docentes indígenas, cinco homens e duas mulheres com idades entre vinte e oito e cinquenta e sete anos. Esses docentes contaram a sua história de luta e a resistência de suas tradições, bem como sobre o papel da escola e dos mitos nesse processo. Ouvir a história desses sujeitos de pesquisa trouxe importantes aprendizados e destaco aqui os principais.

Se a instituição escolar, por si só, é um ambiente de garantia de direitos, tal característica é ainda mais forte nas comunidades indígenas. Esse é um espaço de luta, conquistas, comemorações e transmissão de tradições que buscam assegurar a existência

²⁵ Para mais informações: WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**. Tradução de Augustin Wernet. Introdução à edição brasileira de Maurício Tragtenberg. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

desses povos. A construção da EE Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma foi um ato de resistência e toda a comunidade se empenhou para garantir que suas crianças tivessem acesso a uma educação diferenciada.

Nesse sentido, iniciou-se o preparo de profissionais para atuar na docência e a maior parte dos professores se formou com base na troca de conhecimentos e experiências com os parentes de outras aldeias. A motivação para seguir na carreira docente foi a necessidade apresentada à comunidade. É possível observar isso na fala de todos os docentes, e, a partir dessa demanda, eles buscaram conhecimentos efetivados na práxis para garantir que as crianças da aldeia fossem educadas.

Dos sete entrevistados, apenas dois possuíam formação superior (Pedagogia e Matemática). Entretanto, esses cursos não tinham como objetivo atender as especificidades das comunidades indígenas. Portanto, os próprios sujeitos de pesquisa ficaram responsáveis por fazer as adaptações e organizar um trabalho que fosse composto pelos conhecimentos básicos e pelos saberes tradicionais da aldeia. Apesar de apenas dois dos sujeitos pesquisados possuírem formação acadêmica, todos os outros têm buscado oportunidades para continuar os estudos.

No decorrer das conversas e observações do campo estudado, ficou evidente, também, o empenho desses profissionais em possibilitar que esses saberes ultrapassem os limites da aldeia e cheguem até as escolas não indígenas. A comunidade Katurãma deseja contar a sua história para todos. Esperam poder relatar a história do Brasil não por meio dos livros didáticos construídos por não indígenas, mas, sim, pelos olhos dos povos originários que passaram por massacres e processos de silenciamento durante todo o período de colonização, (e até mesmo nos dias atuais). Portanto, defendem a partilha de conhecimentos.

A luta da comunidade Katurãma para manter suas tradições vivas é cotidiana e, nesse aspecto, os mitos assumem um papel fundamental. No decorrer da construção dessa dissertação, fica evidente que esse é um elemento presente em todas as sociedades e que baseia a constituição de todas elas. O paradigma positivista, durante muito tempo, tentou reduzir os mitos à loucura e/ou fantasia, mas eles estão presentes em todos os grupos sociais, inclusive, nas comunidades indígenas, que foram na contramão e resistiram durante todos esses anos por meio de suas práticas culturais ritualísticas e simbólicas.

A decolonialidade defende o reconhecimento dos saberes que foram desconsiderados pelo paradigma positivista, bem como uma educação que possibilite uma formação complexa (como dito por Morin (2000, 2005)). Nesse sentido, os povos originários têm muito a nos ensinar, uma vez que os aspectos culturais são algo realmente presente nos processos

educativos. A metodologia utilizada pelos docentes indígenas segue os princípios de uma educação da sensibilidade e respeita o tempo de aprendizado das crianças: cada atividade é planejada de acordo com a demanda da turma e da comunidade como um todo. Todo o ensino é contextualizado com a vivência na aldeia.

Durante a pesquisa, foi possível identificar cinco momentos em que elementos míticos se manifestam: a história do nome Pataxó, o ritual da lua, o ritual do fogo, o mito de Amesca, e, por fim, as armas do herói. Em cada um desses momentos, foi possível identificar imagens centrais, nas quais pude fazer uma análise simbólica das narrativas míticas. Nesse sentido, a teoria do imaginário foi fundamental. Fui apresentada a teoria no decorrer do processo de ensino no mestrado e percebi nela a possibilidade de compreender a simbologia por trás de cada imagem presente nos mitos e rituais estudados. Vale destacar que, assim como o paradigma emergente, esta teoria é complexa e exige muito do pesquisador. Como não tive acesso a ela em minha formação inicial e com o curto espaço de tempo para apropriação dos seus conceitos e autores, arrisco a dizer que, nesse momento, me sinto pronta para começar os estudos sobre o imaginário.

As imagens arquetípicas são modos de interpretar a realidade e os símbolos identificados nos mitos e rituais pesquisados retratam a cosmovisão indígena. Foi possível encontrar elementos tanto do regime diurno (o fogo e as armas do herói), como do noturno (a água, a lua e a árvore), que compõem as estruturas heroica, mística e sintética, respectivamente, segundo um de seus principais atores, Gilbert Durand (2002).

A teoria do imaginário é ampla, assim como os mitos fundantes das sociedades, e em especial, do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. No decorrer dessa pesquisa, consegui identificar poucas imagens simbólicas, se comparado com toda a extensão do imaginário dessa etnia, mas foi o possível durante o tempo disposto para a realização do mestrado. Desse modo, ainda existe uma grande possibilidade de pesquisas a serem desenvolvidas com as histórias dessa comunidade.

Durante as entrevistas, algumas perguntas foram levantadas para além daquelas estipuladas no início do projeto de pesquisa, e que, portanto, não puderam ser respondidas: os cursos de formação docente indígena possuem um currículo que possibilita a construção de saberes básicos e os específicos dos povos originários, tendo como referência seus mitos fundantes? Como desenvolver uma educação que, além de tratar dos saberes tradicionais das comunidades indígenas, prepare os jovens com os conhecimentos considerados básicos na BNCC para que os mesmos possam continuar os estudos em instituições superiores e lutar

pelos direitos do seu povo? Desse modo, o campo não foi completamente exaurido em suas perspectivas e, certamente, novas problematizações instigam outros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALFORD, Margaret Ruth. (Org.) **Alguns métodos e estudos práticos de educação bilíngüe intercultural**. 6. Ed. Brasília: SIL, 1998.
- ALMEIDA, Maria Inês de. Os índios, seus livros, sua literatura. In: MATOS, Kleber Gesteira e; REZENDE, Zélia Maria. (Orgs). **Escola indígena: índios de Minas Gerais recriam sua educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.
- ALVES, Daniel Cardoso. O mito e seu valor pedagógico sob o olhar de licenciandos em pedagogia. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 6, p. 117-137, nov. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28861/24322>>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. Dia do Índio: um dia como outro qualquer? **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 107-118, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/download/1560/1119>>. Acesso em: 27 nov. 2021.
- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **O corpo lúdico Maxakali**: segredos de um “programa de índio”. Belo Horizonte: FUMEC-FACE, 2003.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ATIHÉ, Eliane. Educação em busca de sua própria alma. In: BARROS, João de Deus Vieira (org.). **Imaginário e educação**: pesquisas e reflexões. São Luiz: EDUFMA, 2008. p. 47-68. Disponível em: <Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões - Google Livros>. Acesso em 03 out. 2022.
- AXT, Gunter; DE SORDI, Neide Alves Dias; FONSECA, Paulo Rosemberg Prata da. **Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/outras-publicacoes/manual_historia_oral.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela**. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. 2 Ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 2 Ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BADIA, Denis Domeneghetti; PAULA CARVALHO, José Calos de. A escola de Grenoble e a culturálise de grupos. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, VT. (Orgs.). **Pesquisa em**

educação: métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. p. 67-97. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-04.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura da escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar. São Paulo: Univesp, 2012.

BANIWA, G. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, 2013. **Anais.....** Goiânia: ANPEd, 2013. 1-13. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gerssem.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

BBC News. Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku. **G1 Educação**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História** [online], v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt#>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BÍBLIA SAGRADA. A. T. **Gênesis**. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade bíblica do Brasil, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Folclore?** 4. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/15564593-Carlos-rodrigues-brandao-o-que-e-folclore.html>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 426 - de 24 de julho de 1845**. Contém o Regulamento acerca das Missões de catechese, e civilização dos Iudios. Brasília: Senado Federal, 1845. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966**. Promulga a Convenção nº 107 sobre as populações indígenas e tribais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58824-14-julho-1966-399446-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889**. Dissolve e extingue as assembleias provinciais e fixa provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados. Brasília:

Palácio do Congresso Nacional, 1889. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 736, de 06 de abril de 1936.** Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Brasília: Câmara dos Deputados, 1936. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910.** Crêa o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Brasília DF: Senado Federal, 1910. Disponível em: <<https://nacaomestica.org/blog4/?p=25045>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 14.** Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar Indígena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

BULFINCH, Thomas. **O livro de Ouro da mitologia:** história de deuses e heróis. Tradução de David Jardim. 34 Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BULHÕES, Cláudia; GOMES, Ana Cláudia. Estudando os índios de Minas: sugestões para o professor. In: MATOS, Kleber Gesteira e; REZENDE, Zélia Maria. (Orgs.). **Escola indígena: índios de Minas Gerais recriam sua educação.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 115-121.

CALDAS, Alberto Lins. **Oralidade, texto e história:** para ler a história oral. São Paulo: Loyola, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=-I_S9csRxpMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=conceito+de+oralidade+historia+oral+&ots=7vPnW5A7Mr&sig=rzshRV3SHZCbarqF28CvVMKqFds#v=onepage&q=oralidade%20&f=false>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CAMPBELL, Bill. **O poder do mito.** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAMPOS, Marden Barbosa de; CAMPOS, Thiago Barbosa de. A urbanização dos indígenas à luz da teoria urbana crítica: interpretações a partir dos Pataxó na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 420-440, jan./abr. 2023. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/130870/88563>>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995):** resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI – USP, 1995.

CAPEL, Heloisa. Perseu e a reflexão: o uso da narrativa mítica como estratégia educativa. **Fragmentos de cultura**, v. 11, n. 1. Jan./fev. 2001.

CARDOZO, Marlon Bruno Barros. As lendas de São Luís do Maranhão e um imaginário educacional: um estudo hermenêutico e simbólico. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

CASTRO, Carol. O que é o PL 490 e como ele afeta a vida dos povos indígenas? **Ecoa Uol**, Rio de Janeiro, 07 jul. 2021. 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>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**, Ano 1, n. 1. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Ivandro de Souza. **Estudo das imagens simbólicas nas toadas de bumba meu boi de Donato Alves**: uma contribuição para a educação. 2016. 164 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e educação escolar indígena no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DA EDUCAÇÃO, 1997, Cuiabá. **Anais [...]**. Mato Grosso: tempo de crescer, 1998. p. 71-78

CONTOSDEMITOLOGIA. **Conto Indígena – O mito de Amesca**. 2017. Disponível em: <<https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/10/21/conto-indigena-o-mito-de-amesca/>>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI. In: CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Brasília/São Paulo: MEC/MARI – USP, 1995.

DILLINGHAM, Beth; WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

DUBORGEL, Bruno. Imaginário e pedagogia. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Org.). **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 203-217.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. 6. Ed. Lisboa: Edições 70, 1964.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. 3 Ed. São Paulo: Martins fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Levié. 3. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos**: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução de Pola Civelli. São Paulo: Perspectivas, 1972.

ELIZALDE, Paz Concha; FIGUEIRA, Patricia; QUINTERO, Pablo. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e colonialidade**: n. 3. São Paulo: MASP Afterall, 2019. p. 1-12.

FERREIRA, Lourdes Nazaré Sousa. **Narrativas míticas nas obras “Série Lendas Amazônicas”, de Waldemar Henrique e “Órfãos do Eldorado” de Milton Hatoum**: marcas identitárias amazônicas. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, A. C.; NORONHA, V. O imaginário entre fronteiras da educação e da religião. **Horizonte** - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, v. 15, n. 45, p. 68-91, 31 mar. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2017v15n45p68/11291>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

FLEURI, Reinaldo M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

GAUTHIER, Jacques. Do mar ao orvalho: aprendendo a vigilância amorosa. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: UFMT, 2010. p. 15-20.

JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/05/jung-c-os-arquetipos-e-o-inconsciente-coletivo.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2022

KAHN, Marina. "Educação indígena" versus “educação para índios”: sim, a discussão deve continuar... **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 136-145, jul./set. 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2292/203>>. Acesso em: 03 dez. 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <<https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1969/1/Krenak%2C%20Ailton%20-%202020%20-%200%20amanh%C3%A3%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20a%20venda.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARQUES, Adeilson de Abreu. **O percurso histórico-literário em Pessoa e Suassuna: uma poética do mito sebástico à luz do imaginário de Gilbert Durand**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MATOS, Kleber Gesteira e. Escola indígena: é possível que ela seja diferenciada? In: MATOS, Kleber Gesteira e; REZENDE, Zélia Maria. (Orgs.). **Escola indígena: índios de Minas Gerais recriam sua educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 77-90.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. A interdisciplinaridade na educação: uma abordagem conceitual. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, p. 158-177, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7197/pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos Jovens Oralistas: entrevistas em História Oral. **Oralidades**, 3, Núcleo de Estudos em História Oral – USP, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MELIÁ, Bartolomeu. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO, 1., Cuiabá, 1998. **Anais da Conferência Ameríndia de Educação e Anais do Congresso de Professores Indígenas do Brasil**. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998. p. 21-28.

MELO, C. N. de; ROSÁRIO, M. J. A. do. A educação Jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 379-389, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640534/8093/0>. Acesso em: 5 ago. de 2021.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 35-54.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Daniela Alves da Silveira. **Educação, escola e política na aldeia Muã Mimatxi Pataxó**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DanielaAlvesDaSilveiraMoura_30065_Textocompleto.pdf>. Acesso em 16 mar. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. Noção de Infância e processos de aprendizagem”. In: **Seminário Conexão Galpão**. Povos originários, educação e arte - mesa 1. Youtube, 19 de agosto de 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BNlt30A6hI8>. Acesso em: 23 ago. 2023.

NETTO, Waldemar Ferreira. "Da língua que se tem à língua que se quer": a educação escolar indígena e sua língua de realização. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, p. 78-87, jul./set. 1994. Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2285/2024>>. Acesso em 29 nov. 2021.

NORONHA, Vânia. **Rastros de África no Brasil: práticas educativas no Reinado de Nossa Senhora do Rosário**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2017.

OLIVEIRA, Maria do Socorro de Jesus. **O imaginário artístico-cultural nas lendas tocantinenses**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

OSOWSKI, Raquel. O marco temporal para demarcação de terras indígenas, memória e esquecimento. **Mediações**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 320-246, jul./dez. 2017.

PATAXÓ, Kanátýo. **Txopai e Itôhã**. Belo Horizonte: Formato, 2000.

PATAXÓ, Kanátýo. Professores indígenas. **O povo pataxó e sua história**. Belo Horizonte: MEC, 1997.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. Pedagogia do imaginário e culturálise de grupos: educação fática e ação cultural. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 133-151, jul/dez. 1989. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33437/36175>>. Acesso em: 04 dez. 2022.

PEREIRA, Hellen Cristina Picanço; SIMAS, Regina Celi Mendes. Mito dos mitos e lendas indígenas. In: ALBUQUERQUE, Renan; GRIZOSTE, Weberson. **Estudos clássicos e humanísticos e Amazonidades**. Manaus: EDUA, 2016. p. 148-170.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2. Ed. Curitiba: CRV, 2017.

TERRA.COM. **Popol Vuh, o livro sagrado dos maias, narra a criação do mundo**. 2012. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/mundo/america-latina/popul-vuh-o-livro-sagrado-dos-maias-narra-a-criacao-do-mundo,c5a392d3dc6ab310VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas. In: DELGADO, Lucília de A. Neves; VISCARDI, Cláudia M. R. (Org.). **História Oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de fora: UFJF, 2006. p. 155-168.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Quadro geral dos povos**. 09 set. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos>. Acesso em: 25 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REGINA, Adriana Werneck; SATO, Michèle. A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 833-851, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/947/pdf/5536#:~:text=O%20mito%20abarca%20n%C3%A3o%20s%C3%B3,nas%20a%C3%A7%C3%B5es%20praticadas%20no%20cotidiano.>>. Acesso em: 17 jul. 2022

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOHISTÓRIA.COM. **Rômulo e Remo** - Lendas e Mitos. Só História, 2022. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/romuloeremo/>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNAPPER, Dominique. **Qu'est-ce que la citoyenneté?** Paris: Gallimard, 2000.

SILVA, Joana A. F.; JOSÉ DA SILVA, Giovani. História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente. **História Oral**, v. 13, n. 1, p. 33-51, jan.-jun. 2010. Disponível em:<<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/129/125>>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos. **Crítica Cultural – Critic**, Palhoça, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k9tDAZMv-VUJ:www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/download/7012/pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Yolanda Maria da. **Macunaíma**: uma análise mitocrítica. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

SILVEIRA, Evanildo da. Começo e recomeço. **Super interessante**, 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/comeco-e-recomeco/>>. Acesso em 26 fev. 2022.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. **Povos Indígenas no Brasil**, 2012. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3#O_Fogo_de_1951>. Acesso em 19 dez. 2021.

SOUZA, Chrislaine Aparecida. **Ressignificando os imaginários nos livros didáticos de história**: da travessia do Atlântico ao grito do Imperador. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 9, n 2, p. 215-227, 2006. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490202.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

TONIZE-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESD Brasil, 2009.

TREVISAN, Ivan Rodrigo. Para além da invenção: uma crítica ao conceito hobsbawmiano de tradição. In: GUILHERME, Willian Douglas. (Org.). **História e as práticas de presentificação e representação do passado**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 136-145. Disponível em: <<https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/33250>>. Acesso em: 01 abr. 2022.

VAIANO, Bruno. Um universo sem Big Bang. **Super interessante**, 2020. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/especiais/um-universo-sem-big-bang/#:~:text=No%20Budismo%2C%20o%20Universo%20%C3%A9,de%20vida%20cruzam%20os%20c%C3%A9us.>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

VIDAL, D. G. De Heródoto ao Gravador: Histórias da História Oral. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, v. 1, n. 1, p. 77–82, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645455>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação)**, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

ZOIA, Alceu. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In: GRANDO, Beleni Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **O eu e o outro na escola**: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: UFMT, 2010.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nome:

Idade:

Qual disciplina leciona?

Para quais series ou idades?

Quanto tempo você é professor?

Você trabalha com as histórias da etnia Pataxo em sala de aula?

Por que você trabalha com as lendas, histórias mitos?

Quais as histórias você conta? Como trabalha com elas?

Por que escolhe estas histórias?

Tem algum material didático que auxilia no trabalho com estas histórias?

As crianças/adolescentes se interessam pelas histórias do povo Pataxo?

O que elas destacam nas histórias?

O que você pensa sobre a educação escolar indígena?

Como a escola foi construída?

O que é ser professor indígena?

Como é a sala de aula?

Formação docente e metodologias

- O que te motivou seguir a carreira docente?
- Como foi seu processo de formação docente?
- Qual disciplina leciona?
- Qual é a didática utilizada? Quais atividades são desenvolvidas?

Mitos e educação

- Quais são as histórias presentes na aldeia?
- Dos mitos que compõe a cultura da etnia pataxó você poderia me contar uma das histórias? Qual o seu significado?
- Você acredita que os mitos influenciam na prática do professor? Por que?
- É desenvolvido algum trabalho em relação ao mito dentro da sala de aula? Se sim, como isso é feito?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

N.º Registro CEP: CAAE 59459922.1.0000.5137

Título do Projeto: Um estudo das imagens dos mitos da etnia pataxo e a prática docente.

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a prática docente em relação aos mitos presentes na educação escolar indígena de sua aldeia.

Você foi selecionado(a) porque faz parte da equipe de professores da escola. A sua participação nesse estudo consiste em participar das entrevistas que com sua autorização poderão ser gravadas. As entrevistas ocorrerão de modo presencial em horário agendado conforme a sua disponibilidade.

Os riscos (e/ou desconfortos) envolvidos nesse estudo são que as perguntas no roteiro de entrevista acerca da prática docente do participante podem trazer algum desconforto ou constrangimento. Entretanto você não será obrigado a responder nenhuma pergunta que considere desconfortável.

Sua participação é muito importante e voluntária e, conseqüentemente, não haverá pagamento por participar desse estudo. Em contrapartida, você também não terá nenhum gasto.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído.

Os resultados dessa pesquisa, considerados como benefícios, servirão para divulgar os conhecimentos construídos pelos indígenas Pataxó quanto à prática docente em relação aos mitos, bem como promover uma discussão quanto à educação escolar indígena nas suas especificidades.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil.

Você receberá uma via deste termo onde constam os dados de contato do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Juliana Neves Martins, (31) 99157- 3189, jnevesmartins24@gmail.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatada em caso de questões éticas, pelo telefone (31)3319-4517 ou e-mail cep.proppg@pucminas.br e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 - 521, Brasília (DF); Telefone: (61) 3315-5877. Horário de atendimento: 09h às 18h.

O Comitê de Ética em Pesquisa é uma autoridade local e porta de entrada para os projetos de pesquisa que envolvem seres humanos, e tem como objetivo defender os direitos e interesses dos participantes em sua integridade e dignidade, contribuindo também para o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

() autorizo gravação em áudio () autorizo gravação em vídeo () não autorizo gravação

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

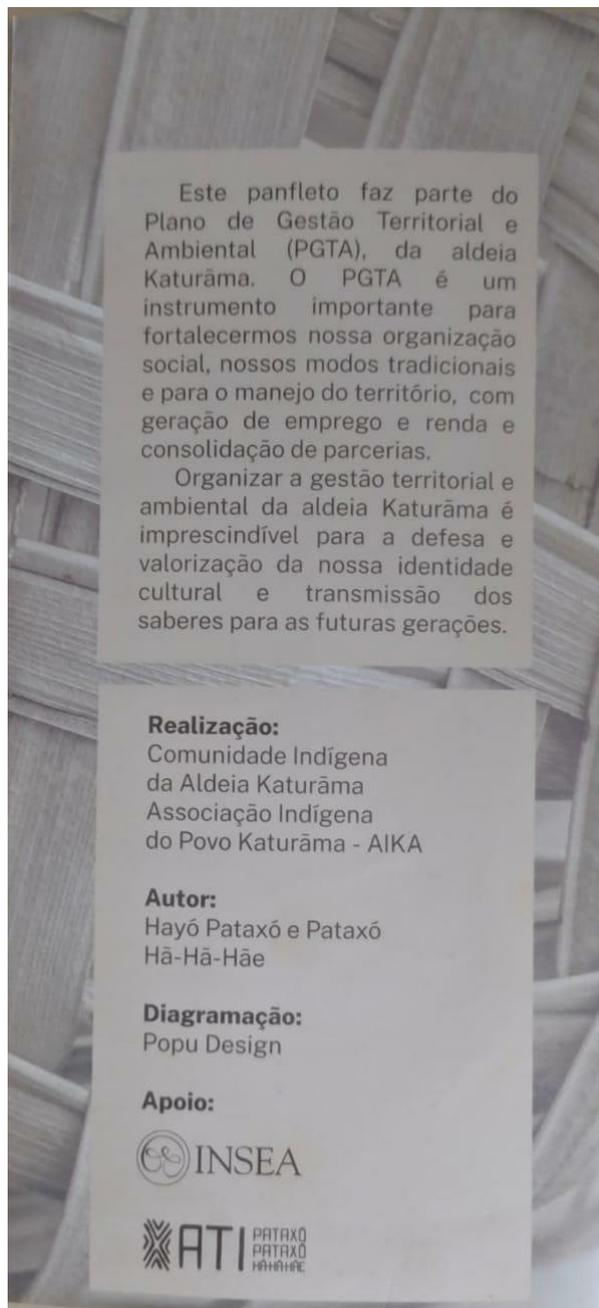
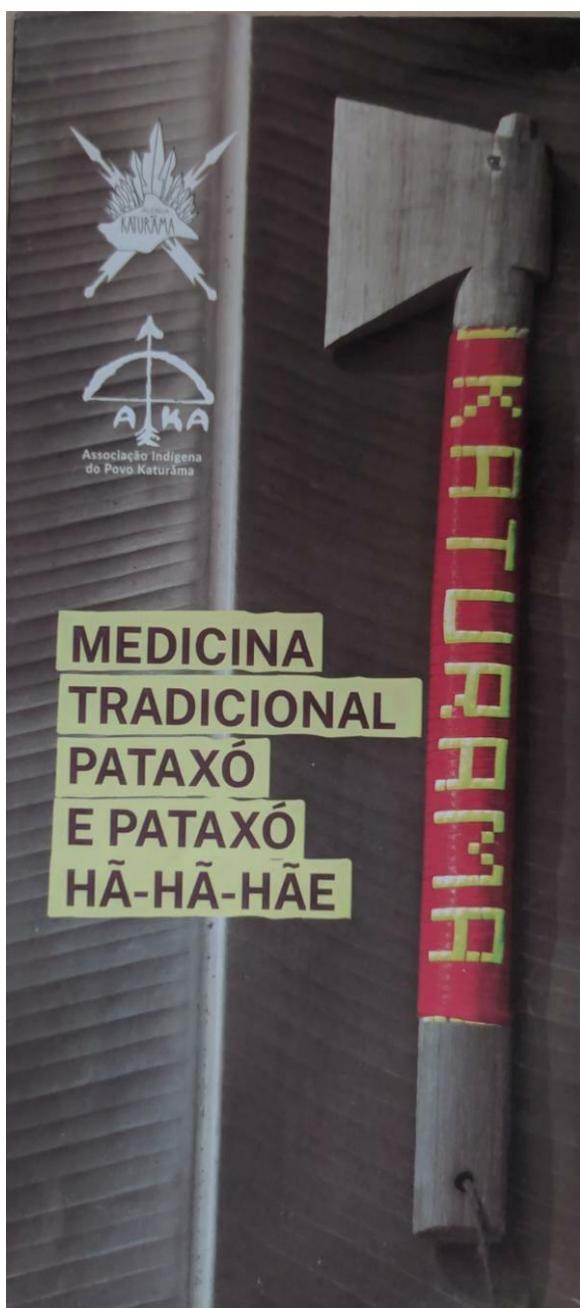
_____/_____/_____
Data

Eu, **Juliana Neves Martins**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço pela sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

_____/_____/_____
Data

ANEXO – Medicina Tradicional Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe



OS PATAXÓ E PATAXÓ HÃ-HÃ-HÃE DA ALDEIA KATURÃMA E A ESPIRITUALIDADE

Nós, da aldeia Katurãma, somos Pataxó e Pataxó Hã-Hã-Hãe com origens nas aldeias Caramuru, Coroa Vermelha, Barra Velha, Pau Brasil, Monte Pascoal, Mata Medonha, Pedra Branca e Fazenda Guarani.

O nome Katurãma quer dizer Boa Sorte, e é uma dádiva de nossa anciã Marilene Pataxó Hã-Hã-Hãe: foi dado através da força dos Encantados, que se manifestaram durante um ritual da lua cheia realizado na Bahia.

A mesma espiritualidade que nos deu esse nome também nos guia diariamente em nossas conquistas. Por meio dessa força ancestral nos organizamos, dançamos nosso Awê, fazemos nossos rituais, cultivamos nossas hortas medicinais e, por meio de nossas anciãs e anciãos, mantemos viva a nossa cultura. Essa é parte do legado que construímos e ensinamos para as crianças e jovens da aldeia Katurãma.

O PAJÉ

É nesse processo de cuidado e cura que entra o trabalho do Pajé. É ele a pessoa escolhida pela espiritualidade para ser usada na cura física, espiritual e mental de sua comunidade.

O Pajé é a pessoa que possui o conhecimento das doenças e também dos tratamentos. É ele quem domina o saber das ervas e possui o dom de manipular as propriedades curativas das plantas medicinais.



A MEDICINA TRADICIONAL

A medicina tradicional é parte da nossa cultura e é por meio dela que buscamos a cura para as doenças do corpo, da alma e do espírito. Esses conhecimentos são passados pelas nossas anciãs e anciãos, que são mulheres e homens que dominam a sabedoria dos rituais e das ervas.

Curar pela medicina tradicional é um dom, um legado dado pela espiritualidade. Seja por meio de emplastros, dos chás, garrafadas, banhos, defumação ou massagens terapêuticas, o Pataxó e Pataxó Hã-Hã-Hãe que possui esse dom atua como um instrumento da espiritualidade.



Guiné

Bom para cicatrizar o intestino, feridas e diabetes



Menta

Bom para combate a alergias, sinusite, rinite e garganta inflamada



Jurema

Bom para limpeza espiritual



Sucupira

Bom para cicatrização



Copaiba

Bom para cicatrização



Ipê Roxo

Bom para próstata e remorróida



Boldo

Bom para diarreia, ressaca e hidratação



Sasafrás

Bom para cólica de recém nascido



Angico

Bom para alergia, rinite, sinusite e para fazer rapé



Alecrim

Bom para cicatrização, cólica, diarreia de recém nascido e ajuda na filtração dos rins



Mastruz

Bom para cicatrizar feridas em pessoas com diabetes



Casca de Jatobá

Bom para pedra nos rins, inchaço no estômago e limpa o sangue



Cipó São João

Bom para garrafadas e asma