

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

O IMAGINÁRIO PATAXÓ NA KIJĚTXAWÊ TXAÊAÔ TXIHIHÃE PATAXÓ ŪG HÃ HÃ HÃE KATURÃMA

Juliana Neves Martins, Vânia Noronha

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10467>

Submetido em: 2024-11-15

Postado em: 2024-12-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O IMAGINÁRIO PATAXÓ NA *KIJĒTXAWÊ TXAÊÂÔ TXIHIHÃE PATAXÓ ÛG HÃ HÃ HÃE KATURÃMA*¹

JULIANA NEVES MARTINS¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3081-3426>
<jnevesmartinsacademico@gmail.com>

VANIA NORONHA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3075-4906>
<vaninhanoronha@gmail.com>

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Ibirité, MG, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG Brasil.

RESUMO: Esse artigo é fruto de uma pesquisa realizada com o objetivo de identificar o imaginário nas experiências cotidianas e coletivas do povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, em especial, em relação aos mitos, e, ainda, analisar como estes são trabalhados na educação escolar indígena da Aldeia Katurãma. A pesquisa foi realizada na comunidade indígena que hoje reside em São Joaquim de Bicas/MG, com a adoção da história oral, por meio da tradição oral, para a coleta de dados. Foram realizadas entrevistas com sete professores, além da observação participante, registrada em um diário de campo. Desse modo, foram destacados, pelos sujeitos da pesquisa, cinco mitos, nos quais pudemos identificar as imagens centrais, posteriormente analisadas com base na teoria do imaginário de Durand (2002). Conclui-se que os mitos são parte integrante da cosmovisão dessas etnias e suas imagens míticas, presentes em suas práticas educativas, na escola e em outras dimensões da vida, contribuem para a manutenção da cultura, da luta e da resistência desses povos.

Palavras-chave: educação escolar indígena, imaginário e educação, mito, cultura indígena.

THE PATAXÓ IMAGINARY IN *KIJĒTXAWÊ TXAÊÂÔ TXIHIHÃE PATAXÓ ÛG HÃ HÃ HÃE KATURÃMA*

ABSTRACT: This article is the result of a research aimed at identifying the imagination in the daily and collective experiences of the Pataxó and Pataxó Hã Hã Hãe people, especially regarding myths, and also analyzing how these are addressed in the indigenous school education of Aldeia Katurãma. The research was conducted in the indigenous community currently residing in São Joaquim de Bicas/MG, with the adoption of the oral history through oral tradition for data collection. Interviews were conducted with seven teachers, in addition to participant observation recorded in a field diary. That way, five myths were highlighted by the research subjects, where we could identify the central images, later analyzed based on Durand's theory of the imaginary (2002). It is concluded that myths are an integral part of the worldview

¹ Grafia original em língua *patxohã* (a língua do guerreiro) que significa “Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma”. A língua pataxó foi exterminada no processo de colonização, mas, segundo os próprios indígenas, ela se encontra em processo de revitalização, num trabalho de parceria com linguistas.

of these ethnic groups and their mythical images, present in their educational practices, in school and in other dimensions of life, contribute to the maintenance of the culture, the struggle, and the resistance of these peoples.

Keywords: indigenous school education, imaginary and education, myth, indigenous culture.

EL IMAGINARIO PATAXÓ EM KIJĒTXAWÊ TXAÊÔ TXIHIHÃE PATAXÓ ÛG HÃ HÃ HÃE KATURÃMA

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación realizada con el objetivo de identificar el imaginario en las experiencias cotidianas y colectivas del pueblo Pataxó y Pataxó Hã Hãe, especialmente en relación con los mitos, y también para analizar cómo éstos son tratados en la educación escolar indígena en la Aldea Katurãma. La investigación se llevó a cabo en la comunidad indígena que ahora vive en San Joaquim de Bicas/MG, utilizando la historia oral, a través de la tradición oral, para recoger datos. Se realizaron entrevistas a siete profesores, así como observación participante, registrada en un diario de campo. De este modo, los sujetos de la investigación destacaron cinco mitos, en los que pudimos identificar las imágenes centrales, que luego se analizaron a partir de la teoría de lo imaginario de Durand (2002). La conclusión es que los mitos son parte integrante de la cosmovisión de estos grupos étnicos y sus imágenes míticas, presentes en sus prácticas educativas, en la escuela y en otras dimensiones de la vida, contribuyen a mantener la cultura, la lucha y la resistencia de estos pueblos.

Palabras clave: educación escolar indígena, imaginario y educación, mito, cultura indígena

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta um estudo que teve como objetivo identificar o imaginário - com foco em seus mitos - nas experiências cotidianas e coletivas dos povos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe que atualmente residem em São Joaquim de Bicas, no estado de Minas Gerais. As perguntas mobilizadoras do estudo possibilitaram identificar os elementos míticos, arquetípicos e simbólicos encontrados nas imagens presentes nos mitos na tentativa de compreender o que estes têm a nos dizer sobre os Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

Foram identificados cinco mitos e analisadas as imagens míticas centrais presentes em cada um deles, com base no fundamento teórico da teoria do imaginário. Além disso, analisamos como os mitos e seus elementos são trabalhados na educação escolar indígena da Aldeia Katurãma.

A opção pela escolha do mito como objeto de estudo se deu por um interesse particular em identificar a sua presença em uma comunidade e como este constitui a cosmovisão dos seus integrantes. Entender as imagens míticas centrais presentes em cada um deles, com base no fundamento teórico da teoria do imaginário, permitiu perceber como o mito e as imagens, influenciam a prática docente e como se adentram na escola. Vale destacar que a teoria do imaginário nos oferece aportes para os debates teóricos contemporâneos em diálogo com os estudos do paradigma emergente e da decolonialidade.

Desse modo, consideramos imprescindível traçar a construção histórica da educação destinada aos indígenas no Brasil, desde o período colonial até a atualidade; os questionamentos propostos pela decolonialidade e pelo paradigma emergente, bem como as contribuições da teoria do imaginário. Apresentamos os caminhos metodológicos adotados, as estratégias e, em seguida, os mitos e as análises das imagens presentes nas narrativas e nos materiais didáticos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRIA, CULTURA, DECOLONIALIDADE E A TEORIA DO IMAGINÁRIO

A chegada dos portugueses as terras brasilis foi caracterizada por conflitos com os nativos que aqui já residiam, e envolviam a ocupação do território e processos de imposições culturais. Tendo em vista o processo de assimilação cultural, a educação foi usada como estratégia para atingir o objetivo de tornar os povos originários, sujeitos “civilizados”. Devido a isso, quando se trata da história da educação indígena é comum pensar que o seu início se deu no processo de colonização. Entretanto tal pensamento é um equívoco, pois, antes da chegada dos colonizadores os nativos tinham estruturas e modos próprios de educar. Segundo Saviani, (2013):

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

Bergamaschi e Medeiros (2010) ainda acrescentam que

[...] “nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e a rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.” É possível perceber como a educação na comunidade indígena é diferente daquela comum ao ocidente, tal fato tornou os conflitos entre colonizadores e colonizados ainda mais acirrado. (BERGAMASCHI e MEDEIROS, 2010, p. 56)

Pesquisas apontam que o processo histórico da educação escolar indígena em nosso país, pode ser considerado em três fases: Catequização e civilidade; Integração a nação - comunhão nacional; e por fim, Educação Intercultural e bilíngue. A primeira fase se inicia no Brasil colonial e vai até o início da República Velha. A segunda compreende do período do final da República Velha até ao Regime Militar. A terceira e última fase é caracterizada pela redemocratização e estende-se até os dias atuais. Na primeira fase a educação imposta aos povos indígenas foi conduzida pelos jesuítas que perceberam nas novas terras a oportunidade de cristianizar os gentios “recém descobertos”:

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

Os jesuítas foram expulsos do Brasil após 210 anos de exercício do ofício de educar, contudo, a configuração da educação destinada aos povos originários, durante um longo período, pouco mudou. O objetivo ainda consistia em catequizar e civilizar. Entretanto, essas tarefas eram destinadas a instituições diferentes, a catequização ficou sob a responsabilidade da diocese enquanto que a civilização a cargo da escola. O mesmo ocorreu no período do Brasil Império, com uma pequena diferença: apesar da tarefa de educar os indígenas ser de responsabilidade dos missionários a catequização deveria ocorrer sem o uso da força ou meios violentos. (MARTINS, 2022)

A segunda fase se refere ao final da República Velha e teve como objetivo integrar os indígenas à nação, com ações de caráter assistencial. É possível perceber que nessa fase a catequização é deixada de lado, mas a imposição cultural realizada pelos não indígenas persistiu com a ênfase no ensino moral e cívico nas escolas, intensificado durante a Era Vargas e do Regime Militar. Acreditava-se que, com o tempo e a integração desses povos à nação, as comunidades indígenas seriam extintas. Mas tal projeção também foi um equívoco. Os povos originários resistiram, se tornaram mais numerosos, e continuam na luta pela preservação da tradição e cultura dos seus ancestrais.

Tais objetivos com a educação persistiram até a redemocratização do país, quando a promulgação da atual Constituição Federal, finalmente trata da educação escolar indígena em capítulo específico, defende os princípios da interculturalidade e do bilinguismo. Desse modo, os indígenas, se tornaram protagonistas dos seus processos educativos.

O princípio intercultural, segundo Monte (1998, p. 74) pode ser compreendido como um agrupamento de ações que engloba “[...] currículos diferenciados, conteúdos, calendários, avaliações, materiais didáticos feitos de acordo com a especificidade cultural, mais a participação das comunidades nas deliberações sobre seu currículo [...]”. O bilinguismo garante o aprendizado da língua materna e da portuguesa como adicional, o que favorece a preservação da cultura e das tradições. Muitos povos que tiveram sua língua adormecida, devido as proibições de uso durante o período colonial, estão, com o apoio de linguistas, em processo de reconstituição, como é o caso dos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

A cultura é um elemento essencial nos processos educativos, tendo em vista que a escola é uma das instituições responsáveis pela propagação do simbólico. Nas comunidades indígenas esse é um elemento que está na essência da organização escolar, pois para os povos originários a escola não é apenas uma instituição, se configura também como espaço de diálogo e preservação das tradições.

Definir um conceito para cultura é algo complexo quando se considera a magnitude desse termo. Para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos por compreendê-la na perspectiva dos teóricos do imaginário:

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

Desse modo, na teoria do imaginário a cultura possui três aspectos distintos: o patente – aspecto racional e organizacional; o latente – aspecto afetivo, guiado pelo inconsciente; e por fim, o emergente – que é formado pela junção dos dois aspectos anteriores e pode ser observado nos ritos, mitos e ideologias.

Como dito, a teoria do imaginário foi adotada como aporte teórico analítico deste estudo. Esta teoria recebeu contribuição de diversos autores e, por isso, é interdisciplinar por natureza. Sua origem se deu a partir dos estudos desenvolvidos no Centre de Recherches sur l'Imaginaire fundado em 1967 na França e tem como fundamento a ideia do inconsciente coletivo e arquétipos de Jung (1875-1961) e o estudo sobre as imagens e o símbolo de Bachelard (1884-1962). Para compreender o que é imaginário é necessário conhecer a sua estrutura: schemes, arquétipos, símbolos e mitos. De acordo com Pitta, “são, pois, os schemes, arquétipos, símbolos e mitos que vão, a partir da sua organização, feita exclusivamente por uma cultura dada, orientar a vivência cotidiana desta cultura.” (PITTA, 2017, p.24)

Tabela 1 – Conceitos da Teoria do Imaginário

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

Fonte: elaborado por Martins (2023) com base em Pitta (2017) e Durand (2002)

As estruturas do imaginário são compostas por dois regimes: diurno (separar - heroico) e o noturno (místico e disseminador). Cada regime vai se organizar de acordo com a scheme e dominantes que o conduz e busca compreender uma questão essencial para a humanidade: a consciência da mortalidade. Segundo Durand (2002):

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

O imaginário por meio de suas estruturas analisa o símbolo por traz de cada imagem presente nos mitos, rituais, histórias e qualquer manifestação cultural da sociedade. Desse modo, reconhece os saberes tradicionais, desconsiderados pelo ocidente positivista. Sendo assim, compreendemos que esta teoria possui relação com a crítica decolonial que surge:

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

A decolonialidade nasce de estudos conduzidos pelo grupo modernidade/colonialidade composto por diversos pensadores dentre eles Aníbal Quijano, criador do conceito Colonialidade do Poder que retrata como a cosmovisão colonial é imposta pela modernidade, desconsiderando nesse processo os saberes, cultura e a cosmovisão de povos que foram colonizados.

Essa discussão ainda é consubstanciada pelo paradigma emergente que defende a integração de diferentes saberes e a união entre razão e mito, tendo como objetivo uma formação que contemple a humanidade em toda a sua complexidade. Com o advento do positivismo, a racionalidade foi extremamente valorizada e tudo o que remetia ao aspecto sensível ou imaginário foi tratado como irreal.

Neste paradigma clássico, cartesiano, que tem guiado o ocidente desde o século XIX, o ser humano passou a ser fragmentado e guiado pela dualidade Ciência versus Mito.

Entretanto, o paradigma emergente, ou complexo, questiona essa fragmentação da humanidade e defende uma educação que prepare o ser humano para uma percepção da realidade de modo completo, ou seja, que considere diferentes modos de compreender o mundo seja por meio da razão ou do mito. Para Morin,

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. (MORIN, 2000, p.59)

No paradigma clássico, de acordo com Durand, “A imagem, produto de uma ‘casa de loucos’, é abandonada em favor da arte de persuasão dos pregadores, poetas e pintores. Ela nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa.” (DURAND, 2004, p.13).

Assim, elegemos a narrativa mítica presente entre os povos Pataxó da Aldeia Katurama, como possibilidade de ampliar o nosso olhar sobre o imaginário, a decolonialidade e a complexidade. Ao contrário do que é pressuposto pelo senso comum, o mito vai muito além da fantasia, pois permite a construção de um pensamento crítico. “O mito abarca não só o mundo das ideias e sentimentos, mas o comportamento, compreendendo que ele torna a vida inteligível, bem como orienta o devir das ações no cotidiano da vida comunitária.” (REGINA e SATO, 2014, p. 840). A imaginação é em sua essência criadora, por isso é tão potente. Desse modo, a relação entre razão e mito não é antagônica como difundida pelo positivismo, mas sim, complementar como é proposto pelo paradigma emergente (NORONHA, 2017).

Fica evidente que a teoria do imaginário, a decolonialidade e as discussões possibilitadas pelo paradigma emergente tratam de algo comum: o reconhecimento de saberes que até então foram desconsiderados. Nesse sentido, a educação escolar indígena surge como terreno fértil para pesquisas, bem como é símbolo de resistência. Pois apesar de todas as imposições dos colonizadores e da racionalidade positivista, os indígenas resistiram e promovem uma educação que em sua natureza integra ciência e mito, pautados numa relação de antagonismo, dialogicidade e complementariedade (MORIN, 2002).

O CAMPO PESQUISADO E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Mata dos japoneses, local em que hoje habitam os grupos étnicos, é reconhecida como território indígena, mas sua conquista se deu por meio de muitas lutas. Segundo relato de vários indígenas da aldeia², eles são originários da Bahia. Como é próprio de muitas etnias, que, quando se deslocam o fazem em grupos compostos por muitos dos familiares, eles chegaram em Minas Gerais em 2011, com o

² O projeto de pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: **CAAE:** 59459922.1.0000.5137.

intuito de vender seus artesanatos numa feira, que, anualmente, ocorre no Centro de Convenções Expominas, na capital Belo Horizonte.

Entretanto, naquele ano, as vendas não foram lucrativas, impedindo o grupo de arrecadar o valor necessário para a volta à terra de origem. Famílias inteiras ficaram sem onde se hospedar, conseguindo abrigo em lugares pouco convencionais, como num shopping e em um aglomerado da cidade. Com a participação das lideranças em eventos de interesses desses grupos, e já com a intenção de permanecerem em Minas Gerais, em 2017, na Festa do Milho, em Ibitaré, eles conheceram um dos líderes do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST). Após conversas e negociações, conquistaram um território em Brumadinho, sendo todos deslocados para uma nova territorialidade.

Contudo, em 2019, ocorreu um crime ambiental no estado, com o estouro de uma barragem de rejeitos de mineração da VALE, que ceifou 272 vidas e devastou áreas próximas ao córrego do Feijão e ao rio Paraopeba, por onde a lama passou. A destruição causada afetou, também, os indígenas, invisibilizados pela empresa causadora de tantos estragos.

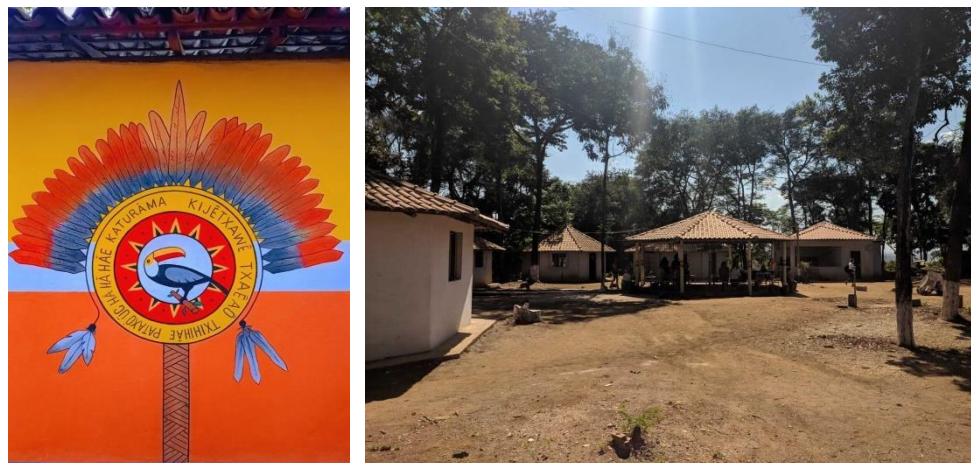
Desse modo, reiniciaram a luta pelos seus direitos e território. Felizmente, conquistaram a doação de parte da Mata dos Japoneses com a Associação Mineira de Cultura Nipo-Brasileira e, coletivamente se comprometeram com a compra da outra parte do terreno. A Cacica do grupo tem orgulho em dizer que eles são os primeiros indígenas brasileiros donos de uma terra particular, uma terra que não foi demarcada pelos órgãos oficiais. A comunidade ainda sofre com invasões de grileiros, alagamentos durante o período chuvoso, falta de água e saneamento, dentre outros problemas. Por isso, os moradores da aldeia são conscientes de seus direitos e continuam empenhados na luta por suas garantias.

Ao conquistar o novo território, se iniciou a construção da aldeia e, nesse processo, o primeiro espaço foi o da escola (Figura 1). Essa instituição possui um papel essencial para a comunidade. Por meio desse espaço escolar, reafirmam a posse da terra, garantem a preservação das tradições e a construção da identidade indígena. Por isso, a busca por uma educação intercultural e bilíngue é tão importante para os povos originários.

Inicialmente, a escola da aldeia era um anexo da Escola Estadual Nossa Senhora da Paz, de São Joaquim de Bicas. Porém, em 12 de maio de 2023, ela se tornou emancipada, o que possibilitou o recebimento de verbas para ampliação das salas de aula e confecção de material didático. Desde então, adotou o nome na língua patxohã: “Kijêtxawê T'xaêô T'xihihãe Pataxó Ūg Hã Hã Hãe Katurãma” (em português “Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe Katurãma”). O registro do nome na língua patxohã é, para eles, símbolo de orgulho, conquista e empoderamento. É uma constante ouvir da Cacica que “eles têm a única escola indígena verdadeiramente bilíngue”.

Com o apoio do Projeto de extensão das graduações de História e Pedagogia da PUC Minas intitulado “Aldeias que Ensinam”, elaborou, em 2023, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), já aprovado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Este PPP foi elaborado com a participação das lideranças da comunidade e professores da escola, reconhece as condições estruturais da instituição e retrata as intencionalidades educativas dos grupos étnicos que ali residem, com vista a atender as demandas para a formação das crianças, dos jovens e também dos adultos, no contexto de uma educação intercultural e bilíngue, como prevê a Constituição brasileira.

Figura 1- Escola em Construção 2023/2024



Fonte: Elaboração das autoras (2023/2024).

Ao analisarmos a arquitetura da escola e a estrutura das salas já percebemos a presença das imagens arquetípicas, pois essas são circulares, elemento constante nas culturas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hã e em outras etnias. Segundo Durand (2002), essa imagem traz em si um simbolismo, já que “o círculo, onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e do recomeço.” (2002, p. 323). O autor ainda acrescenta que os círculos “[...] simbolizam a totalidade do universo, como também nos parece que se encontram ligados a essa constelação da união recíproca dos contrários certos temas fundamentais das culturas indígenas da América do Sul.” (DURAND, 2002, p. 325).

Em destaque nas imagens, a logomarca da escola, definida pelo grupo, pintada na entrada da primeira construção, onde hoje é a biblioteca. Na imagem, nota-se o pássaro (aqui representado pelo tucano, que, segundo eles, voltou a viver na mata, após a chegada deles), suas penas, usadas para confeccionar o cocar, e, ainda, o mastro sagrado, símbolo ascensional diurno, que remete à árvore. Estes símbolos serão, posteriormente, discutidos.

A escola, em 2023, era constituída por treze turmas: uma de Educação Infantil; seis do Ensino fundamental, sendo duas delas multisseriadas (sexto/sétimo e oitavo/nono); três de Ensino Médio; três de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A equipe era composta por uma especialista de Educação Básica, seis assistentes de serviços básicos e o corpo docente com dezoito professores, dentre eles, doze moradores da aldeia.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, pois objetivou entender as relações sociais e educativas mediadas pelos mitos e histórias presentes na cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram às visitas à comunidade, observações, registros no diário de campo; realização de sete entrevistas com professores (adotando como coleta de dados a metodologia da história oral) (Tabela 2), e, ainda, a análise dos materiais didáticos utilizados (livros e jogos, sendo estes últimos elaborados pelos próprios professores indígenas) (Tabela 3).

No decorrer da pesquisa, foram realizadas oito visitas ao campo pesquisado, o que permitiu a compreensão da dinâmica da aldeia e a importância da escola para a comunidade. Os indígenas são receptivos e a pesquisa de campo também contou com a observação das atividades diárias e escolares, que complementaram os dados coletados nas entrevistas. Na apresentação dos dados, os sujeitos

entrevistados serão identificados como Docente A, B ou C, sucessivamente, constando, também, o ano de realização da entrevista.

A história oral possibilitou coletar os dados com base na oralidade, tão presente nas comunidades indígenas. Encontramos em Meihy (2008) a defesa dessa metodologia com os povos originários:

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

As entrevistas na história oral possuem suas particularidades, segundo De Sordi (2007, p.7), “[...] permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral.” Foram sete os professores entrevistados, sendo que cinco possuem o Ensino Médio completo e dois o Superior completo. Um deles está, atualmente, como discente do Programa de Pós-Graduação da UNB para obtenção do título de Mestre.

Tabela 2 - Sujeitos pesquisados

| Sujeito de pesquisa | Formação | Disciplina que leciona | Idade | Sexo |
|---------------------|--------------|--|-------|-----------|
| Docente A | Ensino Médio | Ciência do Jovem Pataxó | 53 | Feminino |
| Docente B | Ensino Médio | Horticultura/ Segredos da Natureza | 33 | Masculino |
| Docente C | Ensino Médio | História Pataxó | 30 | Feminino |
| Docente D | Ensino médio | Língua <i>Patxobã</i> | 29 | Masculino |
| Docente E | Pedagogia | Licenciado à época para curso <i>stricto sensu</i> | 29 | Masculino |
| Docente F | Matemática | Matemática e Etnomatemática | 49 | Masculino |
| Docente G | Ensino Médio | Cultura | 28 | Masculino |

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

Durante as idas ao campo, foi possível selecionar alguns materiais didáticos utilizados nas aulas para análise das imagens míticas que compõem esses instrumentos pedagógicos, conforme mostrado na Tabela 3:

Tabela 3 - Materiais Didáticos da Kijêtxawê Txaêô Txihihãe Pataxó Ûg Hã Hã Hãe Katurãma

| | |
|---|--|
|  | <p>Livro que relata os costumes antigos e a história desse povo. É utilizado nas aulas de História para lembrar aos estudantes as lutas e modos de vida desde os tempos antigos. São também problematizados pontos divergentes da história dita como “oficial”, legitimada pelos brancos.</p> |
|  | <p>Livro adotado para o ensino da língua <i>patxohã</i>. Contém textos nesse idioma e perguntas de interpretação que buscam fortalecer a aprendizagem e a fixação do vocabulário, que vem sendo reconstruído por este grupo étnico.</p> |
|  | <p>Apostila elaborada pelas lideranças juntamente com o Instituto Atxôhã, que buscou, com os anciãos, reconstruir a língua pataxó. É um documento muito utilizado nas aulas de linguagem e no cotidiano da aldeia, tendo em vista que possui mais de duas mil palavras em <i>patxohã</i>.</p> |
|  | <p>Jogo construído pela própria comunidade. Possui elementos que só existem na aldeia <i>Katurãma</i>. A trilha percorrida pelo jogo segue o mapa do território da comunidade. Os números e nomes utilizados no tabuleiro e cartas estão em <i>patxohã</i>. Esse material é muito utilizado nas aulas de Linguagem (<i>patxohã</i>), Matemática e Geografia.</p> |

Fonte: Elaboração das autoras (2022).

Cada um desses materiais possibilita uma educação contextualizada, que permite aos estudantes uma construção de conhecimento que respeita a preservação da cultura das etnias. Neles, encontramos as imagens dos mitos e rituais relatados pelos professores.

Ao longo das entrevistas, os professores nos disseram que a motivação dos indígenas para seguir na carreira do magistério tem como fundamento a necessidade posta pela própria aldeia:

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

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

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

Ser professor, para essa comunidade, é um ato de resistência e um comprometimento com a preservação dos saberes ancestrais, com o objetivo de que a cultura não seja extinta. Segundo os docentes:

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

Essa resistência, sentida pelo preconceito com que os membros da comunidade são tratados, conforme mostrado no fragmento, motivam o esforço desses docentes.

O IMAGINÁRIO E OS MITOS NA “KIJĒTXAWÊ TXAÊAÓ TXIHIHÃE PATAXÓ ÛG HÃ HÃ HÃE KATURÂMÁ”

O mito, objeto de estudo dessa pesquisa, é um saber vivido, tradicional e um elemento indispensável para a cultura, especialmente nas comunidades indígenas. De acordo com Eliade, “o mito lhe ensina as “histórias” primordiais que o constituíram existencialmente, e tudo o que se relaciona com a sua existência e com o seu próprio modo de existir no Cosmo o afeta diretamente.” (ELIADE, 1972, p. 13).

Por meio das estratégias metodológicas, foi possível identificar cinco mitos pertencentes da cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (Tabela 4). Analisamos as imagens míticas centrais presentes em cada um deles, com base no fundamento da teoria do imaginário. Desse modo, foram identificados os elementos míticos, arquetípicos e simbólicos encontrados nas imagens, o que permitiu compreender o que estes têm a dizer sobre os Pataxó e os Pataxó Hã Hã Hãe.

Ficou evidente que o mito é um elemento fundamental no processo educativo da comunidade, presente tanto nas disciplinas como na organização do calendário e estrutura escolar. Sendo o ritual uma atualização do mito, uma vez que este nasce de uma história mitológica, foram analisados dois dos seus rituais: o da Lua e o do Fogo. Eliade (1972, p. 21), nos brinda com a afirmação de que “a

recapitulação, através dos cantos e da dança, é simultaneamente uma rememoração e uma reatualização ritual dos eventos míticos essenciais ocorridos desde a Criação”.

Tabela 4 - Mitos identificados

| Mitos e rituais | Imagens |
|-------------------------|--------------------------------|
| A origem do nome Pataxó | Água, Barco, Rocha e Peixe |
| O mito de Amesca | Árvore, Mulher |
| O ritual da lua | Lua e Círculo |
| O ritual do fogo | Fogo |
| As armas do herói | Arco e Flecha, Cocar e Machado |

Fonte: Elaboração das autoras (2023).

As análises dos mitos e rituais tiveram como base a ligação entre os símbolos em seus regimes diurno e noturno, como, por exemplo, o masculino, ascensão, força, relacionados com o diurno; a identidade, feminilidade, nutrição e intimidade, referentes ao noturno.

Vejamos o mito sobre a origem do nome Pataxó e suas imagens míticas:

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

Uma das imagens míticas mais fortes nessa narrativa é a água. Ela é um dos quatro elementos da natureza e Bachelard (2002) destaca sua íntima ligação com a identidade:

[...]Diante das águas, Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade, a revelação de seus duplos poderes viris e femininos, a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua idealidade. Desse modo, a água ao possibilitar um reflexo permite ao sujeito se identificar, adentrar na sua subjetividade e assim conhecer a si mesmo. (p. 25)

Segundo Durand (2002), a água possui relação com o regime noturno, é a estrutura mística que traz em si o símbolo de intimidade, pois possui um “[...] esquema de mergulho e da imersão dos valores, símbolos encaixados e guliverização dos continentes, ligação dos conteúdos alimentares que fazem aparecer este conjunto mítico como uma boa ilustração das estruturas místicas do imaginário.” (2002, p. 367). Essa intimidade é ainda reforçada nas ações proporcionadas pelo banhar, beber e ver. Seja por meio do banho, da bebida ou na observação do próprio reflexo, a intimidade se faz presente.

Seguindo o aspecto da intimidade, o barco se apresenta como uma imagem fundamental nesse mito. De acordo com Durand (2002, p. 251), “[...] se é verdade que o navio se transforma em casa, a barca torna-se, mais humildemente, berço.”. Desse modo, a imagem do barco evoca a morada, desperta para uma estabilidade e fixação no meio da oscilação causada pelo ritmo da maré e pela busca da identidade.

Outra imagem neste mito que representa essa estabilidade é a rocha, um elemento com simbolismo ambíguo que pode fazer parte tanto do regime diurno como do noturno. A discussão referente à busca pela identidade possui uma ligação com o gesto do engolimento. Para Durand (2002):

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

Também a imagem do peixe ganha destaque, pois, “geometricamente falando, a classe dos peixes é a que melhor se presta às infinitas manipulações de encaixamento das similitudes, o peixe é a confirmação natural do esquema do engolidor engolido.” (Durand, 2002, p. 215). Desse modo, as quatro imagens presentes nesse mito representam, de maneira arquetípica, a busca pela identidade que resultou na nomeação de toda uma etnia.

O próximo mito trata da amesca, uma árvore considerada sagrada para o povo Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã:

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

A história é extensa, sendo assim, no decorrer da entrevista, fomos instruídas a localizar o mito na internet, para ter um maior aprofundamento. Segue um resumo do que encontramos em um site:

Amesca era uma indígena Pataxó que desde a infância está predestinada a ser uma guerreira, devido a isso não poderia se casar e ter filhos. Mas, com o passar dos anos, ela se tornou uma bela mulher e se apaixonou por um indígena, após algum tempo descobriu que estava grávida de gêmeos, mas, conforme a tradição, uma das crianças teria que ser sacrificada, pois havia a crença de que, quando se tinham gêmeos, um viria para fazer o bem e o outro o mal. Mas Amesca não queria sacrificar nenhum de seus filhos, por isso passou os nove meses de gravidez chorando. Quando o dia do parto chegou, a mãe não resistiu e faleceu, os antigos pensaram assim que, desse modo, a maldição havia morrido com ela, a enterraram, foram embora e criaram as duas crianças. Depois de um tempo, o povo retornou e perceberam que uma árvore havia nascido no túmulo de Amesca. Essa árvore soltava uma resina branca parecida com uma lágrima e dava duas frutinhas grudadas e muito doces. Os índios logo observaram que essa resina era as lágrimas da índia e que os frutos eram os seus filhos gêmeos. (Contos de Mitologia, 2017, grifos nossos)

Nesse mito, destacamos os elementos que representam a nutrição e o tempo cíclico: a árvore, a mulher, a seiva, a vida e a morte, a gravidez. As imagens da árvore e da mulher têm relação com o regime noturno e com a estrutura sintética do imaginário. Para Durand (2002), a árvore pode assumir diversos sentidos, como intimidade e ascensão, mas o da nutrição é evidente:

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

O aspecto vertical da árvore pode parecer fazer referência à ascensão e ao regime diurno, mas Durand (2002) afirma que não é essa a intenção que essa imagem carrega, “[...] gostaríamos, no entanto, de mostrar aqui que esta intenção arquetípica da árvore não passa de complemento do

simbolismo cíclico, que ela se contenta simplesmente em orientar, que ela simplifica conservando tão somente a fase ascendente do ritmo cíclico.” (2002, p. 339)

No decorrer do mito, é possível observar a transformação de Amesca na árvore, que pode ser interpretada como uma representação do destino da humanidade, seja pelo aspecto ascensional ou pelo mito do progresso:

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

A árvore é um símbolo importante para a cultura da comunidade, estando sua representação presente mesmo até na sala de aula (Figura 2).

Figura 2 - A árvore nas salas de aula



Fonte: Elaboração das autoras (2024)

Além do aspecto nutricional, é notável a representação do tempo cíclico por meio da vida, morte e gravidez. A mulher, no arquétipo da mãe, traz em si os símbolos de cuidado, de nutrição, e do ciclo, pois, assim como a árvore gera alimento, ela gera vida. O mito retrata, ainda, o gesto da descida, que leva a intimidade e aconchego. Amesca amou seus filhos e seu povo, pois, mesmo no findar da vida, continuou protegendo e cuidando ao se transformar numa árvore sagrada.

As próximas imagens estão presentes no ritual da lua e sua relação com o feminino inconsciente. Para Durand (2002, p. 102), “[...] a lua está indissolúvelmente ligada à feminilidade”. Nesse âmbito, os professores relatam que,

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

E destacam o seu simbolismo:

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

A lua é um elemento característico do regime noturno, afinal é um astro da noite e compõe a estrutura sintética ao demarcar o tempo cíclico. A lua passa por fases que simbolizam nascimento, morte e renascimento, por isso é símbolo de esperança e promessa de retorno. De acordo com Durand (2002):

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

Essa demarcação ocorre tanto por meio das festas típicas, calendário e estações: verão, outono, inverno e primavera, como também pelo tempo de plantio e colheita. O ritual praticado na comunidade pesquisada reconhece esse simbolismo, tendo em vista que comemoram na vinda da lua cheia a fartura e provisão ofertada pela terra. Segundo Durand (2002),

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

A imagem da Lua traz a promessa de um eterno recomeço e tal fato é afirmado não apenas pelas suas fases, mas, também, pelo seu aspecto circular. Durand (2002, p. 247) acredita que, “[...] a figura circular é tanto a da roda como a do recinto fechado, e a distância não é grande do sentimento de intimidade, de segurança, ao conceito de totalidade [...] embora a intimidade seja mais satisfação de suficiência que movimento imperialista de totalização.”

As imagens presentes nesse ritual são pautadas na busca pelo equilíbrio e harmonia de contrários, nesse sentido a consciência de morte é ressignificada como processo de renascimento. Já no ritual do fogo encontramos o intuito de purificação:

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

O fogo é uma imagem do regime diurno, e traz em si uma dualidade, pode ser interpretado como destruidor ou purificador. No ritual relatado, o aspecto de purificação é destacado. Para Durand (2002, p. 173), “O outro elemento comumente utilizado nos ritos de purificação é o fogo, batismo por excelência segundo uma certa tradição que aparece também no cristianismo. A palavra puro, raiz de todas as purificações, significa ela própria fogo em sânscrito.”

Essa imagem também remete a um aspecto ascensional que é característico do regime diurno e busca uma vitória sobre a morte. Bachelard (1989, p. 62), ao analisar a chama de uma vela, afirma que esta “é tão essencialmente vertical que aparece, para um sonhador do ser, estendida em direção ao além,

em direção a um não-ser etéreo.”. O autor ainda acrescenta que a ponta da chama é o local simbólico de purificação possibilitada por esse elemento, pois é aí que “[...] o fogo se desmaterializa, se desrealiza; torna-se espírito.” (Bachelard, 1999, p.153)

Seguindo a ideia da busca de vitória sobre a morte, estão as armas do herói. No decorrer das entrevistas, na observação da arquitetura e do material didático, foi possível identificar três armas: **o cocar, o machado e o arco e flecha**. De acordo com Durand (2002):

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

As armas do herói “são símbolos de poder e pureza, pois todo combate é espiritualizado (existência de sociedades guerreiras)” (PITTA, 2017, p.31). A pureza nessas imagens ocorre na separação entre bem e mal, são, portanto, símbolos de divisão que visam à transcendência. Tal fato pode ser percebido na função essencial do machado, que é a de cortar e dividir.

As imagens do cocar e do arco e flecha representam a ascensão por excelência, seja pelo seu formato, ação ou estrutura, tendo em vista que a pena, em ambos, remete ao voo. Contudo, as penas que compõem o cocar possuem uma simbologia própria na cultura desse povo:

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

Segundo Durand (2002), “o instrumento ascensional por excelência é, de fato, a asa [...]”(p. 130). Para Bachelard (2001, p. 21), “[...] por vezes ela assombra o sonhador, como se correspondesse a um dom súbito. Essa leveza de todo o ser se mobiliza sob uma impulsão leve, fácil e simples: um leve bater do calcanhar contra a terra nos dá a impressão de um movimento libertador.”

Essas três imagens (cocar, machado e arco e flecha) representam a vitória sobre a morte e a transcendência para a imortalidade, mas as armas não conquistam isso de modo próprio, precisam ser empunhadas por um herói. Para o imaginário da aldeia, esse herói é representado na figura do cacique, pajé e demais lideranças que lutam pela proteção do território e liberdade do seu povo, conforme mostra a Figura 3:

Figura 3 - Cocares em imagens destacadas em uma sala de aula



Fonte: Elaboração das autoras (2024).

AS IMAGENS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber como esses mitos e rituais fazem parte da constituição da cultura destes grupos de indígenas, bem como se fazem presentes na organização dos seus processos educativos e dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Segundo os docentes entrevistados, a opção por contar um mito, ou explicar os elementos de um ritual em sala de aula, ocorre por meio das demandas apresentadas pelas turmas:

Na verdade, a maioria dos professores indígena, né? ... nós aqui trabalha muito, é como falei, dependendo das turmas, né?... É nós olhamos esses dois lados e também o interesse de cada professor de tá trabalhando a história, qual história, qual mito, né? Pra estar trabalhando com as crianças e adolescentes. E aí cada professor vai vendo a melhor forma.” (sic.). (Docente E, 2022)

A metodologia utilizada pelos professores também possui suas peculiaridades quando comparadas com escolas não indígenas. As aulas são práticas e todo o território da aldeia é reconhecido como espaço educativo. É comum ver as crianças em aulas debaixo das árvores, ou aprendendo sobre os benefícios de uma planta enquanto fazem a sua colheita. Outro destaque é o modo como ocorre a explanação do conteúdo pelo professor, quase sempre, em círculo, reforçando o simbólico aqui discutido.

Os materiais didáticos utilizados na escola da aldeia são escritos tanto em português como em patxohã, tendo como princípio o bilinguismo, defendido pela Constituição Federal de 1988. Os conteúdos presentes nos livros e jogos retratam a vida cotidiana na comunidade, fazendo um paralelo entre os costumes no passado e os atuais, após o contato com os brancos. Os povos Pataxó e Pataxó Hã Hã são exemplos de resiliência, tendo em vista que se adaptaram às evoluções tecnológicas, mantendo a tradição e os mitos como fundamento da sua história e cultura.

Todas as ilustrações dos livros e dos jogos foram feitas pelos próprios indígenas. Assim, todas as imagens presentes nos materiais didáticos retratam a cosmovisão desse povo, seus mitos e símbolos. No livro Cada dia é uma história, tem-se a transcrição de ensinamentos que foram passados de forma oral e que destacam a íntima relação desse povo com o meio ambiente. O território, para os povos originários, possui muita importância nos processos educativos e para a transmissão de sua cultura e valores, considerando que a terra não é vista como uma propriedade e, sim, como um parente. Desse

modo, as crianças e jovens da aldeia são ensinadas a respeitar a natureza e buscar uma convivência harmoniosa com a mesma.

No livro *Tarakwatê're iõ patxohã: areneá, ábwa üg amix*, tem-se uma tentativa de reconstituição da língua patxohã. Durante as visitas ao campo, por várias vezes, os indígenas relataram que, durante algum tempo da história brasileira, eles foram proibidos de usar a língua materna e obrigados a falar o português. Tal fato fez com que a língua ficasse “adormecida” (termo comumente utilizado entre os indígenas) e, atualmente, estão fazendo a reconstituição da mesma, o que resultou numa apostila (terceiro material didático destacado na Tabela 3) com mais de duas mil palavras em patxohã. Esta apostila foi elaborada juntamente com o Instituto Pataxó Atxohã que desenvolve pesquisas sobre a língua patxohã, coordenado por Anari Bomfim.

Nesse sentido, tanto o livro como a apostila, possuem um papel central no processo educativo da aldeia, uma vez que a língua é um fator preponderante na construção da identidade de qualquer grupo social. Ambos os materiais possuem ilustrações de elementos fundamentais na cultura desse povo, como árvores, artesanatos, habitações e comidas típicas da etnia. Essas imagens representam a importância da natureza, para esse povo, tendo em vista que garante o seu sustento e proveem a sua relação com o sagrado por meios dos rituais e plantas medicinais.

O jogo (quarto material destacado na Tabela 3) foi elaborado pela própria aldeia e tem como base o mapa do território, atualmente, ocupado para a construção da trilha a ser percorrida no tabuleiro. Todas as ilustrações foram feitas pelos próprios moradores e estudantes e tem-se o destaque para as imagens das armas do herói: machado, cocar e arco e flecha. Essas imagens reforçam a ideia da luta e conquista de direitos desse povo, uma vez que a própria construção desse jogo é, para eles, símbolo dos direitos conquistados pela aldeia Katurãma. A conquista do território permitiu a construção da escola, que, de fato, tem promovido uma educação intercultural e bilíngue às crianças e jovens, além de permitir a continuidade da luta por outros direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação desenvolvida na aldeia Katurãma tem muito a nos ensinar, por ser fundamentada na junção de elementos que, durante muito tempo, foram considerados opostos pelo paradigma cartesiano: mito e razão. Essa educação traz, em si, características defendidas pelos estudos decoloniais, ao investigar realidades e culturas suleadas, e, pelo paradigma emergente, ao promover uma educação sensível, que sutura corpo e mente, razão e espírito, por meio dos mitos, imagens e símbolos. Nisso, lembramos que a sociedade atual pede uma mudança nos processos educativos com o intuito de atender a complexidade da humanidade, onde a fragmentação não é mais adequada.

Buscamos, com esse artigo, retratar os resultados de uma pesquisa com os povos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, que, atualmente, residem em São Joaquim de Bicas, no estado de Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo identificar o imaginário nas experiências cotidianas e coletivas destes, com foco em seus mitos, imagens míticas e símbolos.

No desenvolvimento dessa investigação foi possível identificar cinco mitos repletos de imagens arquetípicas que compõem tanto o regime diurno (o fogo e as armas do herói) quanto o regime noturno (a água, a lua e a árvore), encontrados nas estruturas heroica, mística e sintética, respectivamente, propostas por Durand (2002) e outros teóricos do imaginário. Conhecer os mitos presentes nas

sociedades nos permite, cada vez mais, conhecer a nós mesmos. Fica evidente a importância que os mitos, imagens e símbolos carregam na preservação das tradições, e no imaginário que constitui a cultura desses povos. Todos os professores sujeitos da pesquisa entendem e acreditam que trabalhar com essa temática é essencial para assegurar a existência da cultura Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

A análise desses mitos, bem como as entrevistas e observações realizadas, nos permitiram, ainda, fazer algumas ponderações finais: a primeira é que a instituição escolar é um ambiente onde os indígenas se reúnem para discutir a garantia de seus direitos. É um espaço de luta, conquistas, comemorações e preservação de tradições, que tem como objetivo assegurar a existência desses povos. A construção da Kijêtxawê Txaêô Txihãe Pataxó Ūg Hã Hã Hãe Katurãma foi um ato de resistência e contou com a participação de toda a comunidade, que vem se dedicando para possibilitar o acesso a uma educação diferenciada para suas crianças.

A segunda é que, no decorrer das conversas e observações, ficou evidente o desejo dos docentes e lideranças em possibilitar que os saberes tradicionais cheguem também até as escolas não indígenas. A aldeia Katurãma se empenha em contar a sua história para todos. Se dedicam em relatar a história do Brasil, não por meio dos livros didáticos construídos por não indígenas, mas, sim, pelo olhar dos povos originários, vítimas de massacres e processos de silenciamento durante todo o período de colonização.

Por fim, a metodologia utilizada pelos professores indígenas tem como base os princípios de uma educação da sensibilidade, respeitando o tempo de aprendizado das crianças. Todo o planejamento é feito de acordo com a demanda da turma e da comunidade e, desse modo, todo o ensino é contextualizado com a vivência na aldeia.

Esperamos, com esse artigo, ter trazido importantes contribuições para continuarmos construindo a educação escolar indígena intercultural e bilíngue em nosso país, ao mesmo tempo, fortalecendo o direito à educação e o (re)conhecimento sobre a diversidade dos povos e dos saberes étnicos para as escolas não indígenas.

REFERÊNCIAS

- BADIA, Denis Domeneghetti; PAULA CARVALHO, José Calos de. A escola de Grenoble e a culturálise de grupos. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, VT. (Orgs). *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-04.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. Tradução Paulo Neves da Silva. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?lang=pt#>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CONTOS DE MITOLOGIA. *Conto Indígena: mito de Amesca*. 2017. Disponível em: <https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/10/21/conto-indigena-o-mito-de-amesca/>. Acesso em: 03 de mar. 2022.

DE SORDI, Neide Alves Dias. *Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal*. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.

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

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

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

MARTINS, Juliana Neves. História da educação escolar indígena no Brasil. In: ELIEZER, Cristina Rezende (Org.). *História da educação: do Brasil Colônia aos tempos atuais*. Cruz Alta: Ilustração, 2022.

MARTINS, Juliana Neves. *O imaginário Pataxó e seu ensino na Escola Estadual Indígena Pataxó e Pataxó Hã Hã Hã Katurãma*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos Jovens Oralistas: entrevistas em História Oral. *Oralidades: revista de história oral*, São Paulo, n. 3, p. 141-152, 2008.

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

MONTE, Nietta Lindenberg. Política Pública e Educação Escolar Indígena no Brasil. In: CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DA EDUCAÇÃO, 1997, Cuiabá. Anais [...]. Mato Grosso: tempo de crescer, 1998.

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

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

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

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

SILVA, Keyde Taisa da; BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Uma abordagem decolonial da história e da cultura indígena: entre silenciamentos e protagonismos*. *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, v. 13, n. 2, p. 245-254, jul./dez. 2018. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k9tDAZMv->

www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/download/7012/pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 28 set. 2021.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Juliana Neves Martins - Participação na coleta e análise dos dados, bem como na redação do texto e revisão final.

Vânia Noronha - Orientadora da pesquisa, participou da escrita do texto e revisão final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.