

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CAMINHOS E DIÁLOGOS PARA UMA PRÁTICA PARTICIPATIVA DO CONHECIMENTO EM CONTEXTO INTERCULTURAL

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND UNIVERSITY EXTENSION: PATHS AND DIALOGUES FOR A PARTICIPATORY PRACTICE OF KNOWLEDGE IN AN INTERCULTURAL CONTEXT

Alexandre Capatto¹

Pablo Antunha Barbosa²

Resumo: *Este relato de experiência baseia-se na construção de um curso de extensão, vinculado à pesquisa sobre Educação Escolar Indígena e Interculturalidade no contexto da Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata (Porto Seguro-BA), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia. O curso busca aproximar atores sociais de diferentes origens, colocando em diálogo, interação e confronto saberes distintos (tradicional-comunitário, científico-acadêmico, técnico-jurídico). Neste sentido, busca-se um modelo integrativo entre pesquisa e extensão, onde as práticas geradoras do conhecimento se dão em contextos específicos, de diversidade e diálogo intercultural, com o propósito de estabelecer uma ação transformadora tanto para a Universidade como para a sociedade regional. O curso prevê ações em rede, refutando uma visão onde a extensão é vista como um saber que será oferecido aos usuários receptores, em uma concepção domesticadora do conhecimento. Busca-se assim a desconstrução das relações hierárquicas implícitas entre pesquisadores e pesquisados, fomentando processos interculturais entre diferentes tradições de conhecimento, como parte das metodologias da pesquisa participativa que privilegiam a perspectiva intersubjetiva e co-participativa. O curso de extensão encontra-se em sua fase inicial e buscaremos neste trabalho apresentar as primeiras impressões e experiências deste processo.*

Palavras-chave: *Curso de extensão. Metodologias participativas. Escola indígena. Aldeia Pataxó Boca da Mata.*

Abstract: *This experience report is based on the construction of an extension course, linked to research on Indigenous School Education and Interculturality in the context of the Pataxó de Boca da Mata Indigenous School (Porto Seguro-BA), developed under the Graduate Program in State and Society of the Federal University of Southern Ba-*

1 Mestre em Ciências Sociais, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade - Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: alex.capatto@yahoo.com.br

2 Doutor em Antropologia Social e Histórica pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS, Paris), França. É professor Adjunto do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais-Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: pablo.antunha.barbosa@gmail.com

hia. The course seeks to bring together social actors from different backgrounds, putting in dialogue, interaction and confrontation different knowledge (traditional-community, scientific-academic, technical-legal). In this sense, we seek an integrative model between research and extension, where knowledge-generating practices occur in specific contexts of diversity and intercultural dialogue, with the purpose of establishing a transformative action for both the University and the regional society. The course foresees networked actions, refuting a view where extension is seen as knowledge that will be offered to receiving users, in a domesticating conception of knowledge. Thus, we seek to deconstruct the implicit hierarchical relationships between researchers and respondents, fostering intercultural processes between different knowledge traditions, as part of participatory research methodologies that privilege the intersubjective and co-participatory perspective. The extension course is in its initial phase and we will try to present the first impressions and experiences of this process.

Keywords: *Extension Course. Participatory methodologies. Indigenous school. Pataxó Village Boca da Mata.*

Este relato de experiência baseia-se na construção de um projeto de extensão formulado no contexto do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGES/UFSB). O projeto foi concebido a partir de uma pesquisa participativa em Educação Escolar Indígena e Interculturalidade na Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata localizada no município de Porto Seguro-BA. No processo de formulação deste projeto buscamos aproximar-nos da comunidade no sentido de melhor perceber suas demandas e adotar metodologias de trabalho mais adequadas àquela realidade. Tendo como público principal professores, funcionários e ex-alunos (recém formados do Ensino Médio) indígenas desta escola, o projeto foi estruturado no formato de um curso de aprimoramento intitulado *Ciclo de Estudos e Oficinas Interculturais em Educação Escolar Indígena: diálogos e construção de saberes em contexto intercultural*. E está estruturado em três eixos de trabalho, com diferentes metodologias, que deverão ocorrer simultaneamente: 1) Oficinas interculturais; 2) Ciclo de estudos em Educação Escolar Indígena e a efetivação da Lei 11645/08³ no contexto regional; 3) Produção de material de apoio didático para a escola e a comunidade.

O curso de extensão busca atender à crescente demanda por qualificação e formação continuada de professores, gestores e demais profissionais indígenas que atuam na Escola Indígena de Educação Básica da aldeia Pataxó de Boca da Mata. Na medida em que vinculamos o curso a um projeto de extensão junto à Universidade Federal do Sul da Bahia, novos atores foram integrando-se ao projeto e, consequentemente, aproximando-se da comunidade com implicações diversas de aprendizado. Esta configuração, apesar de ainda estar em sua fase inicial, já tem proporcionado momentos de interação e trocas de experiências que são o motivo principal das reflexões trazidas neste relato.

O *Ciclo de Estudos* envolve a leitura e o debate sobre um conjunto de temas e conceitos que tem por objetivo o aprofundamento teórico e o contato com outras experiências educacionais em contexto escolar indígena, ampliando as formas de conhecimento e estimulando o debate sobre a atuação do professor em sala de aula, o contexto escolar da comunidade na qual ela está inserida, além de abordar questões voltadas à formação de professores e outros profissionais indígenas junto às universidades na região. As *Oficinas Interculturais* contam com convidados e colaboradores externos a fim de se abordar temas relevantes para a comunidade escolar e ampliar as redes de interação entre práticas educacionais e conhecimentos diversos buscando, assim, promover a troca e interação entre professores, funcionários e estudantes universitários indígenas e não indígenas no contexto da comunidade local e regional. Por fim, o curso de extensão visa contribuir com a comunidade escolar para a produção de material de apoio didático e pedagógico específico, vinculados aos anseios escolares da comunidade. Todas as atividades estão sendo realizadas na comunidade pataxó da aldeia Boca da Mata.

A experiência de aproximação junto à comunidade, a construção do projeto de extensão e a

³ 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".

execução das primeiras atividades do curso têm sido fundamentais para estabelecer situações de contrastes para que possamos refletir sobre como os diferentes atores atuam junto à Educação Básica, nas comunidades indígenas e na UFSB. Como diz Brandão (1984, p.543) “(...) num processo participativo, é importante que a atitude de querer saber seja estimulada e desenvolvida por ambos os lados”. Neste mesmo sentido, a UFSB destaca em sua Carta de Fundação o compromisso de:

Promover a extensão universitária, gerando e compartilhando inovações, avanços, perspectivas, propostas, conquistas e benefícios resultantes da criação e da pesquisa, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade, para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e global, fomentar paz, equidade, solidariedade e aproximação entre gerações, povos, culturas e nações, contrapondo-se a toda e qualquer forma de violência, preconceito, intolerância e discriminação (FUNDAÇÃO E ESTATUTO, 2013, p.14).

Dentre as iniciativas da universidade em atuar no contexto local e regional podemos destacar a política de cotas e apoio à permanência de estudantes indígenas na universidade, aumentando consideravelmente a presença de estudantes universitários indígenas na instituição. Esta situação tem fomentado maior interesse da comunidade acadêmica em estabelecer trabalhos de pesquisa e atividades de extensão que aproximem a universidade das populações indígenas na região, sobretudo quanto à história do povo pataxó, sua cultura e a luta pelo território e seu projeto de futuro. O *Plano Orientador da UFSB* (2014) reforça seu compromisso com uma educação popular, libertadora, inclusiva e cidadã, pautada em educadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Milton Santos e Boaventura de Sousa Santos. Do pensamento de Paulo Freire ressalta que “nas sociedades modernas, a educação assume duas funções sociais antagônicas e contraditórias: educação para a libertação ou para a domesticação” (Ibidem, p.22). E, neste sentido, se compromete em desconstruir o dualismo comum entre *sabedoria popular* e *conhecimento científico* destacando a importância de novas metodologias para o diálogo e a promoção conjunta de diferentes formas de saberes: “Distanciando-se da filosofia pragmatista, Freire valoriza o conceito e a prática do diálogo e reflexão como mediação para atenuar esse dualismo, em direção a uma reconciliação ou síntese” (Ibidem, p.22). E reforça a importância de se adotar metodologias participativas de construção do conhecimento:

(...) a ênfase do pensamento freireano transfere-se para as pedagogias participativas ou ativas como metodologia dialética de ação e reflexão (...) Trata-se de uma reflexão crítica sobre a relação entre educadores e educandos como sujeitos autônomos e responsáveis (Ibidem, p.22).

A demanda por cursos de formação continuada para os professores indígenas recém formados nas instituições de ensino superior no país tem refletido no crescimento da oferta de cursos de formação promovidos pelas secretarias de educação do estado e do município com apoio de instituições de ensino superior na região. Porém, na medida em que estes cursos são promovidos num contexto de implementação de políticas públicas, é comum que sejam formulados à distância, com objetivos generalizantes e descontextualizados, com metodologias pouco participativas, e por isso, tendem a se tornar enfadonhos e desmobilizadores quando voltados estritamente para a progressão no plano de carreira do professor. Também merece destaque o fato de que a rotina de trabalho de muitos destes professores tem sido extenuantes, com carga horária extensa e contratos precários de trabalho que parecem acarretar certo desânimo entre professores e funcionários da escola. Esta prática parece refletir no fato de que durante o processo inicial de apresentação da proposta do curso junto à comunidade tivemos o apoio imediato da gestão da escola, mas a acolhida pelos demais membros da comunidade escolar não teve a mesma motivação. Neste sentido, aproximar-nos da realidade daquela comunidade, de sua história e de seus atores principais, das demandas e das dificuldades em avançar em seu projeto de futuro, tem se tornado central para viabilizar um maior engajamento da comunidade junto ao projeto de extensão.

Conforme o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena, SIASI/FUNASA, em 2010 havia no extremo sul da Bahia 11.436 pataxó vivendo em 19 aldeias situadas nos municípios de Santa Cruz

Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado⁴, além de outras sete aldeias em Minas Gerais nos municípios de Carmésia, Itapeçerica e Açucena⁵. Segundo dados do próprio movimento indígena, atualmente os Pataxó estariam distribuídos em mais de 30 aldeias nestes municípios. A aldeia Boca da Mata está localizada na *Terra Indígena Pataxó de Barra Velha* no extremo sul baiano e passou a ser reconhecida como aldeia no início dos anos 80⁶ com a escolha do primeiro cacique. Neste período a aldeia era formada por famílias oriundas da aldeia Barra Velha⁷, considerada a Aldeia Mãe pelos pataxó. A comunidade, que hoje é estimada em 300 famílias, está situada a nordeste do Monte Pascoal. A ocupação do território tem sido alvo de conflitos desde a criação do Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP), no início da década de 1940. Desde então proibidos de ocuparem e fazerem roças nessa região, em 1999 estes indígenas se organizam e reivindicam a retomada da área do parque.

O Monte Pascoal, nosso Pé de Pedra, é terra indígena, baliza de nossa história, salão de nossas festas, altar e memória de nossos antepassados. Terra que representa o canto do paihó, sossego da onça pintada, o som do sabiá, o tinir da araponga, a sombra do jequetibá e tantas outras formas de vida da Mata Atlântica que queremos preservar como sempre fizemos (PROFESSORES INDÍGENAS, 2005 apud POVO PATAXÓ, 2011, p. 19)

Segundo o relato dos moradores de Boca da Mata, a formação da aldeia começou entre os anos de 1978-79, quando cerca de seis famílias originárias de Barra Velha teriam se estabelecido de forma esparsa na região próxima ao Monte Pascoal. Algumas famílias que estavam na região neste período costumavam trabalhar em fazendas próximas dos limites da atual aldeia, outras habitavam aquela região em busca de terras mais férteis para a plantação de roças além da retirada da piaçava para ser vendida no comércio regional. Ao descrever como era a região naqueles primeiros tempos que antecederam a formação da aldeia, um de seus moradores mais antigos enfatizou a existência de diversos pássaros e animais que costumava caçar, mas que já não existem mais. Disse que na mata havia bandos de macacos, e que o mais temido era o “macaco homem”, grande e avermelhado, que tinha a fama de ser muito difícil de ser caçado, “porque se o tiro não pegasse na cabeça o macaco pegava um pedaço de folha, cobria o ferimento e fugia pela mata”. Fez menção à outra espécie de macaco que vivia em bandos pela mata, assustando os mais desprevenidos, emitindo um assóvio aos colegas do bando que se juntavam e começavam a quebrar e bater paus para “enfrentar e amedrontar o sujeito na mata”.

Também encontramos relatos sobre o processo de demarcação do PNMP, nos anos 1940. Este interlocutor nos diz que ele mesmo não participou porque era criança, mas que seu pai havia participado. Disse que os índios, como conhecedores daquele território, foram “usados” para demarcar a área, fincando os marcos que viriam a delimitar os limites do PNMP. Ele soube dizer com precisão a localização de cada um destes marcos, as dificuldades de acesso e os personagens indígenas e não indígenas responsáveis por sua fixação. Relata pontos de referências ligados a nomes de pedra, nascentes, rios, fazendas, pastagens e etc. E lamenta o fato de que os índios naquela época foram enganados por acreditarem que estavam contribuindo para a demarcação do seu território quando, na verdade, estava delimitando os limites do PNMP, o que mais tarde limitaria o acesso e o uso daquele território pelos indígenas⁸. Ao referir-se a este episódio afirma que “naquele tempo os índios eram tudo bobo”. Isso nos leva a refletir sobre a importância dada pelos mais velhos para que as novas gerações tivessem acesso à educação escolar na aldeia, mesmo num período em que as políticas educacionais para os povos indígenas não eram diferen-

4 São elas Barra Velha, Boca da Mata, Meio da Mata, Imbiriba, Pé do Monte, Trevo do Parque, Guaxuma, Corumbauzinho e Aldeia Nova, Coroa Vermelha e Mata Medonha, Águas Belas, Craveiro, Tauá, Tibá, Córrego do Ouro, Cahy e Alegria Nova, Aldeia Velha.

5 Para maiores informações ver <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pataxó> acesso em outubro 2019.

6 Em 1982, conforme algumas lideranças locais, embora também houve referência sobre a aldeia ter iniciado em 1979.

7 Denominada inicialmente como aldeamento Bom Jardim, a atual aldeia Barra Velha foi criada em 1861 na barra do rio Corumbau para “fixar e amansar” índios “bravios” naquela região, garantindo a desocupação do território pelos indígenas e criando condições sociais e políticas para a instalação de lavouras produtivas na região”.

8 Conforme os próprios pataxó os índios teriam sido enganados quando o “Dr. Barros” (engenheiro enviado pelo governo federal em 1943) pediu auxílio aos índios para adentrar na mata e percorrer o território para a fixação dos marcos dizendo que se tratava da demarcação do território que seria atribuído aos indígenas quando na verdade eles colaboraram para a demarcação da área do PNMP que implicaria na proibição de acesso e uso daquelas terras pelos indígenas que ali viviam.

ciadas nem específicas.

As imagens narradas parecem de grande relevância para se perceber a relação daqueles indígenas com a formação do atual território de Boca da Mata. Nas histórias contadas por eles podemos perceber em riqueza de detalhes sobre as relações com as famílias, os animais e a floresta, bem como a relevância do trabalho sazonal em fazendas vizinhas como parte integrante do processo de formação daquele território. A participação de seus antepassados diretos com os processos de demarcação do PNMP também parece indicar um marco de ligação entre estas famílias e o território num período de quase 40 anos antes da formação da aldeia. Assim, na medida em que consideramos o processo de formação da aldeia relevante para a compreensão dos elementos que envolvem a educação escolar em Boca da Mata, a percepção de como estes sujeitos compreende e se relacionam com o território parece de fundamental importância.

Além da menção aos primórdios da aldeia e ocupação daquele território, ao buscarmos conhecer sobre as primeiras escolas na aldeia, as conversas têm sido marcadas por narrativas que apontam para as dificuldades de acesso à educação escolar. Um jovem professor nos informa que até meados dos anos 1990 a escola na aldeia ia até a 4ª série e que ele e outros costumavam repetir o mesmo ano “para não parar os estudos”, este professor afirma ter repetido quatro vezes a quarta série para não ficar sem estudar. Somente na segunda metade dos anos 1990 é que a escola da comunidade passa a oferecer o ensino fundamental até o oitavo ano. No entanto, aqueles que desejavam cursar o Ensino Médio tiveram que se deslocar para escola indígena de Barra Velha. Afirmam que costumavam ir à pé, às vezes correndo, o trecho de aproximadamente 36 km que separa as duas aldeias. O ensino em Barra Velha era por alternância, os estudantes de Boca da Mata ficavam por quinze dias nessa aldeia estudando dois turnos por dia. Alguns destes estudantes indígenas já eram casados, tinham filhos, o que aumentava as dificuldades durante o período que estavam nas aulas. É comum os professores indígenas enfatizarem que foi fundamental o incentivo e o apoio dos seus pais e familiares para enfrentar as adversidades e prosseguir nos estudos. Estas narrativas foram surgindo a partir de nosso interesse em perguntar-lhes sobre como foram as primeiras escolas. Observando estes elementos que permearam os assuntos referentes ao processo de escolarização podemos perceber que o deslocamento destes indígenas parece incidir tanto na luta pelo território como pelo acesso à educação escolar.

Conforme nos foi relatado em diferentes ocasiões, a primeira escola em Boca da Mata foi construída em 1981, próxima à casa de seu Manoel Santana, uma importante liderança que lutou ativamente para a chegada da escola na aldeia. Ela foi construída por iniciativa da comunidade em regime de mutirão com paredes de barro, chão de cimento e telhado de eternite. Com o crescimento da comunidade foi necessário a construção de uma segunda escola em 1989, esta de tábuas com duas salas de aulas e um alojamento para o professor enviado pela Funai. Segundo relatos, esta escola teria sido destruída por um temporal e uma terceira escola foi erguida pela comunidade em 1995 próxima ao centro da aldeia. Estas três primeiras escolas teriam sido feitas por iniciativa da comunidade e apoiadas pela FUNAI no envio de professores ou material. O que pareceu corrente sobre estas primeiras escolas foi a referência ao local onde elas foram erguidas (quintal de alguém), o material usado (de tábuas ou de taipa/barro) e a mobilização da comunidade para construí-la, com recursos próprios e extraídos do próprio território. Isso parece reforçar a ideia de que a escola representa um projeto da comunidade muito antes de se tornar uma política pública focalizada, seu processo já vem sendo gerador de um conhecimento muito específico capaz de mobilizar e fortalecer os projetos socioculturais e territoriais daquela comunidade. Em 1996 a comunidade organiza-se para reivindicar junto à prefeitura a construção de um novo espaço para ampliação da oferta do ensino fundamental nas séries finais. Este novo prédio, com duas salas de aula, banheiro e cantina só seria entregue no ano 2000, passando a funcionar em 2001 (PPP, 2015, p.06). Esta escola marca a transição da administração da educação escolar indígena naquela comunidade da FUNAI para o MEC.

Neste trabalho inicial de reconhecimento do percurso das escolas em Boca da Mata podemos notar elementos que remetem à organização política e a capacidade de mobilização coletiva daqueles pataxó na reivindicação do direito à educação escolar na própria comunidade e do caráter coletivo e comunitário de construção e organização do espaço escolar. É neste contexto que o curso de extensão vem

buscando aproximar as relações de ensino, pesquisa e extensão universitária junto àquela comunidade. Acreditamos que à medida que passamos a compreender melhor a trajetória daquela comunidade - sua relação e expectativa com a escola e a formação de professores - passamos a compreendermos o quanto estes indígenas já vêm sendo protagonistas de seu percurso de formação escolar. Assim, tem sido fundamental para a construção e execução deste projeto a possibilidade de se perceber as iniciativas já tomadas, os caminhos já percorridos, evitando-se desta forma apresentar à comunidade um curso de formação pensado de fora, por pesquisadores e professores da universidade, com propósitos e metodologias alheias àquela realidade.

Temos refletido até aqui, que a construção de um trabalho junto à comunidade deve estar intimamente vinculado à prática da *pesquisa participante* que deve ser encarada como uma prática aberta para o diálogo com o *outro*, onde “a relação tradicional de sujeito-objeto, investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber” (BRANDÃO, 2007, p.54). Neste sentido, conhecer a história e os personagens desta comunidade tem sido de fundamental importância para concebê-los como sujeitos ativos, e não objetos passivos onde se aplicam projetos e cursos de formação previamente formulados pelas secretarias de educação e instituições de ensino superior. Entendemos que para se pensar modelos integrativos de produção de conhecimento entre universidade e comunidade regional é preciso avançar nestas questões históricas e cotidianas que organizam e mobilizam a vida de uma comunidade. É preciso frequentar estes quintais, registrar imagens e estabelecer conversas a fim de aprofundar nas questões ligadas às experiências desta comunidade em relação à educação escolar, suas expectativas e projetos para o futuro.

Diante disso, a percepção destes diferentes espaços tem contribuído para a composição do formato do curso de extensão junto à comunidade, refletindo diretamente na negociação do calendário, na escolha dos conteúdos e dos produtos finais dos trabalhos e das oficinas além de influenciar na composição dos grupos de trabalhos e atribuições de responsabilidades específicas entre eles e as diferentes famílias ali representadas. Queremos assim reforçar o papel formativo da pesquisa participante, e de como é importante a percepção desta premissa nos projetos de extensão, formação e capacitação destinados às comunidades tradicionais e populações regionais para a construção de relações de conhecimento mais dialógica e inclusiva. Autores como Jacob e Toledo (2013) reforçam que as diferentes tradições da Pesquisa Participante:

(...)fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas (p. 156).

Os avanços na legislação brasileira sobre o caráter diferenciado e específico reservado às escolas indígenas tende a influenciar na composição de cursos de formação para professores indígenas. É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 que a política para a educação escolar indígena passa a priorizar um modelo bilíngue e intercultural, ressaltando a necessidade de respeito às especificidades dos povos indígenas no país. Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) junto ao Ministério da Educação. O documento atribui-se o papel de orientar as escolas indígenas na construção de currículos próprios. Enquanto colaborador da proposta, Gersem Baniwa afirma que os currículos devem ser construídos no sentido de “Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado” (RCNEI, 1998, p.58).

9 A LDB define a educação escolar indígena como uma modalidade de ensino que tem por objetivos: “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-indígenas” (Lei nº 9.393/96, Art. 78).

É diante desta tensão, entre uma política pública que prevê diretrizes gerais para as escolas indígenas em todo o país e as demandas por construir uma escola que mobiliza-se em torno de conhecimentos e concepções pedagógicas específicas às comunidades indígenas, que reside o desafio para qualquer trabalho de extensão universitária, capacitação ou outros que buscam atuar colaborativamente junto aos povos indígenas para a construção de currículos e práticas pedagógicas diferenciadas e específicas nas escolas indígenas.

Apesar das conquistas obtidas até aqui, a introdução dos conhecimentos tradicionais no espaço escolar não tem acontecido sem dificuldades. As discussões sobre E. E. I. têm se focado não apenas na construção de currículos interculturais, mas também, e esse parece ser o maior desafio, em práticas pedagógicas diferenciadas. A fala do professor Kanatyo Pataxó (em sua colaboração para o RCNEI) parece refletir sobre algumas destas dificuldades:

Todos os trabalhos que a gente nunca começou na vida, a gente tem um pouco de dificuldade. A gente convive com os pais da gente, com os mais velhos em casa e aprende as coisas, mas a gente nunca deu aula a companheiros da gente. Hoje eu percebo que a aula que eu quero e que nós queremos é buscar todo o conhecimento de nosso povo. A gente tenta fazer o nosso material didático e ali fazer o nosso programa. A dificuldade é como fazer esses programas. Porque esses livros das escolas, a gente vê que não são muito bons para a gente. A gente vê que não está ligado. Eu quero fugir desse rumo, desse caminho, para tentar buscar o que é nosso para a gente ali fazer o nosso trabalho, a nossa educação indígena... Mas tudo tem que ter o início, tem que ter a base, para poder ir aprendendo (RCNEI, 1998, p.65).

Neste sentido, parece-nos que não basta a introdução de conteúdos *diferenciados e específicos* para o êxito de uma educação escolar indígena intercultural. Algumas iniciativas têm apontado para a necessidade de se estabelecer práticas de ensino mais vinculadas à dinâmica própria da comunidade, capazes de agregar ao parâmetro escolar estas formas específicas de conhecimento e sociabilidade. Foi diante deste processo de aproximação junto à comunidade indígena de Boca da Mata que trilhamos os primeiros caminhos para delimitação de temas, objetivos e uso de metodologias participativas de trabalho.

Até aqui foi realizada a primeira oficina do curso que abordou a técnica do “Estudo do meio”, seus conceitos e procedimentos básicos. Nesta oficina buscamos compreender as demandas educacionais presentes no contexto da escola indígena. Primeiramente buscou-se perceber a presença e o pertencimento de cada um dos participantes em relação à escola indígena, para isso foi estabelecido a criação de um varal do tempo para a apresentação dos participantes da oficina com o seguinte roteiro de perguntas: quem sou eu? Qual minha relação com a escola? Em que comunidade mora? E há quanto tempo estou na escola? Assim, pudemos dar destaque para as diferentes relações de experiência com a escola entre os participantes. Em seguida, buscou-se indagar sobre a importância da escola para a comunidade e qual a importância da comunidade para a escola.

Sobre a importância da escola para a comunidade foi destacado primeiramente que sem a comunidade não haveria escola, uma vez que “a comunidade se une em busca da escola” e que “comunidade e escola forma um só grupo”. Neste sentido, foi destacado pelos participantes que é papel da escola “mostrar conhecimento científico voltado para o meio que vivemos”. Entre os grupos de trabalho foi destacado ainda que a escola deve ser vista como o “núcleo e o cérebro da comunidade”. Assim, a escola é a responsável direta pela organização do território uma vez que, como nos foi dito, “tudo que envolve questões de território, políticas [públicas] e desenvolvimento da população é a escola o ponto de referência para a comunidade”. Outro ponto de destaque referente à escola é o papel de liderança na comunidade atribuído ao professor indígena.

Na etapa seguinte, buscamos destacar que temas eram pertinentes à comunidade e que a escola deveria abordar em seu contexto educacional. Os temas de maior destaque estiveram vinculados a quatro eixos principais: organização da vida comunitária, efetivação e sustentabilidade do território, difusão da cultura tradicional e a necessidade de se pensar novas técnicas e metodologias de ensino aprendi-

zagem. Sobre organização da vida comunitária problematizou-se sobre a necessidade de se aumentar a participação das famílias na escola e da necessidade da escola discutir problemas que tendem a prejudicar a integração dos jovens na comunidade o que tende acarretar prejuízos ao desempenho escolar dos mesmos. Neste sentido tiveram destaque problemas relativos ao uso de drogas lícitas e ilícitas na juventude, a sexualidade, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o planejamento familiar para se evitar a gravidez precoce. Também foi destacados temas de cuidados com a saúde e geração de empregos para os mais jovens além da necessidade de cuidado e respeito aos anciões da aldeia. Sobre a efetivação e sustentabilidade do território destacou-se a necessidade de preservação de rios e nascentes e da construção de um laboratório agroecológico para manejo e geração de renda na área do PNMP. Sobre o papel da escola como guardiã e difusora do conhecimento tradicional, destacou-se a necessidade de se promover oficinas de produção de adereços pessoais e artesanatos tradicionais, além da difusão da língua materna, o patxohã e da mediação de conflitos com religiões que condenam a cultura, os rituais e a espiritualidade tradicional dos pataxó. Por fim, sobre a necessidade do uso de novas metodologias de ensino aprendido, foi dado destaque à necessidade da escola saber direcionar o uso de ferramentas como *internet* e celulares presentes no cotidiano de muitos alunos de forma que venha complementar os processos de ensino-aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas para os jovens e direcionando-os para o uso produtivo e consciente destes aparelhos em prol da escola e da comunidade. Todos estes elementos parecem reforçar o engajamento explícito da escola com o projeto de futuro para aquela comunidade. Estes temas têm tomado destaque nas discussões sobre a composição de roteiros para estudo do meio e produção de materiais de apoio didático pedagógico.

Até o momento, o curso conta com a participação de 34 pessoas da comunidade, em sua maioria professores, funcionários e ex-alunos indígenas da escola de Boca da Mata. Um primeiro passo foi perceber a heterogeneidade do grupo, saber suas trajetórias de vida, sua relação com a escola e a comunidade. Foi possível perceber que existem diferentes escalas de pertencimento à escola e à comunidade, que estão relacionados ao tempo de engajamento com a questão escolar e a vida comunitária. O passo seguinte permitiu-nos estabelecer uma discussão sobre o vínculo entre escola e comunidade. A estreita ligação entre escola e comunidade também parece ser a fonte de metodologias diferenciadas de ensino-aprendizagem fundamentadas em relações tradicionais de parentesco e solidariedade coletivas pautadas na luta por direitos específicos e território.

Estas primeiras conversas têm apontado que “sem a comunidade não existe a escola”. Esta afirmativa possui um significado muito profundo capaz de reunir o passado, o presente e o futuro da comunidade a partir do contexto escolar. A escola é entendida, portanto como elemento essencial na luta pelo território e desenvolvimento da comunidade. Neste sentido, propomos a produção de um etnomapa do território onde se possa estabelecer uma caracterização geral da aldeia, localizando, quantificando e qualificando temas considerados essenciais para se pensar o projeto de futuro desta comunidade.

Diante de um contexto de interculturalidade, a fala dos participantes também enfatizou que “os conhecimentos científicos não podem sobrepor-se aos conhecimentos tradicionais”, reforçando que a comunidade deve ser o ponto de referência para a escola. Neste momento, destacou-se as falas que remetiam aos mais velhos da aldeia, sua luta pela implementação da escola na comunidade. Destacaram que, apesar de analfabetos, estes mais velhos “defendiam a necessidade de seu povo estudar” e se preocupavam com os processos educacionais para as gerações futuras enquanto elemento de consolidação dos projetos étnico e comunitário daquele povo. Reforçando a importância do papel educativo dos mais velhos, um dos professores comentou: “não é preciso ir à escola para ter educação... Nossos pais tinham um conhecimento incrível. Precisou de conhecimento científico? Não! Essa coisa [conhecimento] é eterna”. O mesmo professor, que está cursando a Licenciatura Intercultural Indígena (IFBA/Porto Seguro), conta que “num trabalho da faculdade sobre grandes educadores como Paulo Freire, Vigotsky e Skinner” inseriu seu pai, o senhor Manoel Santana, considerado uma liderança de grande relevância na formação da aldeia e “lutador que organizou e incentivou seu povo para trazer a escola para a comunidade impedindo assim que os índios tivessem que sair da aldeia para estudar”. Este elemento nos permite compreender que a comunidade evidentemente possui pensadores próprios, líderes e educadores comunitários que já visualizavam na escola um potencial aliado para a realização do projeto de vida futuro daquela comuni-

dade e seu grupo étnico. Em outro momento, uma professora cita uma frase que costumava ser repetida pelo senhor Manoel Santana: “hoje a roça da gente é a escola e o facão e a enxada a caneta e o caderno”. Assim o reconhecimento e a valorização dos educadores e intelectuais formados pela própria comunidade; reconhecidos e difundidos de forma oral, sem perfil acadêmico, devem ser valorizados e incluídos num projeto de universidade que busca ser inclusiva e democrática. Sem a presença destes mestres formados em contextos comunitários, ancestrais e de movimentos sociais a universidade não será capaz de compreender os reais anseios das populações regionais e não poderá contribuir para a redução dos processos de exclusão nem terá acesso a formas específicas de relações de ensino aprendizagem libertadoras.

Assim, podemos verificar que a escola tem trazido temas pertinentes da comunidade para serem tratados na escola, como estratégia de construir um currículo intercultural fundamentado em metodologias específicas fundadas na prática e nos costumes daquela comunidade. Vimos com esta iniciativa de trabalho que o uso de metodologias participativas nos permite perceber aqueles atores como sujeitos ativos na escola e na comunidade, e que estes já produzem materiais específicos e diferenciados. As atividades, mapas e materiais colados nas paredes ou os cadernos pessoais de atividades criados por professores mais velhos, são exemplares. Deste modo, percebemos que os professores da escola indígena de Boca da Mata já vem buscando práticas contextualizadas de ensino e pesquisa participativa. Devemos assim romper com a perspectiva tutelar muitas vezes implícitas na proposição de atividades formativas ou projetos de extensão junto a estas comunidades.

Neste sentido, busca-se um modelo integrativo entre ensino, pesquisa e extensão, onde as práticas geradoras de conhecimento se dão em contextos específicos, de diversidade e diálogo intercultural, com o propósito de estabelecer uma ação transformadora tanto para a Universidade como para a sociedade regional. Temos percebido que a escola indígena de Boca da Mata tem incorporado a discussão sobre a organização territorial e a sustentabilidade na construção de sua educação diferenciada e que a universidade deve conhecer e aproximar-se destas iniciativas antes de apresentar “novas” propostas e projetos. Busca-se assim a desconstrução das relações hierárquicas implícitas entre universidade e sociedade regional, conhecimento científico e tradicional, entre professores formadores e professores cursistas. Com isso pretende-se fomentar processos interculturais entre diferentes tradições de conhecimento, como parte das metodologias da pesquisa participativa que privilegiam a perspectiva intersubjetiva e co-participativa.

Por fim, parece-nos necessário repensar a relação de tempo entre universidade e comunidade local, onde o tempo de formulação e proposição destes cursos está muitas vezes focado exclusivamente nas agendas de pesquisadores, das agências de fomento e nos currículos construídos fora do âmbito comunitário. Temos notado uma diferença entre o tempo de construção do diálogo com os membros da comunidade e suas expectativas para com o trabalho conjunto e o tempo da universidade. O não reconhecimento desta diferença tem implicado em metodologias de trabalho não integrativas, convencionais e segregadoras. A estrutura institucional e burocrática tende a reforçar este lado nefasto dos cursos de extensão (os formulários eletrônicos adotados pela universidade, pré estabelecidos, fundados em concepções rígidas de relações de ensino aprendizado, é um exemplo destes entraves). E a dificuldade em reconhecer e incorporar de forma equitativa estes mestres de saberes tradicionais tende a minar as iniciativas de trabalhos que caminham nesta direção.

Portanto, o conjunto destas experiências entre universidade e sociedade regional deve ser encarado também como oportunidade de reformulação da tradição universitária para que possamos atuar de forma mais participativa e integrada à sociedade regional, não apenas como quem ensina, mas também como quem aprende e se transforma.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

_____, **Sobre ritos e folia de reis: casa e escola**. 2ªed. São Paulo: Papirus, 1984.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **CARTA DE FUNDAÇÃO E ESTATUTO**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas. 2013.

POVO PATAXÓ. **Inventário Cultural Pataxó: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia**. Bahia: Atxohã / Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, **Escola Indígena Pataxó de Boca da Mata**, revisado em outubro de 2015. Disponibilizado pela direção da escola. Porto Seguro, 2015, (375p).

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/RCNEI: Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

TOLEDO, Renata Ferraz de e JACOBI, Pedro Roberto. **Pesquisa ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas. 2014,

Recebido em 31 de outubro de 2019.

Aceito em 29 de novembro de 2019.