UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
CAMPUS PAULO FREIRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

AELSIO PEREIRA DE ALMEIDA

CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DOS FAZERES NO/DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ

TEIXEIRA DE FREITAS-BA
2021

AELSIO PEREIRA DE ALMEIDA

CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DOS FAZERES NO/DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJĒTXAWÊ ZABELÊ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Professor orientador: Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

TEIXEIRA DE FREITAS-BA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Sistema de Bibliotecas

A447c Almeida, Aelsio Pereira de -
Cibercultura e educação escolar indígena: uma análise dos fazeres no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê / Aelsio Pereira de Almeida. Teixeira de Freitas, 2021 -
121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva.

1. Indígenas - Educação. 2. Cibercultura. 3. Índios Pataxó. I. Título. II. Silva, Tássio Borges da.

CDD – 370.11

Bibliotecária: Amanda Luiza de S. Mattioli Aquino - CRB 5/1956

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DOS FAZERES NO/DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ

Autor: Aelsio Pereira de Almeida

Banca avaliadora:

Paulo de Tássio Borges da Silva

Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva – UFSB (orientador)

Dr. André de Almeida Rego – UFSB (membro interno)

Dra. Luzineide Miranda Borges – UESC (membra externa)

Célia Aparecida Bettiol

Dra. Célia Aparecida Bettiol – UEA (membra externa)

TEIXEIRA DE FREITAS-BA

2021

Dedico esta pesquisa à minha mãe, Maria Almeida, descendente indígena, a quem tanto amo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus!

Aos meus pais Derotildes Nogueira de Almeida e Maria Pereira de Almeida, e meus irmãos: Arnaldo, Adelson, Marleide e Lidineia pelo amor incondicional.

Ao meu orientador prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, sempre presente, atencioso, paciente e incentivador, que não desistiu de mim.

À profª. Dra. Lúcia de Fátima Jesus, à profª. Dra. Helânia Porto, por me apresentar a Aldeia Renascer, a Msc. Maria Cunha, por me auxiliar em minhas dúvidas com a escrita.

Aos participantes das bancas de qualificação, o prof. Dr. André de Almeida Rego e a prof.ª. Dra. Luzineide Miranda Borges pelas ricas contribuições desde as duas qualificações até esta defesa; à professora Dra. Maria Geovanda Batista, que deu grandes contribuições na banca da primeira qualificação. E à professora Dra. Célia Bettiol pela partilha com a leitura e contribuições neste momento de defesa.

À Cristiane Maria de Oliveira pelo auxílio no desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas e profissionais do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Paulo Freire.

Ao grupo de pesquisa "Currículo, Diferença e Formação de Professores" do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da UFSB pelos diálogos.

À toda a comunidade do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), pela licença para qualificação.

RESUMO

ALMEIDA, Aelsio Pereira de. **Cibercultura e Educação Escolar Indígena: Uma análise dos fazeres no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Instituto de Humanidades, **Art**es e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.

Esta pesquisa se insere nas atividades do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – IHAC da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e em diálogos no grupo de pesquisa "Currículo, Diferença e Formação de Professores – CNPq/UFSB". A mesma tem como objetivo geral: analisar as práticas educativas e os aspectos da/na Cibercultura no/do Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, sediada no município do Prado, no Extremo Sul da Bahia; e como objetivos específicos: a) Conhecer a história das aldeias onde há núcleos do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê; b) Identificar as práticas culturais cotidianas que envolvem as comunidades indígenas atendidas pelo Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê a partir de suas paisagens ciberculturais; c) Contribuir com as demandas do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê no ensino remoto. A pesquisa utiliza a conversa como metodologia de pesquisa, juntamente com a netnografia e *etnoprintgrafia.* Assim, tivemos como campo empírico o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, participando de conferências e encontros virtuais para a observação e diálogo com os (as) docentes, discentes indígenas com vistas à reelaboração coletiva do *site*, bem como *etnoprintgrafias* em canais do *Youtube*, *sites* e páginas de redes sociais, registrando as práticas ciberculturais realizadas pelo Colégio e seus/suas membros (as).

Palavras-chave: Cibercultura; Pataxó; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

ALMEIDA, Aelsio Pereira de. **Cyberculture and indigenous school education: an analysis of actions in/at the Kijẽtxawê Zabelê Indigenous State School**. 2021. Dissertation (Professional Master in Teaching and Ethnic-Racial Relations) - Institute of Humanities, Arts and Sciences, Universidade Federal do Sul da Bahia, Teixeira de Freitas, 2021.

This research that is part of the activities of the Postgraduate Program in Teaching and Ethnic-Racial Relations - PPGER, at the Institute of Humanities, Arts and Sciences – IHAC of the Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB and in dialogues in the research group "Curriculum, Difference and Teacher Training – CNPq/UFSB". It has as general objective: to analyze educational practices and aspects of/in Cyberculture in/of the Kijetxawê Zabelê Indigenous State College, located in the city of Prado, in the Extreme South of Bahia; and as specific objectives: a) Identify the daily cultural practices that involve Indigenous communities, covered by the Kijetxawê Zabelê Indigenous State College; b) Identify in the indigenous communities of the Kijẽtxawê Zabelê Indigenous State College the daily cultural practices that involves their cybercultural landscapes; c) Contributes in the Kijẽtxawê Zabelê Indigenous State College demands with the remote teaching. The research uses conversation as a research methodology, along with netnography and ethnoprintgraphy. Thus, our empirical field was the Kijetxawê Zabelê Indigenous State College, participating in conferences and virtual meetings for observation and dialogue with teachers, indigenous students with a view to the collective re-elaboration of the site, as well as ethnoprintgraphs on Youtube channels, websites and social media pages, recording the cybercultural practices carried out by the College and its members.

Keywords: Cyberculture; Pataxó; Indigenous School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Minha mãe Maria, eu Aelsio e meu pai Derotildes 22

Figura 2 - Meu primo João Paulo, meu irmão Adelson e eu 23

Figura 3 - Escola Municipal Solidariedade, janelas fechadas do antigo Infocentro..... 27

Figura 4 - Formatura do curso de Ciência da Computação 29

Figura 5 - Vista do IF Baiano, campus Teixeira de Freitas 29

Figura 6 - UFSB, campus Paulo Freire 30

Figura 7 - Em Montevideo, pelo projeto Paulo Freire 31

Figura 8 - Entrada da aldeia Renascer 32

Figura 9 - Aula no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, da aldeia Renascer 33

Figura 10 - Turma PPGER 2019 33

Figura 11 - Mapa Terra Indígena Comexatibá 41

Figura 12 - Mapa das Aldeias Pataxó Sul da Bahia 42

Figura 13 - Obra: Zabelê, artista: Zig Pataxó, técnica: Aquarela 57

Figura 14 - Conversa com Cristiane pelo *WhatsApp* 63

Figura 15 - Kombi escolar incendiada 64

Figura 16 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1- Frente 65

Figura 17 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1 – Atrás 66

Figura 18 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1- Dentro 67

Figura 19 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - 4 salas - Por Fora 67

Figura 20 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - 4 salas - Por Dentro 68

Figura 21 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - sala aberta - Por Fora 68

Figura 22 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - sala aberta - Por Fora 69

Figura 23 - Entrada da aldeia Tibá 70

Figura 24 - Extrato de Compromisso 71

Figura 25 - Quadro com Foto de Dona Zabelê 72

Figura 26 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá 73

Figura 27 - Visão Lateral do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá 73

Figura 28 - Segunda sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá 73

Figura 29 - Livro Didático: Tarakwatê'Ré Iõ Patxôhã: Areneá, Ábwa Ũg Amix 74

Figura 30 - Cacique José Fragoso, *Banner* de intercâmbio cultural, com escolas públicas 75

Figura 31 - Espaço utilizado para aulas 77

Figura 32 - Sala de aula em construção 77

Figura 33 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Alegria Nova 77

Figura 34 - Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - Limpeza da área 79

Figura 35 - Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - De Longe 80

Figura 36 - Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - De Perto 80

Figura 37 - Sala Pronta do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Monte Dourado, com os(as) estudantes 81

Figura 38 - Cisterna da Aldeia Dois Irmãos 82

Figura 39 - Sala de aula do Colégio Indígena Kijẽtxawê Zabelê na Aldeia Dois Irmãos 83

Figura 40 - Antes da aula, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer 85

Figura 41 - Falta de local adequado para a guarda dos poucos materiais didáticos do colégio 85

Figura 42 - “Ser Índio é Ser Feliz”. Aldeia Renascer 86

Figura 43 - Sala reformada do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer 87

Figura 44 - Entrada da sala e cantina, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer..... 87

Figura 45 - Sala e cantina e área comum, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer..... 88

Figura 46 - Sala de aula com quadro, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer..... 89

Figura 47 - Sala de aula porta de entrada e saída, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer 89

Figura 48 - Ligação de energia elétrica e antena de internet via satélite, casa da aldeia Renascer..... 90

Figura 49 - *Etnoprintgrafia* do *Facebook* das Jovens Indígenas 94

Figura 50 - *Etnoprintgrafia* do *Facebook* do grupo Hayô no *Facebook* e do grupo Saberes Pedagógicos no *WhatsApp* 95

Figura 51 - Antena de internet via satélite, sala de aula núcleo aldeia Dois Irmãos - Lateral a direita 97

Figura 52 - Antena de internet via satélite, sala de aula núcleo aldeia Alegria Nova - Lateral a direita 98

Figura 53 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Pintura Corporal 99

Figura 54 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Beiju e Farinha 100

Figura 55 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Aula de Carimbos 100

Figura 56 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Evento Negroindio 101

Figura 57 - *Etnoprintgrafia* do site "Edições Zabelê" - Página Inicial 103

Figura 58 - *Etnoprintgrafia* do site "Edições Zabelê" – Tipografia Atxúhu Kaí ... 104

Figura 59 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto 105

Figura 60 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Projeto Político Pedagógico (PPP) 106

Figura 61 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Sequências Didáticas - Ensino Médio - 1º Ano 107

Figura 62 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Sequências Didáticas - Ensino Médio - 1º Ano Sequências Didáticas 107

Figura 63 - Tela de gerenciamento do *Blogger* 108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População autodeclarada indígena, segundo as Unidades da Federação..... 36

Quadro 2 - Povos Indígenas da Bahia..... 38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAÍ - Associação Nacional de Ação Indigenista

BA - Bahia

CEE/BA - Conselho Estadual de Educação da Bahia

CEMAS - Centro Educacional Machado de Assis

CEPITI - Centro de Estudos e Pesquisas Interculturais da Temática Indígena

CETAB - Centro Educacional Timóteo Alves de Brito

CETEPES - Centro Educacional Tecnológico Profissional do Extremo Sul

CGI - Comitê Gestor da Internet no Brasil

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNCD/LGBT - Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

Coelba - Companhia de eletricidade do estado da Bahia

CONASP - Conselho Nacional de Segurança Pública

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

DF - Distrito Federal

Dr. - Doutor

Dra. - Doutora

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia

EEI - Educação Escolar Indígena

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACTEF - Faculdade de Teixeira de Freitas

FASB - Faculdade do Sul da Bahia

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

GESAC - Governo eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

IES - Instituições de Ensino Superior

IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IHAC - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências

ISA - Instituto Socioambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento Sem Terra

ONG's - Organizações Não Governamentais

OMS - Organização Mundial de Saúde

PANC´s - Plantas Alimentícias Não Convencionais

PND - Parque Nacional do Descobrimento

PPGED - Programa de Pós-graduação em Educação

PPGER - Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

PPGES - Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade

PPP - Projeto Político Pedagógico

Prof. - Professor

Prof.ª. - Professora

Proinfo - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEC - Secretaria Estadual de Educação da Bahia

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	**14**
1	**REVISITANDO MEMÓRIAS E (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS**	**22**
2	**OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS**	**35**
3	**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL**	**42**
	3.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball	**42**
	3.2 A Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena	**43**
	3.3 A Educação Escolar Indígena no Brasil	**45**
	3.4 Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia	**50**
4	**O COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJĒTXAWÊ ZABELÊ**	**54**
	4.1 A Aldeia Kaí	**59**
	4.2 A Aldeia Tibá	**66**
	4.3 A Aldeia Alegria Nova	**72**
	4.4 A Aldeia Monte Dourado	**74**
	4.5 A Aldeia Dois Irmãos	**78**
	4.6 A Aldeia Renascer	**80**
5	**FAZERES CIBERCULTURAIS NO/DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJĒTXAWÊ ZABELÊ**	**87**
	5.1 O Colégio Kijētxawê Zabelê e seus fazeres no *YouTube*	**94**
	5.2 O site Edições Zabelê	**97**
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	**105**
	REFERÊNCIAS	**107**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há por uma grande parte da sociedade brasileira uma concepção estereotipada do que é ser indígena, uma visão de que o mesmo vive apenas dentro das matas, isolados das mudanças da sociedade externa às aldeias indígenas, principalmente no que diz respeito aos avanços tecnológicos digitais, um entendimento bastante equivocado. Atualmente as tecnologias digitais, dentre elas a internet, estão presentes nos lugares mais remotos, muitos indígenas não moram mais em aldeias, frequentam universidades públicas e particulares, têm *smartphones*, *notebooks* e *tablets*. Várias aldeias indígenas têm internet e seus moradores estão conectados. Grande parte dos povos indígenas brasileiros estão conectados. E isso não os tira o seu pertencimento, nem tão pouco a sua identidade.

Compreendemos a tecnologia como conhecimentos e práticas, processos criados para facilitar a realização de tarefas, das mais simples às mais complexas, envolvendo descobertas, fabricação de utensílios, ferramentas, arte e cultura. Neste sentido, os povos indígenas são produtores de tecnologia, assim como qualquer outro povo. Para melhor compreendermos a noção de tecnologia aplicada nos reportaremos ao seu conceito a partir de sua etimologia. A palavra *technología* é originária do grego, a junção de *téchne* (arte) mais *lógos* (tratado) (CUNHA, 1982). Sendo assim, a tecnologia pode ser definida, genericamente, como um conjunto de conhecimentos e informações organizados sócio-histórico-político e culturalmente, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas, invenções e artes, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços.

Assim, podemos entender tecnologia como um termo que agrega noções de interdisciplinaridade e de transversalidade, pois o uso e a apropriação de meios tecnológicos se apresentam como um conjunto complexo de conhecimentos e de informações das mais variadas ciências, disciplinas e saberes que se interconectam para gerar outras produções e relações. Portanto, no contexto escolar, os livros didáticos, os paradidáticos, o material dos(as) estudantes e educadores(as), laboratórios de informática, de linguagens e de ciências, dentre outros recursos que constituem as rotinas dos sujeitos na escola, podem ser considerados artefatos pedagógicos e tecnológicos.

Igualmente, todas as ações pedagógicas do processo ensino-aprendizagem estão constantemente mediadas pela tecnologia, quaisquer que sejam elas, conforme explicitações anteriores, tanto aquelas consideradas tradicionais como os cestos, os livros, os cadernos, o giz, o quadro, como as tecnologias digitais, como o computador e a internet, que também fazem parte da escola

Sabe-se que a partir do advento das tecnologias digitais, outros espaços de sociabilidades foram sendo criados, muitas vezes por redes sociais[1], ou seja, novas sociabilidades nos espaços virtuais - os ciberespaços, que dinamizam a cultura digital, reunindo saberes e fazeres, dispostos em meios digitais. Para Guimarães e Alonso (2017, p. 16), "o ciberespaço e suas múltiplas possibilidades de interação são condicionantes de novos saberes e permitem, portanto, a compreensão sobre outros espaços de pesquisa e aprendizagens".

A partir dos ciberespaços a cibercultura se incorpora, sobretudo no cenário da contracultura, onde ela se desenvolve, caracterizando-se por uma condição sociocultural que permeia as relações pessoais, sociais, culturais, econômicas e políticas. Lemos e Lèvy (2004) afirmam que as transformações em direção a uma sociedade da informação, aliadas à saturação dos ideais modernos e às novas tecnologias, proporcionam o surgimento de novas e diferentes formas de socialidade, de relação entre a técnica e a vida social, chamadas de cibercultura: "A tese de fundo é que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade contemporânea e as novas tecnologias de base microeletrônica" (LEMOS; LÈVY, 2004, p. 16).

Segundo Borges (2019) a cibercultura é a cultura do presente, ela pode ser percebida a partir dos recursos tecnológicos digitais, para os mais diversos fins, principalmente como forma de difusão de conhecimentos, sejam eles, culturais ou científicos. Em se tratando do contexto indígena, é de grande importância para, por exemplo, disseminar as práticas do dia-a-dia da aldeia, conforme demonstrou Silva (2020a) em suas pesquisas sobre a atualização do cinema pelo Povo Pataxó como política de arquivo e revitalização linguística.

Posto isto, este trabalho analisa os fazeres e os aspectos da/na cibercultura presentes no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, sediado no município do Prado-BA. Neste contexto, investiga os meios pelos quais se dá a construção de práticas culturais e dos fazeres no ciberespaço e de forma que estudantes e educadores(as) do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê se tornam os(as) protagonistas dessas ações.

Na construção da pesquisa, estudamos a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TDICs), através de recursos tecnológicos como computadores e *smartphones*, que fazem parte da cultura digital (cibercultura), nos fazeres no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê e na manutenção e difusão da cultura Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe.

Ao problematizarmos sobre o uso de tecnologias digitais no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, somos instigados a pensar em minha experiência na área educacional, refletindo que em determinadas condições, o espaço da sala de aula se configura em *locus* de formação e de

[1] *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Telegram*, entre outros.

reflexão acerca do fazer docente, em que os usos de tecnologias digitais e as aprendizagens de diferentes conteúdos, são contextualizados pelos(as) discentes em saberes e fazeres mais conscientes e significativos.

Como aporte metodológico, utilizamos a conversa como metodologia de pesquisa, juntamente com a netnografia e *etnoprintnografia*, que possibilitaram dialogar com os dados da pesquisa de forma diversificada, dinâmica, interativa e participativa, especialmente neste contexto pandêmico.

Por meio de encontros virtuais e presenciais se fez possível realizar observações e desenvolver conversas, com os(as) docentes e lideranças indígenas, importante recurso para percebermos diferenças, similaridades, história, cultura, língua e vivências, sendo bastante importante para a reelaboração coletiva do site Edições Zabelê, bem como *etnoprintgrafias* em canais do *Youtube*, sites, aplicativos e redes sociais, registrando as práticas ciberculturais realizadas pelo Colégio e seus/suas membros(as).

Partindo da premissa de que a vida e o conhecimento são indissociáveis, Marques (2018) ao prefaciar o livro "conversa como metodologia de pesquisa: por que não?" instiga a pensarmos a pesquisa, para além da construção de conhecimento, mas como instrumento de transformação de vida, descobrindo novas possibilidades, rompendo limites impostos, transgredindo regras colonialistas e até gramaticais, criando novas palavras, para nomear categorias que antes eram representadas como polaridades excludentes, mas que na prática estão juntas, como por exemplo, os termos: vida e conhecimento "vidaconhecimento", saberes e fazeres "saberesfazeres", aprendizes e ensinantes "aprendizensinantes", pois a visão mais realista de nosso posicionamento frente a essas realidades, é que pertencemos a ambas, assim criando a uma ideia menos excludente e rompendo padrões como os próprios padrões ortográficos impostos, como iniciais maiúsculas de títulos e autores (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018).

Um movimento de pesquisa pensado de forma que não precisamos excluir partes dos processos que consideramos fora do que inicialmente foi traçado, uma coisa não necessariamente exclui a outra e que elementos de um contexto, por mais que sejam considerados de menor importância, devem ser vistos à luz da pesquisa e assim revelar bifurcações e reentrâncias, que talvez nunca saberíamos se não nos aprofundássemos em cada conversa e no mundo de possibilidades que elas trazem e que para isso temos que estar abertos ao devir da conversa (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018).

Os autores Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) desafiam-nos a quebrar um padrão positivista de que uma pessoa é detentora do conhecimento e apenas ela é o agente ativo na troca de saberes, o

que não é verdade, pois todos transmitem e recebem alguma informação e/ou vivência, que também é conhecimento.

Desta forma, a conversa como metodologia de pesquisa vem a ser muito rica do ponto de vista de singularidades e nuances, diversos olhares, que podem ser parecidos ou diferentes, sem a rigidez de um roteiro de uma entrevista, as explicações cedendo espaço para uma conversa, o pesquisador não ilumina ou conduz ou instrui a outra pessoa, e sim seguem juntos em uma conversa com seus pensamentos, vontades e lembranças, traduzidas em suas próprias palavras. O que vivenciamos nesta pesquisa, com conversas que se deram por aplicativos em forma de textos, áudios e presencialmente.

A conversa nos acompanha em nosso cotidiano, estando presente em muitos momentos, como na escola, trabalho, com os amigos, na faculdade, nos relacionamentos e em praticamente todos os lugares físicos ou virtuais que se encontra uma pessoa ou mais, pois também falamos sozinhos(as), nada mais normal do que conversar enquanto pesquisamos.

Para exemplificar essa tendência natural para a conversa, Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) narram o fato de os(as) mesmos(as) terem feitas várias entrevistas, que começaram planejadas e que no final se transformavam em conversas, das mais variadas, curtas, longas, umas interessantes outras não, mais o aspecto comum a todas foi o fato de seguirem por caminhos não traçados, alterando o rumo da pesquisa assustando e encantando ao mesmo tempo.

A conversa possibilita percebermos as diferenças, a cultura, a língua e a vivência. Por meio da conversa podemos quebrar paradigmas, romper padrões, conhecer a pessoa para além do personagem e para além do que um roteiro iria permitir, a conversa possibilita navegar e chegar a lugares inesperados de espanto e fascínio.

Sobre a etnografia, esta acompanha a antropologia enquanto método e teoria, sendo dada por Geertz como uma “descrição densa” - a forma de relatar o maior número possível e da forma mais minuciosa, levando em consideração todas as particularidades e fatos da vida social pesquisada, buscando mais significados do que respostas (GEERTZ, 2008). Na pesquisa utilizamos a netnografia, tendo o ciberespaço como *locus* de pesquisa, interpretação e composição desta “descrição densa”.

Segundo Tavares e Paula (2014), “a netnografia surgiu para tornar possível o estudo de diferentes contextos sociais virtuais, tanto para analisar a formação de grupos de consumo e do surgimento de vínculos emocionais, quanto para compreender a formação de comunidades, costumes e socialização” (TAVARES; PAULA, 2014, p. 1627).

Já a *etnoprintgrafia* (BORGES, 2019), consiste numa abordagem metodológica, que soma elementos da netnografia, com o uso de *prints*, na escrita e registro de ciberculturas. Baseada na

concepção de etnografia interpretativa de Geertz (2008) e na etnopesquisa implicada de Macedo (2012), Borges (2019) cunhou o termo *etnoprintgrafia*, um dispositivo de aprendizagem e análise do cotidiano representado em meio digital, por *prints* "fotografias da tela". Borges e Rodrigues (2021, p. 42) definem *etnoprintgrafia* como sendo "[...] dispositivos de aprendizagens, que colaboram na compreensão dos desafios enfrentados nas lutas por pertencimentos, inclusive da potencialidade das imagens e fotografias como validade científica que falam por si só". Assim indo além da etnografia e sendo considerada pelas autoras, associada à educação, como sendo uma metodologia de pesquisa *online* para a desconstrução do olhar.

O fato de termos escolhido a *etnoprintgrafia* para representar os elementos culturais e cotidianos do Povo Pataxó na cibercultura, dá-se pela imensa quantidade de informação que se pode extrair de uma imagem, sendo elas abertas a diversas interpretações, sem que não necessariamente apenas uma possa ser considerada verdadeira. Sendo por si só, essa multiplicidade de sentidos, uma grande vantagem em seu uso em pesquisas voltadas à educação, principalmente em uma educação diferenciada.

O *locus* da pesquisa é o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, composto por 6 núcleos, presentes nas seguintes aldeias: Kaí, Tibá, Alegria Nova, Monte Dourado, Dois Irmãos, no Prado-BA e aldeia Renascer em Alcobaça-BA. Onde foram realizadas reflexões a partir de conversas, netnografia, *etnoprintgrafias* e com encontros presenciais.

Assim, a pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral:

Analisar os fazeres e os aspectos da/na cibercultura presentes no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, sediado no município do Prado-BA.

Os objetivos específicos são:a) Conhecer a história das aldeias onde há núcleos do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê; b) Identificar as práticas culturais cotidianas que envolvem as comunidades indígenas atendidas pelo Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê a partir de suas paisagens ciberculturais; c) Contribuir com as demandas do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê no ensino remoto.

Para escrever sobre os povos indígenas no Brasil utilizamos dados secundários fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI)/ Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e pelo Documento de Consulta ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) Modalidades: Educação Escolar Indígena, Bahia, 2021.

Acerca da Educação Escolar Indígena desenvolvida nas aldeias do Extremo Sul da Bahia, utilizamos das pesquisas bibliográficas de Silva (2009, 2013, 2014, 2019a, 2019b, 2020a e 2020b) desenvolvidas com o Povo Pataxó de Cumuruxatiba, que têm refletido a construção de escolas

indígenas na região, os processos de interculturalidade entre os conhecimentos científicos e tradicionais.

Neste contexto, os(as) participantes da pesquisa foram os(as) educadores(as), os(as) estudantes e as lideranças indígenas Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe das aldeias que possuem núcleos do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê. A utilização de elementos da cultura digital (cibercultura), *WhatsApp*, e-mails, sites e *Youtube*, para auxílio aos fazeres no/do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, foram importantes ferramentas de ensino-aprendizagem, manutenção e difusão da cultura Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe.

Trabalhamos com a netnografia, pois muitas das conversas que tivemos, foram através dos meios virtuais, como por exemplo, no aplicativo *WhatsApp*, onde se fez possível conversar com professores(as), lideranças e funcionários(as) do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê. A partir de *etnoprintgrafias*, em canais do *Youtube*, *Facebook* e *WhatsApp*, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a história, cultura, saberes e fazeres do cotidiano das aldeias, momentos protagonizados por estudantes, professores(as) e comunidade escolar indígena.

Também realizamos visitas presenciais, que foram muito ricas de detalhes sobre a vida, história, lutas, conquistas e perdas das aldeias e do próprio colégio, visto que a história do colégio está enraizada na história das aldeias e do próprio Povo Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe das cidades de Prado e Alcobaça no Extremo Sul da Bahia.

Tivemos a oportunidade de conversar de forma *online* e presencialmente com a cacica Tainá, da aldeia Renascer em Alcobaça-BA, ao total foram três visitas à aldeia, uma antes de estar como aluno regular do Mestrado e mais duas após o meu ingresso, já com o projeto sendo desenvolvido, onde a mesma nos contou a história da aldeia, que predomina a etnia Pataxó Hã-hã-hãe, sobre as suas lutas, conquistas e perdas, do núcleo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, que funciona na Renascer.

Também conversamos com outras lideranças, como a cacica Maria D'Ajuda (Ariã), da aldeia Dois Irmãos, a qual não foi possível visitar a aldeia, porém, conversei com ela de forma virtual e presencial, quando a mesma estava na vila de Cumuruxatiba/Prado-BA. Ela falou sobre sua aldeia, criação, lutas, dificuldades enfrentadas, contou sobre os modos de vida de sua família, o que a levou a criar sua própria aldeia, e sobre sua luta incessante pela busca de dignidade de vida para seu povo, como cacica e professora indígena.

Conversamos presencialmente com o cacique José Fragoso, da aldeia Tibá, que é filho de dona Luciana Ferreira (Zabelê), a qual recebeu homenagem no nome do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, o cacique falou sobre a aldeia e sobre a sua luta na busca de melhorias para seu povo e também da luta de sua mãe para manter viva a língua do Povo Pataxó, o *Patxôhã*.

Já na aldeia Kaí, tivemos a oportunidade de conversar presencialmente com o cacique Timborana e sua companheira dona Jovita, que é a pajé da aldeia. A partir das conversas com o casal, tive acesso a conhecimentos da história da formação da aldeia Kaí, o início das lutas pela terra, o processo de retomada e demarcações.

As conversas virtuais e troca de mensagens com a professora indígena Jandaia Pataxó, foram de fundamental importância na tessitura deste trabalho, ela compartilhou sua visão sobre a história da aldeia Kaí e informações específicas sobre o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê e seus anexos, dados que foram basilares para um maior conhecimento do mesmo.

Na realização da pesquisa, tivemos alguns empecilhos, dentre eles, destacamos as dificuldades para entrar em contato e visitar as aldeias Monte Dourado e Alegria Nova, pois as mesmas se encontram dentro do Parque Nacional do Descobrimento, com estradas de acesso ruim e sem sinal de celular, principalmente em épocas de chuva.

Mesmo não conseguindo visitar de forma presencial as aldeias Alegria Nova e Monte Dourado, conseguimos entrar em contato de forma virtual com as lideranças e através de conversas e fotos recebidas se fez possível conhecer um pouco das aldeias e seus anexos do Colégio Estadual indígena Kijẽtxawê Zabelê. As conversas nos possibilitaram conhecer os caminhos traçados pelos Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe dos municípios de Prado-BA e Alcobaça-BA, na reconstrução de signos culturais, na instalação das escolas indígenas nas aldeias e na reconstrução da identidade cultural.

A realização deste trabalho se encontra na possibilidade da utilização de conhecimentos construídos por nós em diferentes contextos educacionais, tendo experiências anteriores como professor de Informática no ensino médio do Centro Educacional Tecnológico Profissional do Extremo Sul (CETEPES) - Teixeira de Freitas-BA, instrutor de informática no Infocentro da escola Municipal Amigos de Aracruz e no Telecentro da Escola Municipal Solidariedade, ambos na cidade de Teixeira de Freitas e experiência atual como Técnico-administrativo Educacional em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* de Teixeira de Freitas. No contexto acadêmico, como egresso da Licenciatura Interdisciplinar em Matemática, Computação e Suas Tecnologias, pela UFSB, assim como, no Bacharelado em Ciência da Computação, pela Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas, sendo, portanto, possível a minha inserção e análise ao processo de educação escolar indígena e a vivência das TDICs, como computadores, *smartphones* e *tablets*, nas interfaces digitais, onde conto com a orientação do professor Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, que possui mais de quinze anos de pesquisa com os Pataxó e o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê.

O material que se apresenta como produto final é uma dissertação de mestrado, que faz parte da pesquisa “Cibercultura e Educação Escolar Indígena: uma análise dos fazeres no/do Colégio

Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê", do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Paulo Freire, tecida em diálogos com o grupo de pesquisa "Currículo, Diferença e Formação de Professores - CNPq/UFSB". Assim, o texto segue organizado no seguinte itinerário de escrita:

Esta primeira parte do texto, "Considerações Iniciais", contêm descrições e reflexões sobre o tema, objetivos e enlaces metodológicos. O capítulo 1, apresentamos o **"Revisitando Memórias e (Re)construindo Caminhos"**, onde mergulho em minhas memórias de infância, adolescência e adultez no município de Teixeira de Freitas-BA, em minha trajetória escolar, minha aproximação com a temática, inserção no Mestrado e dificuldades enfrentadas. No capítulo 2, intitulado **"Os Povos Indígenas no Brasil: Alguns Apontamentos"**, apresentamos dados estatísticos acerca da população indígena no país, em especial o Povo Pataxó, a quantidade, onde se encontra esta população, em quais territórios ela está presente. No capítulo 3, **"Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena no Brasil"**, apresentamos a abordagem do ciclo de políticas de Ball, a diferenciação entre Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, as políticas públicas destinadas à população indígena a nível nacional, especificamente, a Educação Escolar Indígena no Brasil e abordamos as Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia, seus avanços e desafios. O capítulo 4, **"O Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê"**, trazendo descrições e reflexões sobre o Colégio, conversas e histórias das aldeias. No capítulo 5, **"Fazeres Ciberculturais no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê"**, apresentamos o Colégio Kijẽtxawê Zabelê e seus fazeres na cibercultura. Por último, apresentamos as "Considerações Finais", que não fechadas, mas apenas análises provisórias desta pesquisa.

1. REVISITANDO MEMÓRIAS E (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS

Nasci no distrito de Teixeira de Freitas, na ocasião pertencente ao município de Alcobaça-BA, aos 12 dias do mês de outubro de 1984, um ano antes da emancipação política da cidade de Teixeira de Freitas, filho de Derotildes Nogueira de Almeida e Maria Pereira de Almeida, minha mãe veio de Estrela de Jordânia, distrito da cidade de Jordânia, Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, sendo descendente dos indígenas Borun (Aimoré), que os colonizadores chamavam de Botocudos. Para Moreno (2001):

> [...] na definição dos próprios índios, Borun, significava - "os homens verdadeiros"- serve a representar essa nação temida, valente, guerreira e resistente. Enquanto o termo Botocudo é genérico e tem conotação pejorativa e discriminatória, um apelido ofensivo dado aos Aimoré (MORENO, 2001, p. 79-80).

Meu pai, nascido na Bahia, é descendente de Italiano. Faço parte de uma família de cinco irmãos, três irmãs e dois irmãos, sendo eu o terceiro e mais novo com ancestralidade indígena pela parte materna. Quase todos os(as) filhos(as) nasceram pelas mãos de parteiras, fui o único a nascer em uma maternidade, pois segundo o meu irmão mais velho, minha mãe já tinha muitos filhos e precisava operar.

Figura 1 - Minha mãe Maria, eu Aelsio e meu pai Derotildes

Fonte: Acervo do autor.

Sou de uma família pobre, nunca tive regalias em minha vida, sendo oriundo de escola pública. Roupas novas, uma muda por ano, mais especificamente nos festejos de São João, sempre acompanhadas de duas caixas de traques para mim e para meus irmãos, e estalinhos para as minhas irmãs, era a época mais feliz do ano! Não tínhamos festas de aniversários e nem ganhávamos presentes por ter passado de ano na escola, os únicos presentes que eu ganhava, era quando o meu irmão mais velho, que ao completar 18 anos, mudou-se para São Paulo para trabalhar, e em suas férias, voltava e sempre trazia algo, ficávamos felizes.

Minha infância foi como da maioria das crianças de uma cidade pequena, muito feliz e com bastante liberdade, gostava muito de brincar com meus amigos da rua, brincávamos de pega-pega, esconde-esconde, polícia e ladrão, roda, soltar pipa, dentre uma grande quantidade de brincadeiras que não me recordo no momento. Fazíamos fogueiras quase todas as noites, onde normalmente a madeira vinha dos restos de árvores ou cercas dos vizinhos, contávamos histórias, principalmente de terror, para assustar os medrosos. Fazíamos caveiras com mamão e abóbora, com vela dentro, e colocávamos nos terrenos baldios da rua, amarrávamos um ingá de metro[2], em uma linha e a escondíamos do outro lado da rua, e puxávamos a linha quando alguém passava por perto, para assustar e simular o bote de uma cobra.

Figura 2 - Meu primo João Paulo, meu irmão Adelson e eu

[2] Ingá de Metro ou Ingá Cipó, fruto do ingazeiro, tem a forma de uma vagem de coloração verde frequentemente passa de um metro de comprimento, daí a origem do nome.

Fonte: Acervo do autor.

Passei por muita coisa em minha vida, coisas boas e ruins, tive que lidar com todas elas, aprendi a ser forte desde menino, sofri *bullying*, mesmo na época não existindo esse termo, devido a meu problema de dicção, que era muito grave. Hoje é bem menos acentuado, não tive ajuda psicológica para enfrentar essa situação, procurando eu mesmo os meios de melhorar e superar. Entrei no teatro, pois sabia que lá tinha exercícios de fala e também seria útil para melhorar o meu problema de timidez, visto que evitava falar muito para não sofrer com brincadeiras e chacotas dos(as) colegas da escola.

Meus pais sempre prezaram por nossos estudos, como eles sempre disseram: "Nós só podemos dar a vocês os estudos", e assim, o fizeram. Ambos não tiveram oportunidade de estudar, meu pai aprendeu a ler e fazer operações básicas matemáticas em menos de seis meses que estudou com um padre que estava em missão por sua região, e minha mãe, não havia estudado, meu pai sempre foi lavrador e minha mãe do lar. Os dois se empenharam muito para que todos os seus filhos pudessem estudar, não permitindo que largássemos os estudos para trabalhar. Nunca nos faltou alimento, apesar de após crescer, perceber que minha mãe aprendeu a gostar de pé de galinha, pois era o único pedaço que sobrava para ela, mas nunca a ouvi reclamar. Já comemos omelete de flor de

abóbora, caruru[3], hoje tidas como Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC´s), carcaça de galinha e outras carnes não nobres, mas que comíamos, e eu, pessoalmente, gostava muito, cresci comendo de tudo, um menino forte. Até hoje é difícil que uma gripe me pegue, praticamente não tomo remédios, só quando um chá não dá jeito.

Apesar desses relatos de uma vida difícil, mas feliz, considero minha vida muito boa. Tive e tenho excelentes amigos(as), que nunca me viram diferente, acostumaram-se comigo fanho, e um dia eu perguntei a um amigo que também tinha um problema parecido com o meu, só que o dele, devido a uma condição física, lábio leporino aberto. Ele me disse: "Aelsio, você não tem problema algum na voz", isso ajudou muito a me aceitar, meus amigos me aceitavam assim e não me viam diferente deles por isso. Após minha auto aceitação, minha vida melhorou muito, minhas relações no trabalho, na escola e afetivas mudaram, comecei a ver quem eu era, e, apesar de tudo, fortaleci minha confiança, autoestima e procurei ajuda profissional.

Minha vida escolar teve início no Centro Espírita Nosso Lar, onde entrei atrasado para os parâmetros em que se inicia a escolarização no Brasil. Já com 7 anos na alfabetização, gostava muito da escola, era uma escola pequena no bairro São Lourenço, o que eu mais gostava na escola era a merenda, que achava gostosa e o fato de comemorarem datas festivas sempre com lembranças e/ou festinhas, muito diferente das outras escolas, pois não era municipal e sim mantida pelo centro espírita. Eu era um pouco preguiçoso para acordar cedo e minha irmã, Marleide, nos primeiros dias me levava para a escola, às vezes, literalmente, tinha que me levar empurrando para eu não chegar atrasado.

Partindo para a primeira série, já em outra escola, o Centro Educacional Timóteo Alves de Brito (CETAB), hoje Centro Educacional Machado de Assis (CEMAS), esta era uma escola bem maior, com quase 20 salas de aula, onde conheci muitos colegas, dos quais, alguns me incentivavam a matar aulas para jogar bola e *videogame* (onde eu só gostava de olhar os outros jogarem). Em uma dessas aulas em que eu pretendia faltar, ao pular a janela, um dos colegas de sala puxou meu embornal (feito por minha mãe, com uma calça jeans reciclada, na época não tínhamos dinheiro para comprar uma bolsa), e tive que voltar para dentro da sala pela porta, onde o professor Clóvis, já havia entrado na sala e puxou a minha orelha e me fez assistir a aula toda.

Até a terceira série no CETAB, eu não estudava para fazer as provas, pois preferia brincar e achava fácil fazer só a final e passar, foi quando a escola passou a ser estadual e só atender alunos(as) a partir da quinta série até o terceiro ano do ensino médio. Fui cursar a quarta série na escola Vila Vargas, no bairro Vila Vargas, uma escola muito distante de minha casa, onde eu tinha

[3] Conhecido também como bredo, é uma planta de uso comum na culinária não convencional, apesar de ser confundida com erva daninha muitas vezes.

que ir de ônibus, e voltava andando, pois, mesmo sendo a passagem para estudante mais barata, meus pais só podiam comprar passes para a ida. Não gostei dessa escola, estava estudando a tarde pela primeira vez e era um lugar muito quente e abafado, eu estudava em uma sala no meio da escola, bem menor que a minha anterior, em que para chegar à minha sala de aula eu tinha que passar por dentro de outra. Era só uma professora para todas as matérias, e a mesma me falou antes da metade do ano que eu já estava perdido de ano. De posse dessa informação e sabendo das dificuldades que meus pais tinham para comprar os passes para eu ir à escola, resolvi parar de ir às aulas esse ano e fui conversar com minha mãe sobre minha decisão. Meus pais nunca tiveram a oportunidade de estudar, mas faziam de tudo para dar essa oportunidade a todos os filhos. Ao sentar com minha mãe, comecei a explicar os motivos que não desejava mais estudar naquele ano e que eu já estava reprovado, não valendo mais a pena insistir na frequência, falei também que queria mudar de escola e de colegas da escola, que eu seria a partir do próximo ano um aluno bem melhor.

Para meu espanto, minha mãe me compreendeu, aceitou meus argumentos e eu não apanhei, fomos juntos tentar a vaga em outra escola para eu repetir a quarta série, passamos na Escola Geraldo Ramos, no bairro Redenção, ainda mais longe que o Vila Vargas, fiquei aliviado por não ter vaga, não queria ter que andar tanto, fomos em seguida à Escola Antônio Chicon Sobrinho, onde consegui uma vaga. Gostei muito dessa escola, era mais perto para chegar eu passava por uma estrada que ficava às margens de um brejo, onde possuía muitos pássaros e até peixes pequenos, além da escola, os meus novos colegas eram tidos como bons(as) alunos(as), passei a sentar na frente, hábito que tenho até hoje e gostava de disputar com os colegas quem chegava antes na escola, quem seria o melhor aluno da sala. Este ano foi quando a mudança começou em minha vida escolar e pessoal, tornei-me um dos melhores alunos da escola, segundo os parâmetros adotados, e ao final do ano fui aprovado para a quinta série.

Voltei para o CETAB, mas já com outro pensamento, gostei de ser tido como bom aluno e diferente do que eu pensava até a terceira série, agora meu objetivo era estar aprovado no ano letivo a partir da segunda unidade, sendo que eram quatro unidades o ano letivo, confesso que nunca consegui essa proeza em todas as matérias, mas consegui em várias e em vários anos. Permaneci no CETAB por todo o meu ensino médio, fiz amizade com meus(minhas) professores(as), direção e alunos(as), foi um ambiente bastante importante para mim, onde tive meu primeiro contato com a sala de aula, quando substituí pela primeira vez minha professora de educação física, em algumas aulas que ela teria no turno oposto e que, por razões diversas, não podia ministrar. Como eu já era conhecido na escola por todos, ganhando até prêmio de aluno destaque e aluno amigo da escola, a direção não se opunha, gostei muito e com o tempo outros(as) professores(as) me solicitavam para ministrar algumas aulas para eles, principalmente matérias de exatas, onde sempre tive afinidade,

ministrando aulas de Educação Física, Matemática, Física, Química e Biologia no CETAB, em substituição aos(às) professores(as).

Minha turma toda era considerada a melhor turma que já havia tido na história do Colégio, tanto que mais da metade da turma, uns vinte, passaram em algum curso superior, o que nunca havia ocorrido em tão grande número na escola, sendo que normalmente passavam no máximo cinco no colégio todo por ano. Eu fui um desses que passaram no vestibular, tentei em três lugares, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Matemática; Faculdade do Sul da Bahia (FASB), em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Faculdade de Teixeira de Freitas (FACTEF), no curso de Ciência da Computação, passei em todos, mas tinha vontade de cursar uma Universidade Federal, porém não tinha condições de me manter fora da cidade. Consegui bolsa para fazer Ciência da Computação, pois não tinha condições de pagar.

Passei no concurso da Prefeitura de Teixeira de Freitas no cargo de Auxiliar Administrativo, transitando por vários setores, como: Saúde, Administração, Cadastro Imobiliário e Educação, onde permaneci por mais tempo, chegando a ministrar aulas de informática em alguns projetos como Infocentro e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), trabalhando com ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao trabalhar no projeto Infocentro, que ficava localizado na Escola Municipal Solidariedade, eu atendia principalmente crianças e jovens do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, era uma sala onde havia vários computadores, com acesso à internet e impressora, onde ministrava cursos de informática básica, digitação e auxiliava os(as) estudantes em pesquisas e formatação dos trabalhos escolares. Havia também horários de utilização livre, para que os(as) estudantes e a comunidade pudessem utilizar, visto que os Infocentros são de uso da comunidade em geral e não só a escolar. Um espaço de grande relevância para a comunidade no sentido de possibilitar o acesso às tecnologias digitais, para os cidadãos e as cidadãs daquela região em situação de vulnerabilidade social, sendo muitas das vezes, o único contato com computador e acesso à internet.

No Infocentro, havia um ponto do Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), que era um ponto de internet via satélite, pago pelo governo para que o programa funcionasse em parceria com a prefeitura, que deveria ceder a infraestrutura e funcionário para o programa. Infelizmente, ao ser transferido de escola, não houve outro professor de informática para assumir o posto e ele ficou fechado, sendo posteriormente desativado.

Figura 3 - Escola Municipal Solidariedade, janelas fechadas do antigo Infocentro

Fonte: http://solidariedade2012.blogspot.com/p/escola-municipal-solidariedade-mantida.html

Já o programa Proinfo, tinha uma estrutura parecida com a do Infocentro, computadores com acesso à internet e impressora, se diferenciando principalmente por atender apenas aos estudantes e funcionários da Escola Municipal Amigos de Aracruz, localizada no bairro Liberdade, local periférico, com alta taxa de violência, sendo um programa importante por promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. A escola disponibilizava um laboratório de informática onde funcionava o Proinfo, que teve como premissa possibilitar aos estudantes e a comunidade escolar, o acesso aos recursos digitais. Eu trabalhava nos turnos vespertino e noturno e atendia todo o público abrangido pela escola, ensino fundamental do primeiro ao nono ano e Educação de Jovens e Adultos.

Durante minha estada no Proinfo, realizava manutenção nos equipamentos, ministrava aulas de informática para os(as) estudantes, principalmente para a EJA, Tempo Formativo I, os quais desenvolviam trabalhos de alfabetização através do uso dos computadores, o que era bastante gratificante, principalmente pelo carinho e educação com que eu era tratado pelos(as) estudantes mais velhos(as). Ao sair do Proinfo, este ainda continuou funcionando por um período, pois o professor que já trabalhava na sala no turno matutino assumiu os trabalhos, porém, o programa também foi desativado, causando uma grande perda para a comunidade escolar.

Iniciei o curso de Ciência da Computação e me formei em 2009, passei a trabalhar na parte administrativa e em sistemas de saúde, bem como manutenção de computadores e suporte na

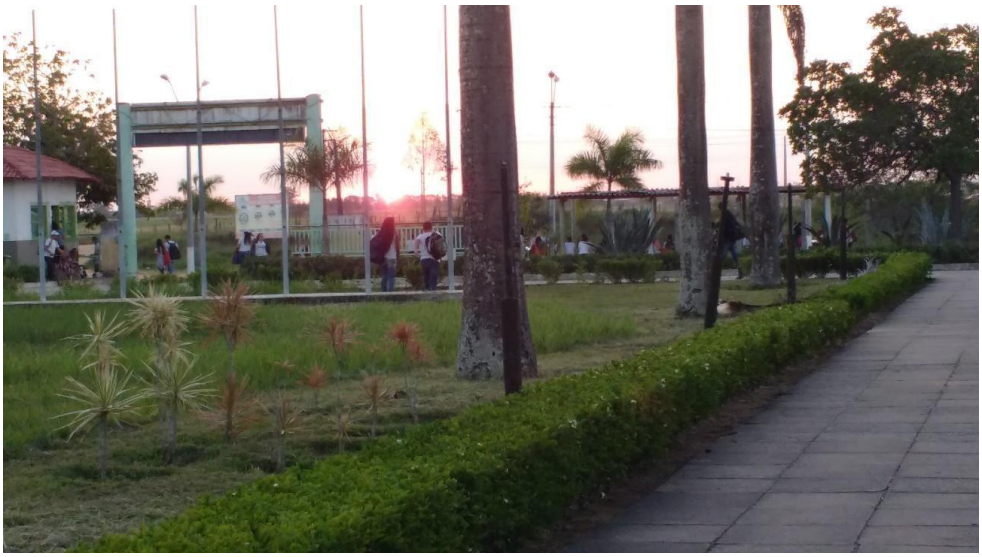
secretaria de saúde de Teixeira de Freitas, mas sempre tive um carinho especial pela educação e os processos de ensino e aprendizagem.

Figura 4 - Formatura do curso de Ciência da Computação

Fonte: Acervo do autor.

Concomitante com a prefeitura, atuei como professor contratado no Centro Territorial de Educação Profissional do Extremo Sul (CETEPES), ministrando aula de informática para os cursos de Técnico de Informática, Química e Enfermagem. Neste mesmo momento, passei no concurso para Técnico em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus Teixeira de Freitas, e no processo seletivo para professor(a) substituto(a) de Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Eunápolis, escolhi assumir o concurso do IF Baiano, por ser um cargo efetivo e em minha cidade de residência, voltando a trabalhar com duas coisas que amo, que são: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e também Educação.

Figura 5 - Vista do IF Baiano, campus Teixeira de Freitas



Fonte: Acervo do autor

Mesmo trabalhando de forma indireta com o ensino, minha vontade de estar sempre no meio acadêmico e de prosseguir meus estudos não acabou, assim, concorri e passei para uma das primeiras turmas da Universidade Federal do Sul da Bahia, cursando Licenciatura Interdisciplinar em Matemática, Computação e Suas Tecnologias, já com o foco de melhor me preparar para o mestrado, que eu almejava.

Figura 6 - UFSB, campus Paulo Freire

Fonte: Acervo do autor

Tentei seleções de vários mestrados, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e UFSB.

Na primeira seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) não pude concorrer, pois estava fazendo intercâmbio pela UFSB, projeto Paulo Freire, no Uruguai; na segunda seleção, soube um dia depois do término da mesma, na terceira soube em tempo de participar, já tinha alguns projetos escritos, que serviram de base para a criação de um novo projeto de mestrado, abrangendo, cultura, letramento e tecnologia digital, temas que eu já estava estudando na graduação na UFSB, e me chamaram atenção para a temática indígena, a qual é muito rica e me vi tentado a estudar sobre, aproveitando para fazer o componente História dos Índios do Sul da Bahia, como aluno especial, também na UFSB, no campus Sosígenes Costa, no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) em Porto Seguro-BA, com o professor Francisco Cancela.

Figura 7 - Em Montevideo, pelo projeto Paulo Freire

Fonte: Acervo do autor.

Após meu regresso ao Brasil, me inscrevi na seleção e consegui entrar na turma regular do mestrado, um turbilhão de emoções e de conteúdos a estudar, conheci a minha turma, pessoas maravilhosas e plurais.

No decorrer do mestrado, dentre outras atividades enriquecedoras, tive a oportunidade de ter contato com pautas que antes eu não tinha conhecimento, como por exemplo, tive um maior entendimento sobre várias comunidades que carecem de maior visibilidade pelo poder público e que necessitam de políticas públicas que os amparem para uma busca de equidade, como é o caso dos

indígenas, dos quilombolas, dos ciganos, dos ribeirinhos e tantas outras minorias, que são às vezes esquecidas por parte dos órgãos públicos.

Tive a oportunidade de escrever juntamente com o colega e amigo Maicon Rodrigues dos Santos, o artigo intitulado "O Papel do Forumeiba na Consolidação das Políticas Públicas Educacionais nas Escolas Indígenas da Bahia" que se encontra publicado na Revista IFES Ciência. Também participei do II Seminário de Estágio Supervisionado/ I Colóquio de Educação Escolar Indígena das aldeias do Prado, apresentando o trabalho "Cibercultura e Educação Escolar Indígena: notas sobre alguns processos educativos do/no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê".

Fui colaborador do projeto de extensão *Enuãy Pakhê:* Interculturalidade em Saúde no Enfrentamento do Coronavírus (Covid-19) em Aldeias Pataxó, projeto em que era utilizado as mídias digitais, vídeos curtos, como estratégia de comunicação para orientação e apoio a questões relativas à prevenção da Covid-19. Além disso, participei do evento: Currículo, Cultura e Diferença: Uma Conversa com Elizabeth Macedo e dos minicursos "O Ciclo de Políticas de Ball na análise das políticas educacionais" e "O uso da etnoprintgrafia como metodologia de pesquisa". Todos organizados pelo grupo de estudos e pesquisas "Currículo, Diferença e Formação de Professores", que faço parte, coordenado pelo professor Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva. A participação no grupo de pesquisa foi essencial na construção da minha pesquisa e do meu caminhar acadêmico.

Antes de entrar no programa PPGER já havia visitado a aldeia Renascer em Alcobaça-BA, que me chamou muito a atenção, pois não sabia da existência da mesma e nem de qualquer outra no município, pois até então, na região só conhecia as aldeias localizadas em Prado-BA e Porto Seguro-BA, retornei para ter uma melhor vivência de sua cultura e conhecer um pouco mais do povo e sua forma de vida.

Figura 8 – Entrada da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor

Figura 9 – Aula no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor

Figura 10 - Turma PPGER 2019

Fonte: Acervo do autor

Tive várias reuniões de orientação, durante o processo de elaboração do trabalho, que foram muito úteis no caminho a ser seguido, após a primeira qualificação, tive que limitar um pouco mais a abrangência de minha pesquisa, visto que, segundo a banca de qualificação, eram várias temáticas extensas que poderiam gerar várias dissertações, podendo ocasionar problemas, assim o fiz.

Esse não foi o único desafio enfrentado por mim, no decorrer da tessitura de minha dissertação, não pude realizar todas as visitas planejadas aos anexos do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, devido a pandemia e as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), solicitando o distanciamento social.

Diante desse imprevisto, me vi obrigado a adaptar o processo metodológico da pesquisa, reinventando e utilizando mais os meios digitais, também objetos foco desta dissertação, por não poder me fazer presente fisicamente como gostaria.

Passei e estou passando por várias dificuldades durante o período da escrita desta dissertação, como processo de separação matrimonial, mudança de residência, quadro de depressão e problemas de saúde, cheguei a procurar ajuda psicológica para ajudar a melhorar meu quadro, porém, ao achar que já havia superado, parei de ir às consultas, e os sintomas da depressão voltaram, assim retornei às consultas psicológicas, para manter minha saúde mental e prosseguir com o desenvolvimento desta pesquisa acadêmica.

Mas nem todos os acontecimentos vieram para dificultar, no decorrer deste tempo de pesquisa e reuniões remotas, também pude concorrer ao afastamento do trabalho para cursar esta pós-graduação, o que demandou bastante tempo para separação de documentos, e etapas de seleção, a qual fui contemplado e hoje posso me dedicar integralmente à construção de minha pesquisa.

Direito necessário a todo(a) trabalhador(a) que está em busca de formação, principalmente, com desenvolvimento de um adoecimento mental no processo.

Apesar de estar afastado do trabalho para o mestrado, isso só ocorreu quase ao fim do prazo de sua conclusão e no mesmo período de meus episódios recorrentes de depressão, inclusive com sintomas físicos de quedas de imunidade. Passei e estou passando por momentos de lapsos de memória, me esquecendo de compromissos e de coisas simples, dificuldades de formular ideias, de focar, de ler e de me expressar de forma fluída, porém, mesmo diante das dificuldades e morosidade, a minha pesquisa prosseguiu. A minha história ainda não terminou, a cortina ainda não fechou, tenho muitas coisas a fazer, aprender, errar, acertar e caminhos a desbravar.

2. OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Segundo Silva (2009) estimativas demográficas apontam que por volta de 1500, na chegada dos portugueses ao território que hoje é entendido como Brasil, este território era habitado pelo menos por 5 milhões de nativos. População que diminuiu drasticamente, devido a colonização, escravidão e violência.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população indígena brasileira vem aumentando durante os anos, devido à crescente afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo. Em 1991, a população era de 294.131, em 2000, de 734.127 e em 2010, de 896.917, sendo mais de 305 povos indígenas, falando 274 línguas (IBGE, 2010).

Os dados disponibilizados pelo IBGE no último censo demográfico, sobre os povos indígenas brasileiros, estão desatualizados, as informações do quadro abaixo são de uma década atrás:

Quadro 1 - População autodeclarada indígena, segundo as Unidades da Federação

Unidades da Federação	**População autodeclarada indígena**
Amazonas	168.680
Mato Grosso do Sul	73.295
Bahia	56.381
Pernambuco	53.284
Roraima	49.637
Mato Grosso	42.538
São Paulo	41.794
Pará	39.081
Maranhão	35.272
Rio Grande do Sul	32.989
Minas Gerais	31.112
Paraná	25.915
Ceará	19.336

Paraíba	19.149
Santa Catarina	16.041
Acre	15.921
Rio de Janeiro	15.894
Alagoas	14.509
Tocantins	13.131
Rondônia	12.015
Espírito Santo	9.160
Goiás	8.533
Amapá	7.408
Distrito Federal	6.128
Sergipe	5.219
Piauí	2.944
Rio Grande do Norte	2.597

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010)

Segundo o Censo de 2010, a Bahia está em terceiro lugar no quantitativo da população autodeclarada indígena no Brasil, com 56.381 indígenas. Grande parte deste quantitativo veio do processo de autoafirmação por parte dos indígenas, principalmente os que vivem nas cidades, trazendo consigo uma maior força e representatividade numérica para o movimento indígena.

Ressaltamos ainda, que o novo Censo deveria ter sido construído em 2020, mas o contexto pandêmico adiou a sua realização, juntamente com o sucateamento do IBGE, que vem perdendo seu financiamento junto ao governo federal. O fato de o país não possuir um censo específico para tal população, a silencia e traz sérios prejuízos. Assim, elencamos algumas instituições, que quantificam a população indígena no Brasil, para além do IBGE. São elas: o antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI); Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Organizações Não Governamentais (ONG's), Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI)/ Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e Instituto Socioambiental (ISA).

A questão do censo indígena não é algo recente. Na década de 1950, com dados ainda incipientes, foi a partir das fichas administrativas dos postos do Serviço de Proteção do Índio, em 1957, que Darcy Ribeiro concluiu um recenseamento indígena, tendo assim, um número mais aproximado da população indígena e do número de etnias indígenas no Brasil, que ainda não havia no país (SILVA, 2019a). A partir do censo de 2000, o IBGE passou a operar com o mecanismo de

autoclassificação, que apresentou uma quantidade bem maior sobre a população indígena do que os dados apresentados pela FUNAI e por outras ONG's (SILVA, 2019a).

Em produções acadêmicas, dados da demografia dos indígenas no Brasil são fornecidos pelo Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI)/ Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) de 2014. O Instituto Socioambiental (ISA) é responsável pela coleção "Povos Indígenas no Brasil" - livros que contém a história recente e atual dos povos indígenas brasileiros, com dados demográficos sobre essas populações.

Com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento de políticas, planos e logísticas, para enfrentar a Covid-19 junto aos povos e comunidades tradicionais, foram elaborados e organizados dados e painéis interativos da Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas de 2019, em abril de 2020. A partir desses dados nacionais, verificamos a existência de 7.103 localidades indígenas, em 827 municípios, onde 632 são terras oficialmente delimitadas (IBGE, 2020).

Ainda de acordo com o Censo de 2010, a população autodeclarada indígena da Bahia está distribuída em cidades e em aldeias indígenas, que estão situadas em 33 municípios, e distribuídos em 22 povos indígenas, e com maior concentração dessa população nas regiões Sul e Extremo Sul, como podemos observar no quadro: "Povos Indígenas da Bahia", disponível no Documento de Consulta DCRB Modalidades: Educação Escolar Indígena, Bahia, 2021.

Quadro 2 – Povos Indígenas da Bahia

POVO INDÍGENA	MUNICÍPIO
PATAXÓ	SANTA CRUZ CABRÁLIA
	PORTO SEGURO
	PRADO
	ITAMARAJU
PATAXÓ HÃ HÃ HÃE	PAU BRASIL
	ITAJU DO COLÔNIA
	CAMACÃ
	CAMAMU
	SERRA DO RAMALHO
	ALCOBAÇA
TUMBALALÁ	CURAÇÁ
	ABARÉ

TUPINAMBÁ	ILHÉUS
	UNA
	ITAPEBI
	BELMONTE
	BUERAREMA
KIRIRI	BANZAÊ
	BARREIRAS
	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
TUXÁ	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
	BANZAÊ
	RODELAS
	IBOTIRAMA
KAIMBÉ	EUCLIDES DA CUNHA
ATIKUN	SANTA RITA DE CÁSSIA
	RODELAS
	CURAÇÁ
	ANGICAL
PANKARARU	PAULO AFONSO
PANKARU	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
	SERRA DO RAMALHO
TRUKÁ	PAULO AFONSO SOBRADINHO
KANTARURÉ	GLÓRIA
KARIRI-XOCÓ/FULNI-Ô	LAURO DE FREITAS
FULNI-Ô	SERRA DO RAMALHO
PAYAYÁ	UTINGA
	MORRO DO CHAPÉU
TUXÍ	ABARÉ
POTIGUARA	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
XUCURU-KARIRI	GLÓRIA
PANKARARÉ	GLÓRIA
XACRIABÁ	CÔCOS
KAPINAWÁ	SERRA DO RAMALHO
KAMBIWÁ	RODELAS
22 Povos	33 Municípios

Fonte: MAGALHÃES; SILVA; ARAÚJO (2021).

Segundo Magalhães, Silva e Araújo (2021), de acordo os dados da Associação Nacional de Ação Indígena (ANAÍ) na Bahia existem aproximadamente 30 povos indígenas em 70 territórios indígenas espalhados por 40 municípios, sendo eles: 01. Atikun (Angical, Cotejipe, Curaçá, Rodelas, Sento Sé e Santa Rita de Cássia); 02. Catuí Panká (Glória); 03. Fulni-ô (Lauro de Freitas e Serra do Ramalho); 04. Gueiah (Paulo Afonso); 05. Imboré (Ribeirão do Largo); 06. Kaimbé (Euclides da Cunha); 07. Kamakã (Ribeirão do Largo); 08. Kambiwá (Rodelas); 09. Kantaruré (Glória); 10. Kapinawá (Serra do Ramalho); 11. Kariri (Casa Nova); 12. KaririSapuyá (Jequié); 13. Kariri-Xokó (Lauro de Freitas e Paulo Afonso); 14. Katrimbó (Monte Santo); 15. Kiriri (Banzaê, Barreiras, Muquém de São Francisco e Quijingue); 16. Paneleiros-Mongoió (Vitória da Conquista); 17. Pankararé (Glória, Paulo Afonso e Rodelas); 18. Pankaru (Muquém de São Francisco e Serra do Ramalho); 19. Pataxó (Eunápolis, Itamaraju, Prado, Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália); 20. Pataxó Hãhãhãi (Alcobaça, Camacã, Camamu, Itaju do Colônia, Pau Brasil e Serra do Ramalho); 21. Payayá (Utinga); 22. Potiguara (Muquém de São Francisco); 23. Tapuia (Muquém de São Francisco); 24. Truká (Paulo Afonso e Sobradinho); 25. Tumbalalá (Abaré e Curaçá); 26. Tupinambá (Belmonte, Buerarema, Eunápolis, Ilhéus, Itapebi, São José da Vitória e Una); 27. Tuxá (Banzaê, Ibotirama, Muquém de São Francisco, Quijingue e Rodelas); 28. Tuxi (Abaré); 29. Xakriabá (Cocos); 30. Xukuru-Kariri (Glória).

Os participantes desta pesquisa são indígenas da etnia Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe. Nas palavras de Silva (2013), sob o olhar antropológico, o Povo Pataxó são índios Sul-Americanos, brasileiros, conhecidos como Pataxó Meridionais, diferindo-se dos Pataxó Setentrionais, ou Pataxó Hã-hã-hãe, sendo ambos do tronco linguístico Macro-jê e da família Maxakali. Segundo Silva (2013), "Os primeiros relatos sobre o Povo Pataxó vêm de 1577, quando ocorre a entrada de Salvador Correia de Sá, encontrando populações Aimoré nas imediações do Rio Doce, e outras nações onde o mesmo cita como *Patachos*, *Tapuias*, *Apuris* e *Puris*" (EMMERICH & MONSERRAT, 1975, *apud* SILVA, 2013, p. 32). O Povo Pataxó está distribuído:

> [...] em três territórios na Bahia (território de Coroa Vermelha, território de Barra Velha e território de Comexatibá, também conhecido como território Kaí-Pequi) e em quarenta aldeias nos Estados da Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro, estando trinta e três aldeias localizadas na Bahia, seis em Minas Gerais e uma no Rio de Janeiro (SILVA, 2019a, p. 59).

Podemos assim, observar que a população Pataxó se encontra em 3 estados: Bahia, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Segundo o site "Os Povos Indígenas no Brasil"[4], a população Pataxó que se

[4] https://www.indios.org.br/pt/Povo:Patax%C3%B3

encontra nos estados de Minas Gerais e Bahia totalizam 12.326 indígenas, baseado nos dados do Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) de 2014.

Na Bahia, uma grande parte da população indígena se encontra em territórios indígenas existentes no Sul e Extremo Sul do estado, dos quais destacamos o Território Indígena de Comexatibá, também chamado de Kaí-Pequi, que possui 28.000 hectares e fica localizado no município do Prado (SILVA, 2019b).

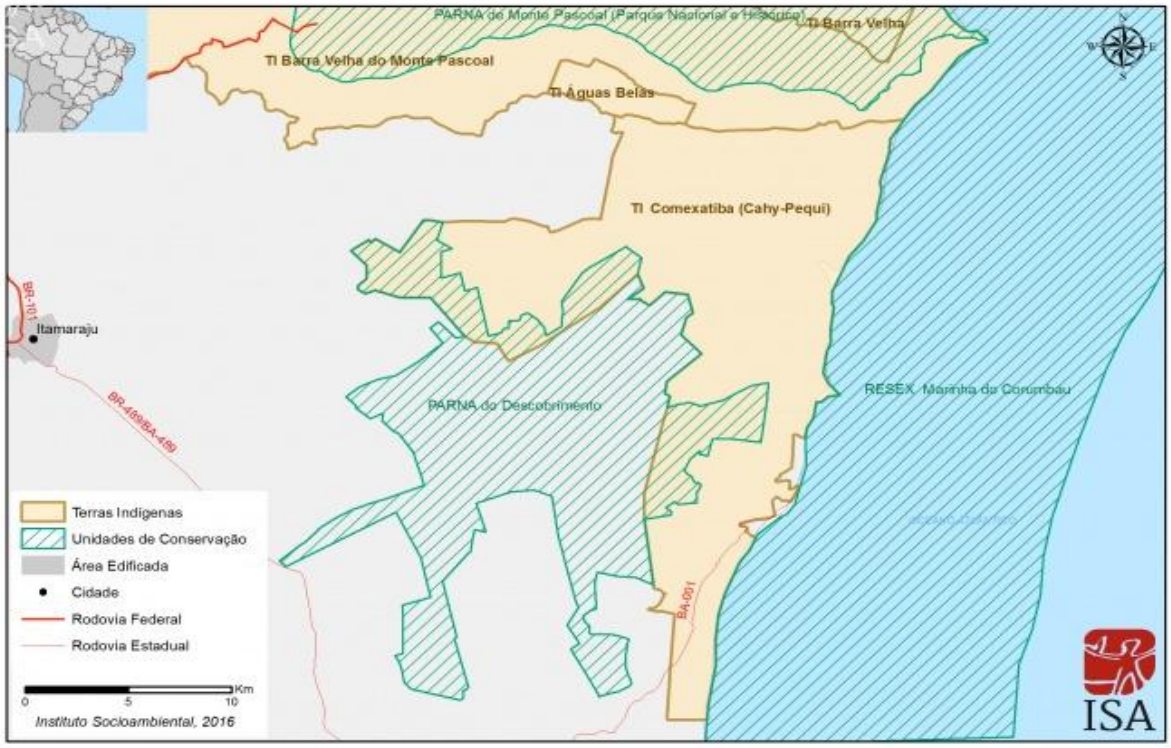
De acordo com Silva (2019b), os indígenas do território Kaí-Pequi enfrentam constantes conflitos, principalmente no que diz respeito a posse e permanência na terra, conflitos com os fazendeiros da região, com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que criou o Parque Nacional do Descobrimento (PND), sobrepondo o território indígena, e também com o Movimento Sem Terra (MST), pois foram feitos assentamentos dentro do território indígena, demonstrando mais uma vez o descaso com a questão indígena no país.

O território Comexatibá é atualmente formado por nove aldeias, das quais muitas estão sobrepostas pelo Parque Nacional do Descobrimento, o que causa muitos conflitos entre o povo indígena e os órgãos governamentais ambientais como afirma Santana (2020):

> Atualmente o território tem nove aldeias são elas: Tibá, Kaí, Pequi, Gurita, Alegria Nova, Monte Dourado, Dois Irmãos, Mukugê e Tawá, as seis primeiras ficam em sobreposição com o Parque Nacional do Descobrimento (PND). Desde as primeiras ocupações em 2003 houveram muitos anos de conflitos com várias retiradas violentas (SANTANA, 2020, p. 15).

Abaixo, observamos o mapa do território Comexatibá, que fica entre dois parques nacionais, o Parque Nacional do Monte Pascoal e o Parque Nacional do Descobrimento, onde se pode observar que há locais em que o PND se sobrepõe ao território Comexatibá.

Figura 11 – Mapa Terra Indígena Comexatibá

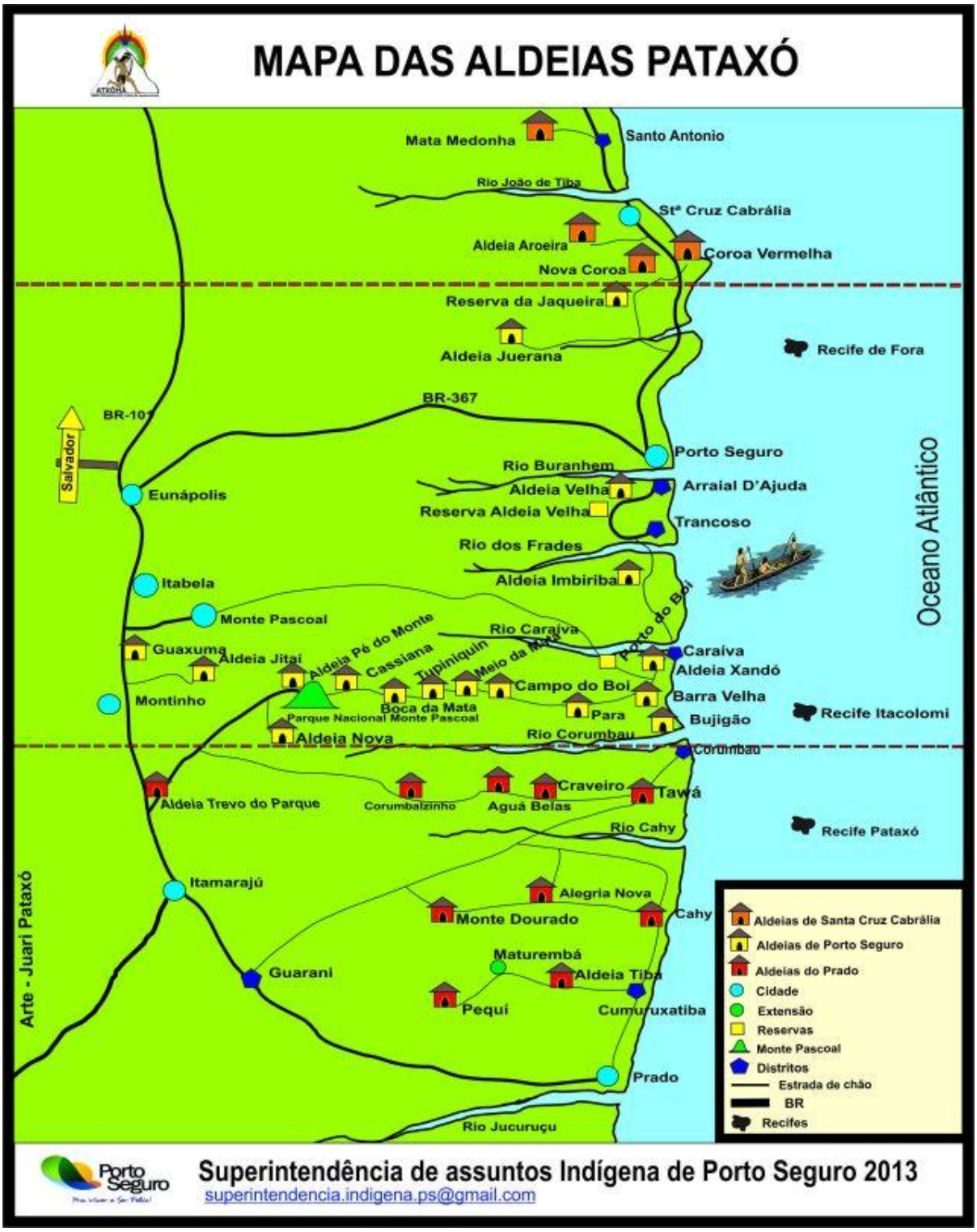


Fonte: Instituto Socioambiental

No mapa “Terra Indígena Comexatibá” fica evidente as sobreposições ao território indígena e áreas de preservação permanente. Voltando aos dados demográficos, na breve descrição dos povos indígenas brasileiros, podemos observar que os dados são aproximados, pois ainda não contamos com um censo específico para tal população.

Com base na figura 12, as aldeias Pataxó do Sul da Bahia, que englobam o território e suas proximidades, realizam o desenho do território, o processo de surgimento e apontam mudanças de localidade.

Figura 12 – Mapa das Aldeias Pataxó Sul da Bahia



Fonte: Arte Juari Pataxó. Disponível em: https://aldeiavelha.wordpress.com/2013/06/15/mapa-das-aldeias-pataxo/. Acesso em: 20 jan. 2022.

Na figura acima, podemos observar a disposição das aldeias do Sul da Bahia, principalmente as que se localizam próximas à vila de Cumuruxatiba - Prado, no território Comexatibá. Cabe lembrar a necessidade de atualização do mapa, visto que a última atualização foi feita em 2013, e as

aldeias mudam e se reorganizam como a aldeia Renascer, que não consta no mapa, apesar de também estar localizada no extremo sul da Bahia, no município de Alcobaça, vizinha a Prado.

Infelizmente, a nossa história é o registro de uma dívida política e social para com os segmentos étnicos, que ficaram à margem dos processos sociais e econômicos da sociedade hegemônica. Conforme análise de Isobe (2017) há comunidades indígenas vulneráveis, que por um longo tempo tiveram suas identidades étnico-raciais silenciadas, fruto dos preconceitos étnicos sofridos.

3. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Quando pensamos na história da educação escolar indígena no Brasil, logo nos vem em mente a catequização dos indígenas, realizada pelos jesuítas e outras congregações desde o período da colonização do país, uma ideologia dominante direcionada pela força e a prática da cultura europeia, ignorando a cultura tradicional.

Durante um longo período, a educação escolar indígena no país se deu de acordo com a cultura dominante, desconsiderando a cultura tradicional dos diferentes povos indígenas, ou seja, através da educação escolar ocorreu uma imposição discricionária da cultura dominante sobre os demais.

Na luta por uma educação escolar verdadeiramente indígena várias conquistas foram alcançadas, dentre elas, as políticas curriculares para a educação escolar indígena no país. Todavia, antes de apresentar as políticas públicas educacionais propriamente ditas, vamos apresentar a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, corroborando com a afirmação de que historicamente as políticas públicas educacionais ocorrem em momentos sócio históricos, econômicos e políticos distintos, sendo diversa, dinâmica, não linear, influenciadas por relações contraditórias.

3.1 A Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball

A fim de ter uma melhor visão sobre a abordagem das políticas educacionais, Mainardes (2006) destaca sua complexidade e sua interação com os(as) profissionais das escolas envolvidos, visto que eles(elas) fazem parte do processo, sejam de traduzir, interpretar e contextualizar, construindo os processos aos seus modos criativos em diferentes cenários e características particulares.

Segundo Mainardes (2006), o foco da análise das políticas educacionais deveria ser na formação do discurso da política e sua interpretação, analisando as interpretações pessoais, adaptações e uma diversa gama de instrumentos de fuga, que envolvem a política no texto e sua prática na sala de aula.

Para Ball, o processo de criação de uma política pode ser pensado em três processos contínuos e não lineares. Sendo eles os contextos de influência, onde são traçados os discursos, definições e finalidades sociais da educação; o contexto de produção de texto, que representa a política, os textos legais, textos políticos ou pronunciamentos oficiais, imersos em disputas e acordos com vista ao controle e representação política; e o contexto da prática, que segundo

Mainardes (2006), é onde há interpretações e modificações práticas, podendo acarretar modificações na política original. Assim, os(as) profissionais da educação atuam ativamente com suas interpretações na aplicação e implementação das políticas públicas.

Em outras pesquisas, Ball adicionou mais dois contextos ao ciclo de políticas, sendo eles o contexto dos resultados, ligado a questões de igualdade, justiça e liberdade, podendo ser distintos em primeira e segunda ordem. A primeira ordem estaria ligada às mudanças ocasionadas, sendo elas na prática ou na estrutura – e a segunda ordem, nos resultados que essas mudanças geram. O último contexto seria o de estratégia política, encarregado de identificar atividades sociais e políticas para tratar possíveis desigualdades geradas com a implantação da política. A abordagem do ciclo de políticas fornece ferramentas para que possamos analisar de forma crítica as políticas públicas educacionais, bem como sua interação, relação e consequências de sua implantação.

3.2 A Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena

Em se tratando da educação no contexto indígena, vamos apresentar as características e especificidades de dois processos de ensino-aprendizagem distintos, a educação indígena e a educação escolar indígena (EEI), uma pautada no ensinar e aprender cotidiano, sem delimitação de espaço e outra no contexto da educação escolar, que enfrentou momentos de negação da identidade indígena, imposição da cultura dominante do não indígena e posteriormente a partir de muita luta e revitalização cultural, tem conseguido ser um lugar de fortalecimento e construção de projetos societários das comunidades indígenas.

Para compreender melhor a educação indígena é necessário entender que ela está inteiramente ligada aos processos etnoculturais dos povos indígenas, de forma específica, retratando a educação como um processo conjunto de partilha, participação no dia-a-dia das atividades da aldeia e reprodução ativa do que é compartilhado, tornando quem aprende integrante e ativo em todas as etapas e demandas da aldeia, não um ser desprovido de capacidade para participar das atividades realizadas pelos mais velhos e/ou mais experientes. Para Melià (1979), a educação indígena, compreende os processos de desenvolvimentos e expressões, as formas de vivências das culturas, que são aprendidas e passadas para as novas gerações nas comunidades indígenas.

Para compreender melhor o que vem a ser educação no contexto indígena, corroboramos também com a afirmação de Silva (2009), de que todos os povos têm sua própria cultura e seus processos de educação comunitária, sendo assim, o processo de educação indígena é muito característico de cada povo, porém, bastante centrado na vivência, cultura, tradições, transmissão

oral, por repetição e inserção dos mais novos nos processos culturais, como forma de aprendizagem ativa.

Assim, "[...] não podemos falar em educação indígena, em geral, mas sim em diferentes educações dos povos indígenas" (SCANDIUZZI, 2009, p. 25). Diante da grande diversidade de etnias, o processo de ensinar e aprender tende a ser bastante diverso, cada grupo étnico com suas especificidades, cria processos de ensino e aprendizagem a partir de suas necessidades e realidades, fazendo parte da rotina da aldeia, trabalho, lazer e demais atividades, não sendo restrita a um lugar específico, como uma escola ou uma sala de aula.

Em um contexto prático, Maher (2006) fala que o processo de ensino/aprendizagem na educação indígena está calcado em um contexto de cooperação e de função utilitária para a comunidade indígena como um todo, dando mais prioridade para o conhecimento segundo a sua utilidade prática no cotidiano dos afazeres, valorizando mais o conhecimento que possa a vir a ser utilizado para a sobrevivência do grupo indígena e automaticamente de seu modo de vida, do que um que beneficie apenas um indivíduo em específico.

O processo de educação é diferente e integral, no sentido de que a todo momento e local há a ação de se fazer algo, como uma cesta ou pescar, sendo diversos os ambientes de aprendizados, onde todos os mais velhos e/ou com algum conhecimento específico vem a ser professores, e todos os que ainda não tem esse conhecimento, podem ser aprendizes. Como podemos ver na citação a seguir:

> Na Educação Indígena, não existe a figura do "professor". São vários os "professores" da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único "detentor do saber" autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (MAHER, 2006, p. 18).

Assim, como não há na educação indígena um único professor, o processo de ensino e aprendizagem não se dá em um horário específico como na educação formal escolar, o aprender é constante a todo momento e segue por toda a vida, normalmente com alguns conhecimentos que se são passados em determinadas idades.

Na citação abaixo, apresentamos uma definição de educação indígena e de educação escolar indígena, dada pelo antropólogo Baniwa Gersem José dos Santos Luciano:

> A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (LUCIANO, 2006, p. 129).

Mesmo discordando da expressão transmissão do conhecimento, na citação do indígena e antropólogo Luciano, logo se pode ver a educação indígena como processos próprios e complexos, de ensino de saberes/viveres, que não são necessariamente iguais em todas as aldeias e etnias, visto que não são pautados na competição, mas no compartilhamento de conhecimentos, culturais, religiosos, língua, de sobrevivência e lutas.

A escola não é uma instituição indígena, logo ela opera com uma visão diferente sobre o ato de ensinar e aprender, bem como os conhecimentos que julgam importantes de serem repassados. A educação escolar indígena tenta diminuir esse abismo cultural entre essas duas formas de ensino-aprendizagem, embora ela ainda não seja capaz de suprir a demanda do ensino indígena. Contudo, a educação escolar indígena também é muito importante no levar o conhecimento do não indígena, visto que o indígena não está isolado e se faz necessário comunicar e ser entendido, para também poder defender e representar o seu povo diante dos constantes ataques vindos de fora da aldeia.

De acordo com Maher (2006), no Brasil a educação escolar indígena pode ser dividida em dois paradigmas, sendo eles: “assimilacionista" e “emancipatório”. Demonstrando que a educação escolar indígena enfrentou momentos de negação da identidade indígena, imposição da cultura dominante e posteriormente de revitalização cultural.

No “paradigma assimilacionista” a educação escolar indígena tinha a intenção de utilizar a educação do não indígena para que o indígena perdesse suas crenças, culturas e abdicasse de sua língua. Esse paradigma de assimilação ainda é dividido em dois modelos: “submersão”, em que as crianças das aldeias eram levadas para internatos católicos; e o modelo de “transição”, que foi uma mudança menos brusca, onde foram inseridas escolas nas comunidades indígenas e as crianças alfabetizadas em sua língua materna, sendo introduzido o Português de forma paulatina e excluindo aos poucos a língua materna do currículo escolar (MAHER, 2006).

O “paradigma emancipatório” surgiu no final da década de 1960, devido ao fortalecimento político das associações indígenas, apoiadas por entidades da sociedade civil e organizações não governamentais indigenistas, onde a educação escolar indígena passou a respeitar as crenças, os saberes, a práxis cultural indígena e as línguas ancestrais (MAHER, 2006).

3.3 A Educação Escolar Indígena no Brasil

Desde a implantação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que a partir de 1918 passou a se chamar apenas (SPI), podemos observar interesses de integração e assimilação dos povos indígenas. O Serviço de Proteção do Índio (SPI),

criado em 1910, substituído a partir da segunda metade da década de 1960 pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), foi o órgão responsável nas primeiras décadas da república para oferta de educação escolar para os indígenas.

Os primeiros esboços de uma preocupação com a cultura e a educação dos povos indígenas, que se pode notar, estão na Lei N.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, também conhecida como Estatuto do Índio, além de regulamentar a situação do indígena, também chamados de silvícolas pela referida lei, tem a função de auxiliar na preservação da cultura e na sua integração à comunhão nacional. O Estatuto pontua: "Art. 1º Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional" (BRASIL, 1973).

Logo em seu primeiro artigo já se nota incongruências de sentido na Lei, pois, além de preservar a cultura dos Indígenas, também busca integrá-los progressivamente à comunhão nacional, ações estas dicotômicas, pois não há como manter a cultura se os povos indígenas forem "integrados à comunhão nacional", deixando assim de ser um povo específico com culturas específicas, língua e saberes tradicionais.

O Estatuto do Índio, também reproduz o erro histórico da época das grandes navegações, de chamar os povos originários de índios, visto que esse nome foi dado, achando que estavam nas Índias. Erro que nunca foi corrigido. A Lei trata o indígena como incapaz de gerenciar seus próprios bens e de não saber o que é melhor para ele, ficando sempre sob a tutela do Estado, privando-lhes da liberdade de escolhas sobre seu patrimônio, sua cultura e seu modo de vida.

Essa lei, no tocante à educação, teve os primeiros passos, mesmo que tortuosos e preconceituosos, visando não a plenitude do indivíduo, mas a sua introdução e sua integração ao plano populacional do país na época, "sociedade nacional", conforme pontua o Art. 48: "estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações o sistema de ensino em vigor no país" (BRASIL, 1973).

Os artigos 49, 50 e 52 da Lei n.º 6.001/73, dão a primeira regulamentação sobre o ensino bilíngue, ainda na alfabetização e deixam explícitos que tal ensino tem a intenção da integração à sociedade nacional.

> Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.
> Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração da comunhão Nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas Gerais e valores da sociedade Nacional, bem como do aproveitamento das aptidões individuais.
> Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de aculturação (BRASIL, 1973).

O país sofreu com o período da ditadura, mas graças às lutas dos movimentos sociais conquistou o Estado democrático de direito e a posterior promulgação da Constituição Federal em 1988. Neste contexto, as políticas públicas educacionais foram influenciadas a partir dos movimentos sociais.

Vale ressaltar que, a Constituição Brasileira de 1988, a lei "mãe", ampara os indígenas com o direito de serem indígenas e preservar sua língua materna e suas tradições, como podemos ver nos artigos 20 e Art. 210 § 2º, Art. 215 § 1º: "Art. 20: São bens da União; Art. 210, § 2º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem" (BRASIL, 1988).

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

O Artigo 206 da Constituição Federal (1988) estabelece, dentre outros princípios, do ensino: igualdade do acesso e permanência, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público.

> No que se refere à construção da Educação Escolar Indígena - EEI intercultural no Brasil, etnias se reúnem no final da década de 1990, elaborando o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, juntamente com o Comitê de Educação Escolar Indígena, que é formado por antropólogos(as), educadores(as) e pesquisadores(as) e o MEC, com a participação de lideranças e professores(as) indígenas de diferentes povos do Brasil (SILVA, 2014, p. 26).

A política curricular deve discutir tanto no geral, quanto em particularidades específicas, como será abordada nesse momento sobre a educação indígena no Brasil. Através do Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991, o Ministério da Educação (MEC) passa a coordenar e a intervir sobre a educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 defende e estabelece que a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas voltados para a educação escolar indígena é da União, garantindo assim os direitos do indígena no currículo básico educacional. O capítulo II da LDB, das disposições gerais da educação básica, mais precisamente em seu Artigo 26, alterado pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, diz que:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Sendo complementada ainda pelo seu 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" (BRASIL, 1996).

A política curricular para a Educação Escolar indígena no Brasil ainda carrega hábitos antigos, de quando os europeus se "apossaram" desta terra e aqui buscaram vantagens em detrimento aos povos que aqui já habitavam, por vezes os escravizando. Dessa forma, as populações indígenas devem ser ouvidas e os municípios precisam construir com os indígenas projetos educacionais, sem perder o que é estabelecido pela legislação, abrangendo assim, as necessidades dos indígenas.

O atual governo, do presidente Bolsonaro, também tem deixado suas marcas hostis contra indígenas, homossexuais, mulheres e negros(as), caminhando contra o que a própria Constituição (1988) garante ser direito de todos: igualdade. Mediante um governo que não demonstra tolerância, o reflexo populacional tem sido também a intolerância a divergências, porém, elas não se limitam a política, alcançando setores como a crença, a liberdade de pensamento, entre outros.

Assim, logo no início do mandato, o governo Bolsonaro cancelou diversos conselhos de políticas e órgãos participativos partindo do argumento de possuírem despesas desnecessárias, além de serem vistos como projetos criados pela "esquerda", alguns deles foram o Conselho Nacional de Segurança Pública (Conasp) e Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT). Neste contexto apontamos a:

> [...] Medida Provisória de nº 870 de 1º de janeiro de 2019, do governo Bolsonaro, que retirou a FUNAI do Ministério da Justiça, transferindo para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), que agora passa a identificar, delimitar e demarcar terras indígenas e quilombolas. Neste sentido, a demarcação de terras indígenas passa em 2019 a ser analisada e decidida por um conselho interministerial composto pelo Ministérios da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Ministério da Defesa; Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Família, Mulher e Direitos Humanos e Gabinete de Segurança Institucional. Tais mudanças se apresentam como retrocessos nos direitos indígenas, estando atreladas a um retorno do ideário nacionalista que percebem o indígena como um sujeito a ser civilizado e integrado (SILVA, 2019a, p. 36-37).

Destacamos que esta Medida Provisória de n.º 870 foi convertida na Lei n.º 13.844, de 18 de junho de 2019, e que graças a lutas dos indígenas, a FUNAI: "Atualmente se encontra vinculada ao Ministério da Justiça, sendo a coordenadora e principal executora da política indigenista do

Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil" (AZEVEDO, BATALHA, RODRIGUES, 2021, p. 2).

Neste contexto político, as políticas curriculares para a educação escolar indígena sofreram com a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável pelas políticas de Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

> [...] a extinção da SECADI, que teve protagonismo na difusão do projeto intercultural na Educação Escolar Indígena. No lugar da SECADI foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), estando a modalidade da Educação Escolar Indígena alocada na Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras e na Coordenação Geral de Educação Indígena, Quilombola e do Campo (SILVA, 2020b, p. 374).

Essa extinção é um retrocesso nos direitos educacionais adquiridos, não dando o devido valor às diversidades, equidade e a inclusão nos processos educativos.

É evidente a tentativa de desmonte e precarização de programas sociais, no governo Bolsonaro, o que também ocorreu com a educação escolar indígena, com a extinção de órgãos, fusões, diminuição de competências e verbas, e diversas estratégias de mascarar a perda de direitos já adquiridos, como afirma Silva (2020b):

> Umas das críticas ao governo no que se refere à Educação Escolar Indígena é também o bloqueio de verbas e extinção de programas para os cursos iniciais e de formação continuada de professores (as) indígenas, como o Programa de Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que teve seu orçamento bloqueado e impactado, e o projeto de formação continuada e de produção de materiais didáticos para as escolas indígenas, Ação Saberes Indígenas na Escola (SILVA., 2020b, p. 377).

O site do MEC (2021) fala sobre o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), de forma mascarada, omitindo sua extinção, afirmando que os estudantes irão terminar seus cursos e que as verbas serão repassadas para as instituições de educação que ministram os cursos de formação docente indígena, de forma direta, até o fim do curso dos que já estão cursando, além de não prever verbas para novas turmas, deixando de forma subliminar, que talvez não haverá mais turmas.

> O MEC replanejou o atendimento do programa e conseguiu repassar recursos para todos os cursos autorizados, independentemente do período em curso de cada turma. Com isso, está garantida aos estudantes a continuidade de seus estudos até o fim do planejado pelas IES. [...] Foram destinados R$ 10.323.260,84 para atender à finalização da formação de 1.296 estudantes (MEC, 2021).

Com essas notícias e encadeamento de desmontes nas políticas públicas para as diferenças, fica muito difícil não fazer comparações com a política integracionista e de assimilação do século XX, pregada pelo SPI, um retrocesso histórico, do que foi conseguido através de muitas lutas e sangue dos povos indígenas.

Observamos atualmente um período de desgoverno, marcado pela redução do papel do Estado, perda de direitos sociais, tentativas de desmonte e um novo gerencialismo das instituições sociais, protagonizando ainda mais lutas e resistência dos povos indígenas.

3.4 Políticas Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia

A luta por uma educação étnica, plural, emancipatória, bilíngue e de qualidade, por parte dos povos indígenas, tem sido uma constante durante muito tempo, e continuará por muito tempo, tanto para alcançar uma legislação, que melhor os represente e respeite seu modo de vida e cultura, quanto para manter e fazer cumprir as legislações que já existem, visto que, nem essas são cumpridas de forma integral.

Das lutas do movimento indígena em prol da educação, várias conquistas já foram alcançadas, entre elas, vamos destacar a normatização para a Educação Escolar Indígena na Bahia:

- **Decreto n.º 8.471/2003** que cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia (BAHIA, 2003a);
- **Parecer n.º 002/2003**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) (BAHIA, 2003b);
- **Resolução n.º 106/2004**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2004);
- **Plano Estadual de Educação da Bahia** de 15 de setembro de 2006 (SILVA, 2014, p. 57);
- **Projeto de Lei n.º 18.629/2010**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2010);
- **Lei n.º 12.046/2011** que cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências (BAHIA, 2011);
- **Portaria n.º 3.918/2012** que dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena, integrantes da rede pública estadual (BAHIA, 2012);

- **Lei n.º 12.916/2013** nova redação dada para a Lei n.º 12.046/2011 (BAHIA, 2013).

Na sequência, tentaremos apresentar as características mais importantes destas legislações, pontos positivos, negativos e a luta que ainda se tem pela frente.

O Decreto n.º 8.471 de 12 de março de 2003, criou a categoria da escola indígena como integrante da rede estadual de ensino da Bahia e decretou que:

> **Parágrafo único** - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídicos próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.
> **Art. 2º** - As atividades de gestão e docência da Escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.
> **Art. 3º** - Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade, obedecendo aos seguintes critérios:
> **I** localização em terras habitadas por comunidades indígenas, respeitando-se suas estruturas sociais;
> **II** organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico).
> **Art. 4º** - Os municípios que dispuserem de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado (BAHIA, 2003a).

O Decreto descrito acima é uma conquista dos povos indígenas na busca por uma escola propriamente indígena, que possa proporcionar a autodeterminação étnica, a partir da afirmação de identidade, da valorização da tradição, da cultura, dos saberes e das línguas.

O Parecer 002/2003 do Conselho Estadual de Educação da Bahia trata da aprovação do curso de Magistério Indígena em Nível Médio, aprovado em 2003, o curso de Magistério Indígena de nível médio, sendo parte da política pública do MEC, teve a perspectiva de criação de programas de formação docente, respeitando a perspectiva e diversidade dos povos indígenas (BAHIA, 2003b). Perspectiva essa que só se concretizou três anos depois, no início do ano de 2006, com o começo do curso:

> [...] O Magistério Indígena é parte da política do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com orçamento do FNDE. O curso teve seu início em 2006, com a execução na época pela Coordenação de Educação Indígena e do Campo, pretendendo formar 108 professores (as) de nove etnias (SILVA, 2014, p. 56).

Apesar de sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) no ano de 2003, o Parecer 002/2003 (BAHIA, 2003b) só passou a de fato vigorar, com o início do curso de magistério indígena em 2006, três anos depois da aprovação do parecer, evidenciando a morosidade

e falta de empenho em fazer com que os direitos indígenas fossem cumpridos, mesmo por parte de quem é o responsável pelo cumprimento do mesmo.

A Resolução CEE/BA n.º 106 de 19 de outubro de 2004, estabeleceu diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino, apresentando os fundamentos, propostas e objetivos; orientando sobre a criação e o credenciamento das escolas indígenas no contexto baiano; seu funcionamento; tratando também, do apoio técnico e financeiro; explanando sobre os cargos dos profissionais e as disposições finais (BAHIA, 2004).

Posteriormente, em 2006, com o prosseguimento das políticas públicas na área de educação escolar indígena no estado da Bahia, é aprovado os rumos a serem tomados na educação escolar indígena para os próximos anos. Assim, "em 2006, é aprovado em 15 de setembro o Plano Estadual de Educação da Bahia, sendo estabelecido neste, diretrizes, metas e objetivos para a educação escolar indígena para os dez próximos anos no Estado" (SILVA, 2014, p. 57). É relevante destacar que, em 2006, também foi o ano de criação do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, *locus* de pesquisa desta dissertação.

O Plano Estadual de Educação da Bahia de 2016, projetou o aumento de vagas nas escolas indígenas, a implantação da educação profissional visando a auto sustentação, a construção de unidades escolares correspondentes ao projeto arquitetônico de cada povo indígena, além da regulamentação e profissionalização por meio de concurso público do magistério indígena, com concurso diferenciado e criação da categoria de professor(a) indígena. Contudo, as realidades que veremos nos capítulos seguintes, mostram que ainda há muito a ser feito na Educação Escolar Indígena na Bahia.

O Projeto de Lei n.º 18.629/2010, do poder executivo da Bahia, deu entrada nos trâmites em 16 de abril de 2010 (BAHIA, 2010), e em 04 de janeiro de 2011, serviu de base para a aprovação da Lei Estadual n.º 12.046, criando a carreira de Professor(a) Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, abrindo concurso público com as seguintes condicionalidades de formação: ter cursado o Magistério Indígena de Nível Médio, ou ainda ter cursado o Ensino Médio regular em escola não indígena, mas estar matriculado no curso de formação inicial e continuada para professores(as) indígenas, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) (BAHIA, 2011).

Segundo Silva (2019a), essa lei era bastante aguardada pelos povos indígenas, pois muitos esperavam a oportunidade de lecionar como professor(a) concursado(a), pois vários já desempenhavam o papel de professor(a), como prestador de serviços ou voluntário, mesmo a legislação demorando muito para ser feita os(as) professores(as) indígenas ainda tiveram que

esperar bastante tempo, reivindicar e protestar para que houvesse realmente o primeiro concurso para professor(a) indígena, que ocorreu no primeiro semestre de 2014, com poucas aprovações, e gerando muitas críticas por parte dos(as) professores(as) indígenas, que alegaram que o conteúdo não respeitava a identidade étnica, cobrando um conhecimento ocidental e disfarçava com um suposto conhecimento étnico de um indígena genérico. Assim:

> Essa lei, infelizmente, não contemplou todos os professores indígenas, porque nem todos possuem Licenciatura Intercultural. Muitos possuem licenciaturas em outras áreas como: pedagogia, história, línguas, dentre outras. Portanto, foi criada a Lei 12916 de 2013 que aceitava que professores sem Licenciaturas Interculturais ou apenas com Ensino Médio pudessem fazer o Concurso Público para Professor Indígena (ALMEIDA; SANTOS, 2020, p. 118).

Entretanto, a nova redação dada pela Lei n.º 12.916 de 31 de outubro de 2013 (BAHIA, 2013), para a Lei n.º 12.046/2011, passa a aceitar professores(as) sem Licenciaturas Interculturais ou apenas com Ensino Médio possam fazer o Concurso Público para Professor(a) Indígena, mostrando uma política de formação de professores indígenas ainda pouco eficaz na Bahia.

Por fim, destacamos a Portaria n.º 3.918 de 13 de abril de 2012, que dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena, integrantes da rede pública estadual da Bahia (BAHIA, 2012).

> [...] as políticas públicas (se assim é que assim podem ser chamadas), tanto na esfera federal quanto estadual são incipientes e ineficientes, se caracterizam por ações pontuais, isoladas e de efeito temporário e mitigador. Deste modo não estão contribuídos como devido para a produção de políticas públicas educacionais voltadas para garantia da educação diferenciada tal estabelecem a Lei no 9.394/96 em seus artigos 78 e 79, e o decreto 6861/2009 [...]. Percebem-se diversas negligências dos poderes públicos constituídos em relação à Educação Escolar Indígena (EEI) (ROCHA; LISBOA, 2016, p. 29-30).

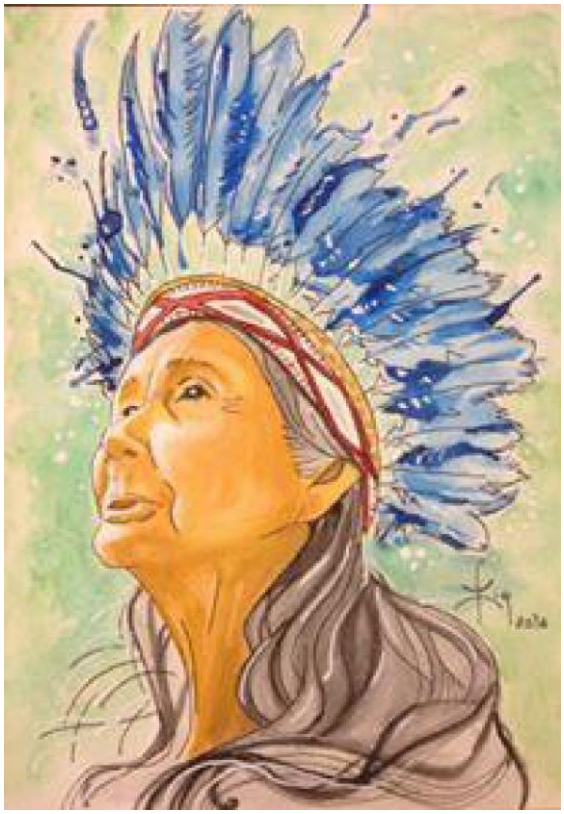
Silva (2014, 2019a) tem pontuado que mesmo com as legislações, que regulamentam a educação escolar indígena, e as melhorias que elas trouxeram, há uma grande quantidade de escolas e salas de aula que são improvisadas, construídas e mantidas pela própria aldeia, para atender de forma emergencial as necessidades dos(as) estudantes, muitas vezes funcionando de forma improvisada, e condições de higiene e conforto bastante inferior ao que seria necessário para um bom desenvolvimento do processo educativo.

4. O COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJẼTXAWÊ ZABELÊ

> O Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê foi criado pela Portaria no. 1181, Código 78223 em 25 de fevereiro 2006, tendo como finalidade inicial o atendimento de estudantes de quatro aldeias de Cumuruxatiba (Tibá, Pequi, Kaí e Alegria Nova). O nome da escola é uma homenagem à Dona Luciana Ferreira, também conhecida como Zabelê. A palavra Kijẽtxawê, em Patxôhã, quer dizer casa onde se experiencia a cultura; e Zabelê é o nome de um pássaro. Dona Zabelê é uma referência para todo o Povo Pataxó, "[...] é um destes troncos velhos [lembrantes]. Uma chama acesa da cultura Pataxó que ajudou a reconstruir e revitalizar o Patxôhã. Além disso, Zabelê resistiu bravamente, sempre reafirmando sua identidade étnica Pataxó" (OLIVEIRA; SILVA, 2017, *apud* SILVA, 2019b p. 102).

Como descreve a citação acima, o nome do colégio é uma homenagem à matriarca Dona Zabelê, falecida em 2012, considerada grande liderança para todo o Povo Pataxó, a guardiã da cultura Pataxó e uma das grandes protagonistas das políticas linguísticas de revitalização da língua Pataxó (SILVA, 2019b).

Figura 13 - Obra: Zabelê, artista: Zig Pataxó, técnica: Aquarela



Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

De acordo com Silva (2014), a escola surgiu para atender a reivindicação das 120 familias Pataxó, em busca do reconhecimento étnico e a retomada do seu território no Município do Prado, Território Indígena Kaí-Pequi, a terra indígena Comexatibá. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio inicia citando o art. 5º da Resolução CEB, N.º 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa

Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e em seguida descreve o público a ser atendido (BRASIL, 1999). Não temos a data exata de elaboração do projeto, mas ele foi escrito depois de 2006, ano de criação do Colégio.

> [...] é um instrumento intercultural, específico, diferenciado e referenciado nos meios e modos de vida, de organização e de produção do conhecimento, das identidades, das relações de alteridade, democraticamente discutido e elaborado, legitimado pelas organizações comunitárias locais, pelas lideranças, pelos mais velhos, pelos jovens e crianças (PPP, s/a, p. 11).

Observamos que a criação do colégio para oferecer "Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica, Diferenciada e Bilíngue às crianças, jovens e adultos das aldeias" (PPP, s/a, p. 14) de Cumuruxatiba e seus arredores foi uma iniciativa da comunidade indígena da região e que a elaboração do PPP foi uma construção coletiva, tendo assessoria do projeto de extensão da UNEB, "A Academia vai à Aldeia", coordenado pela professora Maria Geovanda Batista.

O PPP apresenta um breve histórico do grupo étnico Pataxó de Cumuruxatiba/Kaí, com suas lutas e resistências. Para sobreviver, o grupo teve que enfrentar o "Fogo de 51"[5], a cobiça e a ira dos fazendeiros e dos grandes interesses nacionais e transnacionais, os crimes praticados por empregados, pistoleiros e gerentes da BRALANDA[6], o combate violento e o processo de desterritorialização do Povo Pataxó. Nos anos de 1970, grandes empresas como a BRALANDA e FLONIBRA[7] se instalaram na região para exportar as últimas espécies da Mata Atlântica, com incentivos e proteção dos governos de Estado (PPP).

É importante destacar, que muitos indígenas refugiados das perseguições do fogo (da guerra) de 1951, encontraram acolhida segura junto aos seus parentes em Cumuruxatiba (PPP). Enfrentaram também a extração da madeira e da mineração da areia monazítica, a abertura do litoral para as atividades turísticas, o desmatamento da Mata Atlântica na região, desterritorialização, o empobrecimento, a miséria e a fome. A coleta, a caça, a pesca, a agricultura e a matéria-prima do artesanato ficaram cada vez mais escassas. O grupo étnico Pataxó de Cumuruxatiba/Kaí sofreu pressão sobre a terra, sendo exposto ao crescente processo de especulação imobiliária e de exploração turística. Além da evasão territorial, também evadiram as direções e lideranças de organizações e ou instituições políticas, religiosas e educacionais (PPP).

A partir do ano de 2000, as famílias Pataxó do Extremo Sul da Bahia lutaram pela retomada, a demarcação de seu território imemorial e o direito à Educação Indígena Diferenciada

[5] Invasão pela polícia local da aldeia Barra Velha, próximo a Porto Seguro, onde muitos(as) Pataxó foram presos(as), torturados(as) e mortos(as), tendo suas casas incendiadas, essa ação ficou conhecida entre eles como o Fogo de 1951.
[6] Brasil Holanda de Indústria S/A (Bralanda).
[7] Florestas Nipo-Brasileiras (Flonibra), acusada de compra de terras oriundas de grilagem.

em Cumuruxatiba e seus arredores, em um processo de reconhecimento de sua identidade étnica (PPP). Bem antes de 2006, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, com educação diferenciada, começou a ser gestado (PPP):

> [...] Nasceu do desejo coletivo dos membros da comunidade e da parceria entre professore(a)s indígenas e a UNEB em Teixeira de Freitas, através do Projeto de Extensão "A Academia Vai à Aldeia". Assim, passamos a melhor qualificar nossa prática, nossas ações e, apontarmos novos rumos para a materialização de uma Escola Intercultural Diferenciada, Específica Pataxó: "uma escola diferente". Mas, diferente, diferente de que, de quem? Nosso primeiro passo foi abandonar a escola dos brancos em Cumuruxatiba e nos vincularmos como anexo da Escola Indígena Pataxó de Corumbauzinho. A distância não permitia muita integração, nem autonomia. Queríamos uma escola nossa, com a nossa cara, em nosso território retomado, onde não houvesse discriminação ou preconceito, em que coubesse nossa tradição, a nossa cultura, sem culpa ou vergonha. Onde as carteiras pudessem ser arrumadas de outro modo, sem que fosse preciso olhar para a nuca do outro (PPP, s/a, p. 9).

O Colégio, que comemora 15 anos de existência, em 2021, e de valorização da cultura tradicional Pataxó é uma conquista de um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, fruto de intensas lutas e reivindicações do Povo Pataxó frente ao Estado pela educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e específica de qualidade. Também vem melhorando a metodologia do ensino da língua indígena *Patxôhã* (KIJẼTXAWÊ ZABELÊ, 2019). Sempre trabalhando em busca da revitalização da cultura Pataxó.

> A prática pedagógica de ensino de língua indígena Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, está relacionada com a cultura Pataxó, dialogando no currículo com as perspectivas e demandas do Povo Pataxó. Na escola e em especial na comunidade aldeia Kaí, o que tem mais gerado discussões entre os professores e comunidade inclusive nas reuniões de pais e alunos é o ensino da língua indígena, que apesar de ter o professor de língua *Patxôhã,* não é suficiente para trabalhar o aprendizado da língua Pataxó. Na maioria das discussões, os pais e lideranças questionam o pouco tempo que as crianças estudam o *Patxôhã,* tempo esse de apenas duas horas por semana. A situação do ensino da língua é de fato muito precária (OLIVEIRA, 2017, p. 10).

A educação na escola indígena, que deveria priorizar as diversidades, prioriza a educação formal do não indígena, com poucas atividades culturais e tradicionais, quando deveria priorizar o conhecimento e saberes tradicionais, mesclando com o conhecimento do não indígena. Segundo Silva (2014), uma característica diferenciada do colégio é o(a) professor(a) de cultura, o PPP apresenta as especificidades dos(as) professores(as) de cultura que têm um papel fundamental no processo de revitalização/construção cultural, tendo as seguintes competências:

- Atuar como professor(a) em sala de aula durante seu horário;

- Planejar junto com os(as) demais professores(as) referenciando os conteúdos e a práxis na cultura Pataxó;
- Promover momentos periódicos de estudo/formação/pesquisa com os(as) demais professores(as) e outros(as) da comunidade, levando para dentro da escola saberes de lideranças, velhos e crianças da comunidade;
- Trabalhar durante o ano os temas transversais e a cultura Pataxó em atividades como campeonatos, feiras culturais, gincanas, festivais, etc. (PPP, s/a, p. 21).

Atualmente, a sede e a secretaria do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê ficam situadas no bairro Canta Galo em Cumuruxatiba, distrito do município de Prado-BA. Está presente em 6 aldeias, pois é um colégio nucleado, ou seja, além da sede, o Colégio Estadual possui 6 núcleos nas seguintes aldeias: Kaí, Tibá, Alegria Nova, Monte Dourado, Dois Irmãos e Renascer.

O colégio atende atualmente as modalidades: Educação Infantil - creche para estudantes de 1 a 2 anos; pré-escola destinada para estudantes de 3 a 5 anos, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com os Tempos Formativos I e II.

É importante destacar que, segundo a coordenação do Colégio, eles também atendem 8 estudantes com deficiência, todos com autismo[8]. Embora, o apoio por parte da Secretaria do Estado da Bahia para atender este público seja insuficiente e os(as) professores(as) não possuam formação e/ou capacitação para atender os(as) estudantes com deficiência.

Em contato com a coordenadora por *WhatsApp*, fomos informados que o colégio conta com 48 servidores, sendo 6 profissionais dos serviços gerais, 6 merendeiras, 3 assistentes administrativos; e o quadro de professores(as) do Colégio conta com 33 profissionais, do qual 80% são graduados ou estão cursando graduações e licenciaturas interculturais, sendo 2 licenciados, 6 Pedagogos, 2 formados em licenciaturas interculturais, 4 cursando licenciaturas interculturais e os demais contam com o ensino médio. Apenas 1 é concursado, 29 deles são indígenas e 4 não são indígenas. Os(as) professores(as) de língua indígena e professores(as) de identidade e cultura são os(as) principais responsáveis por mediar os conhecimentos da cultura, tradições e línguas indígenas aos estudantes.

De acordo com a coordenadora e professora indígena do colégio na aldeia Kaí, no ano de 2021, o colégio com seus núcleos atendeu um total de 258 estudantes matriculados(as) na rede Estadual. Abaixo descrevemos as 6 modalidades de ensino com o quantitativo de estudantes em cada uma delas:

[8] O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome comportamental que afeta o desenvolvimento psicológico, motor, cognitivo, a linguagem e também a interação social (LOPEZ, *et al*, 2014).

- Creche para estudantes de 1 a 2 anos - 15 estudantes;
- Pré-escola destinada para estudantes de 3 a 5 anos - 70 estudantes;
- Ensino Fundamental I - 65 estudantes;
- Ensino Fundamental II - 40 estudantes;
- Ensino Médio - 18 estudantes;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) - 50 estudantes.

No período pandêmico as atividades escolares estão sendo desenvolvidas da seguinte forma, as atividades remotas estão sendo entregues na secretaria do Colégio. O planejamento destas atividades está sendo realizado com os(as) professores(as), com a coordenação de uma professora que trabalha em desvio de função como pedagoga. Essa também é uma problemática na Educação Escolar Indígena na Bahia, a ausência de concurso e processos seletivos para coordenação pedagógica. Dentre as dificuldades enfrentadas no contexto pandêmico, destacamos a falta de transporte para atender os anexos com a entrega e retorno das atividades remotas.

O núcleo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, presente na aldeia Dois Irmãos, dispõe de energia elétrica de forma instável, há sinal de internet e de celular. Contudo, veremos abaixo como as aldeias não dispõem de uma infraestrutura adequada à Educação Escolar Indígena, tornando o trabalho mais difícil para gestores(as) e professores(as).

Para melhor entendermos a situação do colégio em seus respectivos núcleos, bem como os(as) atores envolvidos(as) nesse processo de difusão de saberes e fazeres, temos que conhecer melhor a história de luta e formação das aldeias em que as salas de aula estão construídas, visto que a educação por si só já é um processo de resistência e luta do povo indígena, em especial do Povo Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe, fazendo e sendo parte de sua história e conquistas.

4.1 A Aldeia Kaí

O núcleo do Colégio localizado na aldeia Kaí, a 6km de Cumuruxatiba, atende Educação Infantil (creche de 01 e 02 anos e pré-escola 03, 04 e 05 anos), Ensino Fundamental I 1° ao 5° ano e II 6° ao 9° ano, Ensino Médio 1ª a 3ª série e também Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Tempo Formativo I, eixo I, II e III, Tempo Formativo II, eixo IV, V, com o código SEC: 1179614. Contando com os seguintes profissionais: 12 professores(as), 01 merendeira, 01 profissional de serviços gerais e 01 zelador.

Na aldeia Kaí também há um PPP da Sala Verde Pataxó Kijẽtxawê Zabelê, uma ação da comunidade, que visa construir processos de "Alfabetização Ecológica", se constituindo em um trabalho de rede com a comunidade do entorno e cidades vizinhas, disponibilizando Educação Popular Indígena (educação não-formal). A Sala Verde da aldeia Kaí tem como objetivo estimular processos pedagógicos de Educação Ambiental contextualizados com a cultura do Povo Pataxó, proporcionando diálogos na promoção de uma alfabetização ecológica (PPP, 2018).

O núcleo do Colégio Kijẽtxawê Zabelê que fica localizado na aldeia Kaí realiza processos de educação ambiental, mantendo um diálogo com as instituições parceiras: Centro de Estudos e Pesquisas Interculturais da Temática Indígena (CEPITI) da UNEB, UFSB, Reserva Extrativista de Corumbau, Parque Nacional do Descobrimento (PND), IFBA, Fundação Padre José Koopmans, dentre as atividades, realiza produção de mudas nativas de espécies da Mata Atlântica para reflorestamento de áreas degradadas, oficinas e palestras de etnomedicina a partir de plantas da flora Pataxó com alunos(as) de escolas e universidades públicas e privadas, oficinas de agroecologia e agrofloresta, oficinas de alimentação tradicional, dentre outras atividades (PPP, 2018).

O PPP Sala Verde (2018) traz consigo uma preocupação com os elementos ambientais, socioambientais e culturais, se justificando nos trabalhos desenvolvidos pela aldeia Kaí, possibilitando que outros projetos possam ser criados, além de firmar parcerias com as mais variadas instituições com diálogos com a comunidade.

Em conversa com José Francisco Neves Azevedo, cacique Timborana, da aldeia Kaí, foi relatada a sua história, que é a própria história da aldeia Kaí, segundo ele são 22 anos de liderança da aldeia. Ele relatou que morava na fazenda de seu avô Amâncio, na Barra do Cahy, junto com sua avó, Belina Pereira da Conceição e a sua mãe, Bernarda Pereira Neves, mas um primo vendeu para um fazendeiro a terra sem comunicar com os demais 11 irmãos.

Apesar da luta para não saírem da terra, foram expulsos e tiveram que mudar para o sítio da mãe, onde recomeçaram a vida plantando e criando animais: mucurré (porco) e chucacai (galinha), e em 1959 se aproximaram dos outros parentes, que moravam próximo à atual Vila de Cumuruxatiba. Nesse ano começaram a criar a aldeia em Cumuruxatiba, e estão no local atual há 35 anos.

O cacique Timborana participou da retomada da Barra de Cahy no ano 2000, juntamente com 35 homens, dos quais, quando eles chegaram na Barra do Cahy só haviam 12, os outros ficaram com medo e não foram, mesmo assim, conseguiram retomar, porém, pouco tempo depois os fazendeiros voltaram com muitos homens e conseguiram tomar a terra de volta. Sendo obrigados a irem para outro local, também pertencente ao povo indígena, próximo ao córrego do Imbassuaba,

onde até hoje pertence a aldeia Kai, retomaram posteriormente mais duas áreas que vão do Imbassuaba ao rio do peixe grande, até encostado no Parque Nacional do Descobrimento.

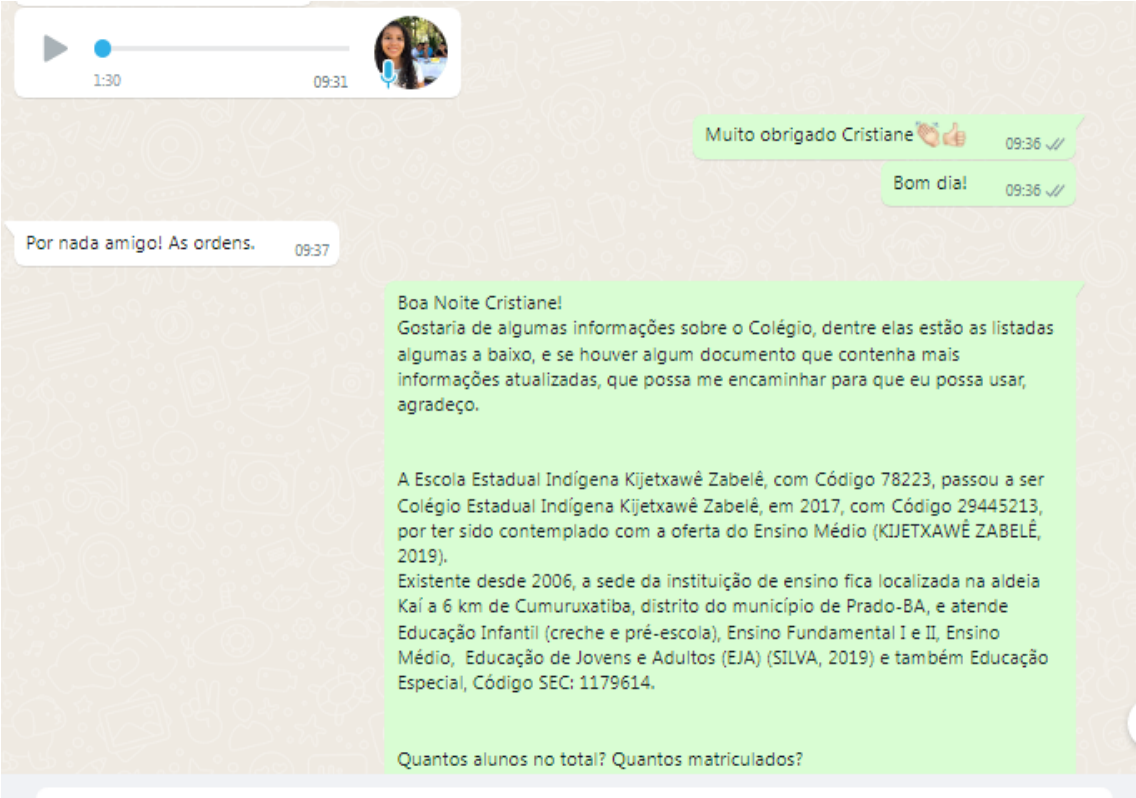
Em conversa com a professora indígena Cristiane aldeia Kaí, que também conta a história da aldeia, relatou que o início da aldeia Kaí se deu em 19 de agosto de 2000, pois com a chegada de cada vez mais estrangeira na vila de Cumuruxatiba, 125 famílias de Pataxó se reuniram e decidiram retomar o território, que pertencia ao povo desde épocas remotas.

O primeiro local em que foi feita a retomada foi na foz do rio Cahy, Barra do Cahy, lugar que antes pertencia ao Povo Pataxó, e que os mesmos foram expulsos, o nome da aldeia é Kaí, por conta dessa primeira aldeia criada na Barra do Cahy e hoje a aldeia fica localizada em outro lugar, mais próxima à vila de Cumuruxatiba.

A professora também lembrou que no ano de 2005, eles tiveram a primeira conquista, que foi uma escola, que naquele momento era ligada ao município do Prado-BA, e se chamava Escola Comunitária de Prado. Mas que, em 2006, foi criada a Escola Indígena Kijẽtxawê Zabelê, na qual o último nome é uma homenagem a uma liderança e falante da língua pataxó.

A professora pontuou as dificuldades enfrentadas em uma aldeia nova (Kaí), com uma escola recém-criada, citando a dificuldade no transporte, na merenda escolar e na contratação de professores(as), os quais, segundo ela, grande parte não era formada e alguns, não tinham sequer o ensino médio completo. Estavam diante de uma escola nova com velhos dilemas.

Figura 14 – Conversa com Cristiane pelo *WhatsApp*



Fonte: *WhatsApp* (2021).

De acordo com a professora, a luta continuou junto com instituições como a FUNAI, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ) para fazerem o estudo da terra, que foi reconhecida como terra indígena e publicado o reconhecimento no Diário Oficial da União no dia 27 de julho de 2015, uma grande conquista, mas segundo a professora, houve perseguições às aldeias do território, principalmente a aldeia Kaí. O veículo que fazia o transporte escolar foi queimado, lideranças da aldeia foram perseguidas e oca de artesanatos foi queimada.

Figura 15 - Kombi escolar incendiada

Fonte: https://liberdadenews.com.br/policia/13645-criminosos-queimam-kombi-de-transporte-escolar-da-aldeia-cahy-em-cumuruxatiba

Relata a professora, que o golpe mais forte contra a aldeia Kaí foi dado no dia 27 de maio de 2016, quando os fazendeiros conseguiram uma reintegração de posse e de forma violenta, todas as casas, posto de saúde e a escola foram derrubados. Mas um dia depois a aldeia recebeu o documento, reconhecendo que a terra pertencia ao Povo Pataxó e três dias depois a aldeia foi retomada e permanecendo o Povo Pataxó até hoje.

A aldeia Kaí tem atualmente 50 famílias, 192 pessoas e o anexo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê atende 90 estudantes.

Figura 16 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1- Frente

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 17 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1 - Atrás

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira

Figura 18 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - Sala 1- Dentro

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 19 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - 4 salas - Por Fora

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 20 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - 4 salas - Por Dentro

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 21 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - sala aberta - Por Fora

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 22 - Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê aldeia Kaí - sala aberta - Por Fora

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

4.2 A Aldeia Tibá

A aldeia Tibá possui um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, que atende da Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, possuindo ainda o Tempo Formativo I, Eixo I, II e III. Fica a 3km do lado oeste dos limites de Cumuruxatiba (PPP), com o código SEC: 1179613. Contando com os seguintes profissionais: 05 professores(as), 01 merendeira, 01 profissional de serviços gerais e 01 zelador e 30 estudantes.

De acordo com o cacique José Fragoso, a aldeia conta com 42 famílias, sendo mais de 150 habitantes atualmente. Ainda afirma que a história de luta da comunidade indígena continua.

A aldeia Tibá surgiu da aldeia Kaí, no ano de 2000, a aldeia Kaí fez a retomada da Barra do Cahy, o que durou pouco tempo e os pistoleiros os tiraram de lá, os obrigando a voltarem para a Vila de Cumuruxatiba, onde permaneceram até 2003, nunca se esquecendo da vida na roça, e sem querer enfrentar os pistoleiros, foram para uma nova terra.

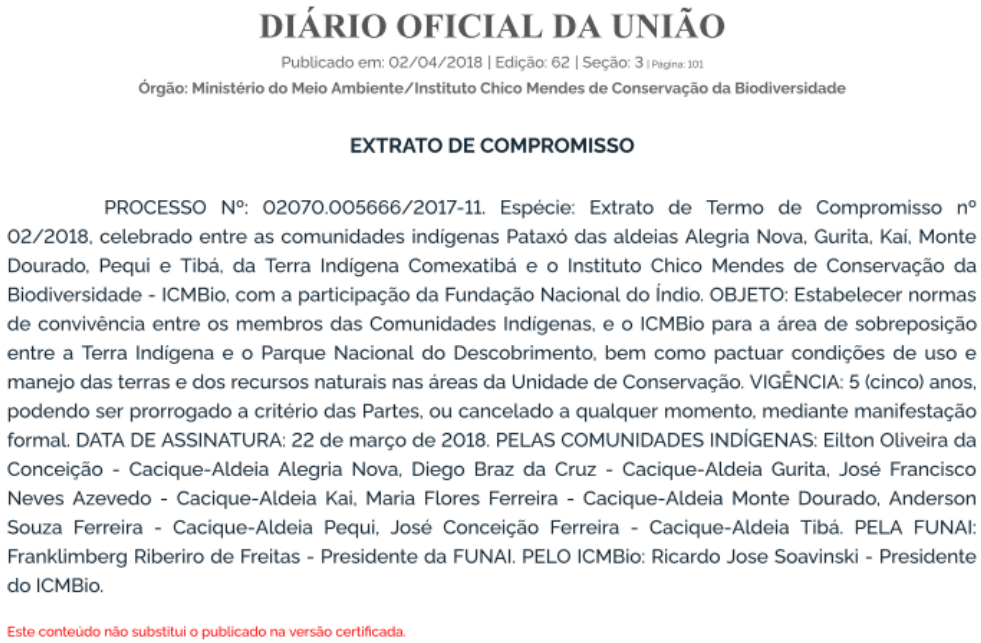
Figura 23 - Entrada da aldeia Tibá

Fonte: Acervo do autor

A área da aldeia Tibá fica no Parque Nacional do Descobrimento, que foi criado em 1996, em cima do território indígena, de onde reti\ravam madeira e caça. Assim, os indígenas pensaram: mas “se é do governo é nosso” e retomaram a terra. Enfrentaram muitos problemas, primeiro com o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e depois com o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), institutos que queriam

retirar os indígenas da aldeia Tibá. Até que em 2018 se realizou uma reunião com os indígenas, ICMBio, Ministério Público e FUNAI, onde discutiram e entraram em um acordo. Os indígenas poderiam permanecer e cuidar da terra por 5 anos. Cumprindo o que foi acordado a concessão é prorrogada por mais 5 anos.

Figura 24 - Extrato de Compromisso



DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 02/04/2018 | Edição: 62 | Seção: 3 | Página: 101

Órgão: Ministério do Meio Ambiente/Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

EXTRATO DE COMPROMISSO

PROCESSO Nº: 02070.005666/2017-11. Espécie: Extrato de Termo de Compromisso nº 02/2018, celebrado entre as comunidades indígenas Pataxó das aldeias Alegria Nova, Gurita, Kaí, Monte Dourado, Pequi e Tibá, da Terra Indígena Comexatibá e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - ICMBio, com a participação da Fundação Nacional do Índio. OBJETO: Estabelecer normas de convivência entre os membros das Comunidades Indígenas, e o ICMBio para a área de sobreposição entre a Terra Indígena e o Parque Nacional do Descobrimento, bem como pactuar condições de uso e manejo das terras e dos recursos naturais nas áreas da Unidade de Conservação. VIGÊNCIA: 5 (cinco) anos, podendo ser prorrogado a critério das Partes, ou cancelado a qualquer momento, mediante manifestação formal. DATA DE ASSINATURA: 22 de março de 2018. PELAS COMUNIDADES INDÍGENAS: Eilton Oliveira da Conceição - Cacique-Aldeia Alegria Nova, Diego Braz da Cruz - Cacique-Aldeia Gurita, José Francisco Neves Azevedo - Cacique-Aldeia Kai, Maria Flores Ferreira - Cacique-Aldeia Monte Dourado, Anderson Souza Ferreira - Cacique-Aldeia Pequi, José Conceição Ferreira - Cacique-Aldeia Tibá. PELA FUNAI: Franklimberg Ribeiro de Freitas - Presidente da FUNAI. PELO ICMBio: Ricardo Jose Soavinski - Presidente do ICMBio.

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

Fonte: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8549088/do3-2018-04-02-extrato-de-compromisso-8549084

Segundo o cacique, todos os anos anteriores à sua entrada no parque a área pegava fogo. Quando chegaram, a área estava devastada com as queimadas e desde quando passaram a cuidar não houve mais queimadas, os indígenas reflorestaram e estão trabalhando para recuperar as nascentes dos rios. Na Figura 23 - Entrada da aldeia Tibá, é possível observar a placa do Projeto "Águas da Bahia" que tem o objetivo de aprimorar a recuperação de mananciais, tendo a parceria da Petrobrás no desenvolvimento do projeto.

O cacique tem esperança de conseguir a demarcação da terra. Com o acordo firmado, o trator pôde entrar para auxiliar na plantação. De acordo com o cacique, eles estão cuidando da área, protegendo dos fazendeiros, caçadores e do fogo. José Fragoso ressalta que a luta pela terra continua, pois ainda não conseguiram a demarcação da mesma.

A mãe do cacique, dona Zabelê, preocupada com a educação dos filhos, com a saúde e com a luta pelo território indígena, conseguiu trazer a escola para dentro da aldeia. De acordo com José Fragoso, a escola se chama Zabelê, em reconhecimento a luta de sua mãe e quando seu nome

foi escolhido para ser o nome da escola, algumas pessoas disseram que não poderia colocar o nome na escola de Zabelê, pois dona Zabelê ainda estava viva e que a lei não permitia, em resposta ele disse que Zabelê é o nome de um pássaro hoje extinto, e que o nome de sua mãe era Luciana. A primeira sala na aldeia, Zabelê, pediu para o estado da Bahia.

Figura 25 - Quadro com Foto de Dona Zabelê

Fonte: Acervo do autor

Salas de aula do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá (Figuras 26, 27 e 28) são de alvenaria, com telhado de cerâmica, bem construída, oferecendo um espaço adequado para os estudantes.

Figura 26 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá

Fonte: Acervo do autor

Figura 27 - Visão Lateral do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá

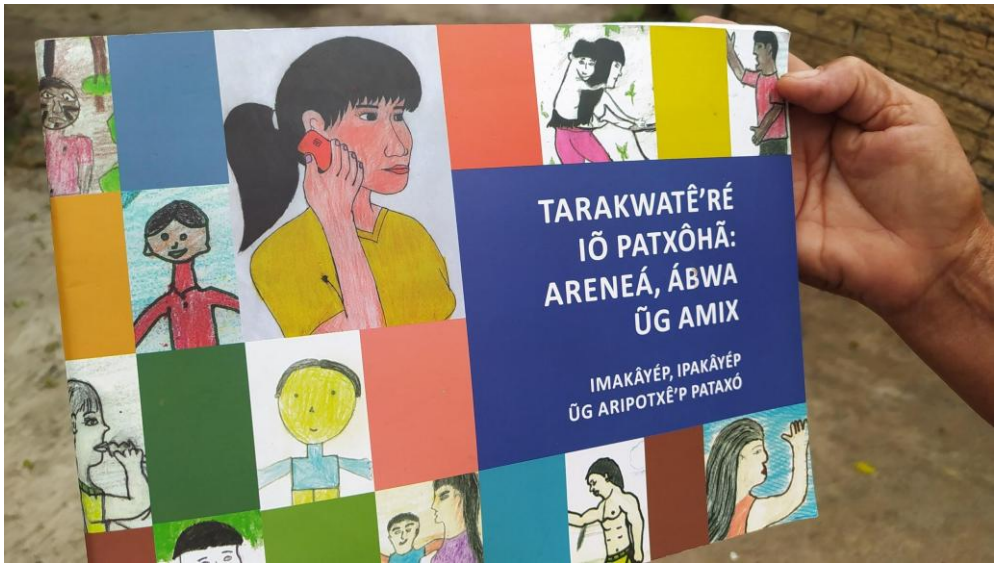
Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 28 - Segunda sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Tibá

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

O cacique apresentou, com muita satisfação, o livro, "Tarakwatê'Ré Iõ Patxôhã: Areneá, Ábwa Ũg Amix"[9] (Figura 29). Trata-se de um livro didático, destinado ao aprendizado da língua *Patxôhã*, publicado pela UFSB, que de acordo com Nazário (2018) é resultado do Programa de Extensão Arte, História e Língua Maxakali-Pataxó, coordenado pela professora Rosângela Tugny e desenvolvido pelo coletivo de professores indígenas Atxohã.

Figura 29 - Livro Didático: Tarakwatê'Ré Iõ Patxôhã: Areneá, Ábwa Ũg Amix



Fonte: Acervo do autor

[9] Maiores detalhes em: KAMASARÍ, Ademário Braz F. *et al*. (org.). **Tarakwatê'ré iõ patxohã**: areneá, ábwa ũg amix. Porto Seguro: UFSB, 2018.

O livro didático “Tarakwatê’Ré Iõ Patxôhã: Areneá, Ábwa Ũg Amix” ensina de forma lúdica o *Patxôhã*, língua nativa do Povo Pataxó, que teve em dona Zabelê, uma das principais responsáveis para que não se perdesse no tempo, que se dedicou a repassar seus conhecimentos da língua.

A aldeia Tibá recebe visitantes, principalmente estudantes, que através de intercâmbios culturais realizam atividades culturais e ecológicas, visando um melhor conhecimento do modo de vida e lutas dos povos indígenas, ajudando a desconstruir visões estereotipadas.

Há sinal telefônico e de internet móvel na aldeia, contribuindo para que possam acessar os conteúdos dispostos no site, melhorando a comunicação entre o Colégio e seus núcleos, assim como a divulgação de informes e eventos.

Figura 30 - Cacique José Fragoso, *Banner* de intercâmbio cultural, com escolas públicas

Fonte: Acervo do autor

Em relação à pandemia, o cacique José Fragoso informou que ficaram isolados, só com a vacina é que começaram a colocar a "cara na rua". Ressaltou ainda que eles possuem uma agente de saúde dedicada e que "pega no pé", palavras dele. Ela é fiscal da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), do Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia (DSEI). O cacique falou ainda que estão tomando todos os cuidados, só saindo quando é necessário, que os adultos e jovens já tomaram a vacina, mas que em breve os adolescentes também serão vacinados e os mais idosos vão tomar a terceira dose da vacina.

4.3 A Aldeia Alegria Nova

A aldeia Alegria Nova é atendida com um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, responsável pela Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos com o Tempo Formativo I, Eixo I, II e III. Fica a 4km do lado oeste dos limites de Cumuruxatiba (PPP), com o código SEC: 1179615. Contando com os seguintes profissionais: 03 professores(as) e 01 merendeira.

Em conversa, o cacique Jeilton da aldeia Alegria Nova, relatou que a aldeia foi criada em 2003, sendo sua área na totalidade, sobreposta ao Parque Nacional do Descobrimento. Contendo um total de 18 famílias, aproximadamente 61 pessoas, que vivem e lutam para permanecerem na aldeia.

O cacique elucidou grandes dificuldades encontradas, principalmente na falta de infraestrutura básica, como energia, água e uma sala de aula adequada com banheiros e água encanada para que pudessem fazer a merenda dos(as) estudantes com mais facilidade. Relatou também que as solicitações da aldeia por melhorias nunca foram atendidas por parte do Estado.

Segundo o Cacique, se as aulas presenciais retornassem em 2021, eles não teriam um local para ministrar as aulas, pois o prédio estava sem condições físicas de funcionamento: uma sala e um barracão em construção, ausência de telhado e paredes. Antes as aulas eram ministradas em um barracão de taipa e ao ar livre.

Figura 31 - Espaço utilizado para aulas

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

Figura 32 - Sala de aula em construção

Fonte: Cacique Jeilton.

Figura 33 - Sala do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Alegria Nova

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

A aldeia sofre com falta de infraestrutura e de energia, porém há sinal de internet e celular, o que torna possível a comunicação externa e acesso aos recursos digitais e materiais disponibilizados na página de internet www.edicoeszabele.com.br.

4.4 A Aldeia Monte Dourado

A aldeia Monte Dourado também possui um anexo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, atendendo a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos com o Tempo Formativo I, Eixo I, II e III, com o código SEC: 1179616. Contando com os seguintes profissionais: 03 professores(as) e 01 merendeira e 40 estudantes.

Conversamos com Alex, professor e liderança indígena da aldeia Monte Dourado, atuante no magistério indígena desde 2006, tendo dedicado 15 anos na educação escolar indígena e mais 5 anos com educação escolar não indígena.

O início da comunidade Monte Dourado se deu em 2009, com muita luta e muito trabalho, quando vieram famílias da comunidade indígena Alegria Nova, que também fica dentro do território Comexatibá, e formaram a comunidade pela localização ser mais próxima da estrada principal, ficando no Km 15 da rodovia Guarani - Corumbau, o que facilita o acesso à cidade para comprar os mantimentos.

A aldeia Monte Dourado fica inteiramente dentro do Parque Nacional do Descobrimento, atualmente com 18 famílias. Ainda não dispõe de água encanada, energia elétrica e nem sinal de celular ou internet, apenas algumas casas têm energia solar.

A principal luta era a luta pela permanência, os gestores anteriores do ICMBio sempre entravam na aldeia armados, querendo expulsar os indígenas, como se fossem invasores. Atualmente, a aldeia tem um termo de compromisso firmado desde 2015 com o ICMBio, juntamente com o Ministério Público Federal, o que facilita a permanência dos moradores aldeados na comunidade, com uma maior segurança. Antes deste período, tinha-se sempre o medo de cultivar, pelo receio das recorrentes reintegrações de posse. Ainda de acordo com a conversa com o professor Alex, o ICMBio é um parceiro não só da aldeia Monte Dourado, mas de todas as comunidades que estão no entorno do PND.

A aldeia Monte Dourado fica localizada em um ponto estratégico - em cima da cabeceira das nascentes e a comunidade indígena tem o cuidado de manter preservado. Onde antes era a entrada principal de caçadores, por dar acesso direto ao centro do PND, o Rio do Sul com grande variedade de caça, aves e peixes e após o acordo os caçadores não entram mais pela aldeia.

Em relação ao funcionamento do anexo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, o professor destacou a distância da sede do colégio, informou que a falta de água encanada e energia elétrica dificultam as atividades escolares e que a luta e o esforço são muito grandes com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade.

O professor relatou ter uma casa alugada em Guarani, um distrito do Prado-BA, que fica mais perto da aldeia, para poder acessar internet e imprimir as atividades para os(as) estudantes, situação que ele disse que é temporária, pois, juntamente com outro morador e com recursos próprios, pretendem instalar uma placa solar e montar uma mini secretaria do colégio dentro da aldeia Monte Dourado.

O núcleo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê na aldeia Monte Dourado atende atualmente não só estudantes da aldeia, mas também da vizinhança. O núcleo dispõe de duas salas com 16m² cada uma, que foram construídas em mutirão com a própria comunidade, como é possível observar nas figuras (34, 35, 36 e 37).

Figura 34 – Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - Limpeza da área

Fonte: Professor Alex.

Com recursos limitados, e também custeados por eles próprios, moradores da aldeia construíram as salas de aula do núcleo da aldeia Monte Dourado

Figura 35 – Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - De Longe

Fonte: Professor Alex.

Figura 36 – Construção coletiva do Núcleo da aldeia Monte Dourado - De Perto

Fonte: Professor Alex.

Figura 37 – Sala Pronta do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, núcleo da aldeia Monte Dourado, com os(as) estudantes

Fonte: Professor Alex.

O professor Alex enfatiza a importância da grande união entre as lideranças do território, o que facilita o trabalho, a agricultura e o turismo.

Dentre os desafios elucidados pelo professor Alex, destacamos as lutas por melhorias, por exemplo, com a chegada de água potável e energia elétrica para as casas e para o colégio. E também o desafio de conseguirem concluir a construção da escola.

De acordo com o professor, o período de pandemia do Covid-19 está sendo complicado, tiveram que paralisar as aulas e fazer a entrega das atividades impressas. Sendo um período que

dificultou a aprendizagem dos(as) estudantes, pois os pais "analfabetos" não tiveram condições de acompanhar os(as) seus(uas) filhos(as) em suas atividades escolares. A entrada da aldeia foi fechada por um longo período para não entrar pessoas de fora, tendo um grande cuidado. Até o momento a aldeia Monte Dourado teve apenas um caso de Covid-19 em um jovem que viajou para Brasília-DF, mas que foi assintomático.

Outro problema ocasionado pela pandemia foi a diminuição na produção agrícola, contudo, a aldeia teve apoio de várias pessoas, da FUNAI, do ICMBio e de alguns parceiros que fizeram doações.

4.5 A Aldeia Dois Irmãos

A aldeia Dois Irmãos possui um núcleo do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, oferecendo a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos com o Tempo Formativo I, Eixo I, II e III, com o código SEC: 1179612. Contando com os seguintes profissionais: 04 professores(as) e 01 merendeira e 38 estudantes.

Tive a oportunidade de conversar presencialmente e pela internet com Maria D'Ajuda (Ariã), cacica da aldeia Dois Irmãos, ela nasceu em Cumuruxatiba, que sempre foi uma aldeia indígena dos povos Pataxó, Tupinikim e Maxakali, que posteriormente se tornou a vila de Cumuruxatiba, pertencente ao município de Prado-BA, onde ela e a família sobreviviam da pesca e da agricultura. Ao perceber que sua família indígena e seus parentes não estavam tendo direitos, decidiu fundar sua própria aldeia, assim, ela ganhou uma terra doada pelo indígena senhor Pedro Lucas, já falecido, e fundou a aldeia Dois Irmãos, com aproximadamente 30 famílias, no final do ano de 2011.

De acordo com a cacica Ariã, o nome da Aldeia se deu devido ao nome do rio que corta a região e a uma história de um rapaz que se casou com duas irmãs. A aldeia encontra grandes dificuldades até hoje, como a constante luta pela terra e a busca por melhorias, como saúde, água, educação e energia, recursos indispensáveis para uma educação de qualidade e inclusiva.

A falta de água é a principal preocupação da cacica e consequentemente da aldeia, em conversa com a mesma, relatou que o rio deles - o Dois Irmãos, está seco e contaminado com agrotóxicos utilizados nas plantações de mamão e café dos fazendeiros. No ano de 2014, a aldeia conseguiu uma verba de um projeto e com esse dinheiro efetuou a perfuração de duas fossas e uma cisterna de 27 metros de profundidade, que hoje está seca.

Figura 38 - Cisterna da Aldeia Dois Irmãos

Fonte: Cacica Ariã (2021).

A aldeia não conta com energia elétrica, apenas com um ponto informal puxado direto da rede próxima, mas segundo relatou a cacica, a Companhia de eletricidade do estado da Bahia (Coelba) já está colhendo os nomes para instalar a energia na aldeia.

A sala de aula que está localizada na aldeia, apesar de ser de alvenaria, foi construída pela própria aldeia, com os recursos limitados, que lhes estavam ao alcance. A cacica demonstrou bastante preocupação com o retorno das aulas, devido à falta de água, e também enfatizou que na aldeia há estudantes com deficiência, porém, apenas três têm laudo médico identificando a deficiência, e dois ainda não têm, logo, para a sede do colégio há apenas os estudantes com deficiência que apresentaram laudo, visto que o colégio só reconhece para fins de registro de estudantes com deficiência com a apresentação de documentação formal que comprove a deficiência do(a) estudante.

Figura 39 - Sala de aula do Colégio Indígena Kijẽtxawê Zabelê na Aldeia Dois Irmãos

Fonte: Cacica Ariã (2021).

Apesar das dificuldades como a falta de energia elétrica, água e uma estrutura apropriada, na aldeia há sinal de internet e celular, facilitando a comunicação externa e acesso aos recursos digitais e ao site www.edicoeszabele.com.br, podendo assim, consultar os informativos e materiais pedagógicos disponibilizados pelo colégio, através da aba Colégio Zabelê Ensino Remoto, criada com a colaboração do nosso trabalho.

4.6 A Aldeia Renascer

A aldeia Renascer oferta a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos com o Tempo Formativo I, Eixo I, II e III, com o código SEC: 1179611, é o único anexo localizado no município de Alcobaça-BA, contando com 03 professores(as) e 01 merendeira e 55 estudantes.

A aldeia fica às margens da BA 696, porém, mais próxima à cidade de Teixeira de Freitas-BA, aproximadamente 25 km, sendo o único núcleo do colégio fora do município do Prado-BA. O povo já ocupava o território em uma pequena propriedade particular comprada pelos Pataxó Hã-hã-hãe e viviam na região, atualmente residem na Renascer. Conquistar o território atual era um sonho

do antigo cacique Bawai (João Rocha), tio da entrevistada Tainá. Entretanto, o cacique Bawai veio a falecer no final do ano de 2013, antes da retomada da terra, sendo sepultado nela. A retomada do território indígena da aldeia Renascer se deu no dia 19 de abril de 2014.

Seguem abaixo, alguns registros antes da pandemia na aldeia Renascer, do Povo Pataxó Hã-hã-hãe.

Figura 40 - Antes da aula, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Figura 41 - Falta de local adequado para a guarda dos poucos materiais didáticos do colégio

Fonte: Acervo do autor.

Figura 42 - “Ser Índio é Ser Feliz”. Aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Como pode ser observado nas figuras 40, 41 e 42, antes da pandemia, o núcleo do Colégio na aldeia Renascer era uma sala de aula, com paredes vazadas, abertas às intempéries: vento, chuva,

com cadeiras e mesas velhas, iluminação deficiente para as aulas do turno noturno. A guarda dos livros didáticos era feita na lateral da sala, sem um local apropriado e expostos ao sol, tempo, chuva e poeira.

Nas figuras 43, 44, 45, 46 e 47, podemos observar que a sala do Colégio Kijẽtxawê Zabelê na Aldeia Renascer passou por uma reforma e atualmente conta, com um espaço mais amplo e fechado para as aulas e para a cantina.

Figura 43 - Sala reformada do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Sala em reforma, com paredes que vão até o teto e revestida com argila, não mais de tábua, mas protegida, do tempo, da chuva, dos ventos, dando mais conforto aos estudantes, ainda não está completamente construída. A estrutura ainda não é de alvenaria, ainda faltam às janelas estando no momento sem banheiro, que ainda será construído, para que as aulas retornem presencialmente.

Figura 44 - Entrada da sala e cantina, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Vista da janela da sala de aula reformada, ainda por ser concretizada (Figura 44). Vista panorâmica do colégio com sua sala de aula, a cantina vista por fora, juntamente com a área de uso comum que provavelmente será utilizada para refeições (Figura 45).

Figura 45 - Sala e cantina e área comum, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Figura 46 - Sala de aula com quadro, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Vista ampla da sala de aula, parte da frente, com destaque ao quadro branco, na espera pelas cadeiras e pelos(as) estudantes após o período de pandemia (Figura 44).

Figura 47 - Sala de aula porta de entrada e saída, Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê núcleo da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Vista panorâmica da área interna, fundos da sala de aula (Figura 45).

Figura 48 - Ligação de energia elétrica e antena de internet via satélite, casa da aldeia Renascer

Fonte: Acervo do autor.

Na figura 48, observamos a lâmpada acesa da casa da cacica Tainá, juntamente com a antena de internet via satélite. É importante destacar a falta de sinal de celular, na aldeia, o que impossibilita o uso de internet através dos dados móveis das operadoras de telefonia celular. Há internet via satélite na aldeia, que é particular da cacica, e de mais alguns moradores. Por ser uma internet não convencional, exigindo recursos específicos como é o caso do satélite para transmitir o sinal e equipamentos compatíveis para captar o mesmo, o custo das mensalidades é bem mais altos em comparação com uma internet residencial, cabeada, por fibra ou via rádio. A cacica falou que irão colocar uma antena de internet para a sala do colégio na aldeia, que será custeada pelo governo e irá atender aos estudantes, professores(as) e todos(as) os(as) funcionários(as).

Após muitas lutas e idas da cacica a Salvador-BA, a aldeia conseguiu construir um posto de saúde para melhoria da saúde indígena na aldeia, e também um carro para que pudessem transportar os enfermos para um local com mais recursos de saúde quando necessário.

Sobre a pandemia, a cacica relatou que na aldeia Renascer não houve perdas de vidas, como ocorreu com muitas aldeias, inclusive de parentes dela, relatou que dos poucos casos isolados que houve na aldeia, nenhum exigiu hospitalização e nem medicamentos. Todos os adultos já estavam vacinados, até o momento da conversa, faltando vacinar as crianças e os adolescentes.

Como pudemos observar, durante as conversas com os professores indígenas, caciques e lideranças das aldeias e funcionários do Colégio, ainda há um longo caminho a percorrer para que se tenha condições ideais para uma educação escolar indígena de qualidade, visto que em alguns anexos, faltam até mesmo o mínimo, como uma sala de aula confortável, energia e água, o cenário fica ainda mais complexo quando pensamos em computadores e internet, ainda há um longo caminho a percorrer.

5. FAZERES CIBERCULTURAIS NO/DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJÊTXAWÊ ZABELÊ

A produção e a acolhida de inovações tecnológicas digitais do século XXI têm sido entendidas como um marco temporal, em que há o domínio de diferentes meios de informação e de comunicação (televisão, rádio, jornais, revistas, cinema e internet), de instrumentos tecnológicos digitais de trabalho (informatização, automação e robotização), de serviços domésticos (aparelhos eletrônicos), além dos jogos eletrônicos da indústria do lazer. Esses meios vêm alterando, em certa medida, as formas de como os sujeitos vivem, participam, interagem e aprendem. Os avanços tecnológicos digitais, provocam transformações na sociedade, desde questões econômicas, sociais e culturais, ao mesmo tempo em que, são também modificadas pelas experiências e interferências de seus usuários.

No entanto, para o capital neoliberal, tecnologia é caracterizada como um tipo específico de conhecimento, a tecnologia digital, mais especificamente as telecomunicações, de propriedade de alguns, imprimindo assim, a esse domínio cultural, uma dinâmica de controle do poder hegemônico (como de empresários da televisão, das telefonias e da internet). Na perspectiva de Corrêa (1997) as relações da sociedade capitalista com as tecnologias digitais intervêm e interferem nas ações sociais, econômicas, consequentemente nas educacionais, colocando para os(as) educadores(as), o desafio de articular o letramento tecnológico digital de seus discentes, aos conhecimentos científicos propostos pela escola, em busca de maior equidade social.

Silva Filho (2001) propõe que observemos a introdução da cultura digital a partir de uma perspectiva histórica e política, para que não se faça uso de tecnologias digitais na escola com a única finalidade de preparar os(as) discentes para as demandas do capital, considerando a importância da formação de professores(as) para os usos dessas tecnologias como instrumentos de pesquisa e de intervenções para as transformações sociais.

Moraes, nas obras “Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI” (2004) e “O paradigma educacional emergente” (1997) apresenta argumentos que nos ajudam a ampliar as discussões acerca da necessidade de se refletir sobre a tomada consciência no uso das tecnologias digitais, uma vez que, essas tecnologias também estão relacionadas com outras dinâmicas da vida, com a natureza, com a economia e a política. Portanto, a docência a partir das tecnologias da informação e da comunicação, deve ser refletida pelos(as) educadores(as). Apesar das mídias digitais apresentarem um labirinto de possibilidades de interconexões, muitos(as) educadores(as) ainda não se sentem capazes de conduzir este processo. Acerca desta questão, a professora Marta Pataxó, do Colégio Kijêtxawê Zabelê, pontua que a SEC-BA implantou há dois

anos a disciplina Educação Digital no currículo das escolas indígenas sem os(as) professores(as) terem formação adequada sobre esse conhecimento, e nem mesmo as escolas e os(as) estudantes terem infraestrutura para o acesso. Uma vez que conforme vimos no capítulo anterior, alguns anexos possuem ainda dificuldades com eletricidade e acesso a água encanada. Neste sentido, parece-nos que os movimentos de construção de uma educação digital promovidos pela SEC-BA desconhecem os sérios problemas que as aldeias passam na construção da Educação Escolar Indígena na Bahia.

Lévy (1993) em sua proposição de ecologia cognitiva, e Moraes (2004) no pensamento eco-sistêmico, defendem a construção de uma cidadania planetária, viabilizada por meio da educação e do desenvolvimento científico-tecnológico para a inclusão. Associado ao pensamento eco-sistêmico de Moraes (2004), tem-se também a Teoria da Complexidade de Morin (2005), dos quais podemos recuperar alguns horizontes acerca de uma educação engajada e emancipatória, a partir da tecnologia digital, pois tais autores, avaliam que as práticas educativas reprodutivistas vêm colaborando para a perpetuação de desigualdades sociais, que dificultam as transformações tão necessárias à sociedade.

Assim, defendemos também, a importância de analisarmos e refletirmos sobre os significados atribuídos a utilização de recursos tecnológicos digitais para o ensino e difusão da cultura Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe. Para tanto, as tecnologias digitais, especificamente as mídias digitais, das quais inclui a remodelagem do site do Colégio, são apresentadas como instâncias de socialização, de aprendizagens e de desenvolvimento da inteligência ecológica.

Inteligência ou cognição ecológica, na perspectiva de Lévy (1993) é o resultado de redes complexas em que há interação de um grande número de atores sociais, biológicos e técnicos. Conforme o autor, a tecnologia aplicada não é uma ação isolada e pessoal, entretanto, se constrói da interação de muitos elementos que contribuem para seu desenvolvimento, não descartando a necessária interferência dos sujeitos. Lévy (1993) diz que:

> […] não sou ‘eu’ que sou inteligente, mas ‘eu’ com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, o ‘eu’ não pensaria (LÉVY, 1993, p. 135).

O pretenso sujeito inteligente, para o autor, nada mais é que um dos micros atores de uma ecologia cognitiva, que o engloba e restringe. Para o desenvolvimento da inteligência é imprescindível relações com a coletividade, constantes interações consigo e com os ambientes que os circundam e com as culturas, dentre elas, a cultura digital.

A imersão na era da tecnologia digital, principalmente no que diz respeito à troca de informações rápidas e interativas, tem-se mostrado uma possibilidade na educação escolar indígena, e na manutenção e difusão dos seus conhecimentos, crenças e idiomas, apesar das dificuldades encontradas devido à falta de uma infraestrutura adequada, apontando para a necessidade de investigações acerca da aplicabilidade de tecnologias digitais na educação étnica.

Não se pode negar que as gerações mais novas tiveram maior intimidade com as tecnologias digitais, especificamente da internet, por meio de aparelhos móveis de telefonia, sendo evidenciada nesses tempos de pandemia, desde março de 2020. Na ocasião, o mundo enfrentou o Coronavírus, obrigando as pessoas a se manterem em isolamento e o distanciamento social, conforme orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Este momento fomentou o crescimento da utilização das tecnologias digitais para comunicação, visto que a população não viu outra forma de interação, e de manter a comunicação, serviços, comércio e educação. Entretanto, diante das desigualdades existentes, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, grande parte da população não tem o acesso aos meios tecnológicos necessários para manter essa dinâmica de socialização digital, ou o tem de forma deficitária.

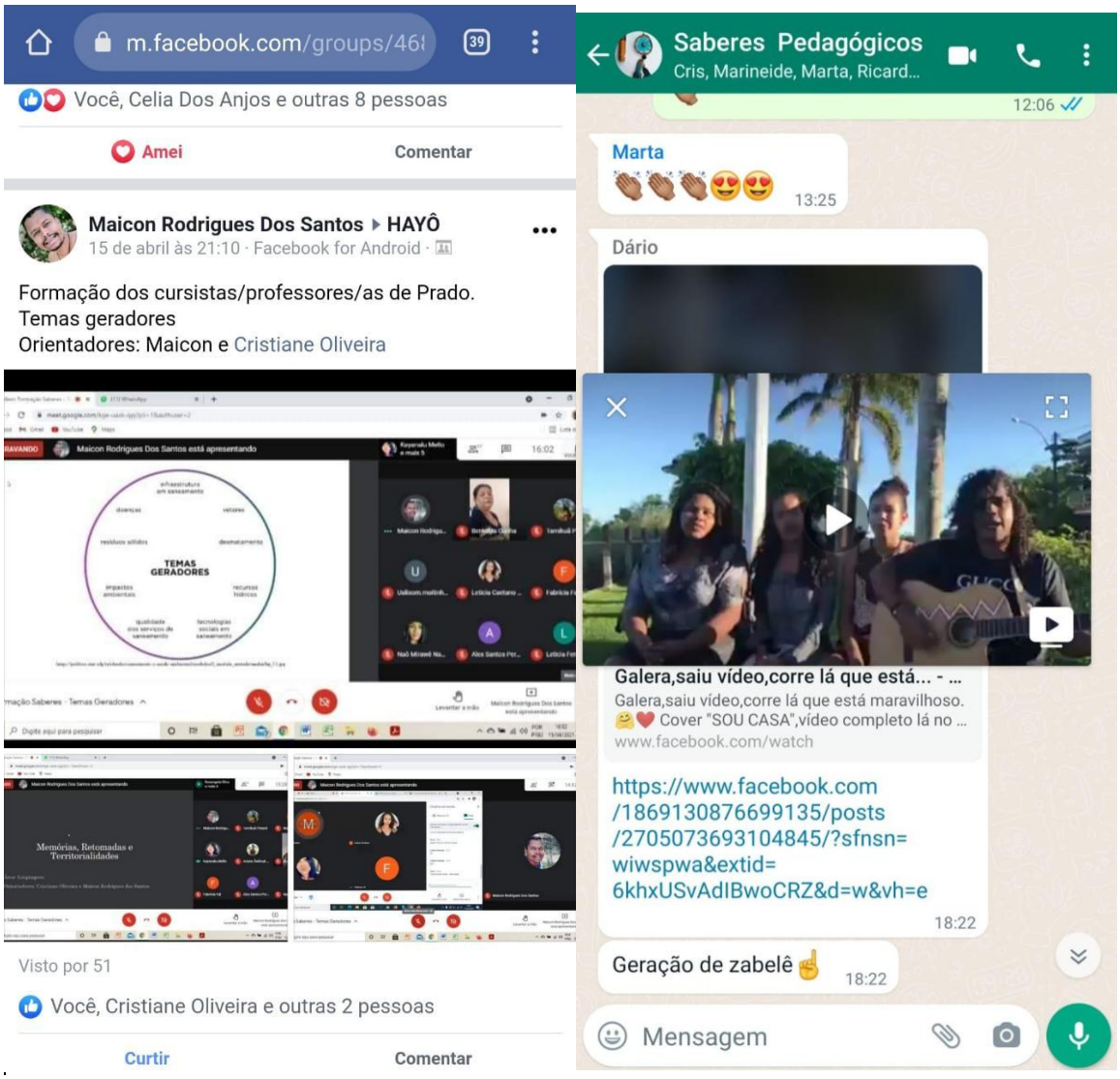
Neste contexto pandêmico, os(as) professores(as) foram obrigados(as) a utilizar os meios digitais para ministrar as aulas, pois não podiam e ainda não podem ter contato com os(as) estudantes fisicamente, a forma encontrada para manter as atividades escolares foi através do uso das tecnologias digitais, com o uso de ambientes e plataformas digitais, *web* conferências. Sobre essa circulação no ciberespaço protagonizada por todos e bastante evidenciado pela juventude, com o Colégio Kijẽtxawê Zabelê não é diferente. Os(as) jovens do colégio há anos vem atuando de forma educativa nas redes sociais, promovendo visibilidade às lutas de suas comunidades e desconstruindo estereótipos, como podemos observar nas *etnoprintgrafias* abaixo da página de *Facebook* Jovens Indígenas.

Figura 49 – *Etnoprintgrafia* do *Facebook* das Jovens Indígenas

Fonte: @J.Ljovensindigenas

Além do *Facebook*, professores(as) do Colégio utilizam grupos de *WhatsApp* para troca de informações, partilha de materiais pedagógicos e formação continuada. Um exemplo disso é o grupo de formação continuada do Ação Saberes Indígenas na Escola, que tem funcionado durante a pandemia como local formativo, somando-se às formações que ocorreram pelo *Google Meet*. Cabe dizer ainda, que a professora Cristiane Pataxó, grande interlocutora desta pesquisa, é uma das orientadoras do programa de formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola, que tem transitado pelas redes sociais e plataformas digitais como de formação de professores(as). Vejamos abaixo *etnoprintgrafias* desses espaços:

Figura 50 – *Etnoprintgrafia* do *Facebook* do grupo Hayô no *Facebook* e do grupo Saberes Pedagógicos no *WhatsApp*



Fonte: https://www.facebook.com/groups/468600664150415

Percebemos que a dinâmica dos ambientes *online* é capaz de criar redes sociais de docência e aprendizagem, pois permite experiências significativas de aprendizagem nos diferentes espaçostempos da cibercultura. Silva e Santos (2009) nos dizem que é necessário que o(a) professor(a) esteja atento(a) para este novo cenário. Assim:

> Não basta estar online. Não basta ter o acesso. Estar online não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola e na universidade não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura. Muitas vezes o professor convida o aprendiz a uma interface, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual. Por vezes ele ainda permanece como o responsável pela produção e transmissão dos "conhecimentos", das informações (SILVA; SANTOS, 2009, p. 38).

Neste sentido, partilhamos como o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê tem construído processos educativos na cibercultura. Mas antes, vamos conceituar e contextualizar

cibercultura. A cibercultura está presente cada vez mais em nossas vidas, como afirma Borges (2019):

> [...] Os jovens que nasceram a partir de 2001 vivem permeados pelo digital em rede. Não conseguem viver sem internet. Os dispositivos móveis, como os *smartphones* e *tablets* conectados à internet, são as marcas diferenciadas da sociedade contemporânea e é também o que define a Cibercultura com a cultura do tempo presente (BORGES, 2019, p. 165).

Entre os principais instrumentos que caracterizam essa cultura do digital, que já está enraizada nos(as) jovens que já nasceram na era da internet, estão dispositivos móveis, a exemplo *smartphones*, *notebooks*, *tablets* e *smartwatches*, alguns com acesso a internet e diversos aplicativos, com as mais variadas funções, como redes sociais, geolocalização e muito mais, é praticamente um computador e um celular no pulso.

Apesar de grande parte dos núcleos do colégio ainda não dispuserem de internet na sala de aula, o que dificulta muito a troca de informações entre a sede e os anexos, alguns tem sinal de celular, funcionando o pacote de internet do mesmo, os chamados "dados móveis", outros têm toda a estrutura para a implantação da internet banda larga, com antena via satélite, funcionando ou aguardando ser ligada.

Pude vivenciar essa dificuldade de locomoção e de comunicação, enfrentados pelos(as) professores(as) e direção do colégio para se comunicar com os núcleos nas aldeias, pois precisei me locomover para fazer algumas visitas de campo, autorizadas pelas lideranças, e devido a distância, estradas de terra, combinadas com chuvas constantes, torna muito difícil a chegada a algumas aldeias.

Até mesmo ligações telefônicas ou mensagens pela internet, tornam-se difíceis, pois algumas aldeias sequer têm internet, sinal de celular ou energia elétrica para todos. Precisei ir às aldeias Monte Dourado e Alegria Nova, a primeira devido a distância, que eu estava (em Cumuruxatiba), teria que atravessar muitos quilômetros de lama o que tornou a ida inviável, sendo o que atrapalhou minha visita à aldeia Alegria Nova foi a falta de sinal de celular, pois não pude entrar em contato em tempo hábil com alguma liderança da aldeia, para que autorizasse a minha ida.

Figura 51 - Antena de internet via satélite, sala de aula núcleo aldeia Dois Irmãos - Lateral à direita

Fonte: Cacica Ariã.

Figura 52 - Antena de internet via satélite, sala de aula núcleo aldeia Alegria Nova

Fonte: Cristiane Maria de Oliveira.

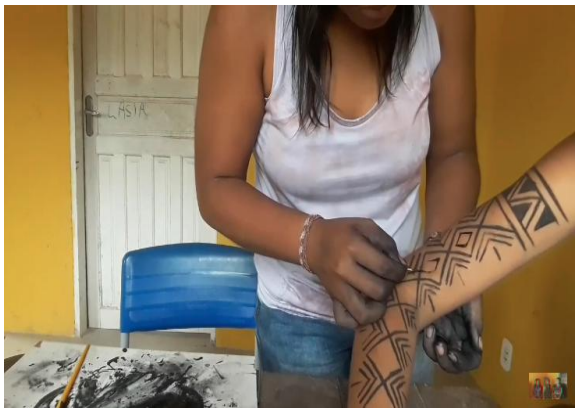
Pelo que podemos observar nas figuras 51 e 52, as escolas das aldeias Dois Irmãos e Alegria Nova contam com antenas de internet via satélite, facilitando o acesso ao site na aldeia e ao anexo do Colégio.

Com o intuito de ilustrar como os processos educativos na cibercultura vêm sendo desenvolvidos no e pelo Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, apresentamos abaixo algumas *etnoprintgrafias*:

5.1 O Colégio Kijẽtxawê Zabelê e seus fazeres no *YouTube*

Algumas estudantes do Colégio Indígena Kijexawê Zabelê, estão presentes na plataforma de vídeos do *Youtube*, com um canal de nome Jovens Indígenas no *link*: https://www.youtube.com/channel/UCfNiXX60BD6OeiT1A40wuxw/videos, que está no ar desde 02 de julho de 2016, e conta com mais de 1.600 inscritos e uma grande quantidade de vídeos, onde as alunas do colégio mostram o cotidiano da aldeia Kaí, lutas, músicas, cultura, artesanato, eventos, culinária e mais uma grande quantidade de temas que envolvem o colégio, a aldeia e o modo de vida Pataxó.

Figura 53 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Pintura Corporal



Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCfNiXX60BD6OeiT1A40wuxw

Na primeira *etnoprintgrafia*, feita no canal do *YouTube* Jovens Indígenas, que pertence à Aldeia Kaí/Cumuruxatiba-BA, temos o vídeo intitulado “Processo da pintura corporal”, que tem como duração nove minutos e doze segundos. No vídeo, jovens Pataxó explicam como é o processo de preparação para a pintura corporal, fazendo um passo-a-passo sobre a mistura e aplicação nas pinturas corporais, materiais utilizados e dicas. A atividade retratada no canal se refere a um momento de festa na escola, onde as estudantes estavam preparando a tinta para a pintura corporal. Além de servir como registro deste momento para a comunidade, o vídeo atua na divulgação da comunidade e dos conhecimentos indígenas à sociedade não indígena, podendo servir de material

pedagógico para a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), auxiliando nas propostas pedagógicas de professores(as) e escolas.

Figura 54 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Beiju e Farinha

Fonte: https://www.youtube.com/channel/UCfNiXX60BD6OeiT1A40wuxw

Na *etnoprintgrafia* acima, temos o vídeo que se chama "*Vlog* fazendo beiju e farinha". O tempo de duração é de dezessete minutos e dezoito segundos, onde as jovens Pataxó descrevem a fabricação da farinha e do beiju, alimentos importantes para a subsistência das populações indígenas. Durante o vídeo, as jovens conversam e filmam a pajé da aldeia, Dona Jovita, que participa ativamente do processo, aliando interculturalidades geracionais no contexto da cibercultura. No vídeo percebemos as relações intergeracionais que ocorrem entre as jovens e a pajé da aldeia, momentos de interação que criam materialidades ciberculturais, extrapolando as fronteiras entre o virtual e o não virtual, e estabelecendo processos de construção cultural de remodelagens das tradições.

Figura 55 - *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Aula de Carimbos

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=b4XLuA1yxZM

Nesta *etnoprintgrafia*, temos recortes do vídeo intitulado “Aula de Carimbos”. O tempo de duração do vídeo é de seis minutos e trinta e seis segundos, onde é mostrada uma aula da oficina de carimbos, esses, usados para criar formas geométricas e adornos, elementos fortemente presentes na cultura dos povos indígenas. A aula de carimbos foi uma atividade desenvolvida pela escola na produção de um material paradidático. Interessante perceber, que enquanto as estudantes participam da oficina presencialmente na escola, elas também se revezam na gravação da aula, interagindo com o vídeo. Se a escola disponibilizasse uma boa internet essa aula poderia estar sendo transmitida de maneira síncrona para outras escolas indígenas, bem como não indígenas.

Figura 56- *Etnoprintgrafia* do Canal de *Youtube* Jovens Indígenas - Evento Negroindio

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=0VW4WdIBkjo

Na *etnoprintgrafia*, temos recortes do vídeo com o título “Evento Negroindio”. O tempo de duração do vídeo é de quinze minutos e quarenta e oito segundos, mostrando os preparativos e a manifestação cultural Negroindio, que busca fortalecer a cultura e a história dos povos nativos da região, ocorrida em Cumuruxatiba, Prado-BA, em 2018.

A partir das *etnoprintgrafias* do *Youtube*, onde muitas dessas foram feitas em atividades da escola, compreendemos que os recursos tradicionais de ensino têm colaborado para a circularidade de saberes tradicionais em situações de aprendizagem (SILVA, 2014). No entanto, consideramos relevante o compartilhamento desses saberes por meio dos usos e de apropriações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicações (TDICs), como computadores, *smartphones*, *tablets*, redes sociais, sites, *blogs*, entre outros, elementos da cibercultura, para um letramento digital no contexto escolar indígena.

> Se a Cibercultura é a cultura do acesso, possibilitando que as pessoas, independente da classe social, gênero, raça e idade, possam participar ativamente no ciberespaço como autoras da sua existência de forma criativa, o termo cultura de massa já não nos pertence

> mais, se queremos e lutamos por democratização do acesso à Internet, que este seja feito pelas pessoas reconhecendo a sua diversidade e as suas diferenças sem deslegitimar a produção do outro nem as suas participações, sejam elas quais forem (BORGES, 2019, p. 179).

Cabe pontuar, a necessidade de um maior engajamento político e governamental, com vistas à comunidade escolar indígena, no sentido de que os acessos aos meios tecnológicos digitais se popularizaram bastante com os *smartphones* e internet via satélite, recursos que já se encontram em algumas aldeias, e que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, manutenção e propagação do conhecimento da cultura específica de cada povo.

No contexto do letramento no Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, observamos também o que propõem Melià (1979) e Silva (1981), especificamente sobre a alfabetização indígena, propondo que esta deve ser construída em uma perspectiva comunitária, intercultural e bilíngue. Não basta ser uma "educação indígena", mas uma educação para o indígena (SILVA, 1981). Esses teóricos têm nos ajudado a refletir sobre uma educação pensada pelo indígena, onde os elementos culturais de pertencimento estão presentes no processo de obtenção de conhecimento em interface com as tecnologias digitais de informação e comunicação, como observamos nas *etnoprintgrafias* apresentadas acima.

Neste sentido, no saber/fazer contextualizado em diferentes povos, o indivíduo se baseia no conhecimento da cultura do seu grupo, utilizando elementos do cotidiano, e ao mesmo tempo, produzindo novos conhecimentos. Essa prática se assemelha às teorizações de Paulo Freire (1987), que procura o entendimento da realidade do indivíduo, a partir da concepção de uma educação transformadora, onde os educadores, educandos e comunidade sejam os atores principais do processo da formação. Para tanto, a escola deve oferecer subsídios aos educandos(as), com o objetivo de conhecer e problematizar a realidade que os(as) cerca e agir sobre ela, iniciando a partir do entendimento sociocultural e político que circunda a realidade. Portanto, a construção do conhecimento deve partir da realidade do(a) educando(a), num processo em que ele(a) se sinta protagonista da aprendizagem, como presenciamos nas paisagens ciberculturais das jovens indígenas Pataxó.

5.2 O site Edições Zabelê

Após pesquisas realizadas e contatos feitos constatamos a existência do site "Edições Zabelê"[10], que faz parte do projeto que a professora Laura de Castro realizou junto ao colégio, e que

[10] http://www.edicoeszabele.com.br/

contou com a assessoria pedagógica do professor Dr. Paulo de Tássio. O site pertence ao Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, e assim, nos propomos a contribuir com o mesmo, criando novas abas, com atualizações e novas funcionalidades, principalmente para colaborar com o ensino remoto no contexto pandêmico. Desta forma, realizamos a remodelagem do site Edições Zabelê, com a construção coletiva, em parceria com professores(as) e estudantes do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, de um suporte ao ensino remoto com vistas à promoção e desenvolvimento das práticas culturais e dos fazeres com o auxílio de tecnologias digitais, por considerarmos importante que os usos e as apropriações das mesmas na sistematização dos saberes ancestrais facilitam os registros e o compartilhamento dos conhecimentos Pataxó e Pataxó Hã-hã-hãe.

No projeto de contribuição com o site "Edições Zabelê" criamos algumas abas, sendo a mais importante delas: Colégio Zabelê - Ensino Remoto. Nela incluímos as sequências didáticas produzidas pelos(as) professores(as) do colégio e os(as) estagiários(as) da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens do campus Paulo Freire - UFSB.

A seguir apresentamos *etnoprintgrafias* do site "Edições Zabelê":

Figura 57 - *Etnoprintgrafia* do site "Edições Zabelê" - Página Inicial

Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br

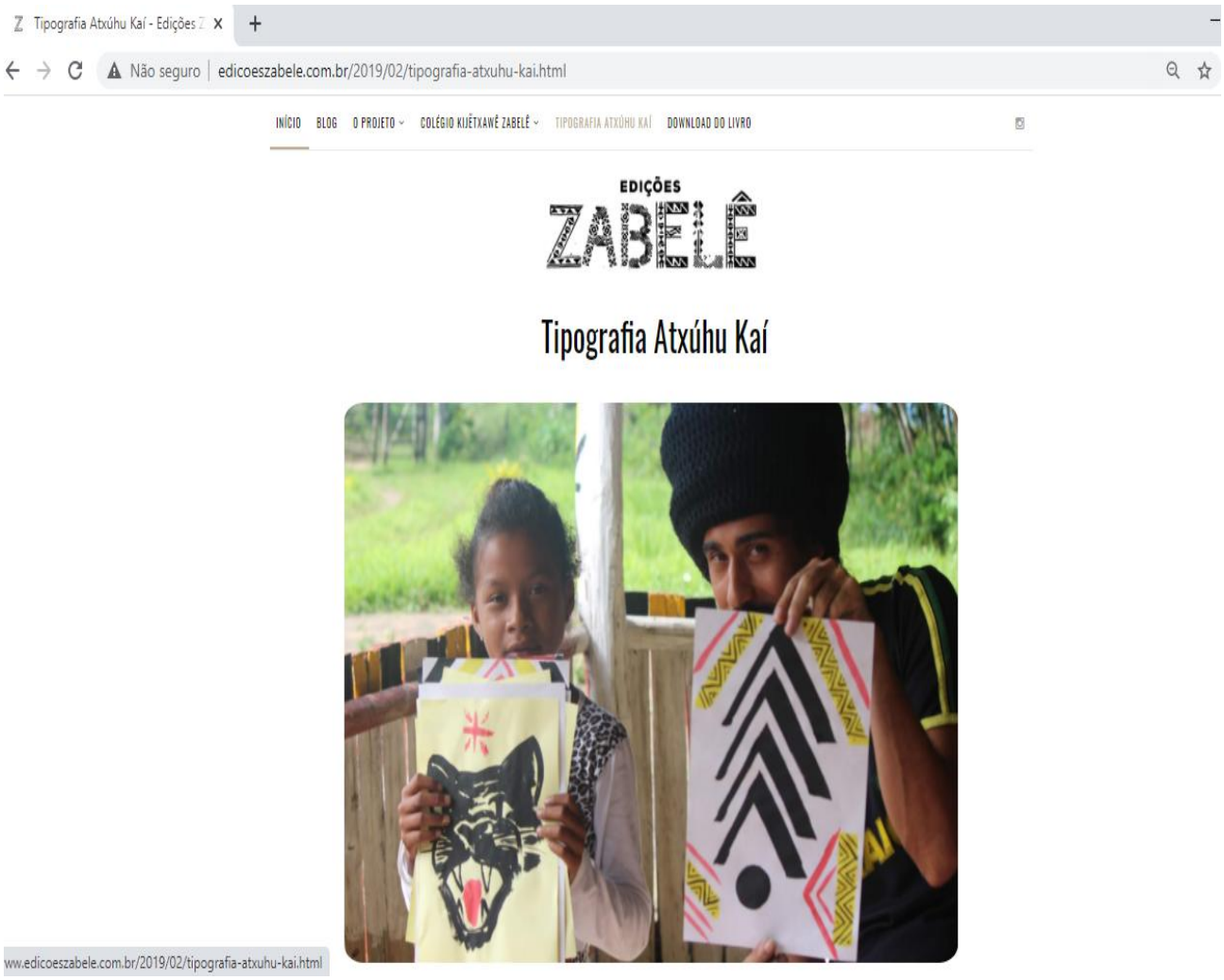
Na página inicial do site "Edições Zabelê", como destaque principal, há uma descrição do "projeto de edição de publicações pensado a partir de uma residência artística e pedagógica entre

artistas e pesquisadores em intercâmbio com a comunidade escolar do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê". Nesta primeira página, contém um *banner* rotativo, apresentando uma sequência de atividades do site, servindo também de *links* para as páginas do site, para as respectivas imagens, um elemento bem interessante e utilizado no ambiente digital para otimizar o acesso a partes específicas dentro ou fora do site. Logo no início da página, podemos perceber relações de interculturalidade entre a cultura tradicional Pataxó com os grafismos, transportados para as interfaces do digital em rede. Um trabalho importante na divulgação da cultura Pataxó, uma vez que o site, além de ser uma plataforma do colégio, pode atuar como elemento de descolonização para a sociedade não indígena.

Podemos observar, que a barra de menu fornece opções de navegação no interior do site, de forma dinâmica, por ordem de interesse do(a) internauta, separada pelos seguintes tópicos: Início, que já é a página principal que está aberta; Blog, que ainda não está desenvolvido, pretendemos ver a possibilidade de trabalhar com ele; O projeto, dividido nos subtemas: Sobre o projeto; Oficinas e Ficha técnica; Colégio Kijẽtxawê Zabelê, dividido nos subtemas: Sobre o Colégio e Zabelê anexo Kaí; Tipografia Atxúhu[11] Kaí e *Download* do Livro. A tipografia Atxúhu também serve para ilustrar a relação entre o dito "tradicional" com o digital. Ela foi construída a partir de carimbos de madeira com a pintura tradicional Pataxó, transformada em uma fonte que pode ser baixada e utilizada no *Word*.

Figura 58 - *Etnoprintgrafia* do site "Edições Zabelê" - Tipografia Atxúhu Kaí

[11] Significa "linguajar" em *patxôhã*, a língua dos Pataxó. O linguajar é como toma forma uma língua. Disponível em: http://www.edicoeszabele.com.br/2019/02/tipografia-atxuhu-kai.html. Acesso em: 14 abr. 2021.



Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br/2019/02/tipografia-atxuhu-kai.html

A palavra Atxúhu significa "linguajar" em *Patxôhã*, a língua dos Pataxó, e é o nome do livreto alfabeto que foi produzido em junho de 2018, e está disponível para *download* ao final da página, juntamente com a fonte de letras para computador de nome Atxúhukaí.ttf.

Para que o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê possa postar seus arquivos, avisos, atividades, informações, imagens, eventos, cursos, sequências didáticas, PPPs, planilhas e qualquer outro material de informação, para os(as) estudantes, professores(as), outros núcleos do Colégio, população indígena e não indígena, foi criado o menu Colégio Zabelê Ensino Remoto.

Figura 59 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto

Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br

A partir dos submenus contidos nesse menu principal é possível navegar por todas as informações disponibilizadas pelo colégio, de forma fácil e rápida. No momento, estão postadas informações sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Kijētxawê Zabelê e o Projeto Sala Verde da aldeia Kaí, além das sequências didáticas desenvolvidas.

Figura 60 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Projeto Político Pedagógico (PPP)

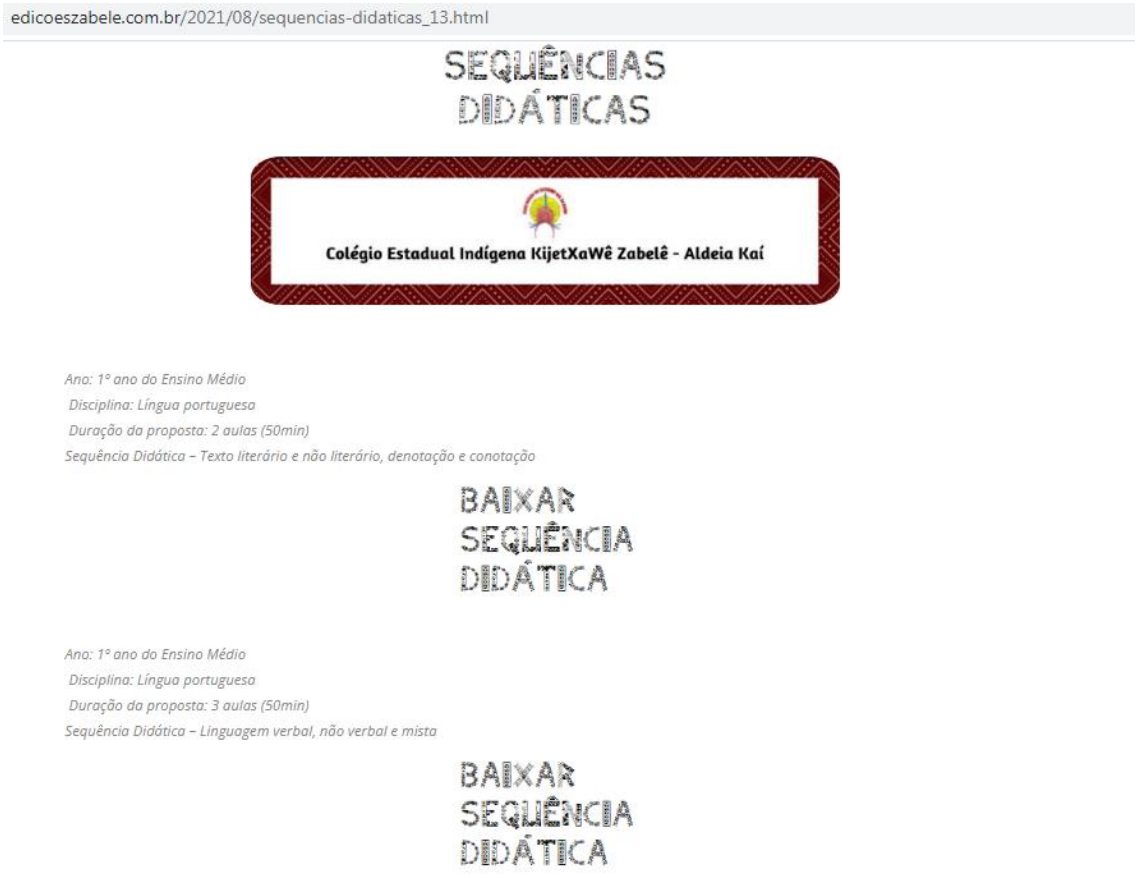
Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br/2021/08/projeto-politico-pedagogico.html

Os PPPs podem ser baixados facilmente, basta escolher qual PPP você deseja baixar e clicar em cima da figura com o nome: Baixar PPP.

Figura 61 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Sequências Didáticas - Ensino Médio - 1º Ano

Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br/search/label/1-ano

Figura 62 - Menu: Colégio Zabelê Ensino Remoto - Sequências Didáticas - Ensino Médio - 1º Ano Sequências Didáticas

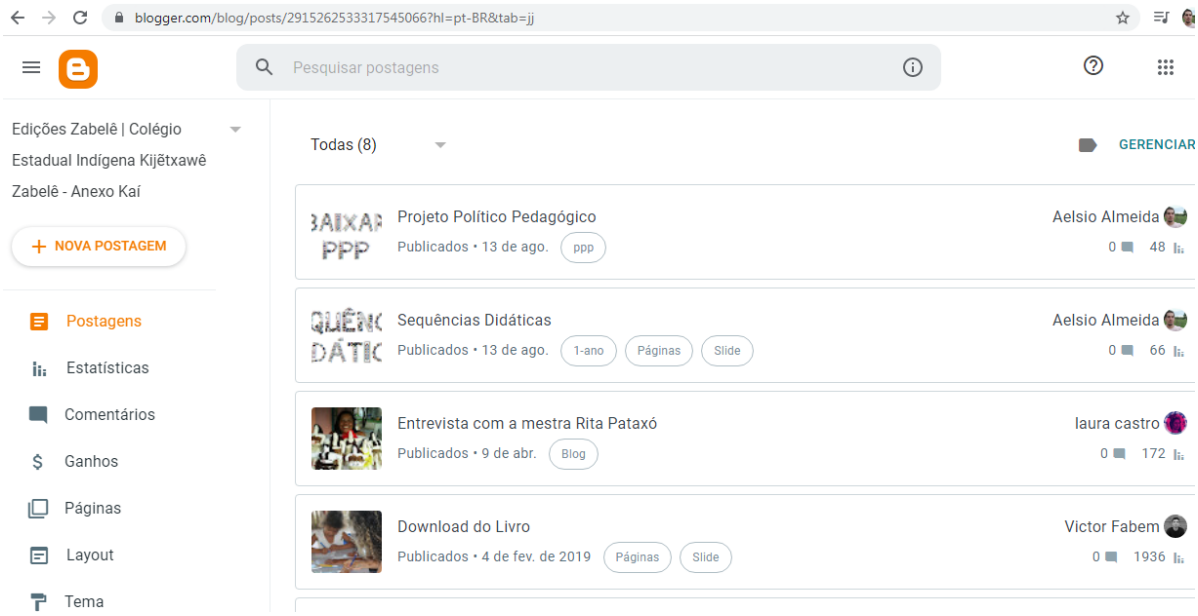


Fonte: http://www.edicoeszabele.com.br/2021/08/sequencias-didaticas_13.html

Todo e qualquer material pode ser subido e baixado pelo site, e por ser uma plataforma de fácil utilização, após capacitação e acompanhamento inicial, o colégio ficará encarregado de inserir as informações no site. Já está programada a criação de uma aba "História das Aldeias" que têm núcleos do colégio, as mesmas histórias já constam neste trabalho escrito.

Também será produzida, gravada, editada e disponibilizada à diretoria do Colégio, uma aula virtual ensinando como realizar as modificações no site, bem como a senha de acesso e um acompanhamento inicial realizado pelo pesquisador. Além disso, foi criado um e-mail *Google*, para o colégio: colegiozabele@gmail.com, assim, a partir das orientações do vídeo e do acompanhamento, o(a) administrador(a) do referido e-mail poderá gerir o site "Edições Zabelê" através da ferramenta *Blogger* do *Google*.

Figura 63 - Tela de gerenciamento do *Blogger*



Fonte: https://www.blogger.com/blog/posts/2915262533317545066?hl=pt-BR&tab=jj

Dentre as plataformas de desenvolvimento de sites, mais especificamente do tipo *blog*, recomendamos o uso do *Blogger*. Pois existe a necessidade de hospedagem - lugar onde são guardados os arquivos que o desenvolvedor postou e/ou está disponibilizando, juntamente com todas as configurações, páginas e artes gráficas utilizadas no site. Além do *Blogger* ser grátis, os arquivos necessários para hospedagem podem ficar guardados no e-mail do *Gmail*, mais especificamente dentro do *Gdrive*, num limite de 15 *Gigabytes* da conta gratuita. O *Gdrive* é onde se pode guardar arquivos, fotos, cursos, entre outros, caso necessite de mais espaço há a possibilidade de contratar uma quantidade maior, por uma quantia mensal.

Lembrando que, apesar do *Blogger* ser grátis, o domínio, ou seja, o nome do site, é pago. Assim, caso queira escolher um nome para um site é necessário verificar a disponibilidade do mesmo e efetuar a compra, que deve ser paga a partir de planos anuais, pelo tempo que desejar manter o domínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos diálogos realizados com lideranças indígenas, docentes e discentes, o tema da luta pelo território, pela demarcação, pela reintegração de posse está sempre presente nas narrativas, atrelada às lutas pela construção dos núcleos do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, o acesso à Educação Escolar Indígena de qualidade, a afirmação da identidade cultural e territorial, valorização da cultura, das tradições, dos saberes e da língua materna. Essas lutas e demandas têm encontrado na cibercultura uma maior visibilidade e a construção de novas linguagens reivindicativas.

Como observado pela pesquisa, embora tenham iniciativas das juventudes das escolas, professores(as) e outras lideranças, ainda há dificuldades na comunicação entre as comunidades que compõem o Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, ocasionando interditos nos diálogos das ações do colégio e no processo de partilha de informações e conhecimentos - um ambiente étnico digital, para a divulgação e troca de informações, arquivos, conhecimentos e vivências, conforme as proposições de educadores(as) e estudantes. Assim, uma sugestão dada por nós e discutida com o Colégio foi a remodelagem do site Edições Zabelê, com o intuito de registrar práticas educativas dos núcleos do colégio no espaço digital, de forma que estudantes e educadores(as) do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, sejam os protagonistas dessas ações.

É importante destacar que os gerenciamentos posteriores dos conteúdos do colégio a serem postados no site, serão feitos pelo próprio colégio, para isso será ministrado treinamento remoto e um acompanhamento inicial realizado pelo pesquisador, a fim de que os atores tenham autonomia no gerenciamento e manutenção, não sendo necessário a intervenção de pessoas externas à comunidade escolar indígena, para que os trabalhos de alimentação, criação e gerenciamento, no ambiente *online* sejam propostos pelo colégio.

Vida e conhecimento são aspectos indissociáveis, principalmente quando estamos falando dos povos indígenas, com uma cultura onde a transmissão oral é uma importante fonte de continuidade dos "saberesfazeres", observamos que diversos conhecimentos também eram retratados e transmitidos por meio digital e da internet, como é o caso dos vídeos feitos pelas estudantes do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, no canal de vídeos do *Youtube* Jovens Indígenas, onde foram protagonistas com os(as) mais velhos(as) da aldeia.

A partir das *etnoprintgrafias* do canal do *Youtube* Jovens Indígenas e do projeto Edições Zabelê, foi possível identificar práticas culturais educativas, como por exemplo, a fabricação de beiju e farinha, a pintura corporal, a criação de carimbos de forma artesanal e o evento Negroindio, que no ciberespaço ganham outras possibilidades na composição de redes de aprendizagens. Esse

trabalho realizado pelo Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, embora de maneira tímida e sem apoio dos governos e do Estado, apresenta-se como uma prática pedagógica eficiente e eficaz na cibercultura, onde as comunidades indígenas levam seus "saberesfazeres" para além das fronteiras dos seus territórios, construindo pelo ciberespaço aliados de lutas e descontruindo representações coloniais acerca dos povos indígenas.

Durante a atual pandemia, o site está sendo muito importante, ao ponto que com o mesmo foi possível em tempo real disponibilizar as sequências didáticas e o Projeto Político Pedagógico do colégio, bem como há a possibilidade de disponibilização de diversos tipos de arquivos, como por exemplo: planos de aula, avisos, fotografias e materiais de multimídias produzidos pelos(as) estudantes, professores(as) a critério do Colégio Estadual Indígena Kijẽtxawê Zabelê, para que seus núcleos nas aldeias e estudantes indígenas tenham acesso.

O processo de tessitura desta pesquisa foi cortado por diversas dificuldades, como a pandemia do Covid-19, que dificultou a obtenção de informações e visitas às aldeias. A dificuldade de comunicação com os anexos, devido a distância e estradas em condições ruins, principalmente em períodos de chuva, a falta de internet e sinal de celular, pequena quantidade de funcionários(as) do colégio, às vezes sobrecarregando a Cristiane Oliveira, com minhas solicitações de informações para compor o trabalho, a quem agradeço muito.

A situação de falta de energia elétrica estável, de sinal telefônico, internet e a distância da sede do colégio até alguns núcleos, são grandes obstáculos. A funcionalidade do site Edições Zabelê, talvez, possa melhorar a comunicação e diminuir a distância, pelo menos virtual entre os núcleos e a sede do colégio. Os desafios são muitos, mas como dito por vários(as) participantes da pesquisa, a luta continua.

Esta pesquisa não terminou, sempre há o que melhorar, sempre há novos caminhos e visões, os povos indígenas sabem como ninguém o sentido de prosseguir e de lutar. Esta é apenas a conclusão de uma etapa, um recorte de um todo, que está em constante mudança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P.; SANTOS, M. R. O Papel do Forumeiba na Consolidação das Políticas Públicas Educacionais nas Escolas Indígenas da Bahia. **Revista Ifes Ciência**, v. 6, n. 2, p. 114-123, 2020. DOI: 10.36524/ric.v6i2.479. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/479. Acesso em: 26 mar. 2021.

AZEVEDO, R. A.; BATALHA, O. S.; RODRIGUES, G. S. Classificação de documentos arquivísticos da Fundação Nacional do Índio: um estudo de caso. **ÁGORA**: Arquivologia em debate, Florianópolis, v. 31, n. 62, p. 01-28, jan./jun. 2021.

BAHIA. Palácio do Governo do Estado da Bahia. **Lei n.º 12.046 de 04 de janeiro de 2011**. Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026442/lei-12046-11. Acesso em: 26 mar. 2021.

BAHIA. Palácio do Governo do Estado da Bahia. **Lei n.º 12.916 de 31 de outubro de 2013**. Altera a Lei n.º 12.046/2011 que cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-12916-de-31-de-outubro-de-2013. Acesso em: 26 mar. 2021.

BAHIA. **Portaria n.º 3.918/2012**. Dispõe sobre a reorganização curricular das unidades escolares da educação escolar indígena, integrantes da rede pública estadual. Salvador-BA. 13 abr. 2012.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto n.º 8.471/2003**: Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação, 2003a. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/77390/decreto-8471-03. Acesso em: 20 mar. 2021.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 002/2003**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação, 2003b.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto de Lei n.º 18.629/2010**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: http://www.al.ba.gov.br/atividade-legislativa/proposicao/PL.-18.629-2010. Acesso em: 26 mar. 2021.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n.º 106/2004**. Salvador-BA: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_106_2004_e_Parecer_CEE_N_286_2004.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BORGES, L.; RODRIGUES, M. DO C. DE M. M. A Etnoprintgrafia na Educação: O conceito de infância e o papel da fotografia no documentário nascidos em bordéis. **Abatirá** - Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 2, n. 3, p. 28 - 47, 5 ago. 2021.

BORGES, L. M. **#Soudoaxé:** redes educativas e o ciberativismo da Juventude de Terreiro da nação Ijexá. 2019. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm#:~:text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil. Acesso: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto do Índio. Lei n.º 6001.** Brasília: 19 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 02 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html. Acesso: 02 jan. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental Departamento de Educação Ambiental. **Sala Verde Pataxó Kijẽtxawê Zabelê**: Projeto Político Pedagógico. Aldeia Kaí, Cumuruxatiba, Prado-BA, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 02 abr. 2021.

CORRÊA, M. B. Tecnologia. *In*: CATTANI, A. D. (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Ed. Universidade, 1997.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico** Nova Fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KIJẼTXAWÊ ZABELÊ. **Projeto Político Pedagógico** (PPP). Prado-BA.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: **A Interpretação das Culturas**. 1 ed., 13 reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p. 3-21.

GUIMARÃES, M. A.; ALONSO, K. M. Ciberespaço, etnografia virtual e educação: a compreensão de outros e novos espaços de pesquisa. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 6, n. 1, p. 13 - 22, out. 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados e painéis interativos da Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas 2019**. 30/04/2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/novo-portal-destaques.html?destaque=27555&utm_source=covid19&utm_medium=hotsite&utm_campaign=covid_19. Acesso em: 03 fev. 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/. Acesso em: 03 fev. 2021.

ISA - Instituto Socioambiental. **TRF-1 suspende reintegração de posse na TI Comexatiba, sul da Bahia.** Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/trf-1-suspende-reintegracao-de-posse-na-ti-comexatiba-sul-da-bahia/. Acesso em: 19 set. 2021.

ISOBE, R. M. R. **Educação Indígena e inclusão digital: políticas e práticas**. 23ª CIAED, Paraná, ano 2017, n 23. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/424.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

KIJÊTXAWÊ ZABELÊ: Aldeia Kaí. Organizadoras: Laura Castro, Cacá Fonseca. Salvador: Sociedade da Prensa/EDTÓRA, 2019.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPEZ-Pison J.; GARCIA-Jimenez MC.; MONGE-Galindo L.; LAFUENTE-Hidalgo M.; PEREZ-Delgado R.; GARCIA-Oguiza A.; *et al*. Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010. **Neurologia**. 2014; 29(7):402-7.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livros, 2012.

MAGALHÃES, J. C. B.; SILVA, P. T. B.; ARAÚJO, R. C.. **Documento de Consulta DCRB Modalidades:** Educação Escolar Indígena, Bahia, 2021.

MAHER, T. M. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de Professores Indígenas**: Repensando trajetórias. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, L. P. A conversa como caminho metodológico na pesquisa com os cotidianos *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? Prefácio**.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 15-20.

MEC. **PROLIND -** Programa Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais oferta cursos para a formação de professores indígenas. 01/03/2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-apoio-a-formacao-superior-e-as-licenciaturas-interculturais-oferta-cursos-para-a-formacao-de-professores-indigenas. Acesso em: 14 abr. 2021.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORENO, C. **A colonização e o povoamento do Baixo Jequitinhonha no século XIX**. A guerra contra os índios. Belo Horizonte: Canoa das Letras, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

NAZÁRIO, H. R. **Programa de extensão trabalhou com a valorização dos idiomas e da cultura maxakali-pataxó**. 15 de Outubro de 2018. Disponível em: https://ufsb.edu.br/ultimas-noticias/1196-programa-de-extensao-trabalhou-com-a-valorizacao-dos-idiomas-e-da-cultura-maxakali-pataxo. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, C. M. **Voos na Sabedoria**: O Ensino do Patxôhã na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, 2017. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultura Indígena). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Porto Seguro: 2017.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.) **conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. 216p.

ROCHA, P. A. M.; LISBOA, A. C. Muito Mais a Aprender com os Índios que Pretensamente lhes Ensinar: Lições Político-Pedagógicas Vivenciadas com Professores Indígenas da Bahia, Brasil. **Opará**: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 11-34, jan./jun. 2016.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SANTANA, L. C. **Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê:** História e Resistência até os dias atuais. 2020. 52f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2020.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Unesp, 2009.

SILVA FILHO, H. P. de F. e. O empresariado e a educação. *In*: FERRETTI, C. J. *et al* (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, A. L. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, M.; SANTOS, E. O. dos. Conteúdos de aprendizagem na educação online inspirar-se no hipertexto. **Educação & Linguagem** V. 12 n. 19, p. 124-142, jan.-jun. 2009.

SILVA, P. T. B. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. 2009. 100f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia, Teixeira de Freitas: 2009.

SILVA, P. T. B. **As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico Tradicional Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. 2014. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão: 2014.

SILVA, P. T. B. Cinema Pataxó: políticas de memória e arquivo, paisagens curriculares e revitalização linguística. *In*.: AMÂNCIO, C.; HEMÉRITAS, P.; MOREIRA, W. **Cinema:** políticas de imagem. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2020a, p. 315-332.

SILVA, P. T. B. **Hãmyá Kitoko Pataxó**: trabalho, sociabilidades e agenciamentos entre crianças Pataxó do Território Kaí-Pequi. 2013. 63f. Monografia (Especialização em Educação Infantil). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga: 2013.

SILVA, P. T. B. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica**. 2019. 155f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2019a.

SILVA, P. T. B. Políticas Curriculares para a Educação Escolar indígena no Brasil: das Promessas Emancipatórias aos Espectros da Integração. *In*: HONORATO, R. F. S.; SANTOS, E. S. (Orgs.). **Políticas Curriculares (Inter)Nacionais e seus (Trans)Bordamentos**. Ayvu, 2020b. p. 353-381.

SILVA, P. T. B. **Políticas Linguísticas de Revitalização Entre Pataxó do Território Kaí-Pequi.** 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2019b.

TAVARES, W.; PAULA, A. P. P. A Netnografia como possibilidade metodológica para estudos no campo da EAD. *In*: **Anais do ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância**, 2014.