



Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA
Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais - PPGCTA

Livia Seymour Galama

**SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA
ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DA RESERVA DA JAQUEIRA**

Orientadora: Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto

Coorientadora: Angela Maria Garcia

PORTO SEGURO – BA

MARÇO – 2022

Livia Seymour Galama

SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DA RESERVA DA JAQUEIRA

Texto final apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais para obtenção do Título de Mestre em Ciências e Tecnologias Ambientais.

Orientadora: Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto

Coorientadora: Angela Maria Garcia

PORTO SEGURO - BA

MARÇO - 2022

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

G147s Galama, Livia Seymour, 1986 -
Sociedades sustentáveis e educação ambiental na Escola Indígena Pataxó da
Reserva da Jaqueira. / Livia Seymour Galama. – Porto Seguro, 2021.
103 f.

Orientadora: Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa
de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais. Campus Sosígenes
Costa.

1. Educação Ambiental (Crítica). 2. Educação Indígena. 3. Povos Tradicionais.
4. Povos Originários. Pataxó (Etnia). I. Costa-Pinto, Alessandra Buonavoglia.
II. Título.

CDD – 371.97

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/ 1883

SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DA RESERVA DA JAQUEIRA

O presente trabalho foi isento da defesa em função do aceite à publicação do artigo “SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ DA RESERVA DA JAQUEIRA” submetido para a Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), qualis A3, conforme regimento do PPGCTA Art.60º §3º.
DOI: <https://doi.org/10.34024/revbea.2021.v16.12279>

Aprovada em: 09 de julho de 2021 (09/07/2021)
Local da Defesa: Porto Seguro, BA

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família, ao meu marido Rodrigo e ao meu filho Arthur por serem meu apoio em todo momento e por incentivarem cada empreitada minha. Agradeço à minha mãe por estar sempre próxima e atuante na minha vida, à minha tia Stella por sua presença e ajuda. À minha irmã Sílvia e minha afilhada Emma por serem um sopro de alívio em tempos difíceis. Agradeço pelo amor incondicional de Ringo que tem sido meu acalento e pelo carinho de Lilo, Vivi, Rabicó e Pepe. Agradeço aos meus amigos, Marco, Gabi, Leiliane, Edna, Leila, Pati e principalmente à Ju, que é uma amiga para todas as horas e sempre me incentivou muito a valorizar minhas capacidades e esteve comigo nos momentos mais difíceis.

Agradeço à Universidade Federal do Sul da Bahia pela existência e resistência. Ao Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais por todo aprendizado e desafio. À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Alessandra Buonavolgia Costa-Pinto por todo apoio, incentivo e por acreditar no meu trabalho. Agradeço também à minha coorientadora - Angela Maria Garcia - por sua contribuição valiosa ao projeto. Agradeço aos meus companheiros de mestrado Joscélia e Matheus pela amizade, apoio e incentivo em não desanimar nos momentos mais difíceis.

Agradeço à toda Reserva da Jaqueira por me acolher e permitir que esse trabalho pudesse acontecer, agradeço à líder Nitynawã Pataxó e ao cacique Syratã Pataxó e ao artista da Reserva, Oiti Pataxó. Agradeço a Sirleide Pataxó por me receber na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira e colaborar ativamente com os trabalhos, assim como as professoras Sinoeme e Arianá às quais me aproximei mais. A todos os professores e funcionários que sempre estiveram próximos e abertos para o trabalho. Agradeço imensamente à toda equipe da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira.

Agradeço ao NUPEEA pelo acolhimento e incentivo através da constante busca por ações que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade participativa. Agradeço o apoio a este projeto, pois foi fundamental para seu desenvolvimento.

Agradeço ao grupo de estudos MIRIM pelo acolhimento, por todo conhecimento e principalmente ao Prof. Dr. Jailson por ter sido uma base de apoio e incentivo de todos nós, estudantes do mestrado do PPGCTA.

Enfim, agradeço às pessoas próximas que fazem parte do nosso cotidiano que sempre achavam um tempo para um elogio e uma palavra de apoio para que continuemos com nossos estudos.

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE SIGLAS	9
APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
3 CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DOS PATAXÓ NA REGIÃO PESQUISADA	33
3.1 A comunidade da Jaqueira: resistência e luta	45
3.2 Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira: Uma possibilidade de resgate e transmissão de costumes para novas gerações	50
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO	55
4.1 Por uma Educação Ambiental Crítica	60
4.2 Breve Contextualização: Educação Indígena e Educação Ambiental	64
5 VIVÊNCIAS EM CAMPO	69
5.1 Método de educação da Escola da Jaqueira	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	93
ANEXO - Matriz para Avaliação dos Projetos de Educação Ambiental no Município de Porto Seguro	98

Sociedades Sustentáveis e Educação Ambiental na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira

RESUMO

O trabalho buscou compreender as ações educativas de caráter socioambiental da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira (Porto Seguro, BA), tentando correlacioná-las com o conceito de Educação Ambiental (EA) Crítica. Utilizando-se da observação-participante e do diário de campo como métodos para a coleta de dados, a pesquisadora acompanhou as aulas e auxiliou os professores das turmas multisseriadas do Ensino Fundamental I do período matutino e vespertino em dois dias da semana entre abril e dezembro de 2019, totalizando cerca de 136 horas de atividades de pesquisa em campo. Complementando a observação-participante e o diário de campo, foi realizada a interpretação do conteúdo da produção literária indígena Pataxó encontrada na biblioteca da escola e utilizada pelos professores e alunos para atividades de leitura. Assim, os dados encontrados na literatura indígena, nas observações feitas em campo e registradas no diário foram correlacionadas com os referenciais teóricos representativos da EA Crítica. Além disso, como parte da análise a partir da interpretação de todos os dados coletados em campo, foi preenchida *A Matriz Para Avaliação dos Projetos de Educação Ambiental*. Pôde-se perceber que as atividades da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira possuem características da EA Crítica na maioria das suas ações dentro e fora de sala de aula, caracterizando-se como emancipatórias, além de interdisciplinares. Contudo, também ficou claro que essas ações precedem os conceitos de EA Crítica. As ações socioeducativas realizadas na escola constantemente retomam questões socioambientais e culturais nas atividades, fomentando o discurso crítico para o fortalecimento e a permanência da cultura indígena, explanando e debatendo assuntos como manejo do ambiente, reconhecimento de plantas, grafismo Pataxó, utilização de materiais naturais, fortalecimento cultural através de vestes e rituais, contação de histórias, músicas, ensino do Patxohã (língua Pataxó), manutenção da cultura e do grupo através do ensino passado de geração a geração, entre tantos outros meios que caracterizam o ensino da escola como um fomentador da construção de sociedades sustentáveis.

Palavras-chave: Educação ambiental crítica; educação indígena; povos originários; Pataxó; Reserva da Jaqueira.

Sustainable Societies and Environmental Education at the Pataxó Indigenous School of Reserva da Jaqueira

ABSTRACT

The work intends to understand the educational actions of socio-environmental nature of the Pataxó Indigenous School of the Jaqueira Reserve (Porto Seguro, BA), trying to correlate them with the concept of Critical Environmental Education (EA). Using participant observation and the field diary as methods for data collection, the researcher monitored the classes and helped the teachers of the multigrade classes of Elementary School I in the morning and afternoon period, on two days a week between April and December 2019, totaling about 136 hours of field research activities. Complementing the participant observation and the field diary, the content of the Pataxó indigenous literary production found in the school library and used by teachers and students for reading activities was performed. Thus, the data found in the indigenous literature, in the observations made in the field and recorded in the diary, were correlated with the representative theoretical references of the Critical EA. In addition, as part of the analysis based on the interpretation of all data collected in the field, the Matrix for Evaluation of Environmental Education Projects was completed. It could be seen that the activities of the Pataxó Indigenous School of the Jaqueira Reserve have characteristics of Critical EE in most of its actions inside and outside the classroom, characterized as emancipatory, in addition to being interdisciplinary. However, it was also clear that these actions precede the concepts of Critical EA. The socio-educational actions carried out at the school constantly bring up socio-environmental and cultural issues in the activities, fostering a critical discourse for the strengthening and permanence of indigenous culture, explaining and debating issues such as environmental management, plant recognition, Pataxó graphics, use of natural materials, cultural strengthening through clothing and rituals, storytelling, music, teaching Patxohã (Pataxó language), maintenance of culture and the group through teaching passed from generation to generation, among many other means that characterize the teaching of the school as a promoter building sustainable societies.

Keywords: Critical environmental education; indigenous education; traditional peoples; original peoples; Pataxó; Reserva da Jaqueira.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Metodologia de coleta e análise de dados	31
Quadro 2. Comparativo de ações observadas conforme Santos e Costa-pinto, 2005	88
Quadro 3. Comparativo de ações observadas conforme Carvalho, 2005	89

LISTA DE SIGLAS

APA – Áreas de Proteção Ambiental

EA – Educação Ambiental

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

INEMA – Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado da Bahia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROJAQ – Programa de Desenvolvimento Sustentável e Preservação da Mata Atlântica na Reserva Indígena Pataxó da Jaqueira

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UC – Unidade de Conservação

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Livia Seymour Galama, tenho 36 anos, sou natural de Belo Horizonte, contudo cresci na cidade de Teófilo Otoni, Minas Gerais, em uma família de pintores, fotógrafos, desenhistas, bailarinos, músicos, professores, artesãos e artistas, mas, principalmente professores. Retornei à cidade de Belo Horizonte aos 19 anos, quando ingressei no curso de Artes Plásticas da Universidade do Estado de Minas Gerais. Este curso é lecionado na renomada escola de artes chamada Escola Guignard, de caráter modernista, como mencionado em portal eletrônico da universidade, que possuía um *liberalismo didático* adotado pelos professores, o qual foi herdado do fundador da escola, um artista mineiro chamado Alberto da Veiga Guignard.

Dessa forma, fui privilegiada por ter acesso a professores questionadores e a uma formação acadêmica interdisciplinar que não se limitava às questões tecnicistas das artes, mas que constantemente perpetuava o pensamento crítico sobre questões vitais à formação de um cidadão, como política, economia, desigualdade social, problematização das questões sobre o privado e o público, além de ressaltar questões como a importância da expressão artística pública como uma forma de protesto contra políticas opressoras. Nas aulas também falávamos sobre a necessidade da organização de coletivos para debater questões como feminismo, meio ambiente, diversidade cultural, consumismo, educação emancipatória e tudo aquilo que fazia questionar um sistema vigente que massificava e alienava uma população. Após formada, o que menos sabia fazer eram objetos esteticamente artísticos, mas compreendia de uma certa forma a importância de uma educação crítica e emancipatória.

Fui bolsista de iniciação científica em uma pesquisa sobre jovens artistas que faziam residência artística no Museu de Arte da Pampulha, de Belo Horizonte. Tal pesquisa foi orientada pela professora Fabíola Tasca. Além disso, antes de me formar comecei a trabalhar como arte-educadora no Palácio das Artes de Belo Horizonte. Esse trabalho me proporcionou contato com figuras importantes da arte e educação como Ana Mae Barbosa e Stella Barbieri através de treinamentos para os trabalhos de arte-educação realizados em exposições como a Bienal de São Paulo.

Por causa de inúmeras questões, me mudei para Porto Seguro em 2013, e a oportunidade de trabalho que tive na época foi lecionar no ensino formal em escolas particulares nas diversas disciplinas do ensino e nas mais variadas faixas etárias. Por ter tido experiência com um tipo de ensino diferente em galerias de arte, ao trabalhar dentro

das salas de aula percebi como era necessário o desenvolvimento de debates mais transformadores na educação. Meu interesse sobre uma educação crítica e emancipatória aumentou. Comecei a compreender a importância de o aluno questionar o seu lugar de cidadão historicamente situado e não ser apenas um replicador e memorizador de técnicas e conteúdo para abastecer uma demanda de mercado imposta por um sistema econômico que muitas vezes é degradante e opressor. Contudo, as escolas particulares em sua maioria tratam seus alunos como clientes em uma relação mercadológica entre professor e aluno. E por mais que existissem professores bem-intencionados, desenvolvendo discussões temáticas mais questionadoras, a necessidade do trabalho, do salário e da vida faz com que esses assuntos sejam debatidos superficialmente e não tratados em sua integridade.

Ao começar a trabalhar como professora de Artes na Escola Sesc de Porto Seguro, comecei a ter contato com um tipo de educação mais voltada para o desenvolvimento da autonomia das crianças e, assim, foi possível desenvolver projetos dentro da escola com temáticas diferenciadas. Em um dos projetos da Educação Infantil tivemos um encontro de troca com a Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, o que me despertou curiosidade por esse modo de ensino que eu ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer. Assim, por causa do meu cansaço mental diante da dinâmica mecanicista de ensino das escolas formais e ansiando por maiores desafios, mesmo que não assumisse isso na época, procurei por um mestrado e pude ter acesso a abertura do processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais, no qual a temática trazida pela Prof.^a Dr.^a Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto me impressionou e se aproximava muito aos meus interesses e curiosidades despertados naquele momento. Enfim, nesse processo de partilhas para o processo seletivo tive contato com a Educação Ambiental Crítica.

Dessa forma, pudemos direcionar os interesses e curiosidades para a correlação entre a Educação Ambiental Crítica com a Educação Indígena tentando construir um diálogo sobre educações emancipatórias que fomentem o desenvolvimento de sociedades sustentáveis.

As principais referências bibliográficas utilizados para a construção deste diálogo, que resultou no trabalho aqui apresentado, foram os trabalhos de Nitynawã Pataxó, especialmente o livro *As Guerreiras na História Pataxó* (2011) e a tese apresentada na conclusão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena intitulada *Histórias da Reserva da Jaqueira: Experiência de autogestão em etnoturismo* (2018). Também foram importantes para o desenvolvimento do trabalho a consulta de dois livros compilados de

vários autores que tratam da Educação Ambiental intitulados *Identidades da Educação Brasileira* (2004) e *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores* (2005), principalmente os textos dos autores Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Guimarães e Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, dos quais Isabel e Mauro falavam sobre as diferentes formas de conceber a Educação Ambiental e ressaltavam o valor da Educação Ambiental Crítica, além dos textos da Alessandra Buonavoglia sobre a *potência de ação*.

Também foi necessário um mergulho nas leituras das leis, decretos e diretrizes nos âmbitos federais, estaduais e municipais sobre o que é previsto para Educação Ambiental, principalmente quando se trata de povos indígenas e sobre a Educação Indígena. Para tanto, foi preciso ampliar os conhecimentos sobre etnografia e antropologia, além dos conhecimentos sobre Educação Ambiental. Assim, ao ingressar no Componente Curricular “Etnicidades” lecionado pelo Prof. Dr. Pablo Antunha, do Programa de Pós-graduação em Estado e Sociedade, foi possível contextualizar os processos de formação da cultura Pataxó e compreender a educação desenvolvida dentro da escola, sendo o escrito de João Pacheco de Oliveira (1998), *“Uma Etnologia do Índio Misturados: Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais”* um estudo determinante para a compreensão destes tópicos, além de vários outros escritos expostos durante o período deste componente.

Outro ponto importante foi a leitura do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (1992), essencial para compreender um processo histórico de mobilização coletiva de grupos ambientalistas preocupados com a proteção da vida na Terra, reconhecendo a educação como primordial para a formação de valores e ações sociais. Além disso, alguns trabalhos acadêmicos e literários produzidos pelo Povo Pataxó foram utilizados como referencial para coleta de dados como uma forma de priorizar a perspectiva dos Pataxó enquanto atores principais na formação deste trabalho.

Dessa forma, pretende-se incentivar mais debates sobre formas de se viver que sejam mais harmoniosas com o meio ambiente e que questionem mais a lógica do sistema vigente, mesmo que isso ainda pareça muito utópico. Assim, me posicionando como aliada às causas indígenas e às causas ambientais pretendo, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento desse debate.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da pesquisa que buscou observar as ações socioeducativas ambientalistas da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira para correlacionar com as ideias da Educação Ambiental Crítica. A intenção é contribuir com os debates e os questionamentos sobre as variadas formas de se pensar Educação Ambiental (EA) considerando a diversidade do contexto cultural na qual foi desenvolvida. Dessa forma, a intenção do recorte da pesquisa ao falar sobre educação indígena e EA Crítica é elucidar a urgência do debate das questões indígenas. Conforme percebido com a realização do estudo, a prática socioeducativa ambiental dos povos indígenas precede o discurso e prática da EA Crítica. Contudo, em linhas gerais, ambos os discursos se aproximam ao se preocuparem com a manutenção do meio ambiente e da diversidade cultural para as gerações futuras.

Dessa forma, para aproximar o discurso da educação indígena e da EA Crítica, torna-se necessário refletir sobre os variados conceitos de educação. Assim, ao se falar em educação indígena pode-se abranger duas vertentes inicialmente. Primeiro, o conceito de educação indígena dentro da instituição escolar e a educação misturada com a vida (BRANDÃO, 1981, pg. 4). De toda forma, para compreender melhor a educação indígena dentro e fora da escola, no contexto da pesquisa, nosso olhar precisa estar voltado para o povo Pataxó da Reserva da Jaqueira.

No exercício desse olhar, destacou-se Nitynawã Pataxó, reconhecida pela comunidade como uma das fundadoras da Reserva da Jaqueira. Nitynawã e suas irmãs Jandaya e Nayara criaram um espaço onde poderiam vivenciar o modo de vida dos antepassados, preservando a floresta e buscando uma alternativa econômica para o povo Pataxó (PATAXÓ, 2011, pg.13). De acordo com Nitynawã (2011), somente os Pataxó podem contar a própria história, então, me insiro nessa pesquisa enquanto uma aliada à causa indígena. Não pretendo tentar explicar a cultura a qual eu não pertenço, pois, como Nitynawã (2018, pg.7) esclarece, a História da Reserva da Jaqueira deve ser feita na visão de quem vive o dia a dia como Pataxó. Sendo assim, de acordo com a autora, falar sobre a Reserva da Jaqueira é uma “ciência pessoal”, uma vez que essa história escrita se desenvolve a partir das próprias observações, experiências e anotações de Nitynawã enquanto uma liderança Pataxó.

Dessa forma, através das produções literárias Pataxó supracitadas e das observações em diário de campo (como será explicado na parte sobre metodologia), a pesquisa pode ser desenvolvida em uma tentativa de usar a própria fala do povo Pataxó para contar a história da Reserva da Jaqueira, do desenvolvimento da educação indígena e da formação da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira.

De acordo com Nitynawã (2011, pg. 16) antes do contato com o homem branco, o povo Pataxó era livre e sadio. Retirava o sustento das raízes, frutos, caças, peixes e mariscos. Andavam em grupos de um lugar para o outro, pois eram nômades. “Toda floresta era nossa casa, porque a terra para nós não tinha divisão.” (Nitynawã, 2011, pg. 16).

Sobre a Reserva da Jaqueira, segundo Nitynawã (2018, pg. 15), no dia 01 de agosto de 1997, o cacique Karajá juntamente com outras lideranças Pataxó e membros da comunidade entraram pacificamente na área da Reserva da Jaqueira. A autora conta que na área existia uma jaqueira tombada, na qual, no seu tronco, nasceram brotos que cresceram e frutificaram. Assim, o frutificar dessa jaqueira tombada foi tomado como uma metáfora para o processo de ‘reconstrução’¹ do povo Pataxó que estava acontecendo naquele lugar. Nitynawã (2018, pg. 15) conta: “por isso, fizemos uma comparação com as nossas vidas interligadas aos nossos ancestrais e então, surgiu a Reserva da Jaqueira.”

Dessa forma, acompanhando o relato da Nitynawã (2018, pg. 15) sobre o processo de desenvolvimento da Reserva da Jaqueira, em outubro de 1997, houve a posse definitiva da área, conforme registro da demarcação da Terra Indígena Pataxó Coroa Vermelha. Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010, pg. 6) da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, a Aldeia Indígena Pataxó foi fundada no ano de 1997, localizada no território Indígena Pataxó gleba B, situada no Município de Porto Seguro/BA. A área possui cerca de 827 hectares da Mata Atlântica primária e secundária, sendo limitada por dois rios, o Rio Tinga e o Rio Jardim.

Ainda de acordo com esse PPP (2010, pg. 6), com o crescimento da comunidade houve a necessidade de criar uma escola. Dessa forma, as lideranças buscaram pela Prefeitura de Porto Seguro para conseguir esse objetivo. Assim, no dia 03 de março de 2008, foi fundada a primeira Escola Indígena Pataxó da Jaqueira e sua inauguração

¹ como foi observado a partir de vivências em campo com o Povo Pataxó da Reserva da Jaqueira, o termo reconstrução é utilizado para referenciar o fortalecimento da própria identidade. O Povo Pataxó, enquanto povos indígenas que passaram por processos de dizimação, buscaram através da resistência a afirmação de suas identidades.

aconteceu no dia 01 de agosto de 2009. No decorrer da dissertação a estrutura e o funcionamento da escola serão apresentados em diálogo com a Educação Ambiental crítica.

A fundação da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira foi vista como um marco para a história da Reserva e para compreender esse marco simbólico, faz-se necessário entender como a educação é desenvolvida por essa instituição escolar. A palavra “educação” possui diferentes entendimentos dependendo de qual ambiente está inserida. Essa variedade diz respeito à diversidade cultural e social na qual a escola com sua metodologia pedagógica atua. Além disso, existe certa diferenciação entre os termos educação indígena e educação escolar indígena.

Deve-se considerar o que se entende como educação em um contexto geral para começar o debate sobre os diferentes tipos de educação, incluindo a educação indígena e a educação escolar indígena. De acordo com Brandão (1981, pg. 4), educação é tornar comum aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Além disso, ressalta o autor que não existe uma única forma e nem um único modelo de educação, pois, a educação existe de cada categoria de sujeitos de um povo. Dessa forma, segundo Brandão, ela também pode existir como uma imposição de um sistema centralizado de poder que usa o saber e o controle sobre o saber como arma para reforçar a desigualdade entre os seres humanos.

Nesse momento entramos no debate sobre educação escolar indígena. Como Brandão salientou, a educação pode ser usada como um instrumento de controle e esse conceito alcança o que se entende como educação escolar indígena. Para realizar uma breve contextualização sobre o debate das formas de educação escolar indígena desenvolvidas, o autor Scandiuzzi (2008) que cita o autor Maher (1991) para explicar quatro modelos de educação indígena.

O primeiro modelo é a educação elaborada pelos próprios indígenas, que os torna cidadãos do mundo ao qual eles pertencem. Esse modelo não se refere ao escolar previsto em legislação, mas sim ao modo de vida que cada etnia constrói respeitando seus valores e sua visão de mundo. Nos outros modelos, há intervenção da educação dos não índios. Sendo o segundo, o “programa de submissão” que acarreta destruição no referencial linguístico indígena. O terceiro seria o “programa de transição” tendo como principal objetivo a aquisição plena da língua nacional e em segundo plano a língua indígena. Nesse programa, o autor cita como exemplo o Referencial Curricular Nacional Para a Escola Indígena (1998). E por último estaria o “programa de desenvolvimento equitativo”, no

qual há um esforço para que haja um igual desenvolvimento de ambas as línguas, ou seja, a língua portuguesa é vista como um acréscimo ao repertório linguístico dos indígenas.

Contudo, a partir da minha observação em campo, mesmo que exista uma legislação para uma Escola Específica e Diferenciada; e mesmo que a educação escolar indígena siga um programa de desenvolvimento equitativo, se o povo indígena não valorizar sua identidade para colocar em prioridade o ensino da própria cultura para as gerações futuras, a escola pode acabar repetindo alguns modelos tradicionais de seriação da educação que fomentam a exclusão.

De acordo com D'Angelis (2008, pg. 29) o problema principal é a seriação que pode acarretar a evasão escolar, uma vez que, as famílias indígenas não veem sentido em dar continuidade nas “intermináveis” séries. A seriação também é reforçada através da exigência de disciplina e do cumprimento de horários. Além disso, é a imposição da seriação que remete a criança indígena a dar continuidade em seus estudos nas escolas da cidade.

Por outro lado, a educação indígena fora da escola é o modelo exposto por Brandão (1981, pg. 5) no qual ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões, de cultura e de relações de poder. Isto pode ser observado em um trecho do meu diário de campo, no qual observo a fluidez do ensino na aula de Patxohã (língua Pataxó) ministrada pelo próprio cacique. Nesta observação, temos a preocupação com a relação de poder e com a troca de símbolos ao ser o cacique a realizar a aula da língua do povo Pataxó.

“A aula de patxohã ocupa um dia inteiro para a turma, e não somente um horário de 50 minutos. Vale lembrar também que as aulas não seguem um ritmo padrão de horários de 50 em 50 minutos, elas demonstram ser mais fluidas e orgânicas, seguindo o ritmo de aprendizado dos alunos. Vejo isso como algo positivo, pois tira o mecanicismo da aprendizagem. Os alunos junto com o professor ditam o ritmo da aula, e não um sistema.” (Título:Aula de Patxohã, 07 de maio de 2019, diário de campo.)

De acordo com o exposto no PPP da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira (2010, pg. 8), a função da educação escolar indígena é de ajudar as comunidades indígenas a compreender a sociedade em transformação. Nesse documento escolar é salientada a preocupação na escolha dos caminhos educacionais mais conscientes, fugindo de conceitos difusos cheios de preconceitos e desinformação divulgados pelos meios de comunicação e pela população em geral. Dessa forma, no PPP (2010, pg. 9) reitera-se que a educação escolar indígena propõe uma visão de desenvolvimento humano associado às atividades sociais e culturais da comunidade em que está inserida. Além

disso, observa-se que essa educação “procura aplicar o conhecimento teórico sobre a complexa realidade que os cerca para que se possa transformar o período de intensas e rápidas mudanças pelo qual passamos, sem que se esqueça a forma de vida convencional e a realidade existente” (PPP, 2010, pg. 9).

No PPP está claro que a abordagem adotada pela educação escolar indígena é a sociocultural, pois, há a preocupação com o fortalecimento das tradições indígenas, porém, sem perder a atenção aos problemas do mundo atual.

De acordo com o PPP da escola (2010, pg. 11), a criança indígena aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos. Assim, de acordo com o que consta no PPP, “na educação escolar indígena ‘criança significa herdeiro: levando conhecimento de geração a geração’, os professores índios que também são pais, lideranças, moram e participam do cotidiano das aldeias.” (PPP, 2010, pg. 12). O documento deixa claro ainda que parentesco, educação e meio ambiente não se separam na cosmovisão indígena.

Com os esforços das organizações indigenistas não governamentais e de movimentos indígenas, a partir da década de 1970, a educação indígena nas políticas públicas brasileiras foi regulamentada, principalmente com a Constituição de 1988, no qual se faziam valer os direitos do reconhecimento da diversidade cultural e linguística, além da participação de indígenas na administração pedagógica das escolas indígenas (PORTO; BONIN, 2020). A educação indígena deve ser específica para cada etnia e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, deverão ser estes mesmos que irão administrar seus Projetos Políticos Pedagógicos atendendo às suas especificidades ao valorizar seus costumes e tradições.

Considerando o Projeto Político Pedagógico (2010) e as atividades da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, pode-se afirmar que a escola preconiza a educação indígena diferenciada que atende às especificidades de sua comunidade valorizando a interculturalidade e o ensino bilíngue e, assim, compreende também o desenvolvimento de atividades de EA crítica.

De modo análogo, na EA crítica, ser humano, meio ambiente e cultura são integrados. De acordo com Loureiro (2007, pg.67) a EA vem sendo adjetivada de várias formas, pois este campo foi formado por diversas visões de mundo em diálogo e disputa. Dessa forma, a especificidade acabou mais se definindo pela negação à vida urbano-industrial e aos valores culturais individualistas e consumistas do que por pontos em comuns para propor alternativas.

Assim, segundo o mesmo autor, a EA Crítica que se aproxima da ecopedagogia e pode receber como sinônimos as palavras transformadora, popular, emancipatória e dialógica, tem como sua marca principal se afirmar como uma prática social, como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, buscando vincular processos ecológicos e sociais.

Assim, a perspectiva crítica aparece ao entendermos que

não há leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história e educação fora da sociedade, mas, relações em movimento no tempo-espço e características peculiares a cada formação social que devem ser permanentemente questionadas e superadas para que se construa uma nova sociedade vista como sustentável (LOUREIRO, 2007, pg. 67).

Assim sendo, pode-se questionar em que medida o conceito de EA Crítica se correlaciona com as atividades de caráter socioambiental desenvolvidas dentro de uma escola indígena? Sendo esta a questão-problema dessa pesquisa.

A partir desta questão-problema, o objetivo geral foi desenvolvido: Investigar como as ações socioeducativas ambientalistas da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira se relacionam com as ideias da Educação Ambiental Crítica. Dessa forma, apresentam-se os seguintes objetivos específicos: Descrever a trajetória histórica e socioeducativa ambiental da comunidade da Reserva da Jaqueira; identificar atividades didáticas e lúdicas que promovam o pensar crítico em compasso com o conceito de Educação Ambiental Crítica; destacar ações socioambientalistas desenvolvidas pela Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira que possam ter promovido e/ou estejam promovendo transformações na realidade local.

Entende-se como ações socioeducativas ambientalistas as atividades nas quais o pensamento crítico seja estimulado e desenvolvido para compreender a teia de ação e reação e a presença das várias áreas dos saberes dentro de uma questão. Sendo assim, de acordo com Sorrentino (2005), a EA aparece como um processo educativo conduzindo a um saber materializado nos valores éticos e nas regras políticas existentes no convívio social e de mercado também. Assim, de acordo com autor, esse saber ambiental dentro do convívio social, no qual implica a questão de distribuição entre benefícios e prejuízos do uso da natureza, deve ser direcionada para a cidadania ativa ao considerar seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade através da ação organizada e coletiva que busca superação e compreensão das causas estruturais dos problemas ambientais.

Em linhas gerais, como uma forma de iniciar o debate sobre EA Crítica e as atividades desenvolvidas na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, o discurso de Loureiro se aproxima dos pressupostos trazidos pelo PPP da escola. No PPP (2010), menciona-se a importância da abordagem sociocultural uma vez que a sociedade é complexa, pois, o desenvolvimento humano está associado às atividades sociais e culturais de sua comunidade e essas atividades passam por rápidas transformações.

Dessa forma, a abordagem sociocultural presente na proposta da escola tem como objetivo possibilitar a formação desse sujeito crítico que participa dessas transformações. Da mesma forma que Loureiro argumenta que não há leis atemporais, mas, que as relações estão em movimento no tempo-espaço como foi supracitado. No PPP, a abordagem sociocultural dos processos de ensino e aprendizagem na escola tem profunda relação com as lutas que vêm sendo travadas pelas comunidades indígenas pela posse da terra e direito a sua identidade e cultura. Tal abordagem se coaduna com a proposta da EA crítica, expressa no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado na Rio 92, no que se refere a autodeterminação dos povos e respeito às diferentes culturas. Nessa perspectiva, a escola preocupa-se com o desenvolvimento de sujeitos críticos aptos a questionar transformações vividas no processo sócio-histórico.

Dessa maneira, compreendo uma convergência entre esses dois discursos: os defensores da EA Crítica, veem a construção de sociedades sustentáveis como um objetivo e uma consequência de uma postura crítica; a comunidade indígena observada e estudada na pesquisa, a partir da reconstrução de sua cultura, elabora estratégias de resistência para assegurar sua identidade que se assemelham às ideias de sociedades sustentáveis expressas no Tratado de EA.

Assim, para reforçar a compreensão sobre os conceitos centrais trazidos por essa pesquisa, retomaremos o discurso sobre EA Crítica a partir dos escritos de outros autores. Dessa forma, de acordo com os expostos de Sauv   (2005, pg.317) no qual entende-se como EA Crítica a análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais, abrangendo “intenções, posições de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação.” A autora supracitada ressalta que EA Crítica pode contribuir para desconstruir a herança do colonialismo. Dessa forma, torna-se pertinente prestar atenção na educação promovida por uma escola indígena, considerando o olhar sensível para as quest    es

socioambientais como característica à forma de manejo do meio ambiente dos povos indígenas, uma vez que a EA Crítica almeja valores de coletivismo e cooperação.

Além disso, pensando também sobre a conceituação de sociedades sustentáveis, de acordo com Carvalho (2008), estas podem ser entendidas na perspectiva de que “o meio ambiente não é reduzido a um conjunto de recursos naturais escassos ameaçados pela sociedade, mas um bem social comum constitutivo da esfera pública.” Sendo assim, a autora traz o entendimento sobre o que se chama de *Sustentabilidade Forte*, na qual se reconhece a finitude dos recursos naturais e a visível desigualdade entre a população nos acessos a esses recursos, sendo assim, deve-se pensar em uma redistribuição equitativa em termos globais e intergeracionais.

A partir das observações realizadas em campo durante a pesquisa, pode-se perceber que a noção de Sustentabilidade Forte que compreende a finitude dos recursos é abordada em atividades da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, mesmo que não seja com a mesma nomenclatura utilizada no contexto. A localização da escola é um fator crucial para o desenvolvimento de atividades que pensam sobre a sustentabilidade, como pode ser observado em anotações feitas no diário de campo:

“Me apresentei ao professor, e ele permitiu que eu me sentasse dentro da sala e acompanhasse sua aula, sem nenhum porém. Logo no início fiquei impressionada com a forma que a aula foi conduzida. A aula seria de matemática, mas tomou rumos que eu não esperava. O professor conduziu os alunos para o viveiro de plantas, que é cuidado por um senhor conhecido como Coruja. Nesse viveiro existe muitas espécies de plantas características da Mata Atlântica e da região da Jaqueira, que estava como mudas, ainda no começo do crescimento. O professor pediu aos alunos que em um pedaço de papel anotasse o nome da planta, e que estimasse em anos quanto tempo aquela muda levaria para se transformar em uma árvore.” (Diário de Campo, 25 de abril de 2019, “Primeiro dia na escola.”)

Cabe destacar que a Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, no litoral norte do município de Porto Seguro/BA, de acordo com o portal eletrônico do INEMA (Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Estado da Bahia), está localizada na Reserva da Jaqueira, que faz parte da APA Estadual de Coroa Vermelha. Segundo os registros do INEMA, a APA Coroa Vermelha tem como importância garantir a preservação dos recursos naturais, ao lado do desenvolvimento de atividades turísticas. A APA abrange uma área de 4.100 hectares e está localizada no Extremo Sul do Estado da Bahia nas áreas de parte da zona costeira dos municípios de Santa Cruz Cabrália e Porto Seguro. Seguindo os dados fornecidos pelo INEMA, a APA possui grande fragilidade

ambiental apesar de abrigar grande diversidade de espécies de fauna e flora nativos. De acordo com o portal, nas grandes extensões da planície litorânea ocorre a vegetação de restinga, além de remanescentes de Mata Atlântica, a exemplo da Reserva da Jaqueira. Dessa forma, a escola se encontra dentro de uma Unidade de Conservação (UC) fortalecida e assistida a partir da demarcação da terra indígena.

Todavia, ao realizar a leitura de uma escola indígena, percebe-se que existem costumes e formas de interação desenvolvidas a partir da construção de valores de seu grupo étnico que são perpetuados no ambiente escolar. Contudo, qualquer observação de povos indígenas, independentemente da ênfase, deve ser realizada com olhar vivo sobre sua história e sobre a construção de sentido dos seus costumes e cotidiano para melhor compreendê-los, uma vez que possuem forma característica de interagir e ler o mundo.

A partir da discussão sobre *A Genealogia do Racismo*, (MACAGNO, 2014), uma questão importante para compreender a contextualização histórica-socioambiental da Jaqueira é refletir a respeito da construção social que são as culturas indígenas. Assim, deve-se fugir de conceitos gerais disseminados a respeito dos povos indígenas, em que se acredita em uma espécie de pureza irreal que encaixota os indígenas em representações caricatas. Faz-se necessário compreender que os povos também fazem parte de uma construção e invenção social, e assim, fugir do pensamento simplista em torno do multiculturalismo é a melhor saída para não cair em análises preconceituosas. Através da discussão dos escritos de Macagno, pode-se entender que o racismo é algo que pode ser datado e localizado, e assim, entendendo sua fonte, ele pode ser desvelado e questionado. Isto posto, apreende-se que as etnias nascem em contextos definidos, por relações históricas concretas e específicas. Desta maneira, assimila-se que todos vivemos em um estado de cultura, tornando-se quase impossível viver em um estado de natureza.

Portanto, é a partir da perspectiva de se compreender a diversidade social e cultural da história de construção e reconstrução do povo Pataxó que pretendo desenvolver o debate sobre a educação indígena e educação ambiental desenvolvida dentro da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira.

O debate proposto está distribuído nos capítulos a seguir. No Capítulo 2, intitulado Caminhos Metodológicos da Pesquisa, salienta-se o processo escolhido pela pesquisadora para encontrar os métodos apropriados para coleta de dados e análise. No Capítulo 3, objetiva-se focar a discussão nas formas de educação presentes no contexto indígena estudado e em como a comunidade da referida Reserva conseguiu desenvolver a educação que existe na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira. No capítulo 4, debate-se

sobre as ideias trazidas pela Educação Ambiental. E, no Capítulo 5 é possível conhecer sobre as vivências em campo da pesquisadora e sua trajetória para aproximação e coleta de dados. Dessa forma, os capítulos finais serão debatidos sobre os resultados e considerações finais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a construção da análise proposta, a metodologia escolhida valoriza a honestidade e a transparência como aspectos primordiais. Considero ainda essencial apontar expectativas concretizadas e dificuldades enfrentadas, pretendo também esclarecer todas as etapas vivenciadas juntamente com o referencial teórico utilizado.

Duas obras foram privilegiadas no desenvolvimento da pesquisa: o livro *Pesquisa Social*, organizado por Maria Cecília de Souza Minayo (1994) e o livro *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*, de Minayo et al. (2005), pois, segundo a autora os elementos indispensáveis à realização de uma investigação acadêmica são a “teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 1994, p. 15).

Essa pesquisa teve como método principal a observação-participante, como método auxiliar temos a pesquisa bibliográfica, a partir da literatura Pataxó na biblioteca escolar, além de livros e produções acadêmicas Pataxó. O instrumento de pesquisa é o diário de campo que contém registros do meu cotidiano enquanto pesquisadora dentro da escola, além de anotações de vários diálogos informais dos quais dados que se relacionam com a pergunta do projeto foram extraídos. Quanto à criatividade da pesquisadora, eu tinha como suporte minha experiência de 7 anos enquanto professora do Ensino Infantil, Fundamental I e II, no ensino formal em escolas particulares, além da minha experiência no ensino não-formal em ações-educativas em galerias de arte, a minha formação acadêmica em artes com caráter interdisciplinar e minha curiosidade sobre o assunto pesquisado.

Seguindo o livro *Pesquisa Social* (Minayo, 1993), o trabalho de campo foi realizado compartilhando das ideias da autora, segundo a qual é necessário a aproximação do pesquisador da realidade do qual formulou a pergunta, e assim, formar uma “interação com os ‘autores’ que conformam a realidade” (pg. 62). Dessa forma, constrói-se conhecimento empírico para a pesquisa. A autora ao citar Malinowski (1984), apresenta os seguintes dados para a inserção na realidade empírica, que foram observados neste trabalho: estudos prévios ao trabalho de campo de referenciais teóricos para compor uma

bagagem científica, observação-participante, técnicas de coleta como o diário de campo, conversas informais, revisão bibliográfica e preenchimento de uma matriz (anexo)².

Além disso, essas práticas também estão em compasso com a noção da pesquisa-ação, uma estratégia metodológica de pesquisa social definida por Thiollent (1986), em que a pesquisa social está em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa se baseia também nos conceitos e práticas, definidos e exemplificados pelo livro *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* de Menga Lüdke e Marli André (1986), no qual também se destaca o processo da observação-participante. A observação deve ser feita a partir do planejamento sobre o sujeito de estudo e dos seus aspectos que deverão ser observados, isso através de contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Para a pesquisa documental foram consultadas diversas obras, entre elas a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) que garante o desenvolvimento da Educação Ambiental nas instituições de ensino como uma prática para valorização da diversidade cultural; A Política Estadual de Educação Ambiental, (Lei do Estado da Bahia 12.056/11) e a Política Municipal de Educação Ambiental de Porto Seguro/BA (Lei Municipal 1.167/14, que nunca foi implementada) que preveem a autodeterminação aos povos e comunidades tradicionais e reconhecendo a necessidade de se fortalecerem garantindo os direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos, culturais e educacionais ao respeitar e valorizar a identidade, as formas de organização e suas instituições.

Para contribuir com a coleta de dados foram utilizadas obras produzidas pelos Pataxó, seja produção literária, didática ou acadêmica. Além disso, também foram consultadas obras de pesquisadores não-indígenas como artigos, dissertações e monografias com temas que se assemelham ou tratam do mesmo sujeito estudado.

² “A matriz foi adaptada de 'GUANABARA, Rachel; GAMA, Thais e EIGENHEER, Emílio Maciel. *Contribuições para a construção de uma matriz para avaliação de projetos de educação ambiental. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n.2, p. 399-411, maio/ago. 2009', por Cristiane Rabelo Santos, Danilo Santos de Andrade, Márcia Alves dos Santos, Marta Regina Lima Pereira Kurosaki e Reinaldo Brandi Abreu Bifano - estudantes da disciplina 'Educação Ambiental e Conservação da Biodiversidade' do Curso de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais (PPGCTA) UFSB/IFBA, em abril de 2018, com apoio de Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, docente responsável pela disciplina supracitada.”

A partir disso, houve a participação da pesquisadora na rotina da Escola Indígena Pataxó da Jaqueira, convivendo com alunos, professores e funcionários, para compreender sua cultura através do olhar etnográfico observando seus costumes cotidianos, formas de interação, valores sociais e ecológicos.

Os encontros aconteceram duas vezes na semana durante dias letivos entre as turmas multisseriadas matutinas e vespertinas. As turmas ocupam duas salas em formas arredondadas chamada de *kijemes* (habitação em Patxohã- idioma Pataxó), sendo uma da pré-escola e a outra dos 2º e 3º anos.

Para análise e interpretação de dados, foram adotados os conceitos expostos por Minayo et al. (2005), que propõem algumas etapas das quais considere as seguintes pertinentes ao trabalho: organização do material a partir da forma como foram recolhidos e coletados, preparação e reunião de cada material a partir da classificação anterior, avaliação quanto às condições deste material e elaboração da estrutura de análise. A partir desse ponto, será conveniente realizar a interpretação qualitativa da análise, articulando-a com fundamentações teóricas.

Revisando o trabalho de campo desenvolvido por esta pesquisa, como já foi supracitado, a etapa consistiu na observação-participante distribuída em 19 dias letivos dentro do período de 23 de abril a 10 de dezembro de 2019 na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, totalizando cerca de 136 horas de atividades de pesquisa de campo. No início da observação, foi pré-determinado com a coordenadora da escola que eu estaria presente em dois dias fixos toda semana, contudo, a partir do segundo semestre, devido às atividades dos componentes curriculares do programa de mestrado e à medida que já estava bem adaptada ao campo, comecei a frequentar a escola em qualquer dia viável, sem que eu perdesse a constância da minha presença durante aquele ano.

Logo no primeiro dia de campo dentro da escola, percebi que fui muito bem acolhida, pois, os professores não demonstraram nenhuma resistência à minha presença e nem me fizeram muitas perguntas quanto ao meu trabalho. Contudo, fui informada que a coordenadora já havia se reunido com os professores logo após o nosso encontro, então, eles já estavam cientes do que eu estaria fazendo por lá. Desde o momento em que me inseri em campo, tentei ser o mais participativa possível. Enquanto estava em sala de aula com o professor ou professora, acompanhava as atividades fazendo pequenas tarefas que os próprios professores me designavam, ou então, auxiliava os alunos em suas atividades. Não havia espaço na escola que me era restrito, eu tinha total liberdade para conversar com os funcionários, alunos e mudar de salas caso precisasse. Estava presente também

nos intervalos, participava da alimentação e acompanhava as professoras enquanto assistiam às crianças brincando no campo. Sabiam que eu estava ali para pesquisar, mas não percebi constrangimento quanto às suas atividades e pareciam continuar seu cotidiano normalmente.

Busquei me ambientar ficando o mais à vontade que me era possível e meu maior desafio nesse trabalho de campo foi o meu próprio constrangimento de me inserir em um espaço que notoriamente não era meu. Além disso, é vital salientar que alguns dos sujeitos da pesquisa estão inseridos no universo acadêmico fazendo cursos técnicos, graduação e mestrado, posicionando em todos os espaços o que é essencial para o fortalecimento da alteridade do povo Pataxó. Sendo assim, estão desenvolvendo trabalhos acadêmicos sobre os povos indígenas com os quais se reconhecem pertencentes. Então, meu constrangimento era descabido pois, o meio acadêmico faz parte do cotidiano do povo Pataxó.

No entanto, tentei superar a minha própria sensação de “inadequada” tentando me colocar enquanto curiosa, aprendiz, agregadora e aliada, sem esquecer do meu papel de pesquisadora dentro daquele espaço, ou seja, sem me forçar a ser como um “igual”. Segundo Minayo (1994), enquanto estamos no processo investigativo, mesmo que estejamos partindo de posições sociais diferentes e assimétricas, tanto pesquisador quanto o sujeito estudado buscam a compreensão mútua que transcenda o senso comum. “No entanto, o pesquisador nunca deve ser reconhecido como um igual” (MINAYO, 1994, p. 77), o próprio sujeito espera dele uma diferenciação, uma delimitação do próprio espaço, embora sem pedantismos, segredos e mistérios. “O pesquisador em qualquer hipótese tem o ônus da compreensão contextualizada e da interpretação” MINAYO, 1994, p. 77).

O que usei como estratégia para meu próprio conforto e para o grupo da escola, foi iniciar conversas nos momentos em que sentia abertura, abordar determinados assuntos quando esses apareciam à tona. Tentei me vestir com roupas confortáveis e simples, também usei chinelos como eles, pois, eram assim que crianças e professores ficavam na escola. Os menores até tiravam os calçados para entrarem em sala de aula e fazerem suas atividades em círculo. Assim, considerei que de certa forma seria uma falta de respeito chegar com uma “bota de pesquisadora” para ficar próximo a essas crianças, pois, parecia que estava vindo de outro “espaço”.

Enquanto fiz a pesquisa de campo durante o horário matutino e vespertino, possuía as horas de almoço para preencher meu diário de campo da turma matutina, e para a turma vespertina fazia pequenas anotações em alguns intervalos, mas o substancial foi escrito

depois que retornava para casa. Considerei uma atitude muito invasiva para professores e alunos, ficar sentada fazendo anotações sobre os próprios enquanto trabalhavam. Além de ser constrangedor tanto para mim quanto para eles, poderia inibi-los de continuar com suas atividades como fazem diariamente.

Em alguns dias, no horário de almoço, também fiquei na biblioteca da escola pesquisando livros que fossem de autoria Pataxó e que pudessem ser dados complementares para ampliar a minha análise e interpretação sobre o contexto histórico, a cosmovisão, os processos pedagógicos escolhidos e a forma de enxergar a escola e a Reserva. Além disso, os próprios professores e a coordenadora me forneceram trabalhos acadêmicos de autoria Pataxó para que fossem utilizados durante a pesquisa. Uma clara demonstração de que os pesquisados veem na pesquisadora uma possibilidade de ganhar voz e visibilidade para sua causa ou seus interesses, fortalecendo assim a sua luta de resistência e sobrevivência da identidade indígena Pataxó.

A partir do segundo semestre, quando comecei a frequentar somente o turno vespertino, continuei com a estratégia de anotar as considerações importantes nos intervalos, e assim, completar o diário após retornar para casa. Tive a oportunidade de ter um tempo considerável em campo com eles e estar presente em muitos momentos importantes do ano letivo, o que me gerou uma quantidade de dados expressiva. Estive presente no Dia das Mães, na Semana do Meio Ambiente, em jogos, em rodas de *awê*, nas atividades fora da sala de aula, em palestras, usei dos remédios do pajé, levei meu filho diversas vezes para a escola para participar das atividades, encontrei-me com cobra, porco do mato, papagaios, aranhas, diversos tipos de plantas, além do cotidiano escolar regular e completo que foi uma experiência única.

Além disso, outra estratégia utilizada foi o registro em diário de campo das viagens que fiz na van escolar. A partir do segundo semestre comecei a ir embora da escola junto com as crianças, professoras e funcionários com o transporte escolar. A van os levava para as aldeias vizinhas até chegar em Coroa Vermelha. Nesse momento, me aproximei um pouco mais, participei de muitas conversas, entendi melhor alguns contextos sociais dos alunos e o cotidiano de funcionários.

Vou embora com a van escolar da prefeitura até Cabralia, e lá de Cabralia eu pego um ônibus para ir a minha casa. O que foi muito proveitoso na verdade. Hoje peguei a van de carona, e a conversa informal entre professores, funcionários e alunos toma conta do ambiente. O carro percorre por toda região interna entre Porto Seguro, Coroa Vermelha e Cabralia, passando por dentro dos bairros e uma

parte da rodovia asfaltada para passar em frente à Novos Guerreiros, depois retorna para dentro dos bairros até chegar em Cabrália.

No caminho as crianças contam casos familiares, mas não entram em detalhes, como festas de aniversários, ficar em comércios com os pais e brincadeiras. As professoras e funcionários acham graça, fazem algumas brincadeiras e pelo tom da conversa, consigo perceber que existe familiaridade e intimidade entre professoras, funcionárias e crianças, parece que todos se conhecem de longa data.

As casas que vejo no caminho e onde as crianças vão ficando são das mais variadas, existem casas que ao meu olhar me parecem precárias, algumas ainda em construção, uma situação diferente das crianças que moram na Jaqueira. O último ponto é Cabrália, onde todos descem e eu caminho para pegar meu ônibus.

(Diário de Campo, 03 de setembro de 2019, título: “Acompanhando a aula dos menores e a van”)

Fazia parte do planejamento do projeto de pesquisa continuar com a observação-participante e desenvolver mais algumas técnicas de coletas de dados para o primeiro semestre de 2020 na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, contudo, com advento da pandemia do Covid-19 e com o isolamento social que determinou o fechamento das escolas e das reservas indígenas para não-indígenas a partir de março de 2020, precisei interromper a minha coleta de dados e começar a elaboração da análise com os dados que possuía.

Seguindo as colocações de Minayo et al. (2005) para análise e interpretação de dados, comecei pela *organização* do qual classifiquei as duas formas de coletas de dados utilizadas em campo: o diário de campo e a pesquisa de material acadêmico e literário Pataxó na biblioteca. O diário de campo foi organizado a partir de observações das práticas do cotidiano em sala de aula, em aulas externas e com a comunidade, além do registro de conversas informais e de considerações pessoais. Quanto ao material de leitura coletado, classifiquei os que foram usados para compreender atividades pedagógicas e didáticas, os utilizados para contextualização histórica e os trabalhos acadêmicos que contextualizam o cotidiano da Reserva dentro de uma cosmovisão.

Na etapa de *preparação*, digitalizei o diário de campo em ordem cronológica e coloquei títulos em cada dia registrado referenciando esse título com algum acontecimento que considere mais marcante naquele dia, dessa forma facilitei a consulta e a identificação da ordem em que os fatos ocorreram. Segundo Minayo *et al* (2005), a análise do diário de campo pode ser tão demorada quanto as transcrições de entrevistas, principalmente para o pesquisador que escolhe usá-lo como registro para os diálogos e para anotações do campo e sua preparação precisa partir de uma perspectiva teórico-analítica. Quanto à literatura consultada na biblioteca da escola, após completa leitura,

separei por sessões as páginas através de blocos de notas os assuntos que julguei pertinente e durante a escrita correlacionava-os com referenciais teóricos da EA Crítica e com atividades praticadas na escola por docente e discentes.

Quanto à etapa de *avaliação*, considerei necessário realizar uma revisão bibliográfica agregando mais fontes sobre educação indígena, etnicidades, pedagogia, educação crítica e emancipatória, EA Crítica, leis e decretos. Além de reler todo o diário realizando uma revisão no que foi digitalizado, fui adicionando algumas considerações e observações pessoais, o que fez com que iniciasse algumas ligações já com a literatura sobre EA Crítica.

Para a etapa de *elaboração de estrutura de análise*, que é a construção teórica da pesquisa, as atividades registradas em diário de campo que foram classificadas como de caráter socioambiental e interdisciplinar, juntamente com a literatura analisada e classificada como agregadora às atividades observadas em campo, para correlacionar os referenciais teóricos representativos da EA Crítica, para que desta forma, fosse estabelecida uma interpretação sobre essa correlação e assim desenvolver uma argumentação sobre os resultados encontrados.

Dessa maneira, considero contribuir para o debate ambiental a partir da valorização dos saberes dos povos indígenas, além de agregar aos diálogos sobre outras maneiras de viver menos predatórias e mais sustentáveis, além de trazer a público uma forma de educação praticada na escola indígena que considerei em muito se aproximar do conceito de EA Crítica.

Em ordem cronológica, as etapas da coleta de dados estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Metodologia aplicada para coleta e análise de dados

Etapas	Descrição das Atividades
Pesquisa do referencial teórico para iniciar atividade em campo.	Levantamento, leitura e análise de livros, artigos, cartilhas, monografias, dissertações, teses, pesquisas de campo e leis sobre EA, povos originários, metodologias de pesquisa em campo, entre outros assuntos pertinentes para a pesquisa.
Contato com lideranças indígenas da reserva para início da observação-participante.	Reunião com o cacique, com as lideranças femininas, com a coordenadora da escola e com o coordenador de projetos da Reserva da Jaqueira.
Primeiro contato com docentes e discentes da	Primeiro dia da observação-participante dentro da escola, no qual professores, alunos e funcionários tiveram o primeiro

Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira.	contato com a pesquisadora que permaneceu durante todo o horário letivo do período matutino e vespertino para melhor aproximação.
Dezenove encontros registrados em diário de campo a partir da observação-participante de atividades variadas da escola.	Foi acordado entre pesquisadora, professores e coordenadora da escola que a pesquisadora estaria presente nas atividades das turmas durante dois dias da semana participando e auxiliando os professores indígenas. No mês de abril de 2019 a observação-participante se iniciou com o acompanhamento das turmas multisseriadas matutinas e vespertinas. As turmas do período da manhã são os 4º e 5º anos, e as turmas da tarde são os 2º e 3º anos e a pré-escola.
Consulta à biblioteca da escola indígena para levantamento da produção literária Pataxó.	Durante determinado período da observação-participantes, nos horários de almoço em que a escola se encontrava fechada, foram realizadas consultas às produções literárias indígena Pataxó também como uma fonte de coleta de dados para compreender o desenvolvimento da EA realizada na escola.
Revisão bibliográfica.	Rever e acrescentar fontes necessárias.
Análise dos dados registrados em diário de campo correlacionando com referenciais teóricos representativos da EA Crítica.	Durante a observação-participante, não foi considerado conveniente fazer registros durante o andamento das aulas, pois assim o trabalho estaria exposto aos olhares de crianças e professores, o que poderia constrangê-los. O ato de fazer notas durante o trabalho de algum profissional pode ter conotações de julgamento criando um clima de tensão. Além disso, a pesquisadora estava acompanhando e participando das atividades. A anotação era realizada rapidamente durante intervalos, ou assim que as aulas terminavam.
Análise da produção literária Pataxó correlacionando-a com as atividades observadas e com os referenciais teóricos representativos da EA Crítica.	Ao realizar a leitura dessas produções, destaque-se narrativas ou ensinamentos que se correlacionam com práticas e conceitos trazidos da EA crítica. E se essas práticas são desenvolvidas no cotidiano escolar.
Preenchimento da matriz	A matriz é uma ferramenta para avaliar, categorizar as atividades observadas na escola e assim, aproximar essas interpretações dos conceitos de EA Crítica.
Desenvolvimento da discussão preliminar dos resultados encontrados.	Desenvolver um diálogo fortalecedor e multiplicador a respeito das conclusões e narrativas observadas e construídas durante o estudo da pesquisadora dentro da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira.

3 CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA DOS PATAXÓ NA REGIÃO PESQUISADA

Para falar sobre a Reserva da Jaqueira, é imprescindível falar sobre a história das figuras principais para o desenvolvimento da Reserva, que são as irmãs Nitynawã, Jandaya e Nayara. A partir da ótica de Nitynawã, contada em seu projeto de monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA (2018), fica claro o trabalho de resgate da identidade Pataxó a partir do exercício da alteridade e da afirmação de sua cultura expressos em uma grande preocupação com a educação.

Nitynawã (2018) explica sua história se apresentando como filha de Takwara e Tibiriçá, como a liderança da Aldeia Indígena da Reserva da Jaqueira e como Vice-presidente do Instituto Pataxó de Etnoturismo. Conforme seus relatos, sua família era nômade e passou por várias regiões construindo casas e roças para a sobrevivência. Passaram por aldeias de Imbiriba, Barra Velha, Oiticica, Ozea (Barra Velha) e Boca da Mata. Relata, ainda, que era costume sentar-se em volta de fogueiras para contar histórias, sendo o massacre de 1951 sempre contado para que não fosse esquecido.

De acordo com o Inventário Cultural Pataxó (2011), o massacre de 1951, ou o fogo de 51, aconteceu quando homens identificados como “engenheiros” ou “tenentes”, dizendo serem responsáveis pela demarcação de terra chegaram na região onde o povo Pataxó se encontrava. Dessa forma, através de intrigas estimularam a tensão entre indígenas e não-indígenas das redondezas. Assim, com as relações engatilhadas a uma briga, conseqüentemente acabou acontecendo um saque de uma venda na povoação de Corumbau. Isso foi o suficiente para uma forte repressão policial na aldeia de Barra Velha, utilizando de armas de fogo, com líderes e indígenas mortos ou detidos. O restante da população precisou fugir para a mata. Alguns se espalharam pelas fazendas da região, outros resolveram retornar à aldeia destruída, enquanto alguns, por proteção, resolveram silenciar sua origem étnica.

Voltando à história da Nitynawã, em Boca da Mata seu pai foi assassinado por um homem branco; a mãe sozinha foi morar em Coroa Vermelha, convidada por seu sobrinho Moacir. Esse momento foi para se adaptar aos novos costumes, pois viviam do artesanato e do turismo. Nitynawã (2018) relata que sempre desejou estudar, então, esteve em situações de morar com outras pessoas não-indígenas em Porto Seguro no ano de 1986,

para frequentar escolas de não-indígenas onde sofria preconceitos. Retornando para Coroa Vermelha para próximo de sua família, após separação conjugal, teve conhecimento da retomada da Reserva da Jaqueira. Assim, em 1997, liderada pelo seu irmão Cacique Karajá e com o apoio de outras lideranças, aconteceu a retomada da Jaqueira. A irmã Jandaya pediu que ficasse na Jaqueira para que trabalhassem a ideia de preservação ambiental juntamente com a irmã Nayara. Em 1998, a irmã Nayara foi para um encontro em Rio Claro/SP; ao retornar com seis indígenas Kariri-Xokó realizaram o *awê* e, a partir daquele momento, sentiram a necessidade de vivenciar a própria cultura.

Buscando um olhar antropológico a respeito da Reserva da Jaqueira, na dissertação “A Reserva da Jaqueira: o passado e o presente das tradições”, Castro (2008) explica algumas situações que se ajustam bem ao modo de viver e à formação do povo da Jaqueira. De acordo com a autora, o desenvolvimento da Jaqueira e de suas atividades é pensado no momento que sentiram a necessidade da legitimação frente ao órgão indigenista, assim como da necessidade de se diferenciarem da população local não-indígena, além do contato e interação com turistas. Contudo, essa atitude não é vista como menos autêntica e ao se falar sobre a formação e a história de povos indígenas, pois, a autora ao citar Grunewald (2001, p. 93) explicita que “as tradições não devem ser pensadas como uma substância passivamente recebida”, pois é algo fluido.

Ao continuar a análise da dissertação da autora em seu diálogo com Grunewald, a comunidade Pataxó em apreço parte da legitimação frente ao órgão indigenista e sua identidade afirma-se perante uma organização política onde há caciques e conselhos, além do fortalecimento de autoafirmação através do *awê* (rito de canto e dança Pataxó). De acordo com Campos (2010, p. 5), “o ritual do *Awê* é considerado o único ritual tradicional entre os Pataxó Meridionais, no sentido de ser assumido como tendo sempre existido e assim constituir uma linha de continuidade imaginada com o passado “imemorial” da indianidade Pataxó.” Dessa forma, o estudo afirma que para o povo Pataxó, “levar aos outros conhecimentos de sua existência e de suas tradições sempre foi muito importante”, pois fortalece a luta pelos seus direitos. Assim, a construção da Reserva da Jaqueira é uma história de uma “passagem do contexto de perdas para um contexto de reconquistas (Campos, 2010, p. 114)”.

Ribeiro *et al.* (2018) relatam como Nitynawã explicou o nome do local, como já foi supracitado por outro autor. Trata-se de uma analogia da história Pataxó com um pé de jaca, pois, segundo a liderança o pé de jaca caiu com o vento e no mesmo local, nasceu

um novo pé que rendeu novos frutos. Da mesma forma, a árvore representa a cultura Pataxó que ficou adormecida, contudo, germinou novamente.

Em consonância com as colocações de Castro (2008), foi possível observar que a Reserva da Jaqueira desenvolveu e se fortaleceu consideravelmente no etnoturismo e no exercício da alteridade para reconstrução da sua própria cultura. Tendo consciência de que a cultura é algo construído, experienciar um povo que se fortalece a partir da regaste da sua história, se autoafirmando enquanto povos indígenas e se reestabelecendo como um ato político, é de uma significação histórica vital para entender a formação contemporânea das etnias brasileiras que lutam pela sua continuidade e regaste.

Apesar do foco do estudo tratar da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, não há possibilidade de desvencilhar completamente a escola da reserva, pois se interligam em suas ações socioambientais em benefício do fortalecimento da comunidade. Em dias de turismo, a Reserva da Jaqueira está continuamente movimentada com pessoas vindas de todas as partes do Brasil e de fora do país. Os jovens da reserva, ou até mesmo jovens Pataxó que não residem na reserva são estudantes, técnicos e universitários que ingressaram nas áreas dos estudos sociais, políticos, interculturais e etnográficos, sendo os próprios a conduzir as visitas turísticas. Percebe-se o incentivo aos estudos acadêmicos dentro da reserva por seus moradores, sendo também uma forma de alteridade uma vez que serão os detentores dos estudos da própria cultura se autoafirmando nos campos científicos. Mostra-se mais uma vez como a cultura é fluida, e que o grupo determina os processos para sua autoafirmação uma vez que estão inseridos também em ambientes não-indígenas, algo cotidiano pensando-se nos indígenas do Nordeste.

Compreender as condições de existência do povo Pataxó na área pesquisada é ter clareza que para os moradores e para os Pataxó de outras aldeias, a Reserva da Jaqueira representa um território sagrado, pois de acordo com Nitynawã (2018), é um lugar onde se pode vivenciar e transmitir a cultura, reverenciar a natureza em completa conexão com o sagrado que é o Ser Indígena, se fortificando cada vez mais com os rituais sagrados. Interpreto aqui esse termo “Ser Indígena” compreendendo que a Jaqueira é o lugar onde eles podem se conectar com a ancestralidade, se fortalecendo enquanto se reconstróem como etnia longe dos preconceitos e abusos que vivenciaram recentemente no tempo histórico da região, incluindo o “Massacre de 1951” ou “Fogo de 1951”. Esse fato é muito marcante nas narrativas da história indígena Pataxó, pois é citado em quase todas as suas

literaturas como o evento que fez com que se escondessem enquanto povo indígena. Assim, a Reserva da Jaqueira é um lugar sagrado, pois é um lugar onde experimentam liberdade de se fortalecerem e recontarem sua história enquanto protagonistas, sendo um lugar onde não são julgados pejorativamente, pelo contrário, são valorizados a partir do trabalho de etnoturismo que desenvolveram para a sobrevivência e fortalecimento.

Refletindo sobre a liberdade de expressarem sua cultura e se entenderem enquanto protagonistas da formação da sua cultura e história, toma-se como uma referência para esse debate o livro *Educação Como Prática da Liberdade*. No livro, Freire (1967) relata o ser humano como um ser plural na sua própria singularidade, nas relações que estabelece com o mundo, e por ser inacabado, sua plenitude se encontra na ligação com seu Criador. Na essência, essa ligação jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Observo que a conexão do povo Pataxó com a Jaqueira é a busca por união com o povo e o seu fortalecimento com sua essência, na qual se foge da dominação de um sistema opressor e se assegura a liberdade. Assim, em concordância com o autor, observo que essa intromissão não os permite serem espectadores, como se não fosse possível interferir sobre a realidade para modificá-la, pois, com a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do contexto, respondendo a desafios, discernindo, transcendendo, lança-se o ser humano num domínio que é exclusivo dele, o da História e da Cultura.

Em campo, pude perceber essa sensação de liberdade experienciada pelo povo Pataxó na Reserva da Jaqueira, em um breve diálogo que iniciei com a coordenadora da escola no qual ela expressou poder exercer sua religiosidade e se sentir bastante conectada à sua crença, mesmo que ela tenha escolhido não entrar em detalhes sobre essa religiosidade.

Algo importante observado hoje que talvez tenha a ver com sentimento de fortalecimento da cultura, é a religiosidade. Cheguei normalmente, para a aula. Quando eu chego pela manhã, os alunos já estão no kijeme. Realizam os cantos e awê que é de costume. Para então começar a aula. Durante uma conversa com a coordenadora da escola, ela fala sobre religiosidade e como isso é forte para ela e para a família. Mas, ela não entra em detalhes sobre figuras ou mitos. (Diário de Campo, 04 de julho de 2019, título: Religiosidade)

Outro aspecto sobre as condições de existência dos Pataxó na região pesquisada diz respeito às lideranças femininas. Nitynawã (2018) relata que, enquanto uma sociedade indígena com características patriarcais, muitas das lideranças e caciques são homens. Contudo, a autora expõe que, enquanto liderança, busca soluções mais holísticas para os

problemas, relatando o homem como centralizador ao não aceitar ou valorizar a iniciativa das mulheres como protagonistas das ideias e ações iniciais da Reserva da Jaqueira. A sua própria história como supracitada, fez com que os Pataxó se espelhassem na figura de uma matriarca, o que fez manifestar nela uma força feminina que contribui para assumir papéis de liderança familiar e comunitária.

Pude observar em campo que a figura de liderança que Nitynawã representa para a geração mais jovem que frequenta a escola da Jaqueira é notoriamente comovente. Experimentei e vivenciei um momento de profundo respeito e conexão entre as crianças da pré-escola e do 2º e 3º ano durante a Semana do Meio Ambiente. Segundo diário de campo, no dia 06 de junho de 2019, no período vespertino, como uma das atividades da Semana do Meio Ambiente promovida pela escola, haveria uma palestra conduzida por Nitynawã. Os alunos foram direcionados para um *kijeme* maior, que fica na parte onde os turistas são recebidos. Todos os alunos se sentaram para recebê-la. Quando a líder chegou ao local, todos os alunos em coro começaram a dizer “Benção, tia!”, e movimentavam o corpo quase como um gesto de reverência. Transcrevo aqui, parte do diário de campo onde isso foi observado:

Quando a líder chegou, todas as crianças começaram a falar ‘Benção, tia!’, parecia até que era combinado, mas não era. Dessa maneira, pude perceber a maneira como eles estão conduzindo a educação das crianças, seja pela família, pela comunidade ou pela escola o sentido de respeito com a ancestralidade, com os mais velhos, da forma de serem possuidores de conhecimento e esse conhecimento será passado de geração a geração.
(Diário de Campo, 06 de junho de 2019. Título: Palestra do Meio Ambiente.)

No artigo *Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política*, Dutra e Mayorga (2019) relatam que a narrativa dessas mulheres indígenas se insere com mais força tanto no âmbito macropolítico quanto acadêmico. Contudo, as autoras ressaltam as intersecções entre raça/etnia e gênero, que devem ser observadas atentamente, uma vez que se fala em indígenas e em mulheres indígenas. Primeiramente, as autoras compreendem que o uso do termo “indígena”, pode designar populações autóctones de um país ou que neste se estabeleceram anteriormente. Dutra e Mayorga (2019) apontam que devemos nos atentar para um discurso ocidentalizado que simplifica a unidade identitária que abrange os povos diversos. Então, as autoras alertam para entender os termos indígenas e mulheres indígenas em ressignificações no campo da resistência. No entanto, no que se refere aos movimentos das mulheres indígenas, a pauta da demarcação de terra é prioritária, tornando a sua luta neste aspecto comum aos demais

da sua comunidade; e ressaltam o cuidado em tentar trazer a luta das mulheres indígenas para questões levantadas pela branquitude, segundo as autoras. Assim, “com a institucionalização das demandas das mulheres indígenas, lideranças indígenas femininas passaram a frequentar, cada vez mais, reuniões nacionais e internacionais, o que propiciou a consolidação e articulação de suas organizações” (DUTRA; MAYORGA, 2019, p. 122).

Outro aspecto central sobre a importância da figura de Nitynawã no processo educacional da Reserva da Jaqueira é que ela representa uma liderança pedagógica norteadora aos desenvolvimentos das atividades etnopedagógicas e de etnoturismo da escola e da reserva respectivamente. Para compreender o conceito de etnopedagogia, toma-se como base o estudo intitulado *Etnopedagogia Ambiental: Natureza como mediadora do pensar/fazer educação em contextos amazônicos* de Gilza Carla de Melo Bandeira e Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca (2015), no qual, de acordo com as autoras, a etnopedagogia ambiental é um construto de uma etnociência, cuja perspectiva fenomenológica interessam e perpassam por questões sobre o saber e o poder dos povos e suas relações com o ambiente material e imaterial da realidade humana. Ou seja, segundo elas, a dialética do ser e do saber é pensada em uma perspectiva de totalidade, o que nos leva a um método transdisciplinar de articulação das ciências. (BANDEIRA; FONSECA, 2015, pg.8) No trecho do Diário de Campo supracitado é possível analisar essa liderança pedagógica representada por Ninynawã, que fala sobre esse método transdisciplinar de associar educação à vida, o que para o povo Pataxó é algo que faz parte do viver e não precisa ser denominado como transdisciplinar. Segue trecho do Diário de Campo para exemplificação.

Esse dia quando cheguei para a aula juntamente com meu filho, os alunos todas as quartas gastam um tempo realizando o awê. O awê é uma roda de dança de caráter ritualístico realizada no cotidiano dos Pataxó, pelo que eu pude observar. Essa explicação é baseada na minha observação e deve ser correlacionada com literatura que explica o que é o awê. Esse cotidiano pode ser uma festa, uma celebração, um rito ou para iniciar alguma atividade, seja a aula ou uma visita de etnoturismo. São os alunos que pedem esse momento de awê para a professora. E eles apreciam muito esse momento de awê. Eles ligam uma música na outra, sem parar de cantar e fazem a roda. E dançam em círculo. Dessa vez, as professoras me chamaram e me incluíram na roda. Confesso que me senti muito feliz de participar desse momento, e as músicas que eram entoadas pelas crianças eram músicas de afirmação e fortalecimento da cultura. Não consegui registrar na memória a música na íntegra. Não utilizo de outros meios para anotação a não ser o diário de campo, pois acredito ser o menos invasivo e o que irá passar maior respeito e intimidade. Mas, conseguir absorver que em alguma música eles falavam algo do tipo “não foi Cabral que descobriu o Brasil, o Brasil é terra dos Pataxó”. E as

crianças falavam isso com muita força, convicção e veemência. O awê é um instrumento maravilhoso de fortalecimento e resistência da cultura.

(Diário de Campo, 11 de setembro de 2019, título: “Participo do Awê.”)

Mais um aspecto importante que caracteriza a identidade da Reserva da Jaqueira é a comemoração do *Aragwaksã*. Segundo o Inventário Cultural Pataxó (2011), este é um ritual tradicional do povo Pataxó, onde todos se reúnem para fortalecer a sua comunidade e os seus espíritos enquanto guerreiros. No dia do *Aragwaksã*, se reúnem mais de 15 aldeias onde ocorrem os rituais sagrados, cantos, danças, casamentos tradicionais e a prática de esportes. A Reserva da Jaqueira realiza este evento justamente para fortalecer a cultura, vivenciar e praticar os costumes e tradições.

Nitynawã (2018) apresenta o *Aragwaksã* como uma conquista Pataxó, sendo a celebração da conquista da terra, realizada todo dia 1º de agosto. É a data que rememoram e reencontram os parentes, no qual fazem muitos rituais: Ritual da Fogueira Sagrada, Ritual do Casamento, Ritual do Batismo com Barro e, até mesmo, a Miss *Aragwaksã*. Nitynawã conta que o Ritual do Batismo com Barro alude aos ensinamentos dos ancestrais que contavam que o Pataxó veio do barro e para ele voltaria. Neste ritual, as crianças são batizadas, mas pessoas de outras idades também podem participar. Outras etnias participam desta festividade, que se configura como uma data de grande visibilidade, inclusive para a sociedade não-indígena. O *Aragwaksã* é a Celebração ao Barro e remete à história resgatada dos anciãos, às construções dos kijemes, às pinturas corporais, possuindo valor imaterial como um símbolo de resistência.

Pensando que o *Aragwaksã* é uma festividade relativamente recente criada pelos Pataxó da Jaqueira, toma-se esse fato como a principal ideia de uma cultura que se reconstrói a partir do sentido da vida social experimentado, criado e racionalizado pelos próprios Pataxó, como relata a autora Maroca (2008) ao referenciar o conceito “experiência vivida” trazido por Viegas (2007). “Assim, é ao prestar atenção no passado vivenciado pelo grupo que poderemos discernir e reconhecer processos concomitantes de continuidade e descontinuidade” (MAROCA, 2008, p. 132).

Contudo, a realidade observada pela pesquisadora que é vivida pelo povo Pataxó na Reserva da Jaqueira não é a mesma para o povo que vive na Coroa Vermelha. Seria impossível relatar todas as nuances, causas e efeitos de todo o contexto histórico, social e econômico complexo do povo de Coroa Vermelha em poucas palavras. Porém, como

uma alerta social é preciso abordar esse assunto de alguma forma ao se estudar o povo Pataxó, pois, acredito ser parte da responsabilidade social também refletir sobre os problemas, trazendo-os ao debate, na esperança que em algum momento possam ser resolvidos. De acordo com Rego (2012) em seu trabalho de doutorado intitulado “Uma aldeia diferenciada”: conflitos e sua administração em Coroa Vermelha, o autor aponta várias questões de conflitos entre os moradores da região devido ao salto populacional ocorrido principalmente após o evento dos “500 anos”. Dessa forma, com a crescente vinda de não-indígenas para morar e turistas para visitar a região, dois tipos de conflitos mais visíveis surgiram; a “briga interna” e a “criminalidade” (Rego, 2012, pg. 118). Segundo o autor, as brigas internas são assumidas pelos próprios chefes de família em uma tentativa de administrar o número de pessoas desconhecidas que se instalaram na região. Anteriormente a esse crescimento populacional, os indígenas que viviam na região eram conhecidos como parte de uma comunidade. Rego (2012, pg. 122) relata entrevistas realizadas por ele com indígenas da região no qual, estes se referem à Coroa Vermelha como uma “aldeia diferenciada”, pois afirmam que “vai quem quer” devido ao crescimento populacional de não-indígenas e ao casamento entre indígenas e não-indígenas. Quanto à criminalidade, Rego (2012, pg. 126) se refere às atividades como tráfico de drogas, roubos e furtos. Segundo o autor, a precariedade de vínculos familiares com estes desconhecidos abriu precedentes para a presença da criminalidade. Além disso, segundo entrevistas feitas pelo autor com indígenas de Coroa Vermelha, a aproximação dos indígenas com o tráfico de drogas tem a ver com a chegada do branco. Contudo, reflete que esse problema é agravado devido à falta de recursos que deveriam ser dispostos por governantes para a melhor administração do local e da falta de aproximação dos governantes com as lideranças indígenas.

De toda forma, devido ao contato aproximado entre Coroa Vermelha e a Reserva da Jaqueira, os fatos que acontecem em Coroa Vermelha atingem a Reserva da Jaqueira. Segue trecho do Diário de Campo, no qual relato um dia que a aula precisou ser suspensa devido ao falecimento por homicídio de um pai de uma das alunas ocorrido em Coroa Vermelha por causas que não me foram reveladas.

A aula do período da tarde é dispensada por causa do falecimento do pai de uma aluna e ex-companheiro de uma funcionária da escola. Quando algum Pataxó falece, todos, mesmo que não sejam diretamente ligados por laços familiares, param suas atividades para dar atenção à fatalidade.

(Diário de Campo, 13 de junho de 2019, título: “Aula somente no período da manhã”.)

Sobre as instituições públicas e suas ações quanto ao desenvolvimento da educação indígena, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) foi marcada pelo fortalecimento e regulamentação de questões territoriais indígenas, assistência à saúde e à educação escolar. O Decreto de n. 26, de 1991, atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, sendo assim, desenvolveu-se a Portaria Interministerial do Ministro da Justiça e da Educação n.559/1991 (BRASIL, 1991), versando sobre os direitos do reconhecimento da diversidade cultural e linguística.

Além disso, ficou marcada a efetiva participação das sociedades indígenas na organização administrativa da estrutura pedagógica das escolas indígenas, seja nas práticas escolares, na organização curricular, na produção de material didático ou na atribuição de responsabilidades pelas Secretarias da Educação. Contudo, esse direito conquistado precisou ser reivindicado a partir da participação de lideranças indígenas, grupos de apoio, organizações não-governamentais e associações de apoio às causas indígenas.

No artigo intitulado *“A Educação Indígena Pataxó: entre distopias e utopias”*, Porto e Bonin (2020) discorrem o tempo histórico dessas conquistas dos movimentos indígenas, relembrando o caminhar da educação indígena em território brasileiro a partir do advento do processo exploratório de colonização. Segundo as autoras (2020), essas questões se agravavam uma vez que não tratavam os indígenas como coletividade, como um grupo que precisava ser lido a partir de suas especificidades, mas sim como “remanescentes”, os quais, no período republicano, eram tratados como uma população “útil” à comunidade.

Tentando organizar os fatos em uma linha cronológica, temos em 1910 o Decreto 8.072 e a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que se demonstrou, contudo, um órgão indigenista ineficaz para contemplar a pluralidade das demandas culturais e linguísticas. Em 1967, a partir das demandas e acusações apontadas pela Convenção de Genebra, houve a criação da FUNAI. Entretanto, somente com as organizações indigenistas não-governamentais, os movimentos indígenas e grupos de apoio, após as Assembleias de Lideranças Indígenas, Conselho Indigenista Missionário e União das Nações Indigenistas e apoiados pela pressão de lideranças e da Associação Brasileira de Antropologia e da Coordenação Nacional de Geólogos, a Constituição Federal Brasileira

pode reforçar o direito de reconhecer e valorizar a identidade cultural indígena. Além disso, como forma de objetivar esse reconhecimento, o Decreto Presidencial n. 26, de 1991, atribui ao MEC a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular.

De acordo com Mellià (1999), a educação indígena sustentou a alteridade dos povos indígenas, na (re)construção de suas identidades, devido às especificidades de suas próprias estratégias, sendo uma delas a ação pedagógica. O autor afirma que a alteridade sustentada pelos povos indígenas está no tipo de educação em que se entende identidade como a liberdade de ser ele próprio, ou seja, que lhes permitem que sejam eles mesmos, na relação com os outros, ao passo que mantêm e fortalecem a transmissão de suas culturas por gerações. Mellià (1999) salienta que existem questões negativas sobre a educação indígena, uma vez que, com o processo colonizador, muitos indígenas passaram por educação tradicional e, assim, reproduziram preconceitos sobre sua própria cultura. Contudo, o autor enfatiza que outro fenômeno contrário também acontece e sua tendência é que se perpetue. Trata-se da formação de professores indígenas com consciência crítica e que percebam os problemas de sua comunidade. Assim, a escola tem sido o ambiente onde se desenvolvem movimentos de resistência e de reivindicações de direitos sobre terra, por exemplo.

Prosseguindo com a análise de Mellià (1999, p. 15), nota-se que é inevitável fazer a comparação entre a educação indígena e a não-indígena. A educação formal dos não-indígenas está marcada pela capacitação individual suscitando “competição individual para produzir e possuir mais”. A contraponto, métodos indígenas são desenvolvidos a partir da participação da comunidade para a construção de ações pedagógicas, que visem à coletividade. A participação da comunidade assegura ações de alteridade, que fortalecem a identidade Pataxó. Sendo assim, o autor conclui, “não há um problema na educação indígena, há sim uma solução indígena para o problema da educação (MELLIÀ, 1999, p. 16)”

A educação indígena a partir do ponto de vista da alteridade, pode ser pensada como fortalecedora da identidade de um povo, comunicando-se com a EA Crítica. A partir do artigo de Silva (2007), afirma-se que a EA Crítica se apresenta como uma necessidade do fortalecimento da sociedade civil na procura da coletividade por transformações sociais. Ou seja, esse conceito vai ao encontro do que foi discutido sobre educação indígena, posto que se percebe aí uma busca pelo bem-estar da coletividade, uma práxis

do pensamento crítico de como fortalecer uma comunidade. Isto é algo observável na formação da educação indígena e constitui um eixo que pode ser imprescindível para formação de sociedades sustentáveis da EA Crítica. Dessa forma, entende-se por que Silva (2007) ressalta que a EA Crítica denota a complexidade da relação “ser humano – natureza”.

Nessa linha de pensamento, de acordo com Carvalho (2004), as mudanças dos comportamentos individuais poderão ser substituídas pela formação de uma cultura cidadã e de atitudes ecológicas, que supõem a formação de um sentido de responsabilidade ética e social. Mellià (1999) aponta características negativas do sistema educacional formal não-indígena contrapondo-o com características positivas da educação indígena. Percebe-se, no debate, uma correlação com a fala de Carvalho, quando Mellià (1999) cita que a educação nacional está marcada pela capacitação e para a competição. Dessa forma, a educação se desenvolve como um simples contrato, citando que “a escola (não-indígena) é a ponte e a estrada que levam para o individualismo (p. 16)”, uma vez que, no caso da educação indígena é voltada para a alteridade, consequência da ação pedagógica direcionada para a contribuição de um mundo mais humano pensado pela coletividade, em contraposição ao individualismo reforçado no outro modelo de educação.

Em conformidade com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade (1992), a EA configura-se como um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida. Logo no princípio de número 5, fica clara a função da EA em recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena, além de promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Sendo assim, o Tratado, neste princípio, reconhece que se deve tirar os enfoques etnocêntricos e estimular a educação bilíngue.

Os dois tipos de educação, tanto a EA Crítica quanto a educação indígena, conversam entre si em muitos aspectos. As duas priorizam a valorização da diversidade e a alteridade na permanente construção da cultura, principalmente dando enfoque à educação bilíngue. Percebe-se que a questão linguística também é central ao debate da conservação da diversidade cultural, uma vez que, foi a negação do uso da língua uma ferramenta de exploração e colonização desses povos. Reconhecer e resgatar a língua dentro da educação indígena é um princípio da EA reconhecida pelo Tratado como uma forma de sustentabilidade equitativa, pois baseia-se no respeito a todas as formas de vida.

Como está registrado no quinto princípio do Tratado, a EA deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre ser humano, natureza e universo de forma transdisciplinar. A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, que objeto desse estudo que ora apresento, demonstra em muitos momentos que a maioria das características aqui citadas, dentro do que se prevê tanto em educação indígena quanto em EA, promove que o ensino saia da sala de aula e permeie todo o ambiente da comunidade, dialogue com os moradores da reserva, permitindo que todos os assuntos referentes à autoafirmação de sua cultura possam entrar em qualquer disciplina de forma didática.

Em determinado momento registrado em diário de campo do dia 25 de abril de 2019, logo no primeiro dia em que a pesquisadora estaria integralmente realizando a observação-participante com os professores e alunos, o professor indígena da turma multisseriada de 4º e 5º ano levou seus alunos para terem aula de matemática no viveiro de plantas nativas da Reserva da Jaqueira. A atividade consistia em pedir aos alunos que estimassem a quantidade de anos que levaria para aquelas mudas chegarem à idade adulta e refletissem sobre a relação disso com a continuidade da comunidade. Logo, percebe-se o caráter transdisciplinar e com característica de EA nesse primeiro contato. As atividades serão mais descritas e discutidas ao longo do estudo nos debates sobre análise de dados e resultados.

3.1 A Comunidade da Jaqueira: resistência e luta

Os povos indígenas Pataxó, inclusive os que hoje habitam a Reserva da Jaqueira, de acordo com o Instituto Tribo Jovens *et al.* (2011), foram aldeados forçosamente, em consequência do longo processo de dominação desde o início da história da colonização brasileira, prolongando-se até tempos bem atuais. O Monte Pascoal, por exemplo, localizado próximo ao município de Itamaraju, no estado da Bahia, de acordo com registros no livro *Caderno de História*, publicado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no capítulo Breve História da Presença Indígena no Extremo Sul Baiano e a Questão do Território Pataxó de Monte Pascoal, do autor José Augusto Laranjeiras Sampaio (2000, pg. 31), a implantação pela União do Parque Nacional de Monte Pascoal, na segunda metade do século XX, expropriou uma população indígena em nome da defesa de um patrimônio ambiental e, também, de preservar um importante símbolo da história nacional. Contudo, segundo o autor, esse fato somente se constituiria em uma série longa de desmandos governamentais sobre a população indígena do extremo sul baiano, que foi iniciada a quatrocentos anos antes e continuada após 1961 em uma sequência de episódios de descaso e negligência para a população Pataxó de Barra Velha.

A região compreendida hoje pelo sul da Bahia, leste e nordeste de Minas Gerais e o Espírito Santo – dominada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e de Contas – tenha sido a região original de concentração dos grupos do tronco Macro-Jê. Isso explicaria a sua grande diversidade lingüística, que compreende as famílias Botocudos, Maxakalí, Puri, Kamakã, possivelmente Pataxó – não suficientemente conhecida para uma classificação precisa – e talvez outras, além de línguas isoladas, cujos escassos registros hoje disponíveis também não permitem maiores discernimentos.
(Sampaio, 2000, pg.33)

Sendo assim, ainda de acordo com o autor acima referido, a região de Barra Velha abrigou em sua origem não somente os Pataxó, mas também os Maxakalís e possivelmente os Botocudos, subjugados como “descendentes” dos Tupiniquins de Trancoso. O autor completa que sobre essa diversidade original, o etnônimo Pataxó prevaleceu por sua maior contingência e por seu território estar tradicionalmente reconhecido como Pataxó. Os Pataxós de Barra Velha chegaram ao século XX como a única comunidade indígena na região e viveram praticamente isolados de qualquer contato com o restante da população. Assim, entre 1861 e 1951, são escassas as referências existentes sobre essa aldeia perdida numa das regiões então mais isoladas do Estado. (Sampaio, 2000, pg. 35)

De acordo com registros encontrados no Instituto Tribo Jovens *et al.* (2011), a região do Monte Pascoal representava um dos principais refúgios Pataxó no interior dos sertões da Capitania de Porto Seguro no período colonial. Por sertões eram designadas áreas distantes do litoral, local que as autoridades portuguesas não conseguiram explorar inicialmente devido à presença de animais ferozes e dos povos indígenas. De acordo com esse inventário, na área que habitavam, que não se sabe a localização ao certo, mas que eram próximas ao Monte Pascoal, puderam aproveitar das condições ambientais, geográficas e ecológicas existentes, até o momento em que a área foi ocupada pelos colonizadores com violência em 1808 para a produção principalmente de alimentos e pastos.



Mapa das Aldeias Pataxó - Mapa do território e habitação Pataxó publicado pela Prefeitura de Porto Seguro – BA

Como pode ser observado no mapa, Coroa Vermelha é a região que tem maior proximidade com a Reserva da Jaqueira. Contudo, vale ressaltar que a Reserva faz parte do município de Porto Seguro e Coroa Vermelha é um distrito do município de Santa Cruz de Cabrália, no extremo sul do estado da Bahia. Tanto Porto Seguro quanto Coroa Vermelha são muito próximos da Reserva, mas, por questão de identidade e não de divisão político territorial, o grupo possui maior diálogo com Coroa Vermelha.

A demarcação de Coroa Vermelha, de acordo com o portal *Terras Indígenas*, em uma publicação de dezembro de 1997, aconteceu após cobrança dos povos indígenas que residiam na região. Assim, com a visita do então presidente da Funai, Sullivan de Oliveira, afirmou-se o compromisso de demarcar todas as terras Pataxó. Dessa forma, acompanhando o desenvolver dessa luta e desse compromisso firmado, as três líderes indígenas Nitynawã, Jandaya e Nayara, que nesse momento residiam em Coroa Vermelha, lideraram um movimento de retomada da área da Reserva da Jaqueira, fazendo com que a região também entrasse na lista das terras demarcadas no ano de 1997.

Dessa maneira, conseguiram interromper a construção ilegal de um condomínio dentro da área da reserva, sendo todos esses fatos descritos e registrados por Nitynawã em seu livro *As Guerreiras na História Pataxó* (2011). Desse modo, a Reserva da Jaqueira foi fundada e, com o desenvolvimento do etnoturismo a partir do ano 2000, incentivou-se o crescimento das famílias indígenas no lugar. Assim, houve a necessidade de uma escola para atender à comunidade, sendo a mesma construída no ano de 2008.

Nesse texto acima citado, Nitynawã Pataxó, uma das três mulheres indígenas que conduziram os primeiros passos para o desenvolvimento da Reserva da Jaqueira, em alguns trechos, cita a importância de os Pataxó terem ocupado aquela região naquele determinado momento, no ano de 1997, quando Coroa Vermelha passava por processos de demarcação de terra indígena e a região da Jaqueira estava sob ameaça de ser tomada para construção de propriedades privadas. Assim, ao retomarem o território para desenvolver atividades de etnoturismo como uma forma de valorização étnica, sobrevivência e retomada da sua cultura, eles também estavam se autodeterminando, se fortalecendo enquanto povo indígena e afirmando sua representatividade na zona turística da Costa do Descobrimento.

De acordo com Little (2002), dentro de uma abordagem histórica e entendendo cada território com suas particularidades, faz-se necessário a cosmografia, ou seja,

compreender os saberes ambientais, ideologias e identidade coletivamente criados e historicamente situados que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. Assim, segundo o autor, fica claro que a questão fundiária no Brasil é complexa, uma vez que vai além do tema de redistribuição de terras e se torna uma questão centrada nos processos de ocupação e afirmação territorial. No Brasil, a história da expansão das fronteiras foi marcada por guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento de etnias. Nesse contexto, surgem as “condutas territoriais”, assim, a dinâmica de defesa do território torna-se um elemento de união do grupo em análise, sendo que as expressões exercidas pela sociedade ou pelo governo dominante moldam ou impõem outras formas territoriais.

Nessa perspectiva de análise adotada por Little (2002), as “condutas territoriais” podem mudar com o tempo, dependendo da história de um grupo, pode-se observar tais reflexões no sistema em que se desenvolveu o grupo da Jaqueira. Ante as demandas territoriais da época, especialmente no contexto da demarcação, em 1997, aliadas à necessidade de se legitimarem enquanto um grupo étnico, também como um posicionamento político frente às entidades indigenistas, naquele momento, os Pataxó na região estudada se reuniram e se organizaram enquanto um grupo que trabalhou arduamente no processo de resgate de sua cosmografia, se adaptando a uma lógica de mercado através do etnoturismo como forma de garantir a sobrevivência étnica, que compreende inclusive a conservação do meio ambiente.

Percebe-se então, seguindo a reflexão em torno de Little (2002), que essa adaptação mercadológica não significa que esses povos perdem sua particularidade enquanto etnias. Ao citar Almeida (1989), o autor argumenta que as formas de uso da terra que dependem de processos sociais, resultados das contradições do desenvolvimento do capitalismo, acabam por empregar uma lógica econômica diferente da lógica capitalista. Isso pode ser observado na Jaqueira, uma vez que a organização encontrada para o desenvolvimento do etnoturismo possibilita a manutenção de um grupo étnico que se autoafirma em exercícios de alteridade, propagando ensinamentos sobre a conservação do meio ambiente e o fortalecimento do povo Pataxó ao valorizar sua ancestralidade e as novas gerações.

Durante a observação-participante, em alguns dias após o término do turno matutino, precisei ficar no horário de almoço na escola esperando o turno vespertino. Os alunos que residem em aldeias vizinhas, voltam para suas casas pela van escolar; os alunos que moram na Jaqueira, naturalmente, vão para suas casas, e a escola muitas vezes

ficava vazia nesses momentos. Minha permanência no local, possibilitou perceber a movimentação de turistas nesse horário, que está incluído no roteiro turístico para mostrar a escola aos grupos visitantes. Saindo dos prédios que compõem do espaço físico da escola, o grupo de visitantes faz uma pequena trilha que fica ao lado da mesma e se reúne em um campo para realizar jogos. nesse mesmo campo, o jogo mais marcante para a minha observação era a corrida de maracá, que durante o recreio escolar, era uma brincadeira muito praticada pelas crianças. Faz parte do cotidiano, durante o recreio, as crianças repetirem jogos utilizados pelos grupos de turistas, aqueles jogos que são considerados tradicionais do povo Pataxó da Jaqueira. Como descrito em diário de campo:

Eles possuem para brincar o campo, as cordas, o maracá que é uma espécie de chocalho, as árvores, algumas bicicletas. Elas reproduzem brincadeiras tradicionais o tempo todo e reproduzem muitas das brincadeiras que são realizadas durante o passeio etnoturístico dos turistas.

(Diário de Campo, 06 de junho de 2019, título: Palestra do Meio Ambiente)

O que pode ser observado nesse relato é que existe um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar como uma parcela específica do seu ambiente biofísico, convertendo-o assim em seu território” (Little, 2002). E assim o fazem através de atividades culturais expostas a um grupo interessado em aprender e propagar para mais pessoas o que conheceram e, dessa forma, passam essa prática dentro do ambiente escolar para que as gerações futuras perpetuem o desenvolvimento e o resgate das especificidades de sua cultura.

3.2 Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira - Uma possibilidade de resgate e transmissão de costumes para novas gerações

De acordo com os dados coletados no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010) da escola pesquisada, a Reserva possui 827 hectares de Mata Atlântica e dialoga muito bem com a mata. Assim, faz parte do PPP fortalecer o elo entre a instituição e a comunidade ali residente.

A estrutura da escola alude às formas de *kijeme* (popularmente conhecidos como oca), porém a metade inferior é construída de alvenaria e a parte superior, de colunas de madeira e teto de piaçava, permitindo que as salas sejam abertas e que o exterior repleto de árvores da Mata Atlântica possa ser observado de dentro pelos alunos e professores. A forma é arredondada e a estrutura é chamada de *kijeme*, que quer dizer casa em *patxohã* (língua geral do povo Pataxó). A sensação que se tem ao estar dentro da sala é que a aula é realizada em área aberta, pois o *kijeme* dialoga com a natureza de forma orgânica. A escola inteira é composta por três *kijemes* grandes que são duas salas de aula e um refeitório, um *kijeme* pequeno onde funciona a coordenação, secretaria e uma biblioteca, ambiente no qual estão algumas produções literárias dos Pataxó, e, por último, existem duas pequenas casas, sendo uma a cozinha e a outra, o banheiro. A equipe da escola é formada por quatro professores: um para o 4º e 5º anos, um para o 2º e 3º anos, outro para a pré-escola, além de um para a língua *Patxohã*, que é o próprio Cacique. Trabalham também na escola: uma secretária, uma acompanhante para alunos com necessidades especiais, uma pessoa responsável pelos serviços gerais, uma merendeira e uma coordenadora. No período matutino, as aulas são das turmas de 4º e 5º anos que dividem a mesma sala, com um professor indígena que se organiza em atividades diferenciadas para as duas turmas. No período vespertino, dois *kijemes* são utilizados, um para a pré-escola e outro para o 2º e 3º anos.

A própria estrutura da escola faz com que os alunos dialoguem e experienciem o meio ambiente à sua volta; já que ambos (escola e alunos) estão inseridos no meio ambiente e se entendem pertencentes a ele. Em determinado momento, enquanto realizava a observação-participante e participava das aulas das turmas multisseriadas do período vespertino (como se encontra registrado em diário de campo), um dos alunos da pré-escola se identificava com o barro ao enxergá-lo enquanto uma cor e como um elemento constituidor das coisas e seres que estavam à sua volta, incluindo ele mesmo.

Ao desenhar a si mesmo ela dizia que estava usando a “cor barro” e ao desenhar os elementos do seu cotidiano tudo precisava ser representado com “cor barro”. O barro para o povo Pataxó vai além de um recurso essencial para a manutenção da cultura, o que já é algo de extrema relevância no exercício da alteridade. O barro faz parte da história do fortalecimento desse povo que se reconstrói, pois, a partir deste recurso pode-se resgatar o fazer ancestral e reconstruir toda uma comunidade. De acordo com o estudo feito por alunos indígenas para estágio supervisionado do Curso de Licenciatura Intercultural para Professores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais, a escola desenvolve um trabalho pedagógico de afirmação cultural junto à comunidade. Esse estudo foi disponibilizado pela coordenadora da escola, Sirleide, sendo que ela e uma professora local, Ariane, fizeram parte do trabalho. No escrito, deixam claro que o barro tem papel imprescindível para a escola e é passado para os alunos através de suas práticas. Com o barro, a comunidade pôde construir kijemes, o que foi essencial para o desenvolvimento e fortalecimento da Reserva da Jaqueira. Além disso, com o barro, o artesanato foi resgatado como mais um ato de manutenção e propagação da cultura. Ainda nesse estudo, as autoras exemplificam a utilização do barro enquanto remédio e para pinturas Pataxó. A retirada do barro é uma prática antiga, conhecida como “barreio”, na qual todos da comunidade participam, incluindo as crianças.

Em outro momento, durante a observação-participante e registrado em diário de campo, observava que a professora da pré-escola confeccionava com os alunos um cartaz sobre a moradia Pataxó. O cartaz feito em papel pardo era desenvolvido com os materiais naturais recolhidos nos arredores da escola: barro, gravetos, folhas secas e piaçava. Estava escrito “kijeme” em um bom tamanho, ao mesmo tempo em que a professora explicava que era moradia dos Pataxó, e assim utilizavam o barro, os gravetos, as folhas e a piaçava para formar coletivamente a representação dessa moradia. Vale ressaltar que nem todos os alunos são moradores da Reserva da Jaqueira. A escola recebe crianças indígenas das aldeias de regiões próximas e nem todos os alunos moram em estruturas de barro, pau a pique e piaçava. O representativo dessa atividade é o aprendizado do valor simbólico da língua, dos recursos naturais e da história enquanto elementos constituintes de uma cultura do qual eles fazem parte.

Essas atividades observadas estão em consonância com o que se deseja sobre EA Crítica, uma vez que, de acordo com o que consta na introdução do livro, *Encontro e Caminhos Formadores de Educadoras-(es)* (2005), almeja-se a promoção do diálogo da diversidade ambiental (incluindo aí o homem) e dessa forma, realizar a troca efetiva e

afetiva de olhares e saberes, pertinente às atividades observadas já que ao utilizar dos recursos representativos da comunidade e relacioná-los à moradia, à escola e à comunidade criam-se ligações afetivas e efetivas de pertencimento, indo ao encontro de outro ponto importante explicado pelo documento, qual seja, o de despertar “em cada indivíduo o sentimento de pertencimento, participação e responsabilidade” (2005, p. 10).

Além disso, outra atividade representativa observável e utilizada como ação provocativa de alteridade são os trajes. Pude observar durante as atividades de aula que os professores indígenas usam tangas, uma espécie de saias feita de piaçava. Em cima da tanga, utilizam uma espécie de cinto de crochê feita de lã e linha com sementes variadas penduradas. Na parte superior do corpo, usam uniformes que são camisetas com grafismos Pataxó, estampados com o nome da escola e algumas logomarcas da prefeitura, lembrando que a escola está inserida no sistema municipal de ensino da cidade de Porto Seguro. Segundo Ribeiro (1978), os trajes estão repletos de uma vontade de beleza e de expressão simbólica. Além disso, de acordo com autora, as indumentárias atuam como comunicação de uma linguagem visual, a transmissão de uma individualidade caracterizada por um símbolo cultural, ou seja, linguagem visual que funciona como marca de identificação étnica.

Os alunos também podem usar as tangas, se preferirem. Observava que os alunos que residiam na Jaqueira tinham mais facilidade de estarem presentes na aula com suas tangas, contudo, nem todos as utilizavam, especialmente os que iam de van escolar, fornecida pela prefeitura, vindos de aldeias vizinhas para a escola. Por meio de conversas entre os alunos, percebi que a tanga é uma vestimenta utilizada em ocasiões de representatividade como eventos escolares, eventos turísticos, palestras e afins. A confecção da tanga não parecia ser algo simples para que pudessem ter em maior quantidade e cada aluno possuía uma tanga, então, preferiam guardá-las para esses momentos.

A atitude empoderada de se orgulhar de suas vestimentas desde a infância, diante de um passado em que seus familiares mais velhos precisavam esconder sua cultura, demonstra mais um exercício de afirmação e reparação histórica enquanto povos indígenas que resgatam sua ancestralidade e identidade. Maroca (2008) afirma que os Pataxó estão em processo de transformação e interação constante e, ao contrário das teorias de aculturação, eles persistem a despeito de longos processos de transformação histórica.

Interpretando sobre o ato empoderado de vestir a tanga em ambiente escolar, por professores e coordenadora, como incentivo à identidade Pataxó, para que alunos também se sintam orgulhosos e valorizem tal aspecto da cultura, reflete-se sobre os conceitos de EA Crítica trazidos por Carvalho (2004). A autora deixa claro que desejos socialmente compartilhados, os quais sujeitos sociais inscrevem na ação educativa, desenvolvem a positividade de um universo de crenças e valores e conferem à educação um sentido maior de compromisso social. Sendo assim, ainda segundo a autora, a educação crítica tem suas raízes nos ideais emancipatórios de pensamentos críticos aplicados à educação.

Outro aspecto importante, é o valor da piaçava para comunidade, que é constantemente trazido para as atividades socioambientais realizadas na escola. Segundo o conteúdo de um livro consultado na biblioteca da escola, “*A Piaçava na Reserva da Jaqueira*”, organizado por Lílian Miranda Bastos Pacheco (2013), pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2013), a piaçava é uma espécie de palmeira nativa da Mata Atlântica. Sobre a relação desse material com o aspecto cultural Pataxó, de acordo com Pataxó *et al* (2013), quando ocorreu o massacre em 1951 em Barra Velha, obrigando o povo Pataxó a se aldear, eles foram proibidos de caçar, pescar e mariscar. Assim, nos dias de lua clara, escolhiam um pé de piaçava para colher, em seguida enterravam o material próximo à planta. No dia seguinte, levavam um jegue com chocalhos nas patas para espantar as onças, e carregavam a piaçava que estava escondida até Caraíva para trocar por alimentos. A retirada da piaçava não agride a vegetação, uma vez que, segundo Pataxó *et al.*, tiram-se entre as palhas, próximo ao olho da palmeira, o que faz com o que a palmeira não deixe de produzir. A piaçava para o uso dos kijemes e tangas, é levada para o rio, onde fica por determinado tempo; em seguida é retirada a “borra”, que explicam ser a capa protetora da fibra, utilizada para cobrir os kijemes e a fibra é utilizada para os artesanatos.

Os kijemes, que compõem a Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, têm o telhado feito de piaçava, assim como as tangas que as professoras e coordenadora usam diariamente. Observava também que uma fibra fina da piaçava muitas vezes era retirada dos telhados pelos alunos para realizarem grafismos com o carvão, seja para algum evento escolar ou pelo ato de apreciarem desenhar os grafismos Pataxó. A maioria dos sujeitos observados demonstra muita habilidade em desenhar, desde os alunos mais novos da escola até seus familiares e outros membros da Reserva. Isto foi possível de ser observado, porque, não são somente os professores que fazem parte da educação desses alunos dentro da escola, a comunidade e os familiares também são atuantes.

Como observado e anotado no diário de campo, a escola não possui muros que a separe do resto da comunidade. Ela é composta por kijemes que são abertos, possibilitando que seus interiores fiquem à vista de todos os moradores da Jaqueira. Em determinados momentos, jovens Pataxó que ficam por lá para receberem turistas várias vezes conversam com alunos, assumem alguns jogos indígenas durante os intervalos e estimulam o uso das palavras em patxohã dentro dos jogos. Quando há algum evento, como foi o caso da Semana do Meio Ambiente em que toda a comunidade e escola se envolveram em algumas atividades ou em palestras (esse assunto será retomado), os alunos eram trazidos para mesas onde havia carvão e fibras de piaçava para que eles próprios pudessem realizar sua pintura corporal, o que era feito com uma destreza que impressiona.

De acordo com Carvalho (2005), para uma EA Crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, e historicamente situado. A autora complementa ao explicitar que as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente uns com os outros. Esta explicação vai ao encontro do observado, uma vez que não existe hierarquização do ensino dentro da escola, toda a comunidade é atuante e os alunos tomam a responsabilidade também pelo conhecimento e pela práxis de sua cultura, sendo todos esses eventos incentivados a partir de um contexto escolar que envolve comunidade, família, corpo docente e discente.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO

Para refletir sobre as ideias acerca da Educação Ambiental é preciso debater sobre a relação existente entre os conceitos de ser humano e de natureza. A ideia do ser humano não se ver pertencente ao meio ambiente é uma relação que precisa ser revista, como já vem sendo apontado em estudos no campo da Antropologia e da Segundo Makiuchi (2005), faz-se imprescindível admitir a separação entre o outro (natureza, ambiente) e humanos para estabelecer uma relação que emerja uma linguagem e diálogos próprios. Dessa forma, a autora argumenta que a verdadeira chance de conter a degradação do meio ambiente é percebê-lo como alteridade, se percebendo pertencente na diversidade e articulando a sua distinção.

Sendo assim, pensando em alteridades nestas relações de diferenciação e diversidade, segundo Pacheco (2004) é na diferenciação que é possível reconstruir a alteridade que define quem é o outro tornando-o identificável. Assim, é possível estabelecer meios e interconexões que construam o sentimento de pertencimento do ser humano ao meio ambiente.

Pacheco (2004) também afirma que a identidade cultural não é natural, mas é fluida, ou seja, a identidade cultural é construída, manipulada e política. Dessa maneira, por uma questão de alteridade e de autoafirmação, a comunidade da Jaqueira resgatou costumes ligados à sua ancestralidade para se identificar enquanto um grupo neste tempo.

Reforçando o debate sobre o ser humano se ver pertencente ao meio ambiente, também é preciso refletir sobre as relações que são criadas com o meio ambiente e em quais contextos essas relações são criadas. Nem todas as sociedades viviam em contexto “natural” de harmonia com a natureza nos períodos que antecederam o sistema econômico vigente. De acordo com Foladori (2004), é errôneo considerar que todas as sociedades pré-industriais eram iguais como se possuíssem um grau de consciência e atividades planejadas. Nesta afirmação, a conclusão que o autor quer chegar é que a natureza não pode ser enxergada como algo externo, a que a sociedade humana se adapta em um entorno de coevolução com as dinâmicas que são próprias independentes da natureza externa, mas que produzem impactos na natureza social e na biologia das populações humanas.

Nesse contexto, diante dessa intrínseca teia com elementos históricos e sociais que revelam as relações complexas entre ser humano e ambiente, como pertencente e não-

pertencente, faz-se necessário compreender as questões ambientais no sentido mais amplo da palavra e desenvolver atitudes que desvelem a realidade, sem cair no romantismo de ideias da preservação e conservação do meio ambiente perante a dicotomia ser humano (degradador) e meio ambiente (recursos para gerar desenvolvimento econômico).

Contextualizando essa dicotomia entre degradador e recursos necessários, Foladori (2004) argumenta ainda que os problemas ambientais antes da década de 1980, pareciam ser bem pontuais e falava-se genericamente sobre desmatamento, poluição de rios e afins. Contudo, com advento do aquecimento global e as mudanças climáticas, esse problema passou a ser um denominador comum mundial sobre as políticas ambientais, pois, a mudança climática representa a relação de cada aspecto como um todo, afeta a biodiversidade, as florestas, a vida produtiva humana e até a infestação de doenças. Sendo uma preocupação de todos, “unificam ideologicamente a espécie humana” (Foladori, 2004, p. 331). Contudo, segundo Foladori (2004), apenas os cientistas começaram a ter acesso às medições e aos efeitos deste problema ambiental, criando uma grande elitização dessa questão. Porém, isso não é somente uma característica da ciência. Em determinadas culturas, magos, xamânicos, igreja católica no sistema feudal, reservavam o saber ambiental a si próprios, sem objetivá-lo, separando o saber do cotidiano. Contudo, segundo o autor, “as formas de conceber a natureza e os problemas que a natureza impõe não podem ser isolados dos agentes que criam essa consciência” (Foladori, 2004, p. 332). É preciso considerar as relações e as contradições no interior da sociedade humana como também naturais, ou seja, a definição do que é natureza depende dos conflitos sociais e do poder ideológico. Assim, pode haver uma revalorização do conhecimento tradicional, dessa forma, ao citar Ingold (2000), fica claro que o objetivo da pesquisa ambiental em antropologia social é desestabilizar essa hierarquia de poder e controle sobre as pesquisas e o saber ambiental.

Dessa forma, para compreender melhor as relações entre ser humano e natureza e sobre os detentores dos saberes e problemas ambientais devemos analisar a cultura como um processo, pensando a relação ser humano e natureza como uma construção social. E entendendo “que a evolução dos humanos exibe uma tendência em direção à complexidade”, (Foladori, 2004, p. 336), a EA Crítica se insere nessa reflexão como uma ação, como um desenvolvimento para interpretar a complexidade das relações que se formaram entre ser humano e ambiente, compreendendo todas as nuances até que um problema se torne palpavelmente visível e transforme a forma de vida de uma sociedade

almejando consciência crítica, movimentação política e qualidade de vida. A EA Crítica também se insere aqui como uma forma de valorização e democratização dos saberes, incluindo os saberes tradicionais, valorizando-os na sua integridade e na sua importância nas pautas de conservação ambiental.

Então, o presente trabalho propõe-se a focar na EA Crítica especificamente. A importância de categorizar essa EA enquanto crítica faz-se necessário por atribuir o pensamento crítico que questiona e interpreta toda uma teia de ações que desencadeia em uma reação. Segundo Carvalho (2005), o contexto biologizante das ciências naturais que se apoia em uma ecologia científica pode levar a uma visão da EA como uma precursora de informações corretas e do educador ambiental como um leitor literal do livro da natureza. Fugindo deste contexto e trazendo para a interpretação crítica, de acordo com Carvalho (2005), o ato de educar e compreender torna-se uma aventura onde o sujeito e os sentidos do mundo vivido estão se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação.

Sabe-se que a EA Crítica, de acordo com Guimarães (2005, p. 32), propõe desvelar a realidade, inserindo um processo educativo, contribuindo para a transformação da sociedade atual, “assumindo de forma inalienável a sua dimensão política”. Segundo o autor, desvelando as relações de poder, “dos mecanismos ideológicos estruturantes da realidade, é possível que se instrumentalize para uma inserção política no processo de transformação da realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2005, p. 33).

De acordo com diário de campo, no dia 06 de junho de 2019, no período vespertino, enquanto acontecia uma palestra para as crianças conduzida por Nitynawã a respeito do convívio e de boas práticas dentro da comunidade, observava a atenção das crianças sobre as orientações de conduta para a boa convivência entre o grupo da Jaqueira. Neste trecho observado em diário de campo, pude perceber a dimensão política que a figura da líder feminina abrange para as novas gerações. Observava as seguintes questões sobre o debate: as ações educativas trazidas para o cotidiano a partir da reflexão crítica do que determinadas atitudes poderiam acarretar para a comunidade; a adaptação da linguagem para atender ao público infantil; a preocupação com as novas gerações como futuras lideranças e agentes de transformação social e política, e variados assuntos mais, entre tantos outros aspectos que se correlacionam com os preceitos da educação emancipatória. Outro aspecto importante para salientar é que apesar da estrutura de palestra parecer inadequada para crianças, de acordo com a minha observação, a figura que Nitynawã representa para elas e a forma como a linguagem é usada, além do contexto

em que elas estão inseridas (dentro do kijeme maior onde recebem os visitantes), faz com que haja uma identificação e uma significação sobre o que é falado e sobre tudo o que é representado naquele momento. Se esse diálogo acontecesse em outro ambiente em que não houvesse proximidade com o contexto dessas crianças, talvez não houvesse a mesma significação naquele momento. Além disso, essa atividade foi nomeada como palestra em um contexto geral na prática escolar, contudo a enxerguei como um diálogo entre gerações, e iremos entender esse diálogo dentro de toda a sua significação (da líder, dos trajés, do ambiente, da saudação) para além das palavras que foram faladas. Segue trecho do diário de campo onde relato minhas observações:

Durante a palestra, a líder falou sobre o cotidiano dentro da jaqueira e trouxe questões muito pertinentes para o bom convívio da comunidade, trazendo questões de saúde, bem-estar e bom convívio entres os moradores, alunos, trabalhadores e visitante da comunidade. Ela falou sobre conservação de alimentos, e explicou de maneira crítica porque esses alimentos não poderiam ficar expostos, o que geraria moscas e doenças, trazendo uma análise de ação e reação para as crianças. Falou também sobre descarte de resíduos sólidos e falou sobre a conscientização dos artesãos de não usarem mais penas e outros materiais provindo de animais, também ressaltou a importância daquelas crianças como futuros líderes da Jaqueira, dizendo que seriam elas que estariam ali gerindo, estudando e educando pessoas no futuro. E eu fiquei muito satisfeita com essa palestra, pois muito foi abordado na linguagem das crianças, e pude perceber também que a líder da comunidade estava com um discurso muito alinhado com as noções de Educação Ambiental que traz vários conceitos importantes para a convivência dentro da coletividade produzindo bem-estar; além da percepção do comportamento individual em benefício do coletivo.

(Diário de Campo, 06 de junho de 2019, título: Palestra do Meio Ambiente)

De acordo com Porto e Bonin (2020), o setor público avançou ao incorporar o respeito à diversidade sociocultural como um princípio das políticas públicas para a educação escolar para os povos indígenas. No entanto, segundo as autoras, mesmo com as promulgações de leis, as comunidades continuaram reivindicando a efetivação da educação diferenciada e específica, “numa dimensão de interculturalidade, por meio de pesquisas e de registros de suas memórias históricas, da (re)afirmação e de suas identidades étnico-culturais, da valorização de suas línguas e seus conhecimentos tradicionais” (p116). Assim, por meio do trabalho de resgate da cultura e território que já é realizado pela comunidade da Jaqueira, a educação emancipatória ocorre à medida que for efetivada em loco.

Dessa forma, unidos em seu território, aprendendo dentro deste território e para este território, praticando o diálogo e fortalecendo a geração futura através da educação, a comunidade da Jaqueira estabelece o desenvolvimento de uma educação crítica e

emancipatória dentro da comunidade e, assim, vai abandonando a ideia do assistencialismo, concepção equivocada e tão comum quando se trata de debates sobre povos indígenas.

Segundo Freire (1967), o antidiálogo está no perigo do assistencialismo, pois impõe ao ser humano mutismo e passividade, assim não estabelece condições para o desenvolvimento da sua consciência crítica, pois sem esta consciência não será possível ao ser humano se integrar à sua sociedade, que se torna cada vez mais cambiante e contraditória. Dessa forma, o autor afirma que o importante é tornar o indivíduo agente de sua própria recuperação, é colocá-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

Observo nesse encontro o cuidado de gerações para a formação educacional, estabelecendo um vínculo de igualdade e respeito à sabedoria trazida pelos mais velhos e pelo reconhecimento da luta marcada por essas lideranças para que as novas gerações se desenvolvam. Segundo Costa-Pinto (2013), dentro da experiência pedagógica emancipatória entendendo como uma igualdade as inteligências instituintes por vontade de compreensão, a figura do explicador/professor desaparece, e com ele a relação de subalternidade com o explicando/aluno cede lugar a uma afinidade entre sujeitos.

Dessa forma, de acordo com Carvalho e Grun (2004), ao falar sobre uma educação ambiental compreensiva em ação, o principal é manter postura e olhar atento ao diálogo, ao Outro e ao ambiente em sua outridade. Os autores completam ao dizer que o fazer não é uma receita, mas se faz a partir de uma escuta, uma postura e um olhar que irão conduzir para uma experiência dialógica e compreensiva.

4.1 Por uma Educação Ambiental Crítica

No dia 25 de abril de 2019, como registrado em diário de campo, fiz as seguintes observações:

Percebo que os alunos são livres para se movimentar pois há confiança entre alunos e professores, às vezes o professor precisou intervir pelo excesso de barulho, porém, é muito menor do que uma escola não-indígena. Mesmo com os alunos menores que ficaram um pouco mais agitados com a minha presença, dando um pouco mais de trabalho para a professora, as intervenções são leves e pouco necessárias. Durante o intervalo, os alunos correm e brincam livremente pela área descampada, reproduzindo brincadeiras que são feitas durante as visitas etnoturísticas.

Percebo que dentro dessa teia formada por professores e alunos na Escola da Jaqueira, na maioria dos relacionamentos, criou-se um ambiente de confiança onde os estudantes indígenas dispõem de certa autonomia para exercer a escolha e a decisão em pequenas ações como mudar de lugar, ir ao banheiro, levantar-se para ajudar um colega, decidir por uma outra atividade, manter diálogo mais informais com os professores sem que isso seja um incômodo ou algo percebido como desordem por falta de “controle da sala de aula”. Qualquer professor que possui experiência em outros formatos de escola percebe que nem sempre se sentem confortáveis para deixar que os alunos tomem atitudes por conta própria durante o horário de aula.

Logo no próximo dia da observação-participante, no dia 29 de abril de 2019, registrei no diário de campo:

Os alunos aparentam estar muito confortáveis, possuem a liberdade de se levantarem para irem ao banheiro ou beber água sem que isso seja um constrangimento ou algo que vá atrapalhar o andamento da aula. Os alunos também possuem muita intimidade com o professor, e mesmo em situações que o professor tenha que intervir pedindo alguma atenção, ele não aumenta o tom de voz. As crianças ficam à vontade para tirarem seus chinelos. Durante as atividades, eles podem se ajudar e, se terminarem, ficam livres para alguma outra atividade. Pude perceber que nessa dinâmica os alunos demonstram estar muito menos agitados.

A percepção de se sentirem à vontade em um ambiente de aprendizado e estudo não foi algo que se coincidiu em um dia, mas que pôde ser observado em outros momentos durante a observação participante. Morin (2000) afirma que a compreensão mútua entre os seres humanos é vital para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão.

O ambiente observado de confiança mútua entre educadores e educandos faz perceber o afeto, uma das questões importantes para se entender a complexidade do desenvolvimento humano e das relações que se implicam ao ambiente em que vivem.

Compreende-se melhor essa relação de afeto que gera confiança e autonomia em um ambiente escolar a partir das considerações de Morin (2000), ao afirmar que o desenvolvimento humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, assim como das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. As crianças observadas compactuam o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Na Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996, p. 12) afirma “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito ao processo”, e esses reais sujeitos citados por Freire podem ser observados nas crianças da escola da Jaqueira.

A professora fez desenhos de animais coloridos pregados em palitos de picolé, em que um lado estava escrito a cor em português e do outro lado estava escrito a cor em patxohã. Falando sobre cores, uma das crianças pequenas, que é uma que fica extremamente à vontade na escola e na Jaqueira e aparenta apreciar muito o ambiente em que vive, disse que a cor preferida dele é o “barro”. A professora explicou que tinha a ver com o mito fundador da Jaqueira que foi explicado em aulas anteriores.

(Diário de Campo, 09 de julho de 2019, Título: Observação-participante com o mestrando Matheus Bezerra)

De acordo com Sorrentino (2013, p. 94), “o conceito de comunidade remete a um ambiente ideal no qual seus habitantes compartilham um senso de segurança e coesão”. É nesse ambiente de abertura, confiança e autonomia que a EA encontra meio propício para se desenvolver de forma crítica, enquanto os participantes deste diálogo são protagonistas de suas próprias falas e ações.

Percebe-se a *potência de ação* desses sujeitos. Segundo Santos e Costa-Pinto (2004, p. 97), “podemos afirmar que a “*potência de ação* está relacionada à nossa capacidade de agir no mundo e de transformar a realidade em que vivemos na direção do que desejamos”.

Contudo, essa relação de autonomia e pertencimento vivenciada por educandos e educadores da Escola da Jaqueira precisa ser percebida dentro de toda uma complexidade em que se formam e se desenvolvem os sujeitos e as dinâmicas de uma comunidade. Daí a importância da EA Crítica, quando propõe compreender que essa teia de ações e reações que se desenvolve no cotidiano, nas interações entre os sujeitos da sociedade que assim “se abre para a vivência que a Educação se dá na relação do um com o outro, do um com o mundo” (GUIMARÃES, 2004, p. 195).

De acordo com Morin (2000), ao relacionar o global sendo o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional, uma sociedade é mais que um contexto, é o todo organizador de que se faz parte. O ambiente escolar é o reflexo desse global organizado a partir de todos os sujeitos que fazem parte dele, considerando suas complexidades enquanto indivíduos e como partes de uma comunidade.

Considerando também as reflexões de Morin (2000), afirma-se que o ser humano e a sociedade são multidimensionais. Dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica e religiosa. Ou seja, o autor conclui que o conhecimento pertinente reconhece esse caráter multidimensional.

Reconhecer esse caráter multidimensional faz parte do desenvolvimento das práticas da EA Crítica. De acordo com Guimarães (2004), trata-se de uma intervenção educacional crítica e emancipatória quando assume sua dimensão política. Ou seja, é uma EA comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental e é no ambiente educativo que se percebe o movimento aderido à realidade socioambiental onde se contextualiza. Sendo assim, a Escola da Jaqueira, através da sua metodologia educacional inserida no cotidiano de professores e alunos, desenvolve os seus estudantes enquanto sujeitos autônomos como um reflexo da comunidade em que vivem ou em que a maioria vive, que é a Reserva da Jaqueira.

Continuando a reflexão sobre compreender a complexidade das relações estabelecidas em comunidade e refletidas no ambiente escolar como formadores de sujeitos, complementa-se com as reflexões de Morin (2000, p. 47), ao afirmar que a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Sendo assim, a educação do futuro, segundo o autor, deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana, “estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural a tudo que é humano”.

Segundo Freire (1996), é preciso que desde os começos dos processos, fique claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Assim, é nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento ou conteúdo, “é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 12). Desse jeito, de acordo com o autor, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, mais se desenvolve a “curiosidade epistemológica”. Essa curiosidade que não é ingênua caracterizada pelo senso comum, mas que é crítica, essa curiosidade que dialoga com a

formação do conhecimento, com o desenvolvimento das estruturas que regem os fenômenos e formam os comportamentos e os conhecimentos.

Todos esses conceitos vêm ao encontro dos conceitos da EA Crítica, uma vez que, de acordo com Carvalho (2005), a educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação. Segundo a autora, “para uma educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO, 2005, p. 19). Assim, as relações das pessoas se constituem com o mundo em que vivem com os outros, e que juntamente com esses outros, são responsáveis por esse mundo. “Na educação ambiental crítica, esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana” (CARVALHO, 2005, p. 20).

4.2 Breve contextualização: Educação Indígena e Educação Ambiental

Falar sobre EA em contextos indígenas é falar sobre o que permeia a EA Crítica no que cerne suas discussões sobre o desenvolvimento de sociedades sustentáveis. De acordo com Guimarães e Medeiros (2016), no artigo *Outras Epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas*, para se compreender a significação de uma prática socioambiental pautada nos ideais ancestrais dos povos indígenas, é preciso construir um pensamento crítico o sistema econômico vigente e suas consequências negativas na sociedade, pois se sustenta na exploração entre “civilização” sobre “primitivos”, desenvolvidos sobre subdesenvolvidos, elite sobre subalternos; como também se reproduz nas relações étnicas, nas relações de gênero, na relação de dominação e exploração da sociedade sobre a natureza.

Segundo Guimarães e Medeiros (2016), esse modo de organização da sociedade moderna ocidental, em seu sistema econômico e político que é o capitalismo, foi construído em relações de dominação e exploração que são extremamente degradantes pelas relações de poder que determinadas como verdadeiras e únicas, colocam qualquer outro modo de pensar que seja diferente às margens da realidade social que se constituiu hegemonicamente.

“Desta forma que se apresenta a epistemologia científica da modernidade, como o conhecimento maior, detentor da verdade, do real e que no contato com outros saberes os subjuga, ou pela exploração desses saberes, ou por seu silenciamento” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 3).

Os autores acreditam que a convivência pedagógica com mais referências epistemológicas, ou seja, a convivência com referências das cosmovisões ancestrais de sociedades indígenas têm grande potencial de desenvolver outras formas de viver neste momento de crise entre seres humanos e natureza. Assim, os autores reforçam:

“uma postura integrativa que reforça e é reforçado pelo sentimento de pertencimento na amorosidade, criando uma forma de estar e agir sobre o outro e com o mundo, em um processo de participação inclusiva na construção de novas relações horizontais e dialógicas” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 5).

De acordo com diário de campo, no dia 07 de maio de 2019, observava a relação entre cacique-professor e seus alunos em uma aula de Patxohã, onde essas “relações horizontais e dialógicas” podem ser observadas:

A aula de patxohã ocupa um dia inteiro para a turma, e não somente um horário de 50 minutos. Vale lembrar que as aulas não seguem um ritmo padrão de horários de 50 em 50 minutos, elas demonstram ser mais fluidas e orgânicas, seguindo o ritmo de aprendizado dos alunos. Vejo isso como algo positivo, pois tira o mecanicismo da aprendizagem. Os alunos junto com o professor ditam o ritmo da aula, e não um sistema.

Percebo a importância que a escola dá a aula de Patxohã para o resgate e fortalecimento da cultura com a geração mais jovem. Pois, a aula é ministrada pelo próprio Cacique da Reserva que dedica seu tempo para a aprendizagem dos mais jovens. Durante essa aula o professor-cacique escreve algumas palavras no quadro. Como a turma da manhã é uma turma mais velha, eles já possuem conhecimento prévio, então eles devem traduzir as palavras em português. Nesse dia, eles deveriam construir frases em Patxohã usando palavras sugeridas pelo professor; e individualmente cada aluno vai montando a sua frase. Alguns alunos são mais tímidos e outros mais espontâneos, contudo, o professor não deixa nenhum aluno sem participar. Toda pequena conquista é valorizada. No recreio, os alunos vão brincar na clareira aberta onde funciona como campo. Existem vários troncos deitados que funcionam como bancos, dessa forma o cacique se senta com os alunos durante o recreio e conversa informalmente com eles ensinando mais algumas brincadeiras e jogos.

De acordo com o artigo *Práxis Pedagógicas e Saberes Culturais: diálogos com professoras Tupinambá de Olivença*, de Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá (2016), as comunidades conquistaram uma nova Escola Indígena desenvolvida com o intuito de responder às demandas nas aldeias, e estas não são mais instrumento de opressão dos povos indígenas. Segundo a autora a Educação Escolar Indígena serviu para impor regras da sociedade ocidental às aldeias, contudo, a partir de pressão social de organizações, grupos de apoio e do movimento indígena, nas últimas décadas, a educação indígena vem se construindo como um elemento de revalorização e revitalização da cultura indígena. A autora, ao citar Luciano Baniwa (2013), elucida que as análises sobre educação escolar indígena ainda são um campo recente de estudo sobre as experiências e são fundamentalmente importantes para consolidar ações e políticas apropriadas à nova conjuntura política e educacional que represente os grupos indígenas.

Essa “nova conjuntura política e educacional” que valoriza os saberes ancestrais enquanto formas institucionalizadas de aprendizado dentro de um sistema educacional indígena, correlaciona com os conceitos de EA Crítica, pois, segundo Guimarães e Medeiros (2016), a valorização dos saberes dos povos indígenas para a EA é devido a esses povos terem manejado os recursos naturais das áreas que ocupam de maneira equilibrada, aplicando estratégias de manejo dos ambientes naturais de forma que não

modificaram de forma degradante, a ponto desses ambientes não se reestabelecerem. Assim, de acordo com os autores, os povos indígenas podem ser considerados como uma referência para uma forma de vida que tenha sustentabilidade socioambiental no eixo da organização social, reconhecendo nesses povos uma das referências “para nova busca de transformação paradigmática que ELA vem trabalhando” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 6).

Contudo, vale salientar, que a educação escolar indígena nos moldes atuais, teve uma longa trajetória de luta e resistência para romper com um modelo excludente da diversidade. Segundo Porto e Bonin (2020), como já supracitado, no Brasil Colônia, os missionários católicos eram responsáveis pela escolarização dos indígenas. As atividades educativas que utilizavam excluía os grupos dos processos políticos, econômicos e sociais contribuindo para a anulação da sua cultura e seus direitos, atos que se refletiram durante anos no desenvolvimento do Brasil. Dessa forma, durante anos, quicé séculos, aos povos indígenas foi negado “o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, cosmovisões, costumes e tradições” (PORTO; BONIN, 2020, p. 109).

Uma das formas mais cruéis e efetivas de anular a força, a representatividade e a existência dos povos indígenas foi negar e aniquilar o uso da sua linguagem. Em poucas palavras, a imposição da Língua Portuguesa erradicou a maioria das línguas indígenas brasileiras, dessa forma, muito da cultura se perde uma vez que os saberes ancestrais são passados oralmente de geração a geração. Acabar com a comunicação de um grupo, é acabar com as formas de se articularem enquanto resistência, e assim, de retirarem a sua identidade e o sentimento de pertencimento.

Segundo Porto e Bonin (2020), essa prática ancorada na assimilação dos indígenas à cultura do colonizador repercutiu até os anos 2000, onde os Pataxó matriculados em escolas regulares eram oprimidos por discentes por suas vestimentas e pinturas corporais, além do próprio sistema de ensino que não considerava a diversidade e as especificidades étnicas.

Na época do Brasil republicano, “as políticas públicas para os povos indígenas, influenciadas pelas ideias positivistas do começo do século XX, tiveram por objetivo transformar os índios em populações laboriosas e úteis à comunidade” (PORTO; BONIN, 2020, p. 110). Essa prática se estendeu por muitos anos, e pode ser observada em um dos relatos que a líder da Reserva da Jaqueira, Nitynawã, expõe no seu trabalho de conclusão da Licenciatura Intercultural Indígena. De acordo com Nitynawã (2018), o seu desejo

sempre foi estudar, então, uma professora pediu à mãe da Niynawã que ela fosse morar na casa dela, na cidade de Porto Seguro, para estudar. No entanto, além de estudar, ela também deveria cuidar dos filhos desta professora enquanto não estivesse na escola e este trabalho não era remunerado. Além disso, houve o abrupto choque cultural de estar pela primeira vez morando com uma família não-indígena que possuíam costumes muito diferentes daqueles vividos em comunidade. Contudo, a própria Nitynawã não aceitou essa condição por muito tempo e procurou novas formas de se sustentar enquanto lutava para continuar com seus estudos.

Outros órgãos responsáveis por imprimir um caráter tutelar aos indígenas também não foram eficientes, justamente por não considerarem a diversidade e o valor cultural de cada grupo. Em 1910, publicou-se o Decreto 8.097 e a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), mas, após denúncias de irregularidades durante a época do regime de exceção no Brasil, o SPI foi extinguido. Em 1967, com a Lei 5.371 criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), contudo, as mudanças eram ainda muito pequenas. No entanto, a FUNAI, como já foi supracitado, atendendo às exigências da Convenção de Genebra, elegeu o ensino bilíngue (PORTO; BONIN, 2020).

De acordo com Marcinéia Tupinambá (2016), foi com a Constituição Federal de 1988, em especial com os artigos 216, 231 e 232 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica de 2012, que se definiram as diretrizes para as escolas indígenas “focadas nos pressupostos pedagógicos da Interculturalidade, especificidade cultural diferenciada por etnia e bilíngue em língua portuguesa e língua indígena” (BRASIL, 2012, p. 13).

Segundo Sorrentino (2013) o papel da EA é reconhecer nas ações do cotidiano a “hipercomplexidade” (CAMBI, 1999, p. 598) do campo pedagógico e da prática, para que assim possa ir além da resolução de problemas ambientais, incluindo também, os aspectos políticos, filosóficos e científicos relacionados. Dessa forma, a EA se encaixa na discussão da educação indígena entendendo que a partir da *potência de ação* das lideranças indígenas e dos grupos interessados, passou de uma estrutura de negação da cultura ancestral homogeneizante imposta pelo sistema hegemônico vigente para se transformar em uma educação escolar específica à cultura de cada grupo, bilíngue, valorizando a formação e o resgate da língua para as gerações futuras como exercício de fortalecimento da identidade. Uma educação que é conduzida pela escola e pela comunidade, caracterizando esses dois espaços como legítimos para que a ação educativa

aconteça, com enfoque na interculturalidade e no exercício da alteridade. Além disso, é uma educação que contribui para a formação política capaz de entender as necessidades da comunidade.

“A potência de ação pressupõe uma atitude inconformista, pois busca a construção de caminhos de transformação da realidade com base na consciência sobre o que desejamos na percepção do outro como interlocutor para a construção de tal transformação e no conhecimento das regras que regem os processos que se deseja modificar”. (Santos e Costa-Pinto, 2005, p. 298)

Sendo assim, segundo as autoras, os conceitos de potência de ação incorporados às práticas da EA objetivam ao fortalecimento dos sujeitos, seja individual ou coletivo, baseados em princípios democráticos e nos desejos e conhecimentos daqueles que integram, ou seja, internalizando suas causas. Analisando a trajetória da educação indígena até os moldes atuais, principalmente em ambientes como a Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, pode-se compreender, dessa forma, que a EA se correlaciona com a educação indígena nos princípios de se desenvolver enquanto emancipatória. Segundo Morin (2000), todo desenvolvimento humano significa o desenvolvimento das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Através da educação crítica e emancipatória se pode fortalecer o grupo ao qual se pertence e o motivo pelo qual se pertence a esse grupo, e se entender como parte individual e coletiva, valorizando e fortalecendo a alteridade. Pode-se refletir de que forma isso pode ser feito e qual é o valor pessoal e da autoestima de quem participa desse processo de resgate.

Este é um trabalho que vai além do valor da conservação ambiental, mas entra no campo simbólico e significativo do ser humano enquanto grupos que se fortalecem através de culturas que emancipam o bem-estar e o bem viver com o meio que os cerca.

5 VIVÊNCIAS EM CAMPO

A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira é um reflexo e uma consequência das ações de etnoturismo que acontecem na Reserva da Jaqueira. Para entender o funcionamento da escola e suas atividades educativas ambientais é preciso entender o contexto da ação educativa ambiental que acontece dentro da Reserva primeiramente. De acordo com o portal eletrônico da Funai, o etnoturismo compreende a alternativa sustentável de renda para comunidades indígenas.

O etnoturismo é a atividade que a Reserva aprendeu e desenvolveu na comunidade para que seja uma forma de segurança e sustento das famílias que ali vivem, e com a consolidação da atividade e da Reserva, o local também passou a ser uma rede apoio para os Pataxó. De acordo com Nitynawã (2018), o ecoturismo (como as atividades eram chamadas no início) era a alternativa econômica viável para o grupo na época, pois com a proposta de ser um instrumento da conservação ambiental e valorização cultural, garantiriam que vivenciassem a cultura e fortalecessem a identidade indígena da comunidade. Ao se fortalecerem enquanto povos indígenas com identidade cultural distinta, garantiriam o direito ao território e, com isso, segurança e visibilidade para a comunidade.

Em linhas gerais, a necessidade de se afirmarem enquanto um grupo étnico com características próprias surge a partir dos processos históricos e de estudos antropológicos que configuraram os indígenas do nordeste como remanescentes e misturados. De acordo com Oliveira (1998), a unidade dos indígenas do nordeste não foi dada por sua história ou por sua conexão com o meio ambiente, mas por pertencerem ao nordeste enquanto um conglomerado. Além disso, o título de “misturados” tem caráter negativo, dando a entender que não são “puros” e por isso perderam sua cultura e assim também teriam perdido seus direitos enquanto indígenas. Segundo o autor, isso se explica por uma cadeia de estudos puramente cronológica de fatos históricos sem nenhum esforço de conceituação.

O autor continua a explicação afirmando que no Nordeste os indígenas eram sertanejos pobres e sem acesso à terra, dessa forma eram desprovidos de uma forte *contrastividade* cultural, ou seja, não era “perceptível” de primeira que eram indígenas, pois estavam entremeados à população regional e os órgãos indigenistas cuidavam de poucas questões a respeito desse grupo, tratando em alguns momentos de questões assistencialistas ou questões fundiárias. Dessa forma, o autor articula em seu texto que

era necessário que os indígenas do nordeste reestabelecessem seus territórios e a maneira que conseguiriam isso seria desnaturalizando a “mistura” como a única via de sobrevivência e cidadania. Assim, é o processo de etnogênese que caracteriza os povos dessa região, uma vez que esse conceito abrange tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já conhecidas.

Dentro dessa perspectiva, um grupo dos Pataxó se organizou para resgatar um modo de viver ancestral e se fortalecer enquanto povos indígenas. Esse primeiro grupo que se estabeleceu na Reserva, que tem as três irmãs Jandaya, Nayara e Nitynawã como pioneiras do desenvolvimento do local, precisou se educar, aprender, buscar conhecimento e repassá-lo para os demais. Essa busca veio através do resgate dos conhecimentos dos mais velhos, ouvindo as histórias do passado através do protagonismo dos próprios indígenas. Dessa maneira, a anciã e mãe das irmãs, Takwara, se mostrou uma fonte de resgate da cultura. Nitynawã (2018) relata que a anciã Takwara é um livro vivo dentro da aldeia, o qual possui todas as disciplinas Pataxó. Neste trabalho, a autora também relata que ao longo de sua vida não viveram somente em uma aldeia, dessa forma, o contato com outras etnias, como os Maxakali, agregaram conhecimentos sobre a terra e a vida, o que de acordo com autora, os manteve religados aos “parentes”, além de garantir a sobrevivência.

O ponto que pretendo chegar é que de certa forma foi através de atividades com caráter educacional que o povo Pataxó da Jaqueira conseguiu se reestabelecer enquanto povos indígenas fortalecidos com identidade cultural distinta, ressignificou suas tradições, seja nas vestimentas, nos cantos, nas festividades, nos rituais, no grafismo, nos jogos, nas trilhas, no artesanato e nas histórias. Essas ações educativas são marcadas principalmente pelo exercício da oralidade. Observo que a oralidade foi importante para que se organizassem em muitas ações de ressignificação, inclusive para o desenvolvimento do resgate da língua patxohã.

Dessa forma, toda a dinâmica da mobilização desenvolvida para o resgate da cultura indígena Pataxó se aproxima das práticas da EA Crítica. De acordo com Silva (2007), a EA Crítica privilegia a dimensão política das questões ambientais, apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais. De acordo com autora, a EA Crítica se apoia na práxis, da qual a reflexão provê a ação e esta carrega novos elementos para reflexão, ou seja, a EA Crítica busca mecanismos para que o indivíduo e a coletividade assumam uma postura reflexiva frente

às questões ambientais e descubram elementos para consolidar uma sociedade sustentável.

Esses elementos que caracterizam a EA Crítica são perceptíveis no desenvolvimento do grupo que se mobilizou para a formação da Reserva da Jaqueira. Esse primeiro grupo através de um pensamento reflexivo sobre as próprias condições sociais, se mobilizou coletivamente em uma postura reflexiva e crítica através de atitudes políticas que tiraram uma empreiteira do território indígena e se estabeleceram em ações de etnoturismo, pensadas e desenvolvidas por eles mesmos, fomentando o estabelecimento de uma sociedade com características sustentáveis.

Nos textos pesquisados que foram escritos por Nitynawã em sua trajetória de vida e acadêmica, fica claro o quanto a educação era importante para ela e sua comunidade. A líder sempre lutou para conquistar a própria educação, assim como para a comunidade em que está inserida, na qual é uma figura representativa e onde o cuidado com a educação, exposto neste trabalho, é perpetuado. Ela cita que estavam sempre transmitindo conhecimentos novos que adquiriam com estudos, encontros com outras etnias e conversas com anciãos através da oralidade e que, assim, sentiram necessidade de registrar o que aprendiam, inclusive o registro da língua que resgatavam das conversas com os mais velhos. Assim, o grupo que se encontrava no espaço da cozinha para aprender e educar, foi tomando forma, até que então foram contemplados com o Programa Pontos de Cultura.

Este programa, como pode ser observado no site do governo (antigo.cultura.gov.br/web/guest/pontos-de-cultural1), se configura como uma base social capilarizada e com poder de penetração nas comunidades e territórios, especialmente nos segmentos mais vulneráveis. Pontos de Cultura é uma política cultural com programas sociais do governo e alguns de seus ministérios, que auxilia novos arranjos econômicos e produtivos, assim, atende a toda uma nova economia que vem sendo inventada e experimentada por aqueles que encontram no fazer cultural uma alternativa de trabalho, vida e inserção social. Dessa maneira, hoje, o Ponto de Cultura Pataxó tem um escritório que fica em Coroa Vermelha e esse escritório auxilia constantemente nas ações da Reserva da Jaqueira.

Um grupo denominado de Atxohã também foi uma chave importante para que a necessidade de uma escola dentro da Reserva se desenvolvesse. De acordo com o Inventário Cultural Pataxó (2011), o grupo Atxohã foi organizado para a pesquisa da língua e da história Pataxó, sua formação foi incentivada pelos educadores e líderes

Pataxó para que fossem organizadores dessa busca histórica do povo Pataxó, começando de forma independente estudos mais detalhados sobre a língua. Foi esse mesmo grupo que começou a chamar a língua de patxohã, sendo ‘*pat*’ as iniciais de ‘pataxó’; ‘*atxohã*’ significa ‘língua’; ‘*xohã*’ é ‘guerreiro’. Ou seja, linguagem de guerreiro. Os estudos começaram desde 1998 em Barra Velha e Coroa Vermelha. Dessa forma, após se consolidarem como um grupo de pesquisa em 1999, conseguiram o marco de 2.500 palavras até 2011, que foi quando o livro *Inventário da Cultura Pataxó* foi publicado.

Assim, desde 2003, estão fazendo um trabalho de reaprendizado da língua nas escolas de Barra Velha, Coroa Vermelha e na Escola da Reserva da Jaqueira. O grupo afirma que o trabalho da língua não deve ser feito somente nas escolas, é preciso que seja valorizada usando-a no dia a dia da comunidade.

Convivendo na escola por determinado período de 2019, percebo que o ensino da língua Patxohã é algo essencial para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes indígenas, indicando um instrumento fortalecedor da identidade cultural daquele grupo. Todas as turmas possuem um dia específico para a aula de patxohã, que dura todo o período de aula daquele dia. Como foi supracitado, o próprio cacique é o professor, mostrando que a educação faz parte de uma ação coletiva da comunidade. A escola é regulamentada pela Secretaria da Educação de Porto Seguro, ou seja, os funcionários da escola são regulamentados, contudo, isso não amarra a escola em um mecanicismo onde cada um realiza apenas o que lhe é designado e assim encerra o expediente. Na Escola da Jaqueira, a escola está aberta para a comunidade, na qual todos estão sempre próximos, seja assistindo um pouco das aulas, conversando com os alunos, trocando informações com a coordenadora, professores e funcionários, passando para olhar as atividades, naquele andar meio desatento, mas que presta atenção no que está acontecendo. Percebo essas atitudes como um ponto positivo para o desenvolvimento da escola e da sua integralidade com a comunidade, pois é para isso que ela está ali, bem no meio da Reserva.

Segundo o Projeto Político Pedagógico - PPP (2010) da escola, esta participa das atividades realizadas na comunidade como uma forma de manter o elo entre escola e comunidade, destacando as roupas tradicionais que alunos e professores usam no dia a dia, além da relação entre aluno e natureza que os torna parte dela e responsável pela sua conservação para gerações futuras. Ainda de acordo com o PPP, a educação escolar indígena procura formar cidadãos críticos e participantes, procurando aplicar o conhecimento teórico sobre a realidade complexa que os cerca. Dessa forma, propõe o

desenvolvimento humano associado às atividades sociais e culturais de sua comunidade, ou seja, “as atividades realizadas pelos membros da mesma têm significados em seu contexto social” (PPP, 2010, p. 9).

Pude perceber em minha observação-participante que esse cuidado com a educação se intenciona ao discurso de alteridade, reforçando sua identidade através da língua, da oralidade, dos trajes, dos costumes etc. E essas ações andam bem alinhadas com a maioria dos participantes da Reserva, seja dentro da escola ou fora dela. Logo no início, em nossa primeira visita, o diretor dos projetos da Reserva já nos corrigiu quanto ao uso da palavra “retomada”, apesar de ser frequentemente encontrada na literatura acadêmica que trata dos povos tradicionais. Segue trecho do diário de campo:

Também conversamos com o diretor executivo e coordenador de projetos da Reserva. Conversamos com ele, em sua sala de atendimento, onde houve muitas trocas. Ele nos alertou da importância da devolutiva à reserva quando se trata de projetos de mestrado e doutorado, pois muitas vezes os pesquisadores somem sem devolver os resultados para a comunidade. Ele disse também sobre o cuidado de usarmos a palavra retomada, pois eles não estavam retomando nada do que foi perdido. A cultura estava dentro de cada povo indígena, eles estavam resgatando valores que já possuíam, mas, que infelizmente estavam escondidos devido às circunstâncias de dominação colonial e preconceito com os povos originários que existe no Brasil.

Em outro momento também fiz observações sobre a importância dos trajes tradicionais dentro do espaço da Reserva da Jaqueira e no ambiente escolar:

Outra coisa que chamou minha atenção é que as professoras e funcionários da escola utilizam da tanga que é uma espécie de saia feita de piaçava e do cinto de crochê, que são indumentárias características do povo da Jaqueira. As vestimentas são usadas normalmente no seu cotidiano, aqui eu percebo que não é uma representação ou uma simulação, e sim algo que faz parte do cotidiano. Achei este elemento importantíssimo, para manutenção da cultura, e é passado de geração a geração. Pois, pude perceber que alguns alunos também usam, e os pais dos alunos também usam. Em um primeiro momento, já é perceptível a preocupação com as gerações futuras na preservação da cultura e dos costumes. Assim como pude perceber essa preocupação com a geração futura na aula de matemática ao se falar sobre as espécies de plantas que existem na Jaqueira, e na professora que já está ensinando sobre os materiais que se faz um kijeme.

Salientando que as duas últimas atividades mencionadas neste trecho do diário de campo já foram supracitadas, destaco-as novamente, pelo valor simbólico que nelas percebi. Na primeira, trata-se de uma atividade de matemática para as turmas do 4º e 5º ano que foi realizada dentro do viveiro de plantas, onde os alunos deveriam estimar a quantidade de anos que determinadas espécies levariam para ficarem adultas e, em seguida, foi montada uma escala crescente com essas estimativas, afixando os pedaços de

papéis com números em um barbante. A segunda atividade refere-se a um cartaz que as crianças da pré-escola fizeram para ilustrar um kijeme, utilizando-se materiais naturais recolhidos dos arredores da escola, principalmente o barro e a piaçava.

O cuidado com uso correto das palavras para falar da reconstrução da identidade Pataxó, além da ação cotidiana de manterem seus trajes tradicionais, seja para receber os turistas, mas também para participar das atividades da escola, demonstra o esforço coletivo diário em manter seus costumes dentro do cotidiano da Reserva da Jaqueira. A partir das minhas observações, pude analisar que não é obrigatório o uso dos trajes fora ou dentro da Reserva; em determinadas situações bem específicas, seja para sair da Reserva para resolver alguma questão administrativa, ou algo parecido, ficam livres para se vestirem como bem desejarem, pois não é algo que percebo como imposto, mas sim, como disse anteriormente, um esforço coletivo de uso cotidiano. Apesar de ser comum o comentário que “parecem que se fantasiam para trabalhar como índios”, devo dizer aqui que é um argumento preconceituoso e errôneo. A partir do que foi observado, até mesmo nas atividades da escola o traje é utilizado como uma estratégia pedagógica de fortalecimento da identidade e isso também é previsto dentro do PPP da escola. Além disso, o ambiente da Reserva, como já foi citado nos trabalhos de Nitynawã, é um ambiente em que eles podem vivenciar sua cultura na integridade, sem julgamentos. Além do mais, estamos falando de um povo que se reconstruiu para fortalecer sua identidade dentro de um contexto muito aproximado de sociedades não-indígenas. Para isso, é preciso que o grupo use da adaptação a cada ambiente para ocuparem os espaços.

Segundo Castro (2008), que realizou um trabalho antropológico muito bem colocado na Reserva da Jaqueira, ao relacionar suas observações com os estudos de Grunewald (2001, p. 153), os Pataxó não admitem que se refiram aos seus costumes como invenção e são insistentes em afirmar que se trata de um trabalho de resgate. Ao se referirem ao resgate, não o percebem como algo desligado da experiência vivida, “concebem-no como processo contemporâneo, resultado de muitos anos de perda e mistura na sociedade regional/nacional” (CASTRO, 2008, p. 117). Ou seja, para os Pataxó engajados nos projetos de resgate cultural não há dicotomia entre invenção e resgate. A autora observa que, ao falarem das tradições, as falas mudavam entre o presente e o passado, assim, ao concordar com essa oscilação do tempo verbal as palavras tradição e tradicional pareciam ter dois valores, ora dizia daquilo que faziam em suas rotinas diárias ou a um tempo passado. Dessa forma, a autora conclui essa argumentação alertando que a importância de se perceber que o resgate ou invenção das tradições não é

colocado por sobre uma história anterior que é anulada. A autora percebe que é exatamente o contrário que acontece, o resgate ou invenção das tradições é pensado no interior mesmo dessa história, pois a ambiguidade da palavra tradição não indica uma alienação em relação a um passado que foi perdido (se referindo às práticas do presente), nem indica que os turistas estão sendo enganados (se referindo às práticas do passado). “A ambiguidade, na verdade, faz projetar sobre a palavra tradição uma história de perdas e de tentativas de recuperação aos modos de vida, da identidade, como também da dignidade” (CASTRO, 2008, p. 118).

Toda essa discussão pode ser inserida dentro do contexto da EA Crítica uma vez que os Pataxó se entenderam enquanto indivíduos e coletivos relacionados mutuamente, e assim, compreenderam a responsabilidade social e ambiental que possuíam enquanto povos indígenas, se mobilizaram coletivamente de forma política para transformar positivamente a forma em que viviam para toda uma comunidade. Esse coletivo partiu de ideais democráticos e emancipatórios através de um pensamento crítico sobre a própria condição social.

Segundo Carvalho (2004), a EA Crítica pode ser entendida como um projeto que pretende transformar a sociedade, dessa forma, convocam a educação (ou toda uma ação educativa que pode ser balizada em processos históricos, políticos, entre outros como vimos na formação da Reserva) “a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito” (CARVALHO, 2004, p. 18). A autora afirma que as práticas de EA, seja na área política ou pedagógica, produzem culturas ambientais que interferem na maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro. Dentro dessa ótica, pode-se perceber que a organização dos líderes e dos grupos aliados para a formação da Reserva da Jaqueira se alinharam para fortalecer sua identidade através de práticas resgatadas que além de valorizarem sua cultura e fortalecerem sua identidade, também praticam atividades de características sociais e ambientais.

Fazia-se necessário fazer essa contextualização resumida das práticas da Reserva da Jaqueira para compreender as atividades da Escola da Jaqueira. A escola é um reflexo das atividades que aconteciam na Reserva. De acordo com Nitynawã (2018), a comunidade da Jaqueira tinha *(re)encontrado* a própria *etnopedagogia* no dia a dia, e assim, *(re)descobrimo* a interação com a mata e ao compartilhar os ensinamentos com eles mesmos e com os visitantes através de várias atividades como palestras, trilhas, construção de kijemes, artesanatos e da contação de histórias perceberam que ficavam

mais motivados e fortalecidos. Dessa forma, segundo a autora, perceberam-se como pesquisadores e mediadores do *etnoconhecimento* em relação à Escola/Comunidade, ou seja, a líder explica que já entendiam o espaço enquanto uma área de transmissão de conhecimento, de construção de cidadania antes mesmo da fundação da escola propriamente dita.

Segundo relatos de Nitynawã (2018), os Pataxó mais jovens começaram a se casar e, assim, as crianças começaram a nascer, fazendo com que grupos que moravam em Coroa Vermelha se mudassem para a Reserva da Jaqueira. As crianças dessas novas famílias precisavam caminhar 12 km para ir para a escola. O Juari, que então era vice-presidente da Associação Pataxó de Ecoturismo, idealizou a construção de uma escola diferenciada, ou seja, uma escola com educação indígena onde as crianças não precisariam sair da Reserva e aprenderiam o Patxohã.

Após muitas idas à Secretaria de Educação de Porto Seguro, o setor de Educação Indígena acatou o projeto da escola. O próprio Juari elaborou a planta e o projeto de ensino para apresentar à Prefeitura e, assim, a escola foi construída pela Secretaria Municipal de Educação com apoio da Veracel e da Funai, com inauguração em 1º de agosto de 2008.

Durante a observação-participante, através do contato mais estreito com as professoras e professores, foi possível compreender como eles integram a educação diferenciada indígena com a educação formal. No que diz respeito à educação formal, eles fazem algumas atividades de alfabetização, pois consideram uma ação importante para a formação das crianças enquanto cidadãos que saibam ler e escrever corretamente como uma forma primordial de recorrerem aos seus direitos.

No dia 29 de abril de 2019, durante uma aula de Língua Portuguesa da turma matutina do 4º e 5º, faço as seguintes observações:

Como a sala tem o formato de um kijeme que é arredondado, a disposição das cadeiras é em formato de meia lua. Nesse dia, o professor ministrou sua aula dentro do kijeme, era uma atividade de escrita passada no quadro. Os alunos são incentivados a melhorarem a forma como escrevem, sempre lembrados pelo professor que eles precisam escrever e ler bem para continuarem com as atividades da comunidade e para desenvolverem pessoalmente.

Neste mesmo dia, com a turma vespertina do 2º e 3º, pude observar uma atitude semelhante da professora:

A professora também reforça aos alunos a importância de saberem ler e escrever corretamente para que possam ter seus documentos de identidade, poderem se incluírem na sociedade e continuarem seus estudos para desenvolver pessoalmente e a comunidade. Vejo aqui mais uma vez, a

preocupação de se fortalecerem como cidadãos participantes de uma sociedade política e passarem esses ideais para as gerações futuras. Percebo aqui uma preocupação com a geração futura de se incluírem na sociedade de forma integral e como uma forma de fortalecer a sua comunidade.

A interpretação que confiro a essas atividades é que apesar de não possuírem características à primeira vista de educação indígena, dentro do contexto em que estão inseridas, como uma comunidade que se fortalece nas práticas culturais, mas que também se fortalecem com movimentações políticas através da cobrança de líderes governamentais ou se inserindo em espaços acadêmicos, as atividades de alfabetização no qual as crianças são estimuladas a lerem, a se sentarem e praticarem a escrita torna-se algo essencial, mais do que trivial no ambiente escolar. Além disso, a forma como as atividades são contextualizadas para os alunos lhe confere um caráter dialógico sobre a necessidade de se posicionarem enquanto um grupo que desenvolve muitas capacidades para assim exercerem sua cidadania. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) salientava que a tarefa coerente do educador é exercer a irrecusável prática de fazer com que o educando produza sua própria compreensão no que vem sendo comunicado, ou seja, o educando se sente mais motivado a realizar suas atividades quando consegue compreender a proposta que vem inserida naquela atividade.

Nos momentos em que estive presente na escola, pude perceber muitos elementos da cultura Pataxó da Reserva da Jaqueira inseridos em diversas atividades do cotidiano escolar. Essas inserções, sejam corriqueiras ou muito bem-intencionadas, conferiam às ações da escola caráter interdisciplinar, emancipatório, além da valorização da cultura, do exercício da autoestima e do autoconhecimento fortalecendo a identidade indígena. Dessa forma, relatarei alguns trechos do diário de campo onde pude observar essas ações e em seguida as correlacionarei com os escritos sobre EA Crítica para, assim, concluirmos em uma interpretação.

Ainda no dia 29 de abril de 2019, observei os alunos que participavam do *awê* antes do início da aula:

Na parte da manhã, quando chego à escola, o horário da aula está começando, faz parte do cotidiano da escola cantar o awê antes de iniciar as atividades. O awê é uma dança de roda que faz parte do cotidiano dos Pataxó antes de começarem suas tarefas, para que eles estejam protegidos e abençoados para começar aquele dia. Também pude perceber essa atividade nos encontros dos turistas antes de começar o passeio.

Seguem observações do mesmo dia sobre o horário de intervalo:

As crianças brincam juntas, geralmente com as brincadeiras que acontecem na visita do etnoturismo como a corrida de maracá. O maracá é um instrumento parecido com um chocalho que faz um som de percussão. As crianças demonstram muito interesse e gostam muito de segurar e brincar com o maracá. Inclusive o maracá é utilizado para marcar o tempo, seja porque já deu a hora da brincadeira acabar, para se alimentar ou para retornar aos kijemes.

Agora, outra observação sobre a turma menor da pré-escola:

A turma dos menores faz muitas atividades com música, e contação de histórias e eles gostam muito do maracá. A professora os incentiva a falar em patxohã para irem beber água ou para irem ao banheiro, e de novo vejo o fortalecimento da cultura de todo um povo e de uma comunidade dentro do ambiente escolar. Percebo aqui a escola fortemente como um instrumento de fortalecimento da cultura Pataxó.

Nesses trechos destacados, percebo o esforço na dinâmica didático-pedagógica dos professores para inserirem elementos típicos da cultura Pataxó e, assim, as crianças assimilam essas atividades e objetos utilizando-os no dia a dia de forma espontânea e natural, além disso, demonstram apreciar ter a oportunidade de usá-los como algo que lhes traz uma recompensa positiva. De acordo com Carvalho (2004), a EA Crítica solicita à educação a assentir a mediação na construção social de conhecimentos comprometidos à vida dos sujeitos. Assim, a EA Crítica delinea novas racionalidades que constituem os laços identitários de uma cultura seja na área política e/ou ambiental.

Outro evento marcante que aconteceu no dia em que estava presente para observação-participante, foi um encontro de professores e coordenadora com os familiares dos alunos. O encontro não foi realizado em salas de reuniões ou conferências como geralmente acontece em escolas não-indígenas, até porque não é necessário a existência de espaços assim na escola. Tampouco o encontro foi realizado dentro de algum kijeme; os familiares se encontraram do lado de fora da escola, rodeados pela vegetação local, aliás, tudo por lá é rodeado da vegetação local. As famílias chegavam descontraídas, algumas vindo de aldeias vizinhas e outras são da Jaqueira e estavam vestidos com os trajes tradicionais e não há nenhum estranhamento em relação a isso. A intenção da coordenadora nesse encontro era promover a reflexão entre os familiares de como era necessário que estivessem juntos no exercício da educação das crianças. Segue trecho do diário de campo:

Os familiares chegam bem à vontade, conversam com os funcionários e participam das arrumações tranquilamente, caso ainda falte alguma coisa para ser colocada no lugar. O professor da turma dos meninos mais velhos, passa na televisão que fica guardada na secretaria, um vídeo com os alunos falando sobre suas famílias e fazendo algumas atividades dentro da escola.

Em seguida, a coordenadora realizou uma dinâmica com os familiares que foi muito divertida. Ela pediu para cada familiar encher uma bexiga e escrever o nome do filho nela, quem tivesse mais de um filho teria que encher mais de uma bexiga. Assim, após as bexigas cheias, os familiares deveriam ficar brincando com as bexigas, jogando para cima levemente, aludindo a uma pequena administração da família. Depois, a coordenadora pediu para que todos jogassem as bexigas para cima e tentassem pegar mais de uma ao mesmo tempo. Em meio a muitas risadas, os familiares perceberam que era muito difícil segurar todas as bexigas ao mesmo tempo. Com essa atividade, a coordenadora explicou que para a escola receber todos os alunos e amparar todos sem ajuda dos familiares era uma tarefa muito difícil e pediam que as famílias sempre estivessem presentes na escola. Em seguida, a confraternização encerrou com a distribuição da comida.

Somente o fato dessas atividades não serem inseridas em espaços formais de educação e sim dentro de uma reserva em contexto de comunidades indígenas, aproximando escola de comunidade, já pode-se perceber ações de caráter emancipatório que vai além do espaço escolar e do contato com os alunos. Somando-se a isso, Carvalho (2004) ao citar tópicos no trecho de seu texto intitulado *Educação Ambiental Crítica: ideias para este outro mundo possível*, tem um tópico que alude bem à atividade que foi citada em diário de campo, “atuar no cotidiano escolar, provocando novas questões de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas” (CARVALHO, 2004, p. 21).

Podemos refletir se todas essas atividades, e aqui não foram citadas todas que foram observadas, refletem atitudes socioambientais no comportamento e no discurso das crianças. Pude presenciar um momento de diálogo entre uma criança de 5 anos estudante da escola com uma turista que passava pelo ambiente. Antes disso, faz-se necessário explicar que, nas visitas, a escola também é um elemento a ser mostrado, devido ao orgulho que a comunidade possui da sua existência dentro da Reserva, sendo este o momento em que explicam que lá é ensinado o Patxohã para as futuras gerações.

As observações que se seguem foram feitas no dia 21 de maio de 2019, enquanto estava na sala de aula esperando as crianças chegarem para auxiliar a professora nas atividades:

Pela tarde, tem uma criança da turma do pré-escolar (que todos os dias sempre chega mais cedo na escola. Ele é muito agitado e muito livre. Sempre chega andando de bicicleta e fica muito à vontade para conversar. Como ele chega mais cedo, às vezes encontra com turistas que ainda passam pela escola na hora do almoço. A mulher que era turista, chegou perto dessa criança com um sorriso, pois estava feliz em estar na Jaqueira e encontrar aquela criança, e disse “você é um indiozinho”, no que ele respondeu “eu não sou um indiozinho, o meu nome é ...”. Fiquei impressionada com a perspicácia da criança de não se reconhecer de forma diminutiva e acredito já é um reflexo

dos trabalhos escolares juntamente com comunidade e família de fortalecimento da cultura.

O fato de a criança dizer “que não é um índiozinho” não quer dizer que ela não se reconheça como indígena, pois acompanhei de perto essa criança durante as atividades e não é isso que acontece. Neste caso, é a mesma criança que fala sobre o barro, como já foi supracitado. Ela fala desse elemento natural de acordo com percepções da sua idade, mesmo assim, já o reconhece enquanto recurso natural de valor histórico e cultural dentro da sua comunidade. Percebo aqui que a intenção da turista não era depreciativa, ela falou de forma calorosa e estava demonstrando contentamento em estar perto daquela criança. Contudo, a criança já está se formando enquanto um sujeito social emancipado inserido em sua comunidade, e a forma diminutiva como foi tratado não foi interpretada por ele como algo positivo, demonstrando que já possui um posicionamento sobre sua identidade. E, mesmo que ainda não seja uma ação consciente, já demonstra o sentido de pertencimento incorporado.

Desse modo, a forma como a escola juntamente com seu corpo docente e funcionários escreve seu projeto político e se posiciona em suas atividades dentro do cotidiano faz diferença na formação dessas crianças, enquanto se posicionam criticamente sobre o mundo e a vida e, consequentemente, serão mais agregadores para a comunidade uma vez que estas fazem parte da geração futura dos Pataxó.

5.1 Método de educação da Escola da Jaqueira

Segundo o portal eletrônico do Ministério do Meio Ambiente, em uma publicação sem data, que fala a respeito do Programa de Desenvolvimento Sustentável e Preservação da Mata Atlântica na Reserva Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira (PROJAQ), a Mata Atlântica é um dos biomas mais representativos no que diz respeito à manutenção da vida no planeta, contudo, está na lista das florestas tropicais mais ameaçadas devido a um extenso histórico de má utilização. Dessa forma, segundo o portal, são necessárias estratégias de preservação de sua biodiversidade, sustentabilidade e integração socioeconômica. Por estar localizada em um importante centro histórico e turístico nacional, o povo Pataxó fundador da Reserva da Jaqueira desenvolveu sua própria forma de integração socioeconômica, sendo perceptíveis variadas ações socioeducativas interdisciplinares e transdisciplinares que refletem nas ações da escola.

Uma escola localizada em meio à Mata Atlântica, organizada por um grupo de indígenas que desenvolveu ao longo dos anos sua própria forma sustentável de trabalhar com etnoturismo, valorizando sua cultura e contribuindo com ações socioeducativas sobre o meio ambiente, com certeza, influencia positivamente as ações interdisciplinares e transdisciplinares da escola.

No escrito de Isabel Moura de Carvalho (1998) para os Cadernos de Educação Ambiental, intitulado *Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental*, logo na introdução já fica clara a importância da interdisciplinaridade em contextos de EA, sendo que os argumentos expostos pela autora são perceptíveis no ambiente escolar da Reserva da Jaqueira. Segundo a autora, a interdisciplinaridade é colocada como um componente prático da EA “como uma concepção de mundo que supera o processo da informação compartimentada e dissociada da existência social e natural do Planeta” (CARVALHO, 1998, p. 5). A autora continua, a interdisciplinaridade e EA se constituem como caminhos de abertura e renovação do ensino pela inserção do educativo no “mundo da vida”, sendo este “um mergulho das práticas educativas na rede de novas sociabilidades e valores que tecem os acontecimentos sociais e históricos nos quais a vida realmente acontece” (CARVALHO, 1998, p. 5).

Estes conceitos são perfeitamente cabíveis ao “mundo da vida” que acontece na Reserva da Jaqueira e na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira, pois seguindo a explicação da autora e correlacionando com minhas observações, é neste contexto que os indivíduos podem tornar-se sujeitos sociais, através de experiências educacionais

engajadas nos processos de construção de uma cidadania que inclui novas sensibilidades éticas e de convivências, ou seja, a educação que pude presenciar incentiva e colabora para a formação de sujeitos sociais engajados com o ambiente em que vivem e com a sua própria cultura, pensando nas gerações futuras e fazendo com que os alunos desde cedo, também tenham consciência de refletir sobre as gerações futuras. Salientando que todas essas experiências educacionais têm caráter simples, descomplicado, linguagem apropriada e facilitada.

Ou seja, faz parte do cotidiano, desde ao longo da formação da Reserva da Jaqueira e da inauguração da escola, o fazer educacional aplicado ao cotidiano. Isso se tornou algo tão natural quanto necessário para aqueles que estão inseridos no trabalho da escola, na administração da comunidade, na recepção aos turistas, no acompanhamento das visitas, nos rituais do pajé, nas palestras das lideranças, na construção do museu indígena, enfim, nas atividades do cotidiano do local sempre há um ato educacional mesmo que não esteja explícito como tal naquele momento.

Além disso, pensando em povos indígenas que se inserem em espaços políticos para transformações sociais enquanto agentes da sua própria transformação, isso também se reflete nas ações da escola, tornando-a também em sua maioria, uma metodologia que insere a EA Crítica. Como dizia Paulo Freire (1967, p. 63), em *Educação Como Prática da Liberdade*, “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.”

A oralidade é outro aspecto importante do desenvolvimento da Jaqueira e que foi incorporado nas práticas da escola, encaixando-se aqui também nos debates sobre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Pude ter acesso ao trabalho de conclusão de curso de uma das professoras da escola que atuava no Ensino Infantil da Escola da Jaqueira em 2019. A professora Ariane de Jesus dos Santos (2016) escreveu um trabalho intitulado *A Contação de Histórias Tradicionais do Povo Pataxó na Reserva da Jaqueira: Oralidade Através dos Tempo*, que foi realizado para a conclusão do curso da Formação Intercultural de Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho traz a perspectiva da autora sobre a Reserva e a educação feita por lá, enquanto professora, mas também enquanto uma pessoa que viveu e cresceu na Jaqueira desde a infância. A autora começa relatando que a cultura está sempre sendo reelaborada, pois os tempos mudam e o grupo acompanha essas mudanças, já mostrando-se como agente da própria recuperação enquanto coletivo.

As ações descritas nesse trabalho falam sobre a importância da contação de história para o desenvolvimento e a essência da Reserva. E ressalta como essa é uma experiência que considera necessário desenvolver dentro da escola, contudo, adaptando-a para se tornar mais atrativa aos olhos das crianças indígenas, através de ações pedagógicas dentro da escola, para que, dessa forma potencialize a escola enquanto agente fortalecedor da cultura indígena Pataxó. Segundo a autora, a contação de histórias já acontece na vida e na prática da comunidade, assim como na escola, pois começa a ser adaptada pelos professores para dentro da escola. Além disso, a contação de histórias também é realizada para ações educativas com os visitantes, como um momento de quebra de fronteiras. A autora-professora explica que a contação de histórias além de ser uma forma de luta e resistência que foi se adequando à proposta curricular da escola, também é uma forma para que os moradores se vinculem com as tradições.

Dessa forma, nesse exercício de revitalização dos valores através da oralidade, o povo Pataxó está ocupando os espaços institucionais de ensino, como universidades, como uma forma de se fortalecerem enquanto grupos sociais importantes no país. A autora questiona (SANTOS, 2016, p. 13):

Para muitas pessoas da sociedade nacional, nós nem existimos mais. Assim, me pergunto como não existimos se estamos aqui? Se somos o dono destas terras e formamos parte da história do Brasil? Vivemos na contemporaneidade dos outros povos que habitam este país? Se estamos na universidade participando do mesmo espaço e da formação que essa instituição tem como função social oferecer a todos os brasileiros?

A construção do pensamento crítico da professora enquanto sujeito social que se entende enquanto indivíduo e coletivo reflete nas ações educativas dentro do ambiente escolar. A autora compreende que a contínua resistência de anos do povo Pataxó vem da oralidade e que a contação de história está presente no cotidiano de forma tão natural que um observador menos atento e menos sensível não perceberia. Segundo autora, a contação de histórias está presente no convívio dentro da comunidade quando se encontram, quando as pessoas conversam sobre os filhos, as árvores, a mata, o mangue, sobre as fases da lua quando se devem preparar as mudas da planta, entre tantas atividades que de certa forma, como salientou Carvalho (1998), buscam retecêr os fios soltos do conhecimento, percebendo o mundo da vida com sua complexidade e da interdependência dos fenômenos da natureza e da vida.

No dia 23 de maio de 2019, como registrado em diário de campo, outras atividades realizadas pelo professor das turmas de 4º e 5º ano que demonstram algumas características sobre o que se discutiu até agora:

O professor das turmas de 4º e 5º ano instruiu os alunos que formassem grupos e cada grupo sairia pela comunidade coletando todo lixo que encontrasse pelo caminho. Foi feita uma espécie de competição para incentivar a procura e a interação dos alunos. Vale ressaltar que a escola fica no meio da reserva. A reserva possui um pátio com um grande kijeme para recepcionar turistas, e para celebrações, reuniões, palestras etc. Tem espaços coletivos para cozinha, alimentação, tem várias moradias, tem o museu que foi aberto recentemente, tem kijeme do pajé, tem lugar para horta, e tem um kijeme que vende artesanato.

A escola fica no meio dessa estrutura, então, é seguro para as crianças andarem livremente pelas moradias. Logo em seguida, após muita correria e brincadeira das crianças, cada grupo chegou com o saco cheio de descartáveis, plásticos, e outros resíduos encontrados fora da lixeira na reserva. A reserva não é um lugar mal-cuidado, onde se encontra lixo espalhados, muito pelo contrário. Mas, uma vez ou outra acontece, e os alunos tiveram acesso às moradias além dos espaços comunitários. Em seguida, o professor pedia que classificassem o material que foi recolhido durante a busca em metal, vidro, plástico, papel e orgânico. Após essa separação, ele pediu que fizessem então um gráfico representando a quantidade de cada material coletado. Mais uma vez aqui o professor correlacionou disciplinas de forma interdisciplinar.

Em seguida foi proposto um debate entre os alunos, de onde eles achavam que vinham esse lixo “da escola, dos moradores ou dos turistas?” e incentivou os alunos a conversarem sobre essas atividades com o resto da comunidade.

Dessa maneira, aqui cabe uma das ideias escritas por Carvalho (2005) sobre EA Crítica, que é implicar os sujeitos da educação na solução de problemas, melhorias ou a refletir sobre conflitos através dos processos de ensino-aprendizagem que preconizam a construção de uma cidadania ambiental.

Não há uma necessidade de dominar a natureza e sim a busca de conviver de forma harmoniosa através de ações ambientais socioeducativas interdisciplinares dentro de uma complexidade de intenções que vão desde o fortalecimento da identidade étnica do grupo, de ações educativas ambientais para turistas, da convivência entre indivíduos de uma comunidade, da contação de histórias, do exercício da alteridade até o planejamento de práticas pedagógicas que salientem essas formas de perceber o mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção pretende-se fazer um resumo sobre o que foi discutido e exposto ao longo deste trabalho considerando que no decorrer dos capítulos, as análises e interpretações já estavam sendo executadas, dessa forma, em vários momentos os resultados já foram discutidos pontualmente de acordo com o tema que se tratava em cada seção. Diante do que foi observado, analisado e interpretado na pesquisa seguindo os aspectos de análise de dados citados no início do Capítulo 3 e diante da pergunta norteadora do projeto “As atividades de caráter socioambiental da Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira correlacionam-se com os conceitos trazidos pela EA Crítica?”, identifica-se que a resposta é positiva para a grande maioria dessas atividades, e existem alguns aspectos importantes a serem relatados sobre essa conclusão positiva.

Antes de começar a relatar diretamente sobre as atividades, primeiramente é interessante discorrer sobre alguns aspectos que favorecem a resposta positiva à questão da pesquisa e que não estão necessariamente ligados a uma intenção direta por parte dos docentes da escola em apreço. A partir do que foi observado estreitamente com a minha presença em campo, percebia que o ambiente em que a escola foi construída juntamente às especificidades da educação indígena, favoreceram que as mais simples atividades, vulgarmente descritas como “menos elaboradas”, pudessem adquirir caráter interdisciplinar e emancipatório.

A escola está localizada em uma reserva ambiental cercada pela Mata Atlântica, o que lhe confere outra vivência educacional do que se estivessem trancafiados em uma sala quadrada de paredes brancas com enfeites de E.V.A., como o que acontece em escolas qualificadas como tradicionais. O ambiente proporciona oportunidades interdisciplinares de ensino, quando em contato com árvores e plantas diversas, assim como com o chão de terra onde podem encontrar insetos variados a serem observados. Em vários momentos enquanto participavam de jogos e brincadeiras, os estudantes e comunitários envolvidos utilizavam-se de aprendizados trazidos dos jogos realizados no etnoturismo, dos tipos de folhas que poderiam recolher do chão para brincar e quais outras plantas não poderiam ser recolhidas, entre outras interações possíveis e benéficas para crianças que encontram em um meio natural formas de aprendizado.

De toda forma, quero deixar claro que não estou insinuando que em ambientes tradicionais de ensino, ou seja, em construções quadradas de paredes brancas, não seja possível a prática da EA Crítica, pois, se for da intenção do corpo docente, discente e do

contexto escolar desenvolver o debate sobre EA Crítica, nesses ambientes formais são possíveis e necessários. Apenas, pude observar com clareza como um ambiente escolar que não encarcera os alunos em ambientes fechados e possui espaços abertos e naturais para atividades escolares é um grande facilitador para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, críticas e emancipatórias.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar é o formato da educação indígena que não se limita a espaços ou áreas de saberes específicos, contudo, perpassa entre comunidade, sociedade em geral e ambiente escolar. Além disso, desenvolve o aprendizado guiado pela própria cosmovisão no qual indivíduo e ambiente não estão desassociados. Esta maneira de entender a realidade compreende-se como característica para o desenvolvimento do fortalecimento de um povo. Ademais, de acordo com Stumpf (2019), os povos indígenas, com sua visão de confluência em diversas e diferentes áreas faz com que desenvolvam negociações entre essas múltiplas áreas por causa da necessidade do enfrentamento das questões globais impostas pela sociedade. De acordo com o mesmo autor, faz-se necessário para a formação desses professores indígenas que estes acessem não somente o campo da pedagogia, mas, também, o da antropologia e o da linguística.

Portanto, o olhar sensibilizado sobre um tipo de educação que leva em consideração a especificidade de cada etnia e preconiza que os próprios povos sejam os formuladores e desenvolvedores da ação didático-pedagógica favorece a manutenção da cultura para gerações futuras e a afirmação de sua identidade étnica e cultural. Além disso, pude observar que a inserção de cursos de graduação intercultural para a formação de professores indígenas fomentou o empoderamento de professores que puderam ter acesso a uma formação profissional que incentiva o debate crítico sobre as questões culturais, históricas e políticas. Dessa forma, os próprios professores se sentiam motivados em aplicar novos debates dentro da escola e da comunidade. Além disso, essa formação profissional de professores indígenas fomentou a procura pela continuação dos estudos em cursos de capacitação, palestras e cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado.

Sobre as atividades realizadas dentro da escola, faz-se necessário um adendo, nem todas as atividades observadas possuem caráter interdisciplinar, mas algumas caracterizavam-se como atividades tradicionais de alfabetização ou de cálculos, a depender da proposta do professor daquele dia. Contudo, não era uma constante no dia a dia da escola. Além disso, ao observar o contexto geral do cotidiano dos alunos, fizeram-

me interpretar essas atividades como complementares a toda uma estrutura na qual as crianças estavam inseridas, vivenciando diariamente através dos trajés, do formato da sala de aula, da arrumação das cadeiras, das turmas multisseriadas, da língua patxohã, das brincadeiras, dos jogos, das músicas, das trilhas, dos awês e de toda uma dinâmica que proporciona um ambiente de aprendizado com fortalecimento da sua cultura e construção de uma identidade em caráter emancipatório, enquanto formador de sujeitos historicamente bem situados. Seria injusto não os perceber enquanto emancipadores de uma educação crítica por causa de atividades que de nenhuma forma caracteriza a escola como um todo, ou seja, que não representa a escola em toda sua complexidade de ações inserida na cosmovisão de um povo.

Sobre as ações educativas de caráter socioambiental observadas, pude interpretar que se correlacionam em vários aspectos com os conceitos de EA Crítica. Dessa forma, para justificar essa afirmação gostaria de ressaltar alguns aspectos que caracterizam essas atividades a partir de dois textos que auxiliam e facilitam a compreensão dessa discussão. Um texto encontra-se no livro *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*, realizado pelo Ministério do Meio Ambiente chamado *Potência de Ação*, das autoras Cláudia Coelho Santos e Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto (2005) e outro texto está no livro *Identidades da Educação Brasileira*, realizado pelo Ministério do Meio Ambiente chamado *Educação Ambiental Crítica: Nomes e Endereçamentos da Educação* da autora Isabel Cristina de Moura Carvalho (2004). Ambos os textos foram balizadores para o desenvolvimento dessa pesquisa, principalmente o texto de Carvalho (2004).

Nesses dois textos, as autoras apresentam uma lista de aspectos a serem observadas dentro da perspectiva da EA Crítica os quais observei nas atividades da Escola da Jaqueira.

No texto de Santos e Costa-Pinto (2005), a partir do conceito potência de ação como uma atitude inconformista que busca a construção de caminhos de transformação da realidade, as autoras trazem a incorporação do conceito de potência de ação às práticas educativas em EA visando ao fortalecimento dos sujeitos (individuais e coletivos), “baseados em princípios democráticos e nos desejos e conhecimentos daqueles que a integram” (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005, p. 299). Dessa forma, as autoras afirmam que o potencial emancipatório para algumas condições deve ser observado, e são essas condições que se correlacionam com as atividades desenvolvidas na Escola da Jaqueira (Quadro 2).

Quadro 2. LINHAS VERTICAIS VIRA QUADRO Comparativo de ações QUE TIPOS DE AÇÕES observadas conforme Santos e Costa-pinto, 2005

Condições a serem observadas expostas pelo texto <i>Potência de Ação</i> (SANTOS; COSTA-PINTO, 2005, p. 299)	Aspectos observados em campo.
“A adoção de uma prática pedagógica não impositiva e construída de forma participativa”	Fundação e desenvolvimento da escola partiram da iniciativa coletiva do Povo Pataxó da Reserva incluindo a primeira formulação da Proposta Pedagógica. Durante o período escolar foi observado que os professores não alteram o tom de voz para fazer qualquer tipo de intervenção em sala de aula, além disso incentivam a autonomia dos alunos nas escolhas de atividades, e o desenvolvimento coletivo dessas atividades.
“O reconhecimento e a valorização dos saberes de cada participante, entendendo que o conhecimento é uma produção social e coletiva.”	Foi observado o envolvimento da comunidade nas atividades escolares. Em observação dentro de sala de aula, nenhum aluno é forçado a se apressar em suas atividades, e os alunos mais velhos são incentivados a auxiliarem os alunos mais novos que estão na mesma sala. Pequenas conquistas são valorizadas. Além disso, participam de atividades fora das salas (kijemes) com o envolvimento da comunidade, seja palestras, visita a viveiros de plantas, trilhas, entre outros.
“O estabelecimento de um espaço de comunicação baseado na confiança dos sujeitos que permita que eles expressem seus desejos e sentimentos.”	Encontro aproximado com a comunidade, com as lideranças e com os familiares construindo uma rede de apoio para o

	desenvolvimento das práticas de aprendizagem.
“A busca por um projeto futuro construído processualmente por meio da reflexão, do esforço e da adesão voluntária e responsável de todos os envolvidos.”	As atividades observadas dentro do contexto escolar fomentam o pensamento crítico a respeito da sociedade e do fortalecimento da identidade indígena Pataxó, além da transmissão de conhecimentos tradicionais para a geração futura que envolve escola, família e comunidade.

No texto de Carvalho (2005), sobre EA Crítica e seus endereçamentos, a autora aponta ideias para esse outro mundo possível (Quadro 3).

Quadro 3. Comparativo de ações observadas conforme Carvalho (2005).

Educação Ambiental Crítica: ideias para este outro mundo possível (CARVALHO, 2005, p. 21)	Aspectos observados em campo.
“Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interrelações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos.”	A própria história da formação e do desenvolvimento da Reserva da Jaqueira que levaram para a reflexão da construção e do desenvolvimento de uma escola dentro da Reserva, perpassam por todas as características citadas ao lado. Ao se compreenderem como um coletivo, reivindicaram seu território a partir de uma postura política que também se configurava em postura socioambiental de preservação do meio ambiente e da diversidade cultural dos povos indígenas. A Escola da Jaqueira funciona como um agente fortalecedor e incentivador das

	reflexões das questões socioambientais para gerações futuras.
“Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza.”	O resgate pela forma de viver ancestral é uma forma de transformação ao buscar maneiras sustentáveis e harmoniosas de conviver com o meio ambiente. Além disso, a comunidade da Reserva da Jaqueira desde o desenvolvimento do reserva teve encontros com grupos, associações e órgãos não-governamentais que auxiliaram os debates sobre sustentabilidade que culminaram no desenvolvimento das atividades de etnoturismo, uma forma educacional e emancipatória de sustento que é refletida nas ações e atividades desenvolvidas na escola.
“Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.”	A proximidade dos debates levantados pela comunidade e liderança da Reserva, principalmente com a inserção deles nos ambientes acadêmicos proporcionou atitudes de sensibilização quanto às questões socioambientais, principalmente no âmbito escolar, no qual escola, família e comunidade têm relação de diálogo aberta e próxima.
“Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhorias destes problemas ou conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não-formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.”	As atividades de etnoturismo desenvolvidas na Reserva são atividades educacionais quanto à sensibilização ao meio ambiente e ao modo de vida do povo indígena Pataxó. Dessa forma, as atividades observadas em determinados momentos na escola demonstram que

	existe a preocupação em levantar debates reflexivos sobre os cuidados com a Reserva, sobre a formação dos estudantes enquanto sujeitos conhecedores e orgulhosos de seus costumes e história.
“Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular escola com os ambientes locais e regionais onde estão inseridas.”	A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira realiza atividades no espaço da escola e por toda comunidade. Aliás, é muito difícil conceber a escola como instituição desligada do restante da comunidade da Reserva. De certa forma, tanto escola quanto comunidade se correlacionam e se complementam nas atividades educacionais.
“Construir processos de aprendizagem significativos, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca.”	Esse ponto citado ao lado toca em um dos assuntos mais pertinentes sobre a formação da Reserva e consequentemente da escola, uma vez que, foi preciso um processo de reconstrução do modo de viver indígena Pataxó, a partir da oralidade do que foi resgatado pelos anciões, mas também pelo processo de aprendizado e adaptação de costumes aprendidos em outras etnias como os Maxakali.
“Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações socioeducativas coordenador de ações, pesquisas e reflexões escolares e/ou comunitárias que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.”	Em observação-participante pude perceber que os professores da Escola da Jaqueira usam de estratégias didáticas-pedagógicas nas quais os alunos se sentem muito à vontade de estarem naqueles espaços, se sentindo pertencentes a eles. Além disso, não percebi uma postura intimidadora, pois, nos dias em que estive

	presente houve uma mediação do aprendizado através da busca do atendimento pessoal a cada aluno na medida do possível. Além disso, a autonomia dos alunos é incentivada no processo de escolhas da continuação das atividades propostas pelos professores.
--	---

Dessa forma, compreendo os processos didáticos-pedagógicos realizados na Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira em sua maioria como críticos e emancipatórios. Digo em sua maioria, pois, nos momentos de observação-participante percebia-se algumas atividades de caráter formal e tradicional, como já contextualizado em texto supracitado. Contudo, isso não deslegitima o esforço contínuo do corpo docente da escola em pesquisar atividades que fomentem o diálogo e a reflexão de questões socioambientais pertinentes à Reserva da Jaqueira e às suas especificidades, uma vez que um dos principais objetivos da escola é o fortalecimento da cultura Pataxó, a manutenção e resgate de seus costumes, a adaptação a novas questões socioambientais sem perder as características do resgate de sua ancestralidade. E, principalmente, a escola funciona como um ambiente de transmissão de conhecimentos às novas gerações, garantindo a elas o direito à territorialidade, à sua identidade, à dignidade e à manutenção dos costumes e tradições de um povo tão emblemático e importante para se estabelecer debates verdadeiros sobre EA Crítica e Sociedades Sustentáveis.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daniel Fonseca de; SORRENTINO, Marcos. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetivas e intersubjetiva nas práticas de Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 88-98, 2013.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol8.n1.p88-98>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2017.

BAHIA, **Política Estadual de Educação Ambiental – Lei 12.056/11**. Salvador: Secretaria do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental para a Sustentabilidade. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1026482/lei-12056-11>. Acesso em 13/05/2020

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra capa livraria, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental – Lei 9.795/99**. Presidência da República, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm.

BRASIL. Tratado de educação ambiental para sociedades Sustentáveis e responsabilidade global. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Ed. Especial, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CASTRO, Maria Soledad Maroca de. **A Reserva Pataxó da Jaqueira: o passado e o presente das tradições**. 2008, 137 f. Dissertação (Antropologia social). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAVALLO, Gonzalo Aguilar. Conhecimentos ecológicos indígenas e recursos naturais: a descolonização inacabada. **Estudos avançados**, São Paulo, v.32, n. 94, p.373-390, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0024>.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Declaração do Rio Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. [S.l: s.n.], 1992. Disponível em: . Acesso em: 03 out. 2021.

COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; RODRIGUES, Lisete. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro como segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 111-129, 2013.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. Brasília: **Revista de estudos e pesquisas sobre as américas**, v. 11, n. 2, 2017. DOI: 10.21057/repamv%vn%i.%Y.26104

DUTRA, Juliana Cabral de O.; MAYORGA, Claudia Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 39, p. 113-129, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221693>

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FOLADORI, Guillermo. Avanços e limites da sustentabilidade social. **Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.102, p.103-113, 2002.

FOLADORI, Guillermo; TAKS, Javier. Um olhar antropológico sobre a questão ambiental.: **MANA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 323-348, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. Rio Grande: **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Ed. Especial, 2016.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KAIPPER, Mávis Dill. **Aragwaksã: a retomada da terra, a festa de casamento e outras manifestações culturais indígenas pataxó na reserva da jaqueira, Porto Seguro, Bahia**. 195 f. 2018. Tese de doutorado (História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, Adriana (Org.). Educação ambiental. Brasília: **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

MACAGNO, Lorenzo. **O dilema multicultural**. Curitiba, Editora da UFPR, 2014.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, p. 10-17, 1999.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Org.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MMA/UNESCO, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17 n.3, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Sandro Campos. Eficácia ritual e eficácia turística: o ritual do awê entre os pataxó meridionais e o turismo. **CULTUR**, Ilhéus, v. 04, n. 02, p. 92-103, 2010.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados?” Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **MANA**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade cultural e alteridade: problematizações necessárias. Spartacus: **Revista eletrônica de História UNISC**, 2004.

PATAXÓ, Nitynawã. **Yêp Xohã Ui Awakã Pataxó** (As guerreiras na história Pataxó). Rio de Janeiro: Museu do índio - FUNAI, 2011.

PATAXÓ, Povo. Inventário Cultural Pataxó: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia: Atxohã. **Instituto Tribos Jovens (ITJ)**, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55946537-Inventario-cultural-pataxo.html>. Acesso em: 19 nov. 2020.

PORTO SEGURO. **Política Municipal de Educação Ambiental de**. Disponível em: <http://www.portoseguro.ba.io.org.br/contasPublicas/download/669823/621/2014/7/publicacoes/BEAB1A17-E062-370C-A853A08F507976E5.pdf>

PORTO, Helânia Thomazine; BONIN, Jiani Adriana. A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias. **Tellus**, Campo Grande, v. 20, n. 41, p. 101-128, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.648>

POUTIGNAT, Philipe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Frederic Barth**. Tradução de: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PREDES, Ianê de Albuquerque. **Grafismo corporal indígena pataxó: Um estudo na aldeia de coroa vermelha e reserva da Jaqueira**. 2011. 136 f. Dissertação (mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2011.

RIBEIRO, Berta G. Arte indígena, linguagem visual. **Ensaio de opinião**: Rio de Janeiro, p.101-110, 1978. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/arte-indigena-linguagem-visual>. Acesso em 19 nov. 2020.

RIBEIRO, Deisiane Barreto; SOUSA, Ana Cristina de; CRUZ, Thyane Viana da; LEITE, André Búrigo; SANTOS, Vitor Vulga dos. A trilha da Reserva Pataxó da Jaqueira como instrumento de educação socioambiental para estudantes de nível médio. **Educação Ambiental em ação**, Novo Hamburgo, v. 17, n. 65, 2018.

SANTOS, Ariane Jesus dos. **A Contação de histórias tradicionais do Povo Pataxó na Reserva da Jaqueira: A Oralidade através dos tempos**. 2016. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Línguas, Artes e Literatura). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida. **Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SANTOS, Maria das Neves da Conceição Alves dos (NITYNAWÃ). 2018. 60 f. **Histórias da Reserva da Jaqueira: Experiências de autogestão em etnoturismo**. Monografia (Licenciatura Intercultural Indígena), Instituto Federal da Bahia, Porto Seguro, 2018.

SANTOS, Claudia Coelho; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. Potência de ação. **Encontros e caminhos**, 2005.

SILVA, Rosana L. F. O meio ambiente por trás da tela: Concepções de educação ambiental dos filmes da tv escola. São Paulo: **USP**, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt22-3678-int.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 285-299, 2005.

STUMPF, Beatriz Osorio. Reflexões sobre interdisciplinaridade, interculturalidade e interinstitucionalidade em processo formativo de professores indígenas. *Tellus*, v. 19, n. 38, p. 319-340, 2019.

THIOLENTT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, Ricardo Neiva. **A internacionalização dos direitos humanos dos povos indígenas na ótica da resistência Pataxó no sul da Bahia entre 1951 e 2017**.

UNINTER, ArtigoTCC, 2018. Disponível em:

<<https://repositorio.uninter.com/handle/1/212>> Acesso em: 19 nov. 2020.

ANEXO

MATRIZ PARA AVALIAÇÃO DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL no Município de Porto Seguro				
CONFORMIDADE COM AS POLÍTICAS NACIONALDE EDUCAÇÃO AMBIENTAL				
		PONTUAÇÃO		JUSTIFICATIVA da avaliação
Perfil do projeto quanto à formação/ estrutura profissional	Disciplinar	1		Esclarecendo que nesta Matriz falaremos de todo um projeto escolar percorrido durante um ano letivo inteiro. Como observado, as aulas são interdisciplinares pois, correlacionam-se com temáticas diversas e diferenciadas através de atividades que estão intimamente ligadas com o meio em que vivem e com sua cultura, independente do assunto que estejam desenvolvendo no contexto de aula.
	Multidisciplinar	2		
	Interdisciplinar	3	X	
Tempo de atuação ou durabilidade	Curta duração (semanas, alguns meses)	1		A forma como a escola desenvolve suas atividades faz parte do Projeto Político Pedagógico, do qual inclui a temática ambiental e fortalecimento da cultura. Além disso, como observado em campo, devido ao ambiente, à sensibilização das lideranças e comunidade da Jaqueira quanto questões ambientais, e a escola sendo um reflexo desse grupo, as ações desenvolvidas tem caráter permanente, ou seja, não são pensadas para um ciclo de ano letivo, mas para a permanência da escola, contudo essas ações são flexíveis.
	Longa duração (dois anos ou mais)	2		
	Permanente (sem data prevista para o término das atividades)	3	X	

Objetivo	Está focado, exclusivamente, na solução técnica do problema em questão, apenas informando a população afetada/envolvida sobre as medidas a serem adotadas	1		Um das principais características observadas em campo foi o forte senso de coletividade desenvolvido por lideranças e comunidade devido ao processo histórico de resgate da cultura, e para as tomadas de decisões e resoluções de conflitos. Como supracitado, a escola é um reflexo das ações da Reserva, sendo assim, até onde foi possível observar, as atividades didáticas-pedagógicas, as festividades e outras ações escolares são desenvolvidas e organizadas em coletividade, inclusive com a participação da comunidade da Jaqueira.
	Visa a solução técnica do problema em questão e a população afetada/envolvida tem uma participação passiva (para referendar) as medidas adotadas.	2		
	Desenvolve estratégias (ferramentas e ações) para que a população afetada/envolvida participe ativamente dos processos de busca de soluções para o problema em questão	3	X	
Concepção de EA	Conservadora	1		Compreendendo a EA Crítica de forma bem resumida, como emancipatória no qual o sujeito se compreende protagonista das suas ações e bem localizado historicamente na sua trajetória, abrindo diálogos e debates questionadores a respeito de atitudes ambientalistas, tendo em vista o bem estar de uma coletividade, podemos dizer que as atividades da escola que são pensadas como uma extensão e comunhão das atividades da comunidade, propõe ações questionadoras no qual os alunos possam se formar enquanto cidadãos participantes de sua comunidade e consciente de suas ações no seu ambiente fortalecendo sua potência de agir e sua autoestima.
	Pragmática	2		
	Crítica	3	X	
Amplitude	Abrange apenas um segmento social interessado na problemática em questão	1		A escola está inserida no Sistema Educacional Municipal de Porto Seguro. Além disso, a escola segue as atividades da comunidade, incluindo as atitudes
	Abrange dois ou três segmentos sociais interessados na problemática em questão, excluindo o Poder Público	2		

	Abrange vários segmentos sociais interessados na problemática em questão, incluindo o Poder Público	3		empoderadas de cobrança e de movimentação social, tendo em vista que em determinado momento no período da observação-participante, coordenadores e professores da escola, juntamente com a liderança da Reserva participaram da manifestação popular ocorrida em defesa da educação e contra a Reforma da Previdência e ao corte de 30% do orçamento das Universidades Federais, no dia 15 de maio de 2019. Além de que, a Reserva e escola conta com a contribuição de vários parceiros de outras aldeias, etnias, instituições e organizações, incluindo os professores e coordenadores nos momentos de reuniões, palestras entre outras atividades.
Acesso à informação	Publicação apenas em jornais de circulação local	1		Faz parte da atividade de etnoturismo da Reserva a exposição da escola, sua estrutura, suas atividades bilíngues e seu funcionamento. Quanto a isso, a partir de qualquer pesquisa rápida na internet é possível achar informações sobre visitas para a Reserva, e de determinada forma, isso influencia também nas atividades da escola, já que um bom montante de turistas, visitantes e pesquisadores podem ter acesso facilitado pelos meios de comunicação, e que consequentemente de maneira indireta, atinge a divulgação das ações da escola. Quanto a acessibilidade a esses meios, a escola dispõe de televisão, impressora e internet para pesquisas. A internet é paga pela mobilização dos funcionários e
	Veiculação em rádios e jornais locais	2		
	Veiculação em jornais e rádios locais, disponibilização de dados na internet e mídias sociais	3	X	

				professores que arcam com essa despesa até o momento da observação. Os outros equipamentos são comprados através da boa administração e manejo do dinheiro disponibilizado pela prefeitura para a manutenção da escola, além de parcerias feitas com outras organizações e do apoio da Associação Pataxó. De toda forma, a verba disponibilizada pela prefeitura ainda poderia ser maior e melhor, uma vez que para a compra desses equipamentos foi preciso esperar algum tempo, além disso, ainda é preciso distribuir essa renda com a Escola Municipal de Mirapé. De toda forma, pensando a escola enquanto extensão da Reserva, existe uma boa divulgação de suas atividades na internet e a escola consegue ter acesso a vários veículos de informação, dessa maneira, considerei o item 3 mais apropriado para o preenchimento. Contudo, não há uma veiculação de informações específicas da escola, porém, nesse momento considero difícil pensar a escola como uma instituição completamente separada do resto da comunidade.
Estímulo a participação social	Não estimula, por que não faz parte dos objetivos propostos pelo projeto	1		A partir de tudo o que foi supracitado, pensando nas ações da escola integradas à comunidade da Reserva, à Associação Pataxó, aos familiares e à outras instituições apoiadoras e aliadas, é possível afirmar com segurança que há o estímulo e fortalecimento da participação social na formação de grupos e associações.
	Estimula, informando a população como ela pode ser mais ativa	2		
	Estimula a formação ou o fortalecimento de grupos e associações	3	X	

Avaliação	Não realiza nenhum tipo de avaliação de suas atividades	1		Pensando em todas as atividades desenvolvidas durante o ano letivo da Escola da Jaqueira como um projeto que inclui ações de EA Crítica, e como previsto em Projeto Político Pedagógico da escola, faz parte do cotidiano da escola reuniões com professores, além de encontros individuais com cada professor. Sendo assim, considerando também a participação da coordenadora e do cacique nas ações da escola e comunidade, considero a avaliação de suas atividades uma constante nesse grupo observado.
	Avalia algumas das atividades desenvolvidas pelo projeto	2		
	Avalia todas as atividades realizadas pelo projeto	3	X	
CONFORMIDADE COM A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL				
Sustentabilidade	Não trabalha esta questão	1		Como observado e discutido, as ações desenvolvidas na escola em suas aulas, ou em palestras e ações juntamente com a comunidade e lideranças, constantemente fortalecem o compromisso e a responsabilidade com as gerações futuras para manutenção do meio em que vivem e para a permanência de sua cultura.
	Preocupa-se em garantir as necessidades básicas das gerações futuras, baseado em soluções tecnológicas	2		
	Trabalha a sustentabilidade como garantia ao atendimento das necessidades das gerações atuais, sem comprometimento das gerações futuras, tendo por base um processo educativo ambientalista crítico, que leva em conta questões sócio-políticas relacionadas à qualidade de vida da população	3	X	
Educomunicação Socioambiental	O Projeto não é desenvolvido dentro desta perspectiva	1		Alguns professores desenvolvem vídeos sobre a história Pataxó e sobre a identidade do grupo para serem exibidos em reuniões n comunidade, ou entre visitantes, alunos e familiares. Alguns vídeos, o professor do 4º e 5º ano posta em plataformas públicas de vídeos. Essas práticas são comprometidas com questões socioambientais partindo dos princípios que estão constantemente tratando de questões territoriais, identitárias e ritualísticas indígenas.
	Trabalha as questões ambientais dando pouca ênfase a cidadania e a comunicação	2		
	Trabalha a inter-relação da comunicação e da educação com a utilização de práticas comprometidas com a ética da sustentabilidade	3	X	

CONFORMIDADE COM A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL				
Mudanças de atitudes	Não faz parte dos objetivos do projeto trabalhar essa questão	1		A escola por estar intimamente ligada às ações realizadas na Reserva, promove através de suas atividades e de atitudes do cotidiano como o awê, as vestimentas, os jogos e brincadeiras um processo de desenvolvimento de debates identitários e culturais, e de sensibilização às questões de alteridade e autonomia pensando sempre nas gerações futuras.
	A resolução dos problemas ambientais se dará exclusivamente pela ciência e tecnologia	2		
	O projeto promove mudança de atitudes, autonomia das pessoas e participação continuada dos envolvidos nos espaços e processos de decisão	3	X	
Realidade local	Não está contextualizado com a realidade local	1		A escola está completamente integrada a realidade local. Por causa da realidade local que a escola, seus projetos e suas atividades se desenvolvem. A Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira é um instrumento fortalecedor da identidade cultural Pataxó.
	Está parcialmente contextualizado com a realidade local	2		
	Está totalmente integrado a realidade local	3	X	
Formação de educadores	Não trabalha esta questão	1		Neste quesito é necessário fazer uma reflexão. Existem encontros e formações com temáticas ambientalistas, contudo, até onde pude observar em campo esses encontros não são definidos como EA Crítica, pois, apesar de praticarem a EA Crítica devido ao resgate cultural, à preocupação com gerações futuras, à desenvolvimento de atitudes que fomentem o bem estar da coletividade, do envolvimento escola, família e comunidade, das práticas sustentáveis dentro da escola e da comunidade não foi necessário nomear as atitudes como EA Crítica para que elas sejam desenvolvidas na sua integridade. Como relatados por professores, existem encontros e formações para debater temáticas ambientalistas, mas a prática
	Promove a formação de educadores ambientais em um viés tecnicista	2		
	Promove a formação de educadores ambientais com um viés crítico e emancipatório	3	X	

				ambiental caracterizada como EA Crítica está inserida no cotidiano mesmo que não precise ser nomeada como tal.
TOTAL				
RESULTADOS				
O projeto não está de acordo com os propostos pelas políticas públicas analisadas	13-21			
O projeto não está parcialmente de acordo com os propostos pelas políticas públicas analisadas	22-30			
O projeto está de acordo com os propostos pelas políticas públicas analisadas	31-39	X		Devido ao ambiente em que a escola está localizada e por pertencerem ao Povo Pataxó que através de trabalho árduo do resgate de sua cultura reconstruindo suas tradições, pensando no bem estar da coletividade e das gerações futuras, e procurando resolver seus conflitos internos de forma autônoma como indivíduos bem localizados historicamente, através do preenchimento dessa matriz reforça-se a afirmação de que a Escola Indígena Pataxó da Reserva da Jaqueira desenvolve e fomenta atividades de ideias trazidas pela EA Crítica sem que seja necessário nomeá-las por eles como atividades EA Crítica, já que tais ideias e atitudes fazem parte da construção do cotidiano dos Pataxó da Reserva da Jaqueira e que refletem no desenvolvimento das ações escolares.
Esta matriz foi adaptada de 'GUANABARA, Rachel; GAMA, Thais e EIGENHEER, Emílio Maciel. Contribuições para a construção de uma matriz para avaliação de projetos de educação ambiental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 399-411, maio/ago. 2009', por Cristiane Rabelo Santos, Danilo Santos de Andrade, Márcia Alves dos Santos, Marta Regina Lima Pereira Kurosaki e Reinaldo Brandi Abreu Bifano - estudantes da disciplina 'Educação Ambiental e Conservação da Biodiversidade' do Curso de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias Ambientais (PPGCTA) UFSB/IFBA, em abril de 2018, com apoio de Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, docente responsável pela disciplina supracitada.				