UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PATRICIA BISPO DA SILVA

A HISTÓRIA E A CULTURA PATAXÓ: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES EM PRADO/BAHIA

SÃO MATEUS
2024

PATRICIA BISPO DA SILVA

A HISTÓRIA E A CULTURA PATAXÓ: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES EM PRADO/BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino da Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Alayde Alcantara Salim.

SÃO MATEUS
2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

SILVA, PATRICIA BISPO DA, 1990-
S586h A história e a cultura Pataxó: Um estudo das narrativas de estudantes em Prado/ Bahia / PATRICIA BISPO DA SILVA. - 2024.
126 f. : il.

Orientadora: Maria Alayde Alcantara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. ensino. 2. história. 3. indígenas- educação. 4. estudantes do ensino médio. 5. narrativa. I. Salim, Maria Alayde Alcantara. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

PATRICIA BISPO DA SILVA

A HISTÓRIA E A CULTURA PATAXÓ: UM ESTUDO DAS NARRATIVAS DE ESTUDANTES EM PRADO/BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 28 de agosto de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Maria Alayde Alcântara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

_____

Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. Francisco Eduardo Torres Cancela
Universidade do Estado da Bahia

Documento assinado eletronicamente nos moldes do art. 10 da MP 2200/01 e Lei 14063/20
[Hash SHA256] 3468efb8ac227de79c4436d75f839d0f9a75dea302802c6033910e1a9823c2a0

Datas e horários baseados em Brasília, Brasil
Sincronizado com o NTP.br e Observatório Nacional (ON) em 02/09/2024 às 06:29:57

Modelo de Capa de Aprovação

Data e Hora de Criação: 28/08/2024 às 22:16:01

Documentos que originaram esse envelope:
- Modelo de Capa de Aprovação.pdf (Arquivo PDF) - 1 página(s)

Hashs únicas referente à esse envelope de documentos

[SHA256]: 3468efb8ac227de79c4436d75f839d0f9a75dea302802c6033910e1a9823c2a0
[SHA512]: 3637a3a76185479ec66c41256b9396b649270c66082dda1de8afcc588f164d8f241acf3b6b7859f1a24ae7aaaf016cc2cf530b7fccfeef82f0c159d9c621fd53

Lista de assinaturas solicitadas e associadas à esse envelope

ASSINADO - Maria Alayde Alcantara Salim (maria.salim@ufes.br)
Data/Hora: 28/08/2024 - 22:17:16, IP: 131.255.90.156, Geolocalização: [-18.733025, -39.755839]
[SHA256]: fdbc81c7dcb8cd1eb968dad150cfc9e7b408375a7d10fa3ce727aaa5f08ae220

ASSINADO - . Ueber José de Oliveira (ueber.oliveira@ufes.br)
Data/Hora: 29/08/2024 - 18:10:43, IP: 200.137.65.102, Geolocalização: [-20.286766, -40.303109]
[SHA256]: 096f608ff8208e0424508a301a2cffc4fde39ea9e55ebf31776fe995c09794b6

ASSINADO - Francisco Eduardo Torres Cancela (franciscocancela@yahoo.com.br)
Data/Hora: 02/09/2024 - 06:29:57, IP: 170.84.38.66, Geolocalização: [-12.918005, -38.377498]
[SHA256]: 22e9ba54cc168cefee1d9f12162b5eea155567aa2b3723ae36dc2d29828b98b4

Histórico de eventos registrados neste envelope

02/09/2024 06:29:57 - Envelope finalizado por franciscocancela@yahoo.com.br, IP 170.84.38.66
02/09/2024 06:29:57 - Assinatura realizada por franciscocancela@yahoo.com.br, IP 170.84.38.66
02/09/2024 06:29:53 - Envelope visualizado por franciscocancela@yahoo.com.br, IP 170.84.38.66
29/08/2024 18:10:43 - Assinatura realizada por ueber.oliveira@ufes.br, IP 200.137.65.102
29/08/2024 18:10:33 - Envelope visualizado por ueber.oliveira@ufes.br, IP 200.137.65.102
28/08/2024 22:17:16 - Assinatura realizada por maria.salim@ufes.br, IP 131.255.90.156
28/08/2024 22:16:19 - Envelope registrado na Blockchain por maria.salim@ufes.br, IP 131.255.90.156
28/08/2024 22:16:18 - Envelope encaminhado para assinaturas por maria.salim@ufes.br, IP 131.255.90.156
28/08/2024 22:16:01 - Envelope criado por maria.salim@ufes.br, IP 131.255.90.156

Documento em conformidade com o padrão de assinatura digital ICP-Brasil e validado de acordo com o Instituto Nacional de Tecnologia da Informação

Os registros de assinatura presentes nesse documento pertencem única e exclusivamente a esse envelope.
Documento final gerado e certificado por **Universidade Federal do Espírito Santo**

Para minha vó Inês (*in memorian*) com todo meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, porque não fazemos nada sozinho. Nos movemos coletivamente impulsionados pelas nossas ancestrais e irmãs. Começo agradecendo a minha vó Inês, que aonde quer que esteja, sei que está me abençoando e me fortalecendo.

Agradeço a pequena Patricia, força interior que me faz continuar mesmo quando penso em desistir.

A Elizabeth por passar as madrugadas acordadas comigo.

A minha companheira Jaque, por toda motivação e apoio desde a inscrição no processo seletivo até a última linha escrita desse texto. Obrigada por me animar quando eu estava desistindo, me acalmar quando eu estava ansiosa e me colocar para trabalhar quando eu estava procrastinando. Obrigada, meu amor. Eu não teria terminado essa dissertação sem você. Te amo.

A minha mãe por tudo e por suas orações.

A minha irmã Sté pelo seu apoio, carinho, encorajamento e pela correção desse texto. Te amo, irmã.

As minhas amigas Tami Alves e Tamy Pinho que me fortalecem e que acreditam em mim mesmo quando eu não acredito. Obrigada, meninas.

Ao PPGEEB pela oportunidade.

A minha orientadora Maria Alayde por acreditar nesse projeto e por sua orientação empática e respeitosa durante todo o processo de pesquisa.

Aos meus alunos que despertaram em mim o interesse pela temática e me ensinaram com suas experiências. Um agradecimento especial aqueles que participaram da pesquisa e ao Colégio Estadual Homero Pires sem o qual essa pesquisa não seria possível.

Aos colegas de turma do mestrado e professores pelas trocas e aprendizados. Em especial aos colegas Flávio e João Paulo pela torcida e por compartilharmos os momentos de ansiedade e desanimo. Obrigada pela força, meninos.

Acredito que somos sujeitos coletivos, formados por aquilo que nos acontece e pelas experiências que vivenciamos junto a outros seres. Dessa forma, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para o início, desenvolvimento e conclusão dessa pesquisa.

Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades.

(Ailton Krenak)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as narrativas construídas pelos estudantes do ensino médio de Prado/Bahia sobre a história e cultura do povo Pataxó que habita o município. A história do município do Prado é marcada pela presença indígena e pretendemos através das narrativas, identificar as imagens, saberes, e experiências dos estudantes relacionados a história da cidade, cultura e modos de vida atuais do povo Pataxó. Partindo de uma perspectiva decolonial, utilizamos como referencial teórico Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) e Catherine Walsh (2007; 2009). Utilizamos também as ideias de Walter Benjamim (1986) e Jorge Larossa Bondía (2002; 2011) para pensar os conceitos de narrativas e experiência. A pesquisa é do tipo etnográfica, qualitativa, utilizando grupos de discussão (Weller, 2013) com os estudantes de dezoito turmas do Colégio Estadual Homero Pires no ano de 2023, buscando compreender as experiências coletivas do grupo. Na introdução apresentamos os caminhos até a pesquisa, sua metodologia, discussão teórica e uma discussão bibliográfica sobre o ensino de história indígena. No segundo capítulo apresentamos um estudo bibliográfico sobre a história do Prado e do povo Pataxó que habita o Extremo Sul da Bahia. No terceiro capítulo, a partir da análise dos dados, apresentamos como o eurocentrismo e a colonialidade tem atravessado as experiências escolares dos estudantes e como aparecem nas narrativas que eles construíram ao longo da trajetória escolar sobre os povos indígenas. Além disso, debateremos quais estratégias têm sido mobilizadas pelos sujeitos escolares para romper com essa lógica dominante e colonial, como a história e saberes desses povos vem sendo ensinados e de que forma a interculturalidade está presente no ensino de história na cidade de Prado.

Palavras-chaves: ensino de história indígena; povo pataxó; narrativas; interculturalidade.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar las narrativas construidas por estudiantes de secundaria de Prado/Bahía sobre la historia y la cultura del pueblo Pataxó que habita el municipio. La historia del municipio de Prado está marcada por la presencia indígena y pretendemos, a través de las narrativas, identificar las imágenes, conocimientos y experiencias de los estudiantes relacionadas con la historia de la ciudad, la cultura y los modos de vida actuales del pueblo Pataxó. Desde una perspectiva decolonial, utilizamos como referencias teóricas a Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007) y Catherine Walsh (2007; 2009). También utilizamos las ideas de Walter Benjamin (1986) y Jorge Larossa Bondía (2002; 2011) para pensar los conceptos de narrativas y experiencia. La investigación es etnográfica y cualitativa, utilizando grupos de discusión (Weller, 2013) con alumnos de dieciocho cursos de la Facultad Estadual Homero Pires en 2023, buscando comprender las experiencias colectivas del grupo. En la introducción presentamos los caminos de la investigación, su metodología, discusión teórica y una discusión bibliográfica sobre la enseñanza de la historia indígena. En el segundo capítulo presentamos un estudio bibliográfico sobre la historia de Prado y del pueblo Pataxó que vive en el extremo sur de Bahia. En el tercer capítulo, a partir del análisis de los datos, presentamos cómo el eurocentrismo y la colonialidad han permeado las experiencias escolares de los estudiantes y cómo aparecen en las narrativas que han construido a lo largo de su trayectoria escolar sobre los pueblos indígenas. Además, discutiremos qué estrategias han sido movilizadas por los sujetos escolares para romper con esta lógica dominante y colonial, cómo se ha enseñado la historia y el conocimiento de estos pueblos y cómo la interculturalidad está presente en la enseñanza de la historia en la ciudad de Prado.

Palabras clave: enseñanza de la historia indígena; pueblo pataxó; narrativas; interculturalidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sede do Colégio Estadual Homero Pires em outubro de 2023 27
Figura 2 - Faixada do novo prédio do Colégio Estadual Homero Pires 28
Figura 3 - Placa em Barra do Cahy, Prado 43
Figura 4 - Reportagem sobre comerciante de Prado no Nação Brasileira 56
Figura 5 - Mapa das aldeias Pataxó, 2013 75

Gráfico 1 - Cidade de Nascimento 88
Gráfico 2 - Raça e Etnia 89
Gráfico 3 - Parentesco indígena 90

Quadro 1 - Tópico-guia 86

LISTA DE SIGLAS

CAPOIB	Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNAI	Fundação Nacional de Apoio ao Índio
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBDF	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LABELU	Laboratório de Lutas e Memórias da esquerda e dos Movimentos Sociais.
MST	Movimento Sem Terra
PNB	Parque Nacional do Descobrimento
PNMP	Parque Nacional do Monte Pascoal
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

1.1 APRESENTAÇÃO: MEU CAMINHO ATÉ A PESQUISA 14

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA 25

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA 29

2. COSTA DO DESCOBRIMENTO OU DA INVASÃO? CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA HISTÓRIA DO POVO PATAXÓ E DO MUNICÍPIO DE PRADO ..39

2.1 PRADO E O DESCOBRIMENTO 41

2.2 PRADO: DE VILA DE ÍNDIOS A CIDADE TURÍSTICA 49

2.3 O POVO PATAXÓ DO PRADO E DO EXTREMO SUL DA BAHIA 64

3. VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: AS NARRATIVAS DOS JOVENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM PRADO 84

3.1 QUEM SÃO OS NARRADORES? 87

3.2 NARRATIVAS: O QUE NOS CONTAM OS ALUNOS? 91

3.2.1 Saberes sobre a história indígena no Prado 91

3.2.2 Imagens e construções sobre o povo Pataxó 98

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 117

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 124

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO: MEU CAMINHO ATÉ A PESQUISA

> Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (Bondía, 2002, p. 21).

Começamos esse trabalho com Jorge Larrosa Bondía (2002) pensando nas palavras, no seu poder e significado. Quando escolhemos palavras para escrever um texto elas não são só palavras. Elas dão sentidos ao que pensamos e sentimos. A escolha das palavras envolve luta, disputa e silenciamentos. Quando decidimos escrever sobre um determinado tema estamos justamente "fazendo coisas com as palavras" para responder aos questionamentos que envolvem muito mais que a nossa vida profissional e acadêmica, mas a realidade na qual estamos inseridos e o que somos. Questionamentos que surgem a partir do que nos acontece e das experiências que nos tocam.

Acreditando nisso, apresento essa pesquisa narrando minha trajetória a partir daquilo que me atravessou e me levou até aos questionamentos que movem esse trabalho[1]. Mulher negra, moradora da periferia de Feira de Santana, no interior da Bahia, estudei a vida toda em escola púbica. Me interessei por história ainda no ensino médio porque tive um professor que através de sua pedagogia transgressora, nos fazia refletir sobre nossa realidade e apresentava a partir do ensino de história as possibilidades de transformação. Fiz licenciatura em História na Universidade Estadual de Feira de Santana entre os anos de 2009 e 2013. Participei de vários espaços formativos e tive contato com diferentes teorias nesse período, a maior parte delas eurocêntricas. Fui representante estudantil; participei de um grupo de pesquisa sobre religiosidade, que tinha como referencial teórico os estudos de Michel de Certeau e do Pierre Bourdieu; trabalhei como bolsista no Laboratório de Lutas e Memórias da esquerda e dos Movimentos Sociais (LABELU) organizando documentos do período da ditadura militar e trabalhando com pesquisadores que utilizavam Marx,

[1] Nesse primeiro momento do texto introdutório foi utilizado a primeira pessoa do singular para apresentação do memorial da autora.

Thompson e Gramsci. E nos anos finais fui bolsista em um projeto de extensão Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), voltada para a formação de professores do campo, baseada na pedagogia do Paulo Freire.

Durante o período que trabalhei no CAT, participei de oficinas, encontros e intercâmbios estudantis que tinham como objetivo a construção de currículos municipais adaptados à realidade das comunidades e escolas do campo do semiárido baiano. Esse trabalho contribuiu para que eu entendesse o currículo como algo que precisava dialogar com realidade dos sujeitos além de um contato mais profundo com a pedagogia freiriana. Lembro que no meu primeiro trabalho como professora contratada em uma escola do estadual, em Lamarão, cidade participante do projeto, percebi que adaptar apenas os currículos municipais não era o suficiente. No ensino médio estes mesmos alunos iam para a escola estadual que não era considerada uma escola do campo. E apesar de atender 80% dos alunos da zona rural, essa escola ignorava os períodos de colheita ao elaborar seu calendário resultando em um número elevado de faltas e evasão. Além disso, a maioria dos alunos eram negros, alguns de comunidades quilombolas do município.

bell hooks (2018 p. 34) afirma que “tudo o que fazemos na vida está fundamentado em teoria”. De acordo com ela, quando fazemos algo existe um sistema moldando nosso pensamento e prática, ainda que não tenhamos consciência disso. Sabemos que a teoria do sistema educacional é excludente e colonizadora, mas eu comecei a direcionar minha prática em outra direção. Assim em 2016, fiz uma pós-graduação em História da Cultura Afro-brasileira porque identifiquei minhas carências para trabalhar com essa temática em sala de aula. Tive contato com novas teorias, conheci os escritos da Nilma Lino Gomes (2005; 2012) e agora além de adaptar o currículo a realidade eu entendi que precisava descolonizá-lo. Foi um curso importante, me ajudou não só a melhorar meu trabalho na sala de aula, mas também a multiplicar as ideias na escola de Lamarão e durante os dois últimos anos que trabalhei nessa instituição, realizamos um projeto que envolvia todas as disciplinas e que tinham como culminância a Feira de Cultura Afro-Brasileira.

Em 2019 após passar em um concurso do Estado, fui morar e trabalhar na cidade de Prado, realidade geográfica e cultural completamente diferente da que eu estava acostumada. Situado no extremo sul da Bahia, o município de Prado faz fronteira com Porto Seguro e integra a renomada região turística da Costa do Descobrimento. Seu território abrange a Praia da Barra do Cahy, tradicionalmente

considerada o local do primeiro desembarque português no Brasil, onde se avistou o Monte Pascoal. A cidade também se destaca pela população indígena, a quinta maior da Bahia, segundo os dados do IBGE de 2023.

Quando fui tomar posse em 2019 na secretaria de Educação conheci o professor indígena, João Bernardo, Pataxó, diretor na época da escola que fica no Assentamento Dois Irmãos e atende também alunos indígenas. No primeiro momento eu iria trabalhar nessa escola, mas mudanças aconteceram e fui designada para a escola do centro da cidade. Contudo fiz um importante contato com o professor João Bernardo e percebi nesse momento que a educação no município tinha suas especificidades: assentamentos, aldeias, distritos distantes e de difícil acesso.

Logo no início do ano o professor João foi visitar a escola do centro que eu estava trabalhando e tivemos uma conversa muito esclarecedora sobre a educação no município. Ele me convidou para conhecer a escola do assentamento e me falou da ausência de interação e comunicação entre as escolas não indígenas e as escolas indígenas do município. Essa conversa foi fundamental para despertar o meu interesse pela história indígena na cidade e até combinamos de organizar um intercâmbio entre os alunos das duas escolas. De pronto, demonstrei o meu interesse em conhecer mais e participar de ações e atividades voltadas para o ensino de história indígena. O professor me disse algo que não esqueci: “quanto mais próximo as pessoas estão dos índios, mais preconceito elas têm”.

Depois de algumas leituras essa fala fez sentido para mim porque eu entendi que mesmo convivendo próximo, os estereótipos sobre os indígenas e a sua imagem de bom selvagem, vivendo na mata como em 1500 estavam presentes no imaginário das pessoas. Conviver com indígenas reais, que utilizam tecnologias, votam, trabalham na cidade e que também lutam por terras e pelo direito à diferença cultural gera um conflito na cabeça dessas pessoas. Elas confrontam o “índio” genérico do seu imaginário com o modo de vida dos indígenas ao seu redor e assim como um aluno me disse durante a aula chegam à conclusão de que “esses índios são todos falsificados”. Ao invés de agregar esses conhecimentos das comunidades indígenas, as próprias instituições de ensino e professores, muitas vezes, “reproduzem as tensões resultantes do conflito latente em seu entorno” ou evitam falar “por viverem, em seus contextos regionais, conflitos territoriais com povos e comunidades indígenas” (Brighenti, 2016, p. 235).

Quando compartilhei em uma reunião pedagógica a ideia de realizar o intercâmbio com os colegas professores vi de imediato a expressão de desencorajamento e recuei. Era o meu primeiro ano na escola então realmente percebi que precisava me inteirar melhor do funcionamento das coisas antes de propor atividades. Mas eu seguia acreditando que a escola não poderia ignorar o lugar onde está nem os sujeitos que estão presentes nesse espaço. No meu primeiro ano de trabalho comecei a pesquisar sobre a história da cidade, selecionando documentos, livros, materiais para trabalhar na sala de aula. Como resultado, ganhei duas obras memorialistas sobre a história da cidade: “O Prado e o descobrimento do Brasil” publicada em 2008, de autoria do advogado Raul Ferraz e “Prado: história e natureza” publicada em 2014, de Araquém Alcântara.

Para minha surpresa um dos livros não falava sobre os indígenas e o outro focava principalmente no Prado e seu papel no “descobrimento”. O susto maior veio no meu primeiro 22 de abril na cidade quando aconteceu uma celebração na prefeitura e escutei do outro professor de história que era um absurdo essa data não ser feriado no Prado. A partir da teoria de descolonização que já orientava minha prática, me questionava: se o Prado tinha aldeias e a maioria da população tinha origem indígena, como pode a escola não ter nada sobre esse tema no seu currículo? E esse discurso de descobrimento que para mim já havia sido superado, como pode ser tão presente entre as pessoas da cidade, a ponto de reivindicarem seu papel nesse processo?

Ciente da importância do ensino de História nesse processo e a partir das minhas vivências e estudos sobre a educação étnico-racial, senti necessidade de incluir a história local e indígena nas minhas aulas. Questionei aos colegas docentes sobre a história da cidade e percebi a falta de informação ou a associação recorrente com o marco do descobrimento. Direcionando meus questionamentos para sala de aula, percebi por parte dos estudantes a reprodução de estereótipos e a falta de conhecimento até sobre as próprias origens. A situação chamou ainda mais minha atenção quando percebi estudantes em tom de acusação, apontando outros colegas como “índio", gerando desconforto e negação. Mas esses não eram os únicos discursos. Alunos se apresentaram como indígenas e falavam da vó que viveu na aldeia. Alguns me falaram nomes de aldeias e de pessoas indígenas conhecidas.

Outros alunos me falaram sobre o “fogo de 51” evento que causou a dispersão do povo Pataxó na região e que eu nunca tinha ouvido falar[2].

Passei a entender então que as narrativas estereotipadas existiam, mas que não eram as únicas. Processos decoloniais e descolonizantes circulam na escola e na sociedade confrontando as ideias hegemônicas. Discursos de resistência e reexistência estão presentes nas comunidades indígenas e chegam também para os estudantes da escola. Os indígenas estão presentes na cidade, existindo, vendendo seu artesanato, donos de estabelecimentos comerciais, concorrendo às eleições municipais, fechando estradas em protesto, fazendo seus rituais em eventos da prefeitura. Os alunos conheciam indígenas, tinham parentes, colegas na escola que se reconheciam como indígenas. Experiências estavam sendo vivenciadas e narrativas estavam sendo construídas dentro e fora da sala de aula.

Desse meu lugar de estranhamento, pensando como um etnógrafo que deve questionar suas próprias percepções e torna-se estudante do campo investigado, surge essa pesquisa com os seguintes questionamentos: quais são as narrativas construídas pelos estudantes do ensino médio sobre os indígenas locais? Qual a relação estabelecida entre a história do Prado e a cultura desses povos? O que os estudantes sabem sobre a realidade atual do povo Pataxó que habita o município? Quais contatos e experiências os estudantes já tiveram com esses povos? Como a interculturalidade está presente na construção da percepção que a comunidade escolar tem sobre esses povos e na desconstrução de estereótipos?

O objetivo dessa pesquisa é analisar as narrativas construídas pelos estudantes do ensino médio de Prado sobre a história e cultura do povo Pataxó que habita o município. Para alcançar o objetivo geral seguiremos os objetivos específicos, que são: 1) Realizar um estudo histórico sobre a ocupação das populações indígenas no município de Prado, focalizando as questões que marcam esses povos na atualidade; 2) Identificar as imagens, saberes, e experiências dos estudantes relacionados a cultura e os modos de vida atuais do povo Pataxó que habita o município; 3) Refletir a partir das narrativas dos estudantes sobre o ensino de história dos povos indígenas que habitam o município de Prado.

Nas sessões seguintes dessa introdução, desenvolveremos a fundamentação teórica e metodológica que embasaram a presente pesquisa. A fim de contextualizar

[2] Conflito territorial envolvendo o povo Pataxó que habitava a aldeia de Barra Velha localizada no Extremo Sul da Bahia em 1951. O tema será tratado com mais detalhes posteriormente nesse trabalho.

a discussão, realizaremos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de história indígena, com destaque para estudos realizados no município de Prado. No segundo capítulo intitulado *“Costa do descobrimento ou da invasão? Contradições e conflitos na história do povo Pataxó e do município de Prado”,* análise histórica do município de Prado a partir de fontes documentais e bibliográficas, problematizando a narrativa do 'descobrimento'. Também analisaremos a trajetória do povo Pataxó, evidenciando as contradições e conflitos presentes nesse processo histórico. Por fim, no terceiro e último capítulo, *“Vivências e experiências: as narrativas dos jovens sobre os povos indígenas em Prado”,* apresentaremos uma análise das narrativas dos estudantes, confrontando-as com o arcabouço teórico e os conceitos emergentes da pesquisa."

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Quando falamos em história e cultura indígena não podemos desconsiderar a colonialidade que atravessa a vida e a existência desses povos. Durante muito tempo a história desses povos foi contada partindo da perspectiva eurocêntrica que construiu essas e outras narrativas do nosso país. As teorias decoloniais são instrumentos importantes para entendermos como os sujeitos colonizados experienciam a colonização e como podemos avançar na descolonização e na desconstrução de narrativas coloniais. Pensadores decoloniais (Quijano, 1992; 2005; Mignolo, 2008; Maldonado-Torres, 2007; Grosfoguel, 2009; Walsh, 2007; 2009) afirmam que o processo de dominação europeia sobrevive ao fim colonização dos territórios indo muito além da dominação econômica e perdura ainda nos dias atuais criando o que é chamado de colonialidade.

Os europeus imaginavam ser a culminância da trajetória civilizatória da humanidade, colocando-se como espécie superior, atribuindo, portanto, aos demais povos a categoria de inferioridade. Acreditando serem portadores da modernidade, essa forma avançada de civilização, difundiram e estabeleceram sua perspectiva como hegemônica criando novas subjetividades e um novo padrão mundial de poder. Dessa forma a colonialidade é uma lógica que está embutida na modernidade, assim:

> A modernidade ocidental é comumente entendida como a época da mais avançada forma de civilização em comparação a outros arranjos socioculturais, políticos e econômicos que aparecem como menos

> civilizados, não civilizados e primitivos. (Maldonado-Torres, 2018, p. 30).

Esse padrão de poder iniciado na América com a colonização ainda se estrutura através dos eixos fundamentais da colonialidade: saber, poder e ser. Assim, esses povos considerados inferiores no padrão racista/capitalista/moderno vivem a partir do modelo europeu considerado universal e superior que segue invisibilizando os demais modos de existência. Conforme Quijano (2005, p. 121):

> Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, a cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Para Quijano (2005), nesse processo de dominação, a Europa utilizou o conceito de raça como base para a inferiorização e naturalização das relações coloniais, controle do trabalho e das subjetividades e repressão da cultura. Além disso, os europeus expropriaram das populações colonizadas os saberes que serviam ao desenvolvimento do centro europeu e reprimiram de forma violenta as demais produções de conhecimentos, formas de expressão e produção de sentidos desses povos. Nesse aspecto, Quijano (2005, p. 121) afirma que essa repressão foi "[...] muito mais profunda e duradoura entre os índios da América ibérica, a que condenaram a ser uma subcultura camponesa, iletrada, despojando-os de sua herança intelectual objetivada" . Os europeus encontraram um grande número de diferentes povos cada um com sua história, linguagem, memória e identidade, porém trezentos anos mais tarde, "[...] todos eles se reduziam-se a uma única identidade: índios. Essa nova identidade era racial, colonial e negativa" (Quijano, 2005, p. 127).

A partir da dominação europeia, temos uma longa produção de conhecimento baseada no eurocentrismo como uma ciência neutra e universal. Quijano (2005, p. 126) define o eurocentrismo da seguinte forma

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo

> concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

Essa forma de racionalidade se constitui a partir da necessidade do padrão do poder capitalista, não se referindo, portanto, a racionalidade de toda a Europa ou em todas as épocas, mas essa perspectiva que nasce com a modernidade que a partir desse processo hegemônico se constitui como dominante “[...] colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126).

Segundo Quijano (2005, p. 127):

> O confronto entre a experiência histórica e a perspectiva eurocêntrica de conhecimento permite apontar alguns dos elementos mais importantes do eurocentrismo: a) uma articulação peculiar entre um dualismo (pré-capital-capital, não europeu-europeu, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) e um evolucionismo linear, unidirecional, de algum estado de natureza à sociedade moderna europeia; b) a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; e c) a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes. E não teriam podido ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder.

Produtos do eurocentrismo e da colonialidade do poder, o dualismo, a identidade racial negativa e a distorção temporal que colocam o não-europeu como passado ainda persistem. Como forma de construção de uma outra perspectiva temos a decolonialidade que “[...] refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2018, p. 36). É preciso reconhecer que existe um processo de resistência sendo empreendido pelos povos dominados desde o início da colonização. A decolonialidade deve ser entendida como esse movimento exterior, que está além da colonialidade, não apenas como um movimento acadêmico e epistêmico, mas como uma longa tradição de luta dos negros e povos indígenas na América. Nessa perspectiva, mesmo diante da colonialidade imposta pelos colonizadores é preciso reconhecer os outros modos de ser, saber e viver, presentes a 500 anos na América.

Partindo dessa concepção, nos interessa pensar como esse eurocentrismo e essa colonialidade tem atravessado as experiências escolares dos nossos estudantes

e como aparecem nas narrativas que eles construíram ao longo da trajetória escolar sobre a cidade, sobre os povos indígenas e sobre si mesmos. Ou ainda quais estratégias têm sido utilizadas para romper com essa lógica dominante e colonial, como a história e saberes desses povos vêm sendo ensinados e de que forma a decolonialidade e a interculturalidade está presente no ensino de história na cidade de Prado.

A interculturalidade aqui é entendida a partir da Catherine Walsh, autora que também faz parte dos estudos chamados decoloniais. Para ela, a interculturalidade como vem sendo usada muitas vezes pelas instituições serve apenas para reproduzir ainda mais a lógica colonial, o que a autora chama de interculturalidade funcional. Walsh (2009, p. 21) diferencia da seguinte forma,

> Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso.

Muito diferente da interculturalidade funcional a interculturalidade crítica busca romper com o processo de dominação e colonialidade em suas esferas políticas, culturais, sociais, do saber e do ser.

> É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. (Walsh, 2009, p. 24).

Nessa perspectiva da interculturalidade, a autora propõe uma pedagogia decolonial que juntamente com a interculturalidade crítica, baseada em práticas e processos contra hegemônicas, estimulem autoconsciência em um projeto de libertação e humanização individual e coletiva. Desta forma a interculturalidade seria

um pensamento “outro”, permitindo pensar as diferenças e o diálogo com os conhecimentos e pensamentos indígenas, por exemplo, e que a partir desse diálogo “[...] opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento ‘universal’ do Ocidente” (Walsh, 2007, p. 16).

Para tratarmos da experiência e narrativas trazemos um diálogo entre os conceitos de Benjamin e Larrosa. Walter Benjamin em seu texto “o narrador” defende que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (1986, p. 198). A narrativa seria, portanto, o ato de contar histórias e intercambiar experiências entre as pessoas. Através da sua própria vivência e experiência o narrador transmite a história de forma própria, imprimindo assim sua marca. De acordo com Benjamin (1986, p. 205),

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria num certo sentido uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se exprime a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

A narrativa, portanto, divergindo da mera informação, adquire uma amplitude expressiva a partir da interpretação e do estilo singular do narrador. Benjamin nos chama a atenção para a forma como essa maneira de comunicação está gradualmente desaparecendo, uma vez que, na modernidade, nos deparamos com um excesso de informações e os fatos chegam até nós já acompanhados de explicações. Benjamin (1986) aponta para a escassez de experiências, ocasionando uma crise na narrativa na era moderna. Consequentemente, a narrativa tem sido substituída por outras formas de comunicação, como a transmissão de informações e o romance, o que tem resultado em um mundo carente de histórias surpreendentes.

Seguindo a perspectiva de Benjamin (1986) nossa intenção é ouvir as narrativas das memórias e experiências construídas pelos estudantes. Em um mundo carregado de tecnologias e informações que são rapidamente esquecidas, a experiência a ser narrada é aquela que realmente atravessou o sujeito seja porque ele viveu ou porque ouviu de outra pessoa e guardou em sua memória. Essa experiência ganha sentido através da narração. A intenção não é a “coisa em si”,

exatamente como aconteceu, mas a rememoração feita pelos sujeitos. É isso que se espera da narrativa. Que o narrador relacione a sua memória com a experiência do presente, e com calma, “como um ofício manual” construa uma história própria colocando nela seus vestígios e que através do processo gradual de contar e recontar, tenhamos uma nova história.

Pensando na experiência, assim como Walter Benjamin, Jorge Larrosa declara que a experiência é diferente de informação, de opinião e de trabalho. Podemos saber muitas coisas depois de assistir uma aula ou ler um livro, porém nada ter nos tocado. Larrosa discute que o binário informação/opinião caracterizado como aprendizagem significativa não permite a experiência. A experiência seria algo que acontece ao sujeito e que produz efeito naquilo que ele é e como ele pensa, sendo, portanto, transformado por essa experiência. O sujeito da experiência é “[...] algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Bondía, 2002, p. 23). Ainda conforme Jorge Larrosa Bondía, essas experiências forma e transforma o sujeito.

> O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (Bondía, 2022, pp. 26-27).

Nos interessa, portanto, pensar não só o estudante como sujeito da aprendizagem, mas pensá-lo como um sujeito da experiência convidado a compartilhá-la através da narração. Segundo Bondía (2002, p. 27), “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. Ainda que um acontecimento seja comum, o saber da experiência é algo singular, subjetivo e tem a ver com a elaboração de sentido produzido por cada sujeito individualmente.

Segundo Walter Benjamin (1986, p. 205) “quanto mais o ouvinte esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. Dessa forma, orientados pela teoria, como um bom ouvinte de histórias descrito por Benjamim, guiados pela nossa escolha metodológica pretendemos então escrever e pensar sobre essas narrativas. À luz das ideias de colonialidade, interculturalidade e experiência, queremos através das narrativas, entender que atravessamentos, memórias,

sentimentos e ideias, esses estudantes trazem a partir das suas experiências da vida escolar e como esses sujeitos foram formados e transformados por essas histórias.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Entendendo a metodologia como aquilo que organiza a pesquisa e que deve estar de acordo com a teoria, problemas e objetivos levantados (Mattar; Ramos, 2021) essa pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é muito utilizada na educação, pois é uma importante forma de entender os processos de aprendizagem, as interações sociais e ações dos sujeitos no ambiente escolar.

Segundo os autores,

> As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências. (Mattar; Ramos, 2021, p. 131).

Dentro das possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece, essa pesquisa será do tipo etnográfica. A pesquisa etnográfica é bastante utilizada no ambiente escolar e apesar dos cuidados necessários que devem ser adotados pelo pesquisador que está imerso nesse ambiente, é uma importante forma de compreender as percepções de uma realidade social. Para André (1995, p. 41),

> Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

A pesquisa do tipo etnográfica, portanto, é um importante caminho para compreensão das aprendizagens e nesse caso para mapear as visões de mundo, memórias e aprendizagens dos jovens participantes desse estudo. Nicolle Pfaff (2013) resume os três princípios básicos da etnografia: 1) distanciamento e estranhamento diante dos fenômenos e perspectivas dos grupos estudados; 2) o etnógrafo é um estudante em relação às práticas e sujeitos investigados; e 3) triangulação de diversos

métodos de coleta de dados. Partindo desses princípios, acreditamos que esse método nos ajudará na construção de uma análise crítica dos dados obtidos e permitirá o alcance dos objetivos aqui propostos.

Diante disso, é importante ressaltar os cuidados necessários que devemos ter com a pesquisa do tipo etnográfica em contextos escolares. Apesar desse tipo de pesquisa ser utilizada por pesquisadores para estudar os elementos da sua própria cultura, como é caso deste estudo, os autores que discutem essa metodologia (André, 1995; Pfaff, 2013) alertam para a necessidade de rompimento com visões preconceituosas e pré-concebidas sobre esse ambiente para que as informações possam ser captadas a partir de um distanciamento e estranhamento em relação ao problema estudado. André discutindo sobre essas dificuldades destaca que, “na busca pelas significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (André, 1995, p. 45).

Seguindo os procedimentos da pesquisa e buscando alcançar nossos objetivos, realizaramos a coleta de dados documentais e bibliográficos para construir um panorama histórico da cidade e dos povos indígenas locais, discutindo criticamente a partir da base teórica e da bibliografia existente, relacionando a história com aspectos atuais da vida desses povos. Esse estudo buscou novas percepções sobre o problema de pesquisa contribuindo para um maior aprofundamento no ambiente estudado e variedade de fontes de informações, possibilitando diferentes perspectivas de interpretação dos dados. Segundo, André (1995, p. 48) essa triangulação de fontes, sujeitos e perspectivas interpretativas é fundamental quando a pesquisa etnográfica é realizada na escola em que o pesquisador atua, permitindo o rigor e “o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”.

Além disso, utilizamos para contato e coleta de dados junto aos estudantes, grupos de discussão que têm como objetivo “a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (Weller, 2013, p. 56). Os participantes dessa pesquisa são estudantes de ensino médio do Colégio Estadual de Tempo Integral Homero Pires[3]. Fundada em 1963 como Grupo Escolar Homero Pires, possuía apenas três salas e atendia inicialmente ao ensino primário. Na década de 1990 começo a

[3] O nome do colégio foi modificado em dezembro de 2023 com a mudança para um novo prédio.

funcionar com o ensino médio e passou a ser chamado de Colégio Estadual Homero Pires[4]. O colégio passou por várias mudanças ao longo dos anos até se tornar o único de ensino médio no centro da cidade e hoje atende alunos de várias localidades do município. Em 2023 ano de realização da pesquisa, o colégio contava com 18 turmas funcionando em três turnos, atendia cerca de 750 alunos e contava com um quadro de 40 funcionários. O prédio contava com oito salas de aula, além de espaços como auditório, biblioteca e quadra.

Figura 1 - Sede do Colégio Estadual Homero Pires em outubro de 2023



Fonte: Autora (2023).

No final de 2023 o colégio ganhou um novo prédio e passou a ser um colégio de tempo integral e contando com uma melhor estrutura. A motivação para escolha dessa escola está na sua importância para a cidade, já que como dissemos ela oferece o ensino médio desde a década de 1990, é a única estadual do centro da cidade e atualmente atende cerca de 80% dos alunos dessa modalidade de ensino no município. Sua clientela é diversificada composta por alunos das diferentes localidades da cidade, de diferentes grupos e classes sociais. Entendemos, portanto, que essa escola é uma instituição fundamental e responsável pela formação de boa parte dos jovens no município.

[4] Fonte: Arquivo da instituição.

Figura 2 - Faixada do novo prédio do Colégio Estadual Homero Pires



Fonte: Autora (2024).

Em 2023, no período de realização da pesquisa o colégio tinha oito turmas no matutino, cinco no vespertino e seis no noturno. No total 22 alunos participaram dos grupos de discussão. Os grupos de discussão são uma importante ferramenta de coleta de dados, sendo bastante utilizada no campo dos estudos sobre juventude e educação[5]. Essas visões de mundo não são construídas na hora do grupo, mas resultam das experiências comuns que perpassam a vida dos indivíduos, nos possibilitando entender as vivências coletivas de determinado grupo (Weller, 2013).

Ainda sobre os grupos de discussão Weller (2013, p. 58) afirma que,

> Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham o de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar determinado modelo de comunicação. Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: as representações de gênero, de classe social, de pertencimento étnico e geracional.

[5] Ressaltamos que o Projeto de pesquisa já foi aprovado no conselho de ética da universidade e seguimos todos os procedimentos éticos solicitados.

> Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e modelos que orientam as ações dos sujeitos.

Nosso objetivo foi levar os participantes “à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente a descrição de fatos” (Weller, 2013, p. 56). Ainda segundo Weller (2013, pp. 57-58),

> É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações.

Dessa forma, o grupo de discussão corresponde a um método de coletas de dados adequada ao grupo pesquisado, permitindo ao pesquisador uma maior compreensão e inserção no mundo dos componentes do grupo. Com a análise dos áudios e anotações feitas nas reuniões dos grupos de discussão, a partir do referencial teórico e com rigor metodológico que a pesquisa exige, buscaremos entender as experiências e compreender as narrativas construídas por esses jovens sobre os povos indígenas.

1.4 O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

A obrigatoriedade do ensino da cultura afrodescendente e indígena através da lei 11.645/2008 coloca a história dos povos indígenas como parte importante do currículo escolar durante toda a educação básica. Conforme o parecer que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008:

> A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos, objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas. (Brasil, 2015, p. 8).

As leis específicas relacionadas à educação étnico-raciais na escola, mostram que a educação é realmente fundamental para aceitação das diferenças e relações

interétnicas positivas. Destacando o papel importante do ensino médio para a formação de cidadãos críticos e atuantes, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018) traz a necessidade do estudante compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, além de indicar como competência dessa fase da educação básica a “história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte, de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2018, p. 476) em sua formação básica e nos itinerários formativos.

Contudo faltam ainda mecanismos para efetivação da lei e instrumentos de fiscalização que garantam a inserção desses conteúdos desde as universidades até os currículos escolares. Mesmo com o avanço da escrita da história indígena no Brasil e revisão do importante papel desses povos, atualmente no país ainda é lento o processo de descolonização dos saberes construídos pela historiografia e dentro da sala de aula. A própria historiografia durante muito tempo reforçou a visão dos grupos dominantes e dos discursos coloniais. Refletindo sobre essas mudanças, Thiago Leandro Vieira Cavalcante, no texto “História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas*”* afirma que:

> A descolonização da História, e mais especificamente da História Indígena, implica pensar nossos problemas a partir de experiências e epistemes que rompam com os ditames eurocêntricos e, sobretudo, que rompam com qualquer perspectiva teórica ou política de cunho universalizante, é preciso que a diversidade seja não apenas respeitada, mas também desierarquizada. (Cavalcante, 2019, p. 49).

Para o autor, o modo como a história é construída, de forma eurocêntrica inferioriza os povos indígenas, já que a centralidade está na versão europeia e só recentemente a historiografia passou a colocar esses “outros” povos em evidência. Mesmo com o crescimento dessas produções ainda há um longo caminho. Tanto nas produções acadêmicas como na sala de aula é preciso reconstruir e revisar o papel desses povos na história mundial e nacional, buscando uma visão que rompa com colonialidade ainda presente na epistemologia e no ensino.

Analisando as mudanças nas leis educacionais e nos materiais didáticos produzidos com a obrigatoriedade da história indígena, Cavalcante (2019) observa que existe a inserção de alguns temas e conteúdo, mas ainda insuficientes.

> [...] a coluna cervical dos materiais continua a mesma, o modelo eurocêntrico quadripartite, por isso, praticamente não se vê qualquer menção que não seja apenas genérica à história pré-colonial, mantendo se a narrativa colonial de que a história do Brasil tem seu início com a chegada dos portugueses. Tampouco há avanços que coloquem os indígenas como atores para além do período colonial e, em partes, do Brasil Império. No Brasil contemporâneo, os indígenas aparecem majoritariamente como vítimas de exclusão social e protagonistas na luta por demarcação de terras, visão bastante reducionista. (Cavalcante, 2019, p. 39).

Podemos concluir que apesar das modificações estamos longe de uma mudança significativa no ensino da cultura e da história indígena no nosso país. A própria noção de história indígena ainda é muito reducionista, já que muitas vezes a diversidade desses povos é ignorada e estereótipos ainda são reforçados por imagens presentes nos materiais didáticos ou por uma história única que desconsidera que a cultura indígena é diversa. Em seu artigo “A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?” o doutor e pesquisador indígena Edson Kayapó, discutindo esse processo de apagamento e silenciamento, afirma que

> A negação do pertencimento, as diversas formas de discriminação, o silenciamento e o escamoteamento da violência histórica contra os povos indígenas estão expressos na composição das memórias ou no esquecimento a que tais povos foram condenados. Tal constatação sinaliza para o fato de que a memória (e o esquecimento) é um campo minado pelas contradições socialmente produzidas. (Kayapó, 2019, p. 59).

O autor discute que houve durante a construção do nosso país e da sua história um processo de silenciamento e apagamento desses povos, tendo em vista que essa produção de conhecimento serviu a um projeto colonizador e aos grupos dominantes. Além disso, no processo de construção de identidade nacional homogeneizante não interessava a pluralidade e diversidade cultural dos povos indígenas. Porém após um longo processo de mudanças historiográficas e lutas contra visões coloniais que afirmavam que os indígenas estavam desparecendo devido ao processo de aculturação, esses povos estão se posicionando como agentes ativos no processo de incorporar e ressignificar elementos da cultura ocidental em favor das suas lutas e sobrevivência. Segundo Kayapó (2019, p. 70), “atualmente os povos indígenas

crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades".

Nesse contexto, a escola se torna fundamental para a construção da interculturalidade e desconstrução dos estereótipos e preconceitos sobre esses povos. Inserindo a discussão não apenas em datas comemorativas ou citando de forma superficial a "contribuição desses povos para a construção da cultura brasileira", mas, realmente valorizando e introduzindo importantes saberes desses povos milenares, desenvolvendo um currículo decolonial e intercultural durante todo ano escolar. Edson Kayapó chama atenção para o modelo de desenvolvimento da humanidade, que tem resultado em uma crise econômica, socioambiental e de valores éticos, e como a forma de vida dos povos indígenas pode auxiliar na busca de alternativas para essa crise. Além da importância dos conhecimentos relacionados ao convívio em equilíbrio com a natureza que os indígenas têm, Kayapó (2019, p. 75) destaca que,

> Entender e ensinar sobre a racionalidade da organização dos povos indígenas em seus territórios e em seus cotidianos é importante para que os alunos percebam que o próprio processo de desestruturação social dos povos indígenas está relacionado a um projeto maior de desenvolvimento que tem posto em risco não apenas a vida dos povos indígenas, mas da humanidade e de todas as formas de vida. Ao mesmo tempo, o debate nesta perspectiva pode contribuir efetivamente para a constatação de que, apesar de organizarem suas existências em outras lógicas, trata-se de povos de carne e osso, não mais idealizados como personagens de ficção romântica do passado.

Esse processo de ensino pode ser feito de diferentes formas e utilizando materiais diversificados. Além da utilização de atividades pedagógicas como análises de livros didáticos, fontes atuais da imprensa, o autor destaca elementos importantes da educação para a interculturalidade.

> Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre o tema indígena tenham, periodicamente, a presença de integrantes desses povos que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos à aldeias, aos museus temáticos e aos eventos relacionados à questão. (Kayapó, 2019, p. 76).

As ações sugeridas pelo autor são possíveis na cidade de Prado, que tem aldeias indígenas em seu território e vive em proximidade com esses povos, que

circulam pela cidade em seu dia-dia e estão presentes nos eventos, na política e no comércio da cidade. Mesmo com essa importância e proximidade nem sempre essa educação intercultural acontece. Apesar de todas as leis e diretrizes que obrigam o ensino da história e cultura indígena, elas sozinhas não são suficientes. É indispensável a disputa e a construção de práticas que realmente contemplem, nesse espaço dinâmico que é a escola, a compreensão da diversidade, cultura e história desses povos.

Pensando essa cultura indígena, trazemos para o debate o livro “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, o pesquisador indígena Gersen Baniwa, discute vários aspectos sobre os povos indígenas brasileiros. E falando sobre a cultura desses povos ele afirma que:

> A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria. (Baniwa, 2006. p. 46).

Baniwa (2006) destaca as distintas formas de ver e se relacionar com o mundo dos diferentes povos indígenas. Rompendo com o universalismo, pensar a cultura indígena é entender a diversidade de saberes, modos de vida e cosmovisões buscando um diálogo com os saberes ocidentais. Para ele, apesar das profundas transformações que a cultura indígena sofreu com o contato com os colonizadores, existem muitos legados desses povos na construção da nação e ainda hoje os saberes desses povos contribuem para o desenvolvimento das sociedades que estão inseridos. Baniwa, após enumerar várias dessas contribuições, conclui:

> Ao olharmos para a realidade presente, percebemos que essas contribuições aumentaram de importância, mesmo sem ou com pouco reconhecimento por parte da sociedade global e nacional. Basta observarmos as riquezas estratégicas que se encontram nos territórios indígenas, dos quais eles são não apenas donos, mas principalmente guardiões e aguerridos defensores. (Baniwa, 2006. p. 219).

Entendendo a importância da história, legado e cultura dos povos indígenas é possível construir novas bases de conhecimento, diverso, que respeitem a multiplicidade de saberes sem hierarquizá-los. A escola é um lugar privilegiado para

construção dessas novas bases. Ainda segundo Baniwa (2006, p. 71), reconhecendo a diversidade cultural dos povos que forma o Brasil podemos a partir da interculturalidade superar “a intolerância e a violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos”.

No contexto da história do Prado, o primeiro núcleo de povoamento que deu origem ao município era uma aldeia indígena, dessa forma a conexão entre história indígena e a história local torna-se fundamental. Selva Fonseca Guimarães (2012), discute o local e o cotidiano como espaço de problematização e de crucial importância para o processo de construção das identidades e compreensão da diversidade e das desigualdades. Para ela “nós, professores, temos o papel de juntos com os alunos, auscultarmos o pulsar da comunidade, registrá-lo, produzir reflexões e transmiti-lo a outros” (Guimarães, 2012, p. 132). Além disso,

> O trabalho pedagógico em sala de aula pode contribuir para melhor inserção dos alunos na comunidade, identificando seus problemas, suas características, as mudanças e permanências do local, a construção da identidade, da cultura, a participação dos sujeitos, suas inserções e relações com o Brasil e o Mundo. (Guimarães, 2012, p. 134).

A partir dessa perspectiva destacamos a importância do estudo não só da cultura indígena como construtora da identidade nacional, mas também como construtora da cultural local com o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre sua comunidade, reconhecendo e ressignificando suas noções e aprendizados sobre os povos indígenas e sua própria identidade. Reforçando essa concepção trazemos uma ideia importante de Juliana Schneider Medeiros (2012) no artigo, “Povos Indígenas e a Lei 11.645: (in)visibilidades no Ensino da História do Brasil”. Para Medeiros, a importância de estudar esses povos está ligada ao seu reconhecimento como sujeitos da história e ao conhecimento da diversidade. Ainda segundo ela,

> Assim como os índios, os não indígenas também têm o direito de conhecer o seu passado a partir da oportunidade de estudar a história dos seu território e de uma ancestralidade ameríndia que geralmente não é sequer reconhecida. (Medeiros, 2012, p. 51).

Essa ancestralidade ameríndia precisa ser reconhecida. Não se pode, portanto, falar da história de Prado sem pensar e problematizar a presença dos povos indígenas

presentes no território antes da chegada dos portugueses e da colonização e com papel importante durante toda a história do município e na atualidade.

Sobre o ensino de história indígena nas escolas de Prado encontramos apenas dois trabalhos acadêmicos que discutem a temática em diferentes escolas do município. O primeiro trabalho encontrado é a tese de Almira Ferreira da Cruz Delfino (2018) que tem como título "Diversidade étnico-racial no currículo de História e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia". O trabalho da autora tem como objetivo analisar a estrutura curricular e o processo de ensino sobre diversidade étnico-racial em uma escola municipal de ensino fundamental na cidade. A partir da análise do livro didático, Projeto Político Pedagógico e de questionários realizados com professores e estudantes, Delfino (2018) debate as dificuldades e deficiências no ensino de história afro-brasileira e indígena na maior escola de ensino fundamental do município.

Almira Delfino (2018) evidencia que tanto no currículo como na sala de aula ainda existe um longo percurso para que as leis que tornaram obrigatório o ensino de história afro-brasileira e indígena sejam cumpridas de fato. Especificamente sobre o ensino de história indígena as respostas dos estudantes demonstram desconhecimento da história nacional e local. Nos dados apresentados pela autora, apenas 6% dos alunos afirmaram ter estudado sobre o povo Pataxó, etnia que habita a cidade (Delfino, 2018). Ainda sobre as características dos povos indígenas no estudo em questão,

> Sobre as características obtidas sobre os indígenas nas respostas observam-se que 139 dos estudantes mencionaram que os índios são caçadores, selvagens, andam nus e moram em ocas entre outras respostas similares. Percebe-se que ainda prevalece uma visão do indígena no passado colonial. A imagem que está formada sobre a identidade indígena ainda é arcaica. (Defino, 2018, p. 79).

Compreende-se que os estudantes ainda conservam a imagem do indígena em 1500 durante a resposta do questionário. Interessante também notar a caracterização do indígena como tendo "cabelo liso" e "habilidades indígenas de vivência na mata; como fabricação de armas, produção de remédio, pinturas corporais e traços físicos que aparecem em muitas respostas" (Delfino, 2018, p. 82). Para a autora, isso demonstra a ideia de índio genérico presente do imaginário dos estudantes e falta do reconhecimento da diversidade indígena presente na sua cultura e também nos seus

traços físicos. Almira Delfino (2018) apresenta vários dados como a falta de reconhecimento de personagens indígenas e a relação do início da história do país com a "descoberta" do Brasil. Ela concluiu que os alunos ainda têm uma visão preconceituosa e pouco conhecimento da história e cultura dos negros e indígenas no nosso país. A respeito dos dados obtidos junto aos estudantes, ela completa,

> As visões históricas dos alunos, ainda estão impregnadas de conhecimento de ponto de vista eurocêntrica, o que foi possível observar ao explicitarem sobre o início da história do Brasil que evidenciaram a partir da chegada dos europeus portugueses no Brasil. Observa-se que os alunos não reconhecem as diversidades étnico-raciais e nem tão pouco sua contribuição política, tem pouco reconhecimento da identidade indígena e afro-brasileira na memória nacional. (Delfino, 2018, p. 127).

O trabalho de Almira Delfino embora de realizado no ensino fundamental é um importante parâmetro para as nossas análises posteriores visto que muitos alunos que participaram da nossa pesquisa são oriundos das escolas municipais da cidade. O segundo trabalho relevante sobre a educação em Prado é a dissertação de Maicon Rodrigues dos Santos[6], intitulado "Ãgaypĩhĩ Ũg Kuã: experiências Anti (Contra)Coloniais a partir dos intercâmbios estudantis interculturais Pataxó", defendida em 2021. Maicon Santos é professor indígena e realiza um estudo com o objetivo de analisar como os intercâmbios estudantis interculturais contribuem para o rompimento do preconceito étnico-racial e dos estereótipos sobre os povos indígenas, facilitando a execução da aplicação da Lei 11.645/2008. O autor estuda intercâmbios culturais realizados entre três escolas municipais não indígenas de Prado[7] e o Colégio Estadual Indígena de Corumbauzinho. Além desses, são realizados também intercâmbios com os estudantes do curso de "História dos Povos Indígenas da Bahia" da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire/Teixeira de Freitas e com estudantes do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus X, também em Teixeira de Freitas. O autor analisa ainda um

[6] O autor também assina a tese como Kamayurá Pataxó.

[7] Colégio Estadual do Campo Vinte e Cinco de Julho localizada no Assentamento Dois Irmãos, Escola Municipal Santa Rita de Cássia localizada na comunidade do Veleiro, Escola Municipal João Alves De Almeida localizada no distrito de Guarani.

intercâmbio virtual com a Escola Cristo Rei, do município de Linhares, no Espírito Santo.[8]

O trabalho de Maicon Santos (2021) é bastante rico devido a essa diversidade de análises importantes feitas em todos os intercâmbios, que são descritos em detalhes pelo autor. Entretanto devido ao recorte da nossa pesquisa, vamos refletir aqui somente sobre os intercâmbios realizados com as escolas municipais de Prado. Os intercâmbios aconteceram a partir do deslocamento dos estudantes e professores da escola indígena para as escolas participantes. A programação envolvia apresentações culturais das duas escolas que integravam a pesquisa, jogos, palestras, pintura corporal e bate-papo entre os estudantes. Antes dos intercâmbios os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, sendo 54 estudantes da Escola Municipal Santa Rita de Cássia e 78 da Escola Municipal João Alves de Almeida responderam a um questionário que tratava dos equívocos sobre os povos indígenas.

Os dados apresentados por Santos (2021) mostram que média 30% de estudantes responderam “sim” para perguntas como: “os índios estão deixando de existir; “o verdadeiro índio é o que vive na floresta”; e “os índios vivem em ocas e cultuam a Tupã”. Se comparamos com o estudo de Delfino (2018) que investiga uma escola do centro da cidade, percebemos que as escolas que estão mais próximas das aldeias estudadas por Santos (2021) têm um conhecimento maior sobre os modos de vida indígenas e as comunidades da região. Mesmo assim o autor afirma que,

> Mesmo que, da maior parte da pesquisa, a quantidade de alunos que disseram que os indígenas estão deixando de existir, que o “índio” verdadeiro é o que vive na floresta, que os ‘índios’ vivem em ocas e cultuam a Tupã consta porcentagem inferior, essa porcentagem de alunos é muito significativa. Esses educandos precisam conhecer melhor a realidade das populações indígenas. (Santos, 2021, p. 66).

Uma questão destacada por Maicon Santos é o de que mais de 65% dos estudantes nas duas escolas questionadas responderam sim para a pergunta “o índio possui muita terra?” Segundo ele,

> A questão territorial também é muito importante para ser trabalhada em sala de aula, considerando que, de fato, o indígena não possui muita terra, uma vez que a necessidade de plantar, caçar, pescar,

[8] O autor informa no trabalho que esse encontro aconteceu de forma virtual devido ao início da pandemia do coronavírus em 2019.

> preservar o meio ambiente e exercer a sua espiritualidade é que faz com que o indígena necessite de terra. [...] Ou seja, o entendimento e a aceitação da cultura indígena por parte de alguns/algumas estudantes não indígenas são insuficientes, pois eles(as) não conseguem compreender a relação entre valorização cultural, espiritual e o direito de acesso à terra por parte das populações indígenas. (Santos, 2021, p. 66).

A resposta dos alunos corrobora com os discursos que circulam na sociedade e prova os conflitos latentes presentes nas comunidades onde existem as disputas territoriais. Percebemos que mesmo em escolas onde há um avanço no trabalho com a cultura e modo de vida indígena, a compreensão do que significa o direito à terra ainda precisa avançar (Santos, 2021). Apesar disso, a pesquisa de Santos mostra como o conhecimento da cultura indígena é importante para os não indígenas dos municípios e como as trocas possibilitadas pelos intercâmbios foi vista de forma positiva por toda a comunidade escolar. Além disso, apesar das dificuldades enfrentadas, a educação escolar indígena nas aldeias tem fortalecido a cultura e atuação indígena de forma ativa para o cumprimento da lei 10.645 nas escolas do município.

Os trabalhos de Almira Delfino (2018) e Maicon Santos (2021) evidenciam que mesmo com a lei que obriga o ensino de história indígena e mesmo que no município de Prado os estudantes tenham proximidade com as populações indígenas, ainda temos um longo caminho a percorrer para o ensino descolonizantes e decolonial. Para entender nossa história nacional, e no caso de Prado a própria história do município, é preciso trazer os discursos construídos por outras bases para o currículo escolar e para o conhecimento da comunidade. É preciso contar a história dos povos indígenas a partir de sua própria sabedoria e descolonizar os saberes e a percepção que se tem desses povos. Acredito que no caso do Prado, estudar sobre o povo Pataxó ajudará os próprios estudantes a reconhecerem sua identidade e sua história.

2. COSTA DO DESCOBRIMENTO OU DA INVASÃO? CONTRADIÇÕES E CONFLITOS NA HISTÓRIA DO POVO PATAXÓ E DO MUNICÍPIO DE PRADO

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar a partir de fontes documentais e bibliográficas um estudo sobre a história da cidade de Prado e dos povos indígenas que habitaram e ainda habitam esse território. É imperioso, todavia, ressaltar as complicações em escrever esse histórico e justificar as possíveis lacunas. A falta de documentos e estudo sobre a região dificultam a apresentação de um histórico temático ou cronológico sobre a cidade. O que fizemos, portanto, foi construir uma narrativa que possibilitassem o entendimento das questões do presente, para melhor análise dos dados e das narrativas construídas pelos estudantes.

A capitania de Porto Seguro, região inicial de chegada dos europeus, do qual o Prado fez parte durante o período colonial, tem poucos trabalhos acadêmicos voltados para sua história e seu desenvolvimento. No final do século XIX já elevada à condição de cidade, Prado faz parte da grande região Sul da Bahia. Essa região se destaca dentro do cenário baiano como produtora de cacau no início do século XX, porém o centro econômico eram as cidades de Itabuna e Ilhéus, o que também leva a ausência de estudos voltados para a cidade de Prado nesse período.

A partir da década de 1950 a região Sul da Bahia é dividida e Prado faz parte então da microrregião do Extremo Sul, sem importância econômica no cenário da produção cacaueira. Segundo Ailton Oliveira Junior (2019, p. 44), a origem do Extremo Sul está ligada a “uma diferenciação econômica, mais precisamente se configurando enquanto uma região periférica da zona cacaueira, tendo, dessa forma, pouca relevância produtiva para o estado da Bahia”. Dentro dessa lógica de subalternidade econômica, segue também uma pobreza de produções historiográficas sobre a região e consequentemente sobre o Prado nesse período. Como se percebe, as várias regiões que o Prado fez parte ao longo da sua história foram negligenciadas pela historiografia baiana, que até recentemente concentrava-se seus estudos no recôncavo e na capital (Cancela, 2012; Oliveira Junior, 2019).

Direcionando o recorte temporal para as últimas décadas, encontramos alguns trabalhos que tratam do Extremo Sul (Oliveira *et al.,* 2007; Cerqueira Neto, 2014; Oliveira Junior, 2019; Santos, Martins, 2019). A temática desses trabalhos está relacionada justamente à expansão econômica com foco no extrativismo e na implantação de empresas madeireiras a partir da década de 1950. Apesar da

ampliação dos estudos voltados para a região nesse período de expansão econômica, os estudos acadêmicos se restringem às cidades maiores do Extremo Sul como Teixeira de Freitas, Eunápolis e Porto Seguro. O crescimento dessa produção é resultado também da Universidade Estadual da Bahia (UNEB)[9] e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)[10] instaladas na região nos últimos anos, o que vem fortalecendo os estudos sobre o Extremo Sul.

Mesmo com esse crescimento de estudos voltados para a região realizados nos últimos anos, não encontramos trabalhos acadêmicos que tratam especificamente da história do Prado. Alguns estudos (Carvalho, 2005; 2008; Cancela 2012; Rego, 2014) citam a cidade ao analisar as vilas de índios da região no período colonial. Os trabalhos que trazem o município como local de pesquisa em períodos mais recentes tratam da cultura popular como a luta entre mouros e cristãos[11] (Dumas, 2005; 2011) ou sobre as escolas indígenas do município (Veronez, 2006; Silva, 2014; Santana, 2020). As pesquisas que tratam das populações indígenas do Extremo Sul e da cidade nos períodos mais recentes (Agostinho da Silva *et al*., 2008; Cancela, 2020; Silva, 2021) tratam da territorialização e dos aspectos culturais dos Pataxó e também não apresentam informações sobre o histórico da cidade especificamente. Dessa forma, o estudo histórico foi elaborado a partir desses trabalhos sobre a região que trazem informações sobre o Prado, apesar de não o colocar como centro da discussão. Além disso, utilizaremos também o trabalho de memorialistas e cronistas da cidade e algumas poucas fontes documentais encontradas.

Sobre a questão dos povos indígenas locais, sabemos das dificuldades de estudar a história dos povos originários brasileiros, já que as fontes escritas foram produzidas pelos colonizadores no período colonial e os trabalhos historiográficos durante muito tempo foram atravessados pela colonialidade sem levar em consideração as experiências, vivências, crenças e memórias produzidas por esses povos. Entendendo essa complexidade, buscamos realizar um estudo a partir dos trabalhos historiográficos, destacando as especificidades das aldeias que estão no

[9] A UNEB começou a ofertar o curso de história em Teixeira de Freitas a partir de 2004.
[10] A UFSB foi instalada em 2014 com campus em três cidades: Porto Seguro, Itabuna e Teixeira de Freitas.
[11] A "Luta de mouros e Cristãos" é uma brincadeira popular que ocorre anualmente em Prado, no extremo sul da Bahia. Nessa festividade, mouros de cor vermelha e cristãos de cor azul se enfrentam em diálogos hostis e uma luta de espadas. A celebração é em homenagem a São Sebastião e o objetivo é disputar a posse de sua imagem (Dumas, 2005).

território do Prado, mas também trazemos as fontes e trabalhos produzidos pelos próprios indígenas sobre sua história.

2.1 PRADO E O DESCOBRIMENTO

Prado é uma cidade baiana a 800 km de distância da capital Salvador, localizada entre as zonas turísticas chamadas Costa do Descobrimento e Costa das Baleias. Apesar da ideia de descobrimento ter sido questionada e debatida entre os historiadores, na cidade de Prado o mito de origem do Brasil segue vivo, visto que a cidade se orgulha de ser o local de encontro de indígenas e portugueses. Nessa perspectiva do descobrimento, Prado tem a primeira praia do Brasil e reivindica na história oficial o seu lugar de “aqui nasceu o Brasil” não em Porto seguro.

Os nativos do Prado e os relatos memorialistas registrados em livros sobre a história da cidade fazem questão de exaltar esse fato na sua história. O dia 22 de abril é celebrado no Prado e para alguns inclusive deveria ser feriado municipal. Desde encenação da chegada dos portugueses e do contato dos primeiros indígenas até vídeos e ensaios fotográficos que celebram o Prado como o lugar que o Brasil nasceu, vinculados nas páginas da prefeitura e em outdoors comemorativos, o descobrimento é lembrado e celebrado a partir da exaltação do “início do Brasil” nas praias do Prado. Conforme podemos observar na obra de cunho memorialista de Raul Ferraz (2008, p. 19),

> A carta de Pero Vaz é também chamada de Certidão de Nascimento do Brasil. Suas três páginas e muito mais que nela contém são, também, para os pradenses, as primeiras páginas da sua própria história.

Não pretendemos aqui questionar essa reivindicação já que oficialmente pelo decreto 1.874 de 1996, uma parte do município do Prado está incluído na área descrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal considerado assim território de chegada dos portugueses e, portanto, dentro da área delimitada como Museu Aberto do Descobrimento[12]. Mas é importante pensar como essa narrativa popularizada na

[12] O Museu Aberto do Descobrimento, instituído pelo Decreto nº 1.874 de 22 de abril de 1996, representa a primeira descrição geográfica do Brasil. Com uma área total de 147.639 hectares e 130 km de praias, o museu abrange os municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro e Prado, na Bahia.

cidade é marcada pelo eurocentrismo, anacronismo e por uma visão de história atravessada pela colonialidade (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2018).

Com o propósito de debater essas questões e a importância do "descobrimento" para a cidade de Prado apresentamos aqui uma análise de duas obras memorialistas que tratam do tema. É importante salientar que o objetivo principal das obras memorialistas é registrar e interpretar as experiências individuais de seus autores, oferecendo um testemunho pessoal e subjetivo sobre eventos históricos, sociais e culturais. Dessa forma, essas obras são ferramentas poderosas para a compreensão do passado e a construção da identidade. Ao mesmo tempo, é fundamental que sejam analisadas de forma crítica, considerando as limitações e as particularidades de cada narrativa.

A primeira é uma obra memorialista pradense aqui analisada é "O Prado e o descobrimento do Brasil" publicada em 2008, de autoria do advogado Raul Ferraz e a segunda obra é "Prado: história e natureza" publicada em 2014, de Araquém Alcântara. As duas obras destacam a importância do Prado e seu protagonismo no processo de descobrimento do Brasil. Ambas ressaltam o trecho da Carta de Caminha que descreve o local de chegada e primeiro encontro dos nativos como prova de que esse encontro aconteceu no Prado em Barra do Cahy:

> Neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz. Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças; e ao sol posto, obra de seis léguas da terra, surgimos âncoras, em dezenove braças — ancoragem limpa. Ali permanecemos toda aquela noite. E à quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitos à terra, indo os navios pequenos diante, por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, treze, doze, dez e nove braças, até meia légua da terra, onde todos lançamos âncoras em frente à boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas pouco mais ou menos. Dali avistamos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.
> [...] E o Capitão-mor mandou em terra no batel a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou de ir para lá, acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já ali havia dezoito ou vinte homens. Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Somente deu-

> lhes um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. Um deles deu-lhe um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas como de papagaio; e outro deu-lhe um ramal grande de continhas brancas, miúdas, que querem parecer de aljaveira, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza, e com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar. (Caminha, 2023, pp. 1-2).

O trecho acima da carta de Caminha é utilizado como prova irrefutável da chegada dos portugueses inicialmente no Prado na Barra do Cahy onde aconteceu o primeiro contato com os indígenas brasileiros e onde o Brasil foi batizado. Segundo Ferraz (2008) essa seria as primeiras páginas da história do Prado. Junta-se a essa descrição a análise cartográfica e marítima a partir da descrição da carta que em relação a localização e a análise geográfica, demonstra a vista “Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele” (Caminha, 2023, p. 1), que só poderia ser feita a partir do município de Prado, especificamente da Barra do Cahy. Local marcado atualmente com uma placa dizendo ser esta a primeira praia do Brasil, conforme Figura 3.

Figura 3 - Placa em Barra do Cahy, Prado



Fonte: Autora (2023).

Seguindo nessa linha de argumentação a obra “Prado, História e Natureza” afirma que,

> Se a data oficial do descobrimento do Brasil é 22 de abril, dia em que se avistou o Monte Pascoal, e Pedro Álvares Cabral se encontrava em Prado neste dia, então o local oficial do descobrimento deveria ser Prado, não Porto Seguro, aonde Cabral só chegaria dois dias depois, sustentam os pradenses, apontando outros trechos da carta de Caminha. (Alcântara, 2014, p. 12).

Ainda em defesa do Prado, a obra continua,

> Prado reivindica para si o privilégio de ser o berço do descobrimento com base em três pontos. Foi ao longo dos seus 84 quilômetros de litoral que ocorreram: o Avistamento, no dia 22 de abril; as primeiras ancoragens, nos dias 22 e 23 de abril e o primeiro contato com os nativos, no dia 23 de abril. (Alcântara, 2014, p. 18).

Como se vê, ambas as obras fazem uma defesa entusiasmada do Prado como local do descobrimento do Brasil. Existe uma crítica à desvalorização desse fato pelo restante do país já que a história oficial conta que os portugueses chegaram em Porto Seguro. Entre os pradenses não há dúvidas de que Prado merecia o lugar de destaque na história nacional e que esse fato ainda desconhecido por muitos merece ser divulgado. Percebemos o anacronismo nessa ideia pois como discutiremos mais adiante a vila do Prado só foi criada em 1764. Além disso, a noção de 'primeira praia do Brasil' é problemática por diversos motivos. Primeiramente, ignora a ancestralidade dos povos indígenas que habitavam o litoral brasileiro muito antes da chegada dos europeus, utilizando as praias como espaços de sociabilidade e subsistência. Em segundo lugar, a própria constituição do Brasil como nação ocorreu séculos após o contato inicial com os portugueses, no século XIX, com a consolidação do Estado nacional (Carvalho, 2007).

Nesse processo de reforço do descobrimento e do “nascimento” do Brasil em Prado, nos interessa também questionar o lugar dos povos indígenas nessa história. Quem são esses indígenas que fazem os primeiros contatos com portugueses? Qual o papel desses povos no protagonismo que o Prado reivindica na história oficial? A exaltação desse encontro inicial leva em consideração as consequências para os indígenas que habitavam esse território? A mudança no entendimento dessa descoberta passa, segundo Maldonado-Torres (2018), pelo questionamento da

legitimidade das ações dos impérios ocidentais no processo de colonização reafirmada pelas narrativas heroicas. Segundo ele,

> Nesses relatos, o ‘direito’ está sempre do lado do poder que propiciou a sua formação. Territórios indígenas são apresentados como “descobertos”, a colonização é representada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado. Levantar a questão sobre o significado e a importância da colonização constitui-se num desafio ao usual conceito de “descoberta”, e traz à tona o caráter problemático da apropriação de terras e recursos e suas implicações até hoje. (Maldonado-Torres, 2018, p. 33).

Sendo assim, questionar a legitimidade dessa “descoberta” causa desconforto à medida que abalam as instituições estabelecidas a partir da lógica moderna/colonial. No Prado questionar essa descoberta também está ligada a legitimar os indígenas como donos desse território e leva a problematização da apropriação das suas terras. A parte dedicada nas duas obras sobre quem eram esses nativos ou sobre a visão deles desse encontro é bem limitada. O destaque está no fato de que o encontro aconteceu no Prado e na troca de presentes amistosa. Alcântara (2014, p.17) ressalta que “no dia 23 de abril, ocorreu o encontro histórico de duas culturas, com portugueses e nativos estabelecendo o primeiro contato”. Seguindo a descrição romântica do fato,

> Sem palavras Nicolau Coelho entregou um barrete vermelho, uma carapuça de linho que levava à cabeça e um sombreiro preto. O representante dos pataxós retribuiu, presenteando o estranho com artigos feitos de penas de aves e um ramal de contas brancas. A boca do rio onde isto aconteceu é conhecida como Barra do Cahy, ainda hoje um cenário magnífico no litoral do Prado. (Alcântara, 2014, p. 17).

As duas obras concentram-se em sublinhar a natureza e o encontro, sem dispensar nenhuma atenção aos nativos ou a sua versão da história. Apesar de contar com uma sessão para falar dos Pataxó, a obra de Alcântara apresenta o início da história pradense a partir desse momento histórico. Desconsidera-se as relações conflituosas que se estabeleceram a partir desse encontro e que se desenrolaram no processo de colonização e ocupação do território. Questionando esse marco do encontro em 1500, o filósofo e escritor indígena Ailton Krenak (1999), no texto “O eterno retorno do encontro”*, a*lém de registrar as diversas narrativas existentes há milhares de anos entre os diferentes povos indígenas sobre essa chegada, também

evidencia que não há um local e um tempo desse encontro já que ele continua acontecendo e para alguns povos ainda nem aconteceu.

> Os fatos e a história recentes dos últimos 500 anos têm indicado que o tempo desse encontro entre as nossas culturas é um tempo que acontece se repete todo dia. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre.
> [...] Quando a data de 1500 é vista como marco, as pessoas podem achar que deviam demarcar esse tempo e comemorar ou debaterem de uma maneira demarcada de tempo o evento de nossos encontros. Os nossos encontros, eles ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo, eu tenho certeza, até o terceiro milênio, e quem sabe além desse horizonte. (Krenak, 1999, pp. 26-28).

Krenak (1999) questiona a temporalidade desse encontro visto que episódios de contato tem acontecido ao longo de toda a nossa história. Para ele, a história do contato não pode ser vista como um evento português dentro dessa lógica cronológica, deslocando a forma como esses povos já viviam aqui, do seu tempo e do seu espaço, “para ceder lugar a essa ideia de civilização e essa ideia do Brasil como um projeto” (p. 29). É preciso, portanto, repensar o encontro como o reconhecimento da diversidade dos povos que formam a nação brasileira e da necessidade de conhecer o “outro” e pensar outras formas de ver e estar no mundo.

Analisando a percepção sobre os indígenas na obra “Prado e o Descobrimento”, em uma sessão intitulada “Os índios” Ferraz (2008) destaca a oposição dos órgãos representativos dos grupos indígenas a criação do Museu Aberto do Descobrimento. Em menos de uma página, o autor comenta uma publicação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB) onde o descobrimento é tratado como “invasão, massacre, humilhações”. Ferraz (2008, p. 46) afirma que “as razões contrarias são profundas e difíceis de comentar”. Levando em consideração a defesa feita pelo autor em toda a obra para construção do Museu, faz sentido o autor não comentar as razões contrárias apresentadas pelos indígenas. Ainda nessa sessão Ferraz apresenta a obra de Eduardo Bueno “Brasil, Terra á Vista”[13]. Na visão de Raul Ferraz (2008, p. 46, grifo nosso),

[13] A obra do jornalista Eduardo Bueno representa uma tentativa de popularizar a história do Brasil e torná-la mais acessível ao grande público. No entanto, essa abordagem simplificada e muitas vezes nacionalista gera debates e críticas por parte da comunidade acadêmica.

> Segundo Eduardo Bueno, o dia 22 de abril seria celebrado como o 'primeiro dia' do Novo Mundo e o 'último dia' de Pindorama, o paraíso perdido, a terra dos Tupis, Tupiniquim e outras grandes nações indígenas. **No entanto – para dizer algo em favor dos portugueses - cabe raciocinar se os nativos estariam em paz, se não surgisse Portugal no seu caminho**.

Defensor da criação do Museu como uma possibilidade de retorno às nossas identidades, o autor destaca as paisagens naturais como "um documento vivo, um portal interligando passado e futuro" (Ferraz, 2008, p. 43), mas ignora a opinião dos primeiros moradores e conservadores de tão magnífica paisagem e natureza. O seu questionamento, como o próprio afirma, é em defesa dos portugueses. Em toda a obra há uma defesa do contato a partir da exaltação do projeto português. Pensando a partir da colonialidade percebe como a ideia de civilização trazida pelos portugueses está presente nas obras. Percebemos a dicotomia da superioridade daquilo que é europeu em contradição com o "outro" não europeu considerado inferior conforme apontado por Quijano (2005). Segundo ele,

> Os europeus geraram uma nova perspectiva temporal da história e re-situaram os povos colonizados, bem como a suas respectivas histórias e culturas, no passado de uma trajetória histórica cuja culminação era a Europa (Mignolo, 1995; Blaut, 1993; Lander, 1997). Porém, notavelmente, não numa mesma linha de continuidade com os europeus, mas em outra categoria naturalmente diferente. Os povos colonizados eram raças inferiores e –portanto– anteriores aos europeus. (Quijano, 2005, pp. 121-122).

Nessa perspectiva, o que temos é a identificação dos povos indígenas que aqui habitavam como primitivos e a-históricos considerando que a história do Prado começa com a chegada dos europeus. Percebemos a versão eurocêntrica da modernidade onde a história da civilização humana é "como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa" (Quijano, 2005, p. 122). Nessa percepção os indígenas não são considerados como inteiramente humanos e dotados de uma história anterior a ocupação desse território. Seus conhecimentos e suas existências são menosprezados diante das imagens, representações criadas pelos europeus e da linha do tempo da história europeia.

Entendemos, pois, nos escritos sobre o Prado enquanto local do descobrimento, a subalternização dos povos que aqui estavam, a partir da valorização da narrativa oficial europeia. Ainda que, como veremos a seguir, a vila do Prado tenha

se constituído a partir da ocupação indígena, o orgulho parte da visão eurocêntrica de “descobrimento do Brasil”. Constrói-se a ideia pautada no viés de evolução presente em slogans e frases como “O Brasil nasceu aqui”.

É importante destacar que além da perspectiva colonial existe também os interesses econômicos por traz dessa reivindicação. Fazer parte da Costa do Descobrimento é uma estratégia econômica voltada para o fortalecimento do turismo histórico (Grünewald, 2015). Assim como Porto Seguro, popularmente conhecida por ser o lugar do descobrimento e visitada por isso, Prado quando reivindica ter a primeira praia do Brasil ou ser o verdadeiro local onde os portugueses chegaram, busca inserção nesse mercado turístico existente na região. Essa perspectiva econômica e turística atinge também os indígenas Pataxó da região que como meio de sobrevivência aderem ao turismo étnico na construção da imagem dos “índios do descobrimento” o que contribui inclusive para sua reivindicação territorial, já que, portanto, ocupam esse território desde antes da chegada dos europeus (Grünewald, 2015).

Sabemos que nenhuma narrativa histórica é criada sem intenção e está sempre permeada de interesses e direcionamentos políticos buscando construir determinada memória ou esquecimento. Discutindo a história linear, Benjamin (1986, p. 229) defende que “A ideia de progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia de progresso tem como pressuposto a crítica a ideia dessa marcha”.

A perspectiva de que o Brasil passou a existir a partir da chegada dos europeus está imbricada com a lógica da história como progresso. Cabe aqui também refletirmos a partir do pensamento de Walter Benjamim e a sua crítica a história contada a partir da visão dos vencedores e a necessidade de andarmos na contramão do que está estabelecido e contarmos uma outra história. Ailton Krenak (1999, p. 30) também discute essa lógica do progresso na perspectiva europeia e na ideia “de que o desenvolvimento e o progresso chegaram naquelas canoas que aportaram no litoral e que aqui estava a natureza e a selva, e naturalmente os selvagens”. Krenak (1999, p. 30) questiona:

> Se o progresso não é partilhado por todo mundo, se o desenvolvimento não enriqueceu e não propiciou o acesso à qualidade de vida e ao bem-estar para todo mundo, então que progresso é esse? Parece que nós tínhamos muito mais progresso e muito mais

> desenvolvimento quando a gente podia beber na água de todos os rios daqui que podíamos respirar todos os ares daqui e que, como diz o Caetano, alguém que estava lá na praia podia estender a mão e pegar um caju.

Krenak mais uma vez critica essa linearidade presente na ideia do encontro e assim como Benjamim questiona essa marcha em direção ao “progresso”. É necessário aprender com a diversidade dos diferentes povos que hoje habitam nosso país. Para Ailton Krenak (1999) é preciso reconhecer o encontro, a tradição e a cultura com algo vivo, que se constrói em todo tempo e como a verdadeira riqueza do nosso país.

2.2 PRADO: DE VILA DE ÍNDIOS A CIDADE TURÍSTICA

No processo de colonização e divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias o povoado que daria origem ao município de Prado fez parte da Capitania de Porto Seguro. Dentro do projeto de colonização da Capitania de Porto Seguro com o objetivo de criação de novos povoamentos coloniais foi fundada a Vila do Prado.

Segundo Cancela (2020, p. 25):

> O estabelecimento de novas vilas se transformou num dos principais objetivos dos agentes coloniais. Essas povoações deveriam ser criadas por meio do aproveitamento dos grupos indígenas considerados pela colonização como “mansos e dispersos”, bem como pelos colonos pobres considerados “vadios”. Estes novos núcleos coloniais funcionariam como ponto de defesa do território, como espaço para a “civilização” dos indígenas e como lugar de arregimentação de mão de obra. Como resultado da ação da nova ouvidoria, foram criadas seis novas “vilas de índios” na capitania de Porto Seguro: São Mateus (1764), Prado (1764), Belmonte (1765), Viçosa (1768), Porto Alegre (1769) e Alcobaça (1772).

Quando elevada à condição de Vila, Prado já contava com 150 moradores. Havia um interesse na criação da vila e em povoar a região devido aos seus atributos naturais como o Rio Jucuruçu. A partir das medidas para envio de degradados e as novas políticas indigenistas que buscavam inserir os indígenas na dinâmica colonial aos poucos a vila foi crescendo composta por indígenas “domesticados” e brancos de origens diversas (Cancela, 2012; 2020).

Em 1764 foi criada, portanto, Vila Nova do Prado “[...] por ficar entre a frescura do rio e a imensidade do grande campo que lhe fica para o norte” (Cancela, 2012, p. 182). Entre os habitantes da vila estavam grupos diversos de Pataxó e Maxacalis.

Segundo Maria Rosário Carvalho (2005, p. 38, grifo da autora),

> [...] existiam dificuldades para compor a Câmara da Vila do Prado, assim como para preencher outras funções da administração pública, em vista da diminuta população branca, razão pela qual os vereadores concordavam que **‘com esta mesma gente da terra deviam nomear os empregados e irem cumprindo com o seu dever e o exercício das funções municipais’**.

A maioria da população era indígena e, portanto, desde o início estes ocupavam cargos na administração da vila. Sobre os objetivos de criação da nova vila, Cancela (2012) apresenta os interesses econômicos como o cultivo de farinha e outros gêneros que poderiam ser exportados a partir do Rio Jucuruçu e também o interesse político-militar. O rio Jucuruçu era utilizado por vários grupos indígenas que se refugiavam na região para acesso ao mar. A presença desses indígenas chamados de gentios ou não domesticados que habitavam a região do Monte Pascoal era considerado uma ameaça “[...] à Estrada Real da Costa, utilizada como o principal caminho de comunicação, comercialização e integração da Capitania de Porto Seguro” (Cancela, 2012, p. 183).

A função da vila como barreira prosseguiu até o final do século XVIII e a presença dos indígenas bravios perdurou até o século XIX como mostra André Almeida Rego (2014) em seu trabalho sobre “Terra, Trabalho e Identidade Indígena Na Província Da Bahia (1822-1862)”. O autor apresenta um documento enviado da Câmara Municipal de Prado que colocava os indígenas como principal impedimento para o desenvolvimento da região. Ainda que não fosse do agrado das autoridades locais, a vila se expande justamente a partir das relações com indígenas “colonizados” e bravios. Segundo Rego (2014), a formação da vila seguia um caminho diferente do projeto colonial, com sua própria organização social e cultural.

> Em 1833, a Câmara Municipal local informava que as crianças da vila estavam se criando “no abismo da ignorância e só no mal explicado idioma de fera da gentilidade”, ou seja, as crianças e os índios continuavam a exercer essa prática importantíssima para a cultura de qualquer conjunto social: o idioma. Eram, entretanto, os mesmos índios capazes de se envolver em conflitos ligados a questões

> políticas vinculadas à problemática da soberania nacional e do direito à cidadania. (Rego, 2014, p. 192).

O autor expõe o processo de adaptação e construção de arranjos entre índios e não índios com a utilização da mão de obra indígena no trabalho da região exercendo diversas funções inclusive na Câmara de Vereadores. O Prado aparece muitas vezes nos documentos referentes às políticas indigenistas da Bahia no período e nos conflitos resultantes do avanço dos colonizadores sobre territórios anteriormente ocupados pelos indígenas (Carvalho, 2008; Rego, 2014). Ao longo do trabalho de Rego, identificamos os constantes conflitos e tentativas do governo imperial de catequizar e utilizar a mão de obra dos indígenas bravios da vila em 1850.

> A catequese dos índios do Prado era vista como fundamental, tanto no aspecto de "pacificação" da região, estimada como estratégica para o progresso da província, quanto no que toca a utilização do trabalho indígena numa década que se iniciou com a decretação da lei Eusébio De Queirós. (Rego, 2014, p. 240).

A campanha e o investimento do governo imperial, era na tentativa de catequizar 300 indígenas do Prado em 1856. Porém o autor afirma que essa política não foi eficiente e enfrentou diversos problemas não só no Prado, mas em outras regiões. Carvalho (2008) apresenta documentos entre 1844 e 1857 das autoridades da Vila do Prado solicitando providências em relação aos "indígenas das matas do Prado" que atacavam fazendas e precisavam ser civilizados. Falta de financiamento suficiente e interesses locais impediram a política de funcionar como o governo previa. Segundo Rego (2014, p. 240), "por seu turno, na década de 1860, o aldeamento dos índios 'selvagens' do Prado ainda não havia passado de projeto". No mesmo período, porém, Carvalho (2008) aponta para a criação de uma aldeia no Rio Corumbau, Vila do Prado, em 1861, provavelmente a atual Aldeia de Barra Velha onde foram reunidos indígenas de diversas etnias.

Ainda no século XIX, nos anos de 1882 e 1886 Carvalho (2005; 2008) cita dois documentos da Câmara de Prado afirmando que os indígenas da vila estavam domesticados e que naquele momento a vila "não está sendo perseguida pelos índios Botocudos e Mavões, que estabelecidos no Alto Sertão do município, não tem incomodado os habitantes locais" (Carvalho, 2005, pp. 48-49). A partir do final do século XIX as questões indígenas desaparecem dos documentos das autoridades

locais (Carvalho, 2008). Segundo documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a Vila do Prado nesse mesmo período,

> O município conservou-se estacionário até o ano de 1884, nesta data começou a prosperar com a imigração de pessoas de outros Municípios; datam desta época a construção das primeiras estradas para pedestres e em 1886 foi construída a Casa de Câmara. (IBGE, 1958, p. 144)[14].

Vale destacar o desenvolvimento atribuído à migração de pessoas de outro município em contraste com o atraso sempre associado aos povos indígenas durante o período colonial. Entretanto, seguindo a análise de Rego (2014), um dos motivos para esse desenvolvimento pode ter sido os arranjos locais entre índios e não índios e a utilização da mão de obra indígena presente no sul da Bahia nessa época. Nesse período também, segundo Carvalho (2005) temos a chegada de negros forros no Prado a partir do incentivo do governo em promover a colonização da região. A vila, portanto, pareceu usufruir de relativa paz, dentro da lógica da dominação, entre os seus diversos moradores, inclusive indígenas que eram 43% da população em 1850, o que contribuiu para o seu crescimento. Em 2 de agosto de 1896 a vila do Prado é elevada à condição de cidade pela Lei estadual número 129. A estrutura da cidade se modifica com a criação de mais quatro distritos: Cumuruxatiba, Escondido, Água Branca e Nova Esperança. Já 1911 os dois últimos haviam sido extintos restando Prado (sede) e os distritos de Cumuruxatiba e Escondido. Importante enfatizar que a maioria da população de Cumuruxatiba era indígena desde a sua formação.

A partir do início do século XX temos um crescimento populacional na região e também no município do Prado. Segundo hipótese levantada pelo trabalho de Tharles Souza Silva (2022) analisando os dados populacionais da região no período, isso se deve ao processo migratório de pessoas vindas principalmente do norte do Espírito Santo e do nordeste de Minas Gerais. O autor destaca o crescimento populacional de Prado no período. Segundo ele, “Prado, por outro lado, dobrou seu número de habitantes entre 1900 e 1920 e voltou a fazê-lo entre 1920 e 1950, chegando mesmo a alcançar o posto de município mais populoso da região, superando Belmonte” (Silva, 2022, p. 49).

[14] Enciclopédia do Municípios Brasileiros, livro XXI.

É difícil traçar um perfil étnico da população do Prado a partir das informações encontradas já que as questões raciais não apareciam nos recenseamentos do período. Apesar dos estudos anteriores apresentarem forte presença indígena no Prado até o final do século XIX, o processo migratório foi reconfigurando o perfil étnico da região (Silva, 2022). Como o censo ainda não trazia a categoria indígena, podemos perceber essa mistura a partir da quantidade de pessoas que se definiam como pardos na região observados a partir dos dados do IBGE.

> Segundo os resultados do Censo de 1950, a população era de 33 104 habitantes, sendo 17 187 do sexo masculino e 15 917 do sexo feminino. Nessa população havia sensível predominância dos pardos com 15 947 pessoas, vindo em seguida os brancos, com 9 416 indivíduos. Quanto ao estado civil, na população de 15 anos e mais, havia predomínio dos casados, com 9 584 contra 6 629 solteiros. Da população do município, 90% localizavam-se no quadro rural. (IBGE, 1958, p. 145).

Pelo trecho acima percebemos que a população era dividida apenas em brancos e pardos. Isso nos leva a concluir que na categoria pardo estavam incluídos os negros, indígenas e mestiços que eram a maioria da população pradense na época. Analisamos também que 90% da população ocupava os distritos do município considerados como área rural, o que vai mudando ao longo do tempo principalmente com a emancipação de alguns distritos.

Tabela 1 - Evolução Populacional de Prado

ANO	**SITUAÇÃO**		**TOTAL**
	Livre	**Escrava**	
1872	2.008	218	2.226
1900	-	-	2.933
1920	-	-	11.445
	Urbana	Rural	**Total**
1940	2.459	14.164	16.623
1950	3.206	29.898	33.104
1960	6.341	55.513	61.854
1970	5.145	26.065	31.210
1980	6.898	19.535	26.433
1991	9.655	12.977	22.632
2000	14.169	12.329	26.498
2010	15.454	12.158	27.612

Fonte: Adaptada de IBGE (2011).

A população urbana só ultrapassa a rural no censo do ano 2000, conforme podemos observar na Tabela 1. Inserido no contexto político do país nas primeiras

décadas do século XX, Prado é governado pelas oligarquias locais, ligadas à produção agrícola e exploração dos recursos naturais da cidade como a madeira e a criação de gado. Na década de 1930, período em que o país enfrentava a ditadura de Getúlio Vargas, encontramos uma importante fonte sobre a cidade. Trata-se da Revista Nação Brasileira, com sede no Rio de Janeiro, editada pelo jornalista de Porto Seguro, Alfredo Horcades. Alfredo era filho de Francisco Horcades, intendente do Prado entre 1903 e 1906.

Principalmente entre os anos de 1938 e 1940 o Prado é destaque várias vezes na revista. Desde a posse do prefeito Rosalvo Garcia Guerra no início de 1938, várias notícias sobre a situação política no Prado, economia, atos do governo em apoio ao Estado Novo, festas e celebrações aparecem em destaque na revista, além das várias visitas feitas por Alfredo Horcades ao município. A primeira menção encontramos na edição de janeiro de 1938, com o título “O novo prefeito de Prado”. Seguindo a reportagem:

> Por acto do interventor na Bahia coronel Dantas, foi nomeado prefeito da cidade de Prado, no sul da Bahia, o capitão Rosalvo Garcia Guerra, figura conceituada em toda aquella zona, negociante, fazendeiro e proprietário na cidade, gozando também de grande prestígio político de longa data, pois já fôra correligionário do antigo chefe político local coronel Francisco Martins Horcardes, pae do nosso director. A nomeação do capitão Rosalvo Garcia Guerra foi, por isso, recebida com enorme regosijo de toda a população [sic] (Nação Brasileira, 1938, p. 26)[15].

Percebemos a ligação entre a família de Alfredo Horcades dono e editor da revista e o prefeito chamado logo depois na reportagem de leal amigo. Na mesma reportagem aparece o desejo de uma “administração sem rancores as perseguições políticas, uma administração que multiplique as possibilidades econômicas de Prado”. Em junho do mesmo ano duas páginas são dedicadas à posse do prefeito Rosalvo Garcia Guerra, trazendo fotos e detalhes sobre a posse do prefeito.

Claramente o editor da revista é um apoiador do novo prefeito e a publicação dava especial destaque para as elites locais não só do Prado, mas de outras cidades do Extremo Sul. A revista é também defensora de Vargas e do novo regime, atribuindo a ele o papel de salvador para o Prado e o Extremo Sul da Bahia em uma reportagem

[15] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVI, n° 173, Rio de Janeiro, janeiro de 1938, p. 26.

de março de 1939 intitulada de “Estado Novo e o ressurgimento do sul baiano”[16]. No texto destaque para o sofrimento que a região foi vítima durante a República Velha inclusive o Prado, para quem o período até início da República Nova era “um pesadelo”. Segundo ele, nesse período, “era a falência de todos os esforços, a insensibilidade moral, o marasmo, a estagnação e a politicalha”[17].

O apoio político ao Estado Novo pelo novo prefeito de Prado é reafirmado nos vários eventos que acontecem na cidade apontados pela revista. Entre eles um ato de inauguração do retrato do presidente Getúlio Vargas instalado na Prefeitura do município em 7 de setembro de 1938, com o prefeito e “todas as autoridades e pessoas de destaque do município"[18]. Além disso, a participação de professores e alunos e também da Lira pradense são citadas nesse e em outros eventos. No mais não temos detalhes sobre a participação do restante da população ou das classes mais pobres da cidade. Em 7 de setembro de 1939, mais uma celebração, dessa vez o destaque é para as mudanças nos nomes das ruas da cidade, cuja principal passou a chamar Presidente Getúlio Vargas[19].

As manifestações culturais como a festa de Nossa Senhora da Purificação e a luta de mouros e cristãos, são lembradas como festas importantes e vivas na cidade.

Outras duas questões que aparecem na revista chamam a atenção em relação ao Prado: as atividades econômicas e a cobrança por investimentos para o governo do Estado. É constante na revista a exaltação das riquezas e atividades realizadas no município e a necessidade de investimentos para que o município cresça. Em reportagem com título “O que são as terras do Prado?”,

> Terras para todas as lavouras, principalmente de cacau, que constitui, no presente, a sua maior fonte de renda. A vida nestas terras bemditas (sic) se prolonga por que o clima é dos mais vivificantes; a população não dá conta do pescado saboroso, apesar da deficiência de sua pesca ainda não organizada. Aqui se precisam de homens inteligentes que queiram trabalhar empregando capitães para enriquecer depressa [sic][20]. (Nação Brasileira, 1939, p. 31).

[16] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 187, Rio de Janeiro, março de 1939, p .5.
[17] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 187, Rio de Janeiro, março de 1939, p. 5.
[18] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 193, Rio de Janeiro, setembro de 1939, p. 7.
[19] Atualmente não é mais a rua principal da cidade, mas continua com o mesmo nome.
[20] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 186, Rio de Janeiro, fevereiro de 1939, p. 31.

A agricultura e a exploração de madeira aparecem na reportagem com citação de nome de várias espécies além do pau-brasil que podem ser encontrados nas matas do Prado. O extrativismo e a produção de cacau vão aumentar sua importância econômica ao longo do século XX, não só no Prado, mas em todo Extremo Sul da Bahia. Destaque também para os grandes proprietários de terras e comerciantes, cujos estabelecimentos apareciam no jornal exaltando a importância para a cidade, a exemplo da imagem abaixo (Figura 4). O título da reportagem da qual a imagem foi tirada era “O industrial Lourival Mascarenhas e seus importantes empreendimentos (sic)”. Como se pode perceber são reportagens sobre as elites e para as elites do município.

Figura 4 - Reportagem sobre comerciante de Prado no Nação Brasileira


A industria, o commercio e a agricultura têm no snr. Lourival Mascarenhas, no Municipio de Prado, o melhor e o mais enthusiastico dos seus propulsores.

A serraria de madeira de propriedade do distincto negociante Lourival Mascarenhas, no bairro de Aymoré, cidade do Prado.

Fonte: Nação Brasileira (1939).

Assim como na descrição da imagem acima, outras menções são feitas aos comerciantes, negociantes e coronéis da cidade na Revista Nação Brasileira. Não encontramos, no entanto, nenhuma reportagem sobre os indígenas da cidade. Do mesmo modo não se encontram referências às populações pobres ou a problemas sociais nesse período. Além de ser uma revista para as elites, como já destacamos

anteriormente, isso também pode ser reflexo da ideologia do trabalho que caracterizava o Estado Novo e a política indigenista adotada por Vargas com o fortalecimento do Serviço de Proteção ao Índio e sua ligação ao Ministério da Agricultura. Segundo Marcia Pires Saraiva (2013, p. 218):

> O SPI teria esta tarefa de tornar os índios cidadãos brasileiros produtivos à nação, pois, na sociedade idealizada pelo Estado Novo, não havia espaço para mendigos, criminosos, subversivos, malandros e índios nômades. Para atingir este objetivo, promoveu-se uma intensa campanha educativa com o intuito de atingir vários segmentos da sociedade e os índios, como se observará subsequentemente, não ficaram de fora desta política disciplinadora.

A política visava assim a utilização da mão de obra indígena e sua nacionalização, o que pode explicar a ausência de artigo ou menção aos indígenas como um grupo distinto dentro da sociedade pradense.

Duas reportagens destacam a ida do prefeito a Salvador para buscar investimentos e melhorias na cidade. Falando da produção do Prado, uma reportagem de março de 1939, sobre a viagem do prefeito, destaca que “O Município de Prado é dos que merecem, de facto, o auxílio do Governo estadual e a assistência do governo Federal” [sic]. O texto segue,

> Ocupando uma area de 6 mil quilômetros quadrados, com uma população de cerca de 17 mil habitantes, é um municipio rico, de enormes possibilidades e que póde saccar sobre o futuro, com o desassombro dos que têm certeza da prosperidade. Produz madeiras de lei e agrestes em grande quantidade, cereais em geral, café, cacau, canna de assucar, algodão; presta-se para todas as creações de gado; produz mineraes, areias monaziticas, cristal de rocha, chumbo, malacacheta e muitos outros; fructas magnificas, [...] vegetaes de diversas qualidades [...] e toda qualidade de hortaliças. Prado, com efeito, é um município de esplendidas possibilidades [sic]. (Nação Brasileira, 1939, p. 4) [21].

O autor continua fazendo uma descrição do Rio Jucuruçu, das florestas e fazendas do Prado enfatizando que o município está fadado a ser um dos mais prósperos do Estado. Em outubro do mesmo ano, novamente o enfoque foi para administração do prefeito e a necessidade de investimentos inclusive com a ideia de um ramal na ferrovia Bahia-Minas passando por Alcobaça até alcançar o Prado.

[21] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 187, Rio de Janeiro, março de 1939.

Segundo a reportagem, com um pouco mais de auxílio do governo o Prado produziria muito mais para o seu progresso e também para os cofres públicos[22]. A elevação do distrito de Escondido a condição de vila também aparece no ano de 1939 como um grande feito do governador da Bahia, Landulfo Alves e do presidente Getúlio Vargas. As reportagens sobre o Prado diminuem após final de 1939 restando apenas fotos e informes de casamentos e festividades de pessoas da família Horcades.

Em 1945 uma reportagem informa sobre a posse do novo prefeito Manoel Pereira Reis e o progresso do município, mas indicando problemas ligados às estradas, a necessidade de construção do cais do Rio Jucuruçu que ameaça tragar a cidade e a falta de escolas[23]. Mesmo que de forma limitada, temos uma ideia do afastamento da região e da falta de investimentos do governo estadual. Também podemos concluir que nesse período a agricultura era a base da economia na cidade, juntamente com a pecuária e extrativismo que se fortaleceriam nas décadas seguintes. A precariedade das habitações e a lenta urbanização é mostrada através das fotografias apesar do enfoque sempre dado ao trabalho e ao progresso marcas da propaganda nacional durante o Estado Novo.

Em meados do século XX, temos oficialmente a criação da microrregião chamada Extremo Sul da qual o Prado faz parte. Devido à falta de uma política de integração dentro do Estado, essa região vai se diferenciando do Sul e do restante do Estado construindo seu próprio caminho cultural e econômico. A maioria da população de Prado era de pequenos agricultores e pescadores, mas em 1940, a cidade era o segundo maior produtor de café e cacau do Extremo Sul, apesar dos números pequenos se comparados ao sul da Bahia naquele período (Silva, 2022). Essa produção inexpressiva de cacau vai gerar uma separação nessa região do estado a partir das diferenças econômicas. O trabalho de Sebastião Cerqueira Neto (2014), “Do isolamento regional à globalização: contradições sobre o desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia” apresenta uma análise importante sobre a constituição dessa região e sua diferenciação em relação ao sul do estado nesse período. Segundo ele,

> Enquanto o cacau ficou confinado em poucas áreas de plantio no Extremo Sul da Bahia outras atividades como a exploração vegetal, aliada com a implantação de um grande número de madeiras, e a pecuária, que praticada de forma extensiva ocupava grandes porções

[22] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XVII, n° 194, Rio de Janeiro, outubro de 1939, p. 22.
[23] NAÇÃO BRASILEIRA, ano XXIII, n° 268, Rio de Janeiro, dezembro de 1945, p. 9.

> de terras, foram se fixando e caracterizando economicamente esta parte da Bahia. (Cerqueira Neto, 2014, p. 35).

Essa ocupação da região causada pelas madeireiras aliada a criação de gado modificou a dinâmica da região resultando não só no processo de desmatamento e destruição da mata atlântica, mas também no desenvolvimento urbano e criação de novos núcleos de povoamento (Cerqueira Neto, 2014; Oliveira Junior, 2019). Além da criação de estradas como a BR 101 nesse período, Cerqueira Neto (2014) salienta o estreitamento das relações estabelecidas com o sudeste do país, principalmente Norte do Espírito Santo e Nordeste de Minas Gerais, o que vai causar também mudanças sociais e políticas. Nesse cenário em 1951, a Aldeia indígena de Barra Velha, desaparecida das fontes desde 1860 reaparece nas notícias em meio a conflitos envolvendo fazendeiros, Unidades de conservação ambiental e assentamentos delineando os conflitos existentes até hoje entre o povo Pataxó do município de Prado e esses grupos.

A partir do desmatamento deixado pelo extrativismo, pecuaristas encontraram espaço para a criação de gado. A expansão da atividade pecuária criou uma nova elite agrária na região. Segundo Oliveira Junior (2019, p. 74), “à medida que as localidades eram formadas e que iam se constituindo enquanto núcleos urbanos, a classe política que ia se formando com ela, era em boa parte composta por fazendeiros pecuaristas”. Em Prado, esse processo já estava presente na década de 40 como evidenciado pela análise da revista “Nação Brasileira”.

O Prado é apontado como um dos principais locais de exploração madeireira, o que ocasionou mudanças no município. Nesse período de aumento populacional devido a mão de obra empregada nessa indústria, temos a criação de novos distritos e vilas. Esse processo também acarretou no desenvolvimento dos distritos já existentes como o de Escondido, região de exploração madeireira e instalação de fazendas de gado. Devido ao seu crescimento o distrito é desmembrado do Prado em 1961, juntamente com o distrito de Jucuruçu, e elevado à categoria de cidade com o nome de Itamaraju.

Observando os dados apresentados anteriormente (Tabela 1) percebemos o aumento populacional do Prado. A população praticamente dobrou dos anos 1950 até os anos 1960, período de instalação das madeireiras e do aumento da criação de gado na região. Nos anos 1970 já com o desmembramento do distrito de Escondido

a cidade retorna para poucos mais de 31 mil habitantes, número mais parecido com o da década de 50. No geral, a população do Extremo Sul quase triplicou nesse período, passando de 130.028 habitantes em 1950, para 370.365 em 1970. Dessa forma "forjou-se uma sociedade composta por exploradores e trabalhadores madeireiros, fazendeiros e pequenos comerciantes, ao lado de antigos posseiros, agregados e grupos indígenas" (Santos; Martins; 2019, p. 5). A partir disso, nesse período temos um desenvolvimento urbano da região, com novas relações estabelecidas entre o interior quase inexplorado até 1940 e o litoral ocupado desde a colonização. Iniciou-se também um processo intenso de concentração de terras além de intensificação de conflitos sociais já existentes e aumento desordenado dos danos ambientais (Santos; Martins, 2019).

Nesse cenário de crescimento urbano e conflitos é importante destacar as políticas indigenistas nesse período. Apesar desses trabalhos sobre a economia na região não tratarem das questões indígenas, podemos relacionar a situação dos indígenas no Prado ao contexto nacional e a política adotada durante esse período em que o Brasil enfrentava a ditadura militar. Sabemos que durante a ditadura povos indígenas em todo o país foram vítimas de graves violações dos seus direitos humanos (Brasil, 2014). Até a década de 1960, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável pela tutela dos índios, ainda funcionava seguindo os moldes da Era Vargas, porém uma crise envolvendo denúncias graves de crimes como corrupção e trabalho escravo, levou o SPI a ser extinto e no seu lugar, em 1967 é criada a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (Rosa, 2019). Apesar da função de proteção, esses órgãos contribuíram para a violência e retirada de direitos e territórios indígenas durante a ditadura militar (Brasil, 2014).

A Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI) assim como o SPI, tinha como objetivos a tutela, a progressiva integração dos indígenas e suporte para a ocupação territorial e abertura de estradas. Ainda segundo Marcos Bernades Rosa (2019, p. 39), "a criação da Funai também estava articulada ao novo ciclo de expansão econômica que a ditadura pretendia implementar, com a consequente necessidade de liberar territórios e disciplinar a mão-de-obra indígena". Essa política baseada no desenvolvimentismo e na ocupação dos territórios pode ser percebida em Prado já que, como veremos mais adiante, nesse período na cidade existiu um intenso conflito entre as empresas extrativistas instaladas na região e os indígenas que foram perseguidos e tiveram seus direitos territoriais violados.

Dentro da lógica desenvolvimentista nacional, na década de 1970 temos a inauguração da BR 101, o crescimento das plantações de eucalipto e produção de celulose que vão delinear o atual perfil econômico do Extremo Sul. Os trabalhos que tratam dessa questão debatem os aspectos positivos e negativos da implantação dessa atividade econômica na região. Dentre esses aspectos podemos citar a integração econômica no mercado global, a mudança na paisagem ambiental e também as transformações socioeconômicas e culturais. Segundo, Oliveira *et al.* (2007, p. 5),

> [...] apenas na década de 1970 que os processos de ocupação, de integração econômica e de consolidação do modo de produção capitalista intensificam-se no Extremo Sul baiano, tendo como fator determinante a inauguração da BR 101, em 1973 contribuindo para o fim do isolamento econômico e físico, impulsionando a formação de uma nova configuração doespaço regiona e uma série de transformações ambientais, sociais e demográficas. A infraestrutura rodoviária, a existência de terras de valor reduzido, o aporte de políticas públicas estaduais e federais, e as características naturais da região favoreceram o afluxo de produtores rurais, a expansão do reflorestamento, e o complexo industrial de papel e celulose.

Prado se insere nessa nova configuração sendo transformada pelas mudanças ocorridas em decorrência das plantações de eucalipto na região. Apesar de não ser umas das cidades centrais dessa instalação, o aumento populacional, juntamente com a urbanização e êxodo rural é percebido nos dados da cidade. A população urbana aumentou e houve declínio da população rural. Apesar da redução populacional entre as décadas de 1980 e 1990, percebemos que existe um contínuo aumento da população urbana, até que ela ultrapassa a população rural nos anos 2000. Segundo Caetano da Silva (2008, p. 290),

> A devastação madeireira e carvoeira sempre foi à ponta de lança da monocultura e do latifúndio, construído sobre terras devolutas, dos mais diversos tipos, usando como instrumentos, às vezes a ocupação primária e o usucapião, noutras a pura e simples grilagem e violência contra os verdadeiros ocupantes primários da terra.

Podemos associar à concentração fundiária, destruição da Mata Atlântica, a expulsão de agricultores de suas terras e desemprego como consequência da monocultura de eucalipto, problemas ainda presentes nos dias atuais. O avanço do

eucalipto em áreas de agricultura familiar e indígena na região, também é motivo dos conflitos e do aumento dos movimentos rurais. Ademais, estes

> trabalhadores e/ou produtores excluídos da lógica capitalista recentemente desenvolvida passam a fazer parte de graves problemas sociais como a elevação do desemprego, da favelização urbana e dos índices de violência. (Oliveira *et al*., 2007, p. 15).

Como consequência desse processo no final da década de 1980 o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) criou os primeiros assentamentos no município a partir da desapropriação de fazendas que praticavam desmatamento ilegal. Surgem novos conflitos e disputas entre os parceleiros dos assentamentos do Movimento Sem Terras (MST) e os herdeiros e donos de fazendas, e em algumas situações, entre parceleiros e o povo Pataxó que vão reivindicar a posse de alguns desses territórios destinados aos assentamentos.

Exemplo mais significativo dessa questão é a disputa entre o MST e os indígenas Pataxó por uma fazenda desapropriada em Corumbau no final dos anos 1990. Segundo Silva (2008) um conflito social entre os dois grupos e um jurídico entre Incra e Funai vai se estender de 1997 a 2003, quando finalmente os Pataxó conseguem o direito à terra e os posseiros são assentados em outro local[24]. Bem representativos das tensões causadas pela concentração fundiária e os problemas envolvendo as empresas e os grupos sociais vulneráveis, onde infelizmente “os grupos lutam por uma afirmada causa coletiva comum terminando por entrincheirar-se em suas fronteiras e enfraquecendo se para o enfrentamento dos opositores em comum” (Silva, 2008, p. 189).

Mesmo com as plantações de eucalipto na cidade, a pecuária permaneceu ao longo das últimas décadas sendo a principal atividade econômica do município seguido da agricultura. Nos últimos anos, o turismo está em crescimento na cidade acompanhando a dinâmica do estado da Bahia que desde a década de 1990 passou a reconhecer o turismo como atividade importante no desenvolvimento econômico do estado. Nesse contexto, a Bahia foi dividida em treze zonas turísticas e o Prado faz parte da chamada Costa das Baleias[25], nome dado devido a área ser refúgio e berçário

[24] Segundo relatório do Incra, em 2022, Prado tinha nove assentamentos, criados entre 1987 e 2015.

[25] A Costa das Baleias, objeto deste plano, está inserida no Polo do Descobrimento. Zona turística Costa das Baleias é a denominação geoturística elaborada pelo Estado da Bahia para suas ações de

das baleias jubartes, que aparecem anualmente entre os meses julho e novembro. Segundo informações do Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável (2004) no período de 1990 a 2002 o Prado era o principal município turístico na região com potencialidades de crescimento e concentrando boa parte dos investimentos voltados para essa atividade.

Apesar do relatório apresentar várias deficiências da região e do Prado nesse período, como falta de saneamento básico e coleta de lixo adequada; altas taxas de analfabetismo e falta de capacitação profissional, o município aparece em destaque com boas possibilidades de crescimento. O turismo na cidade entre 1990-2000 era voltado para os recursos naturais, pois segundo o relatório, os turistas “conhecem pouco o patrimônio histórico-cultural e as manifestações culturais, seja pela falta de interesse ou pela baixa divulgação desses tipos de atrativos” (Bahia, 2004, p. 292). Nos últimos anos, seguindo a previsão do relatório, o turismo realmente cresceu na cidade apesar de não ser ainda a atividade econômica fundamental. Esse crescimento está ligado principalmente ao setor de transporte, com abertura e melhoramento de estradas na região, já que a maioria dos turistas são oriundos dos estados vizinhos Espírito Santo e Minas Gerais e chegam principalmente por meio terrestre.

Como a maioria das atividades econômicas desenvolvidas na cidade, o turismo afeta não só o meio ambiente, mas também a população local, inclusive os povos indígenas. Além disso, esse turismo também é conduzido por estrangeiros e pessoas oriundas de outros estados, a maioria mineiros que são não só frequentadores, mas também investidores em diversos empreendimentos voltados para atividade turística na cidade (Cerqueira Neto, 2014). Esses investimentos, tanto por parte do estado como da iniciativa privada, são voltados para atrair e garantir o conforto do turista e não da população local. Cerqueira Neto, falando sobre o investimento no Extremo Sul, aponta que,

> O tipo de turismo que se constrói no Extremo Sul da Bahia não pensa nos lugares, por isso, a sua desmistificação é fundamental para que suas ações sejam revistas, que o seu papel nas comunidades locais seja de proteção e não de espoliação. As cidades devem ter uma infraestrutura que contemplem as necessidades da sociedade local. (Cerqueira Neto, 2014, p. 122).

planejamento e no PRODETUR NE II. A Costa das Baleias se integra à zona turística Costa do Descobrimento (Porto Seguro, Belmonte e Santa Cruz Cabrália), e engloba os seguintes municípios: Alcobaça, Caravelas, Mucuri, Nova Viçosa e Prado.

A fala do autor está ligada a falta de estrutura básica nessas cidades inclusive no Prado onde problemas como falta de limpeza nos bairros, falta de água e energia são recorrentes durante os períodos de alta temporada. Também é importante evidenciar o prejuízo ao meio ambiente, já que o modelo de desenvolvimento não leva em consideração as questões ambientais, e que segundo Cerqueira Neto (2014, p.113), “a falta de prioridade com as questões ambientais nos lugares turísticos do Extremo Sul da Bahia repercute diretamente na poluição e degradação dos sistemas naturais” aspectos que podem ser percebidos no Prado, apesar da ideia tão disseminada de “turismo sustentável”.

Assim também como em outras dinâmicas econômicas, os grupos sociais excluídos se reorganizam para sobreviver e novos agentes vão compondo a diversa população pradense gerando novas tensões e conflitos na ocupação do espaço e na construção da sua cultura. Indígenas, trabalhadores rurais sem-terra, pescadores, comunidades extrativistas e marisqueiras, trabalhadores informais, pequenos agricultores e comerciantes disputam espaço com áreas de conservação ambiental, plantações de eucalipto, pecuaristas e empreendimentos turísticos. A cada ano novas pessoas são atraídas seja pelas belezas naturais e tranquilidade, seja pelo investimento turístico e possibilidades de negócios. E seus mais antigos moradores e descendentes vão se reorganizando na luta e no território buscando formas de coexistir e resistir diante das transformações.

2.3 O POVO PATAXÓ DO PRADO E DO EXTREMO SUL DA BAHIA

> Moramos no município de Prado, onde a maioria da sua população desconhece a existência das comunidades Pataxó. Negar o avanço científico e tecnológico seria negar a nossa própria existência. Nós não somos contra o progresso do mundo. Somos contra a forma irracional de desenvolvimento que, na ótica capitalista, é chamada de ‘evolução’. Infelizmente vivemos em um sistema onde colocaram na mente das pessoas que riqueza e poder é tudo, quando na verdade o mais importante é viver em paz com nós mesmos e com o mundo que nos rodeia. Edmundo Santos Pataxó. (Pataxó do Prado, 2007, p. 5).

A epígrafe acima é da publicação “Pataxó do Prado”[26] construído por indígenas de diferentes aldeias do município e que contam a sua história através de

[26] A publicação faz parte do projeto “Índios na visão dos índios” e foi publicada em 2007.

escritos, fotografias e desenhos. Segundo os dados do IBGE (2023)[27] a população indígena do Prado é de 6086 indivíduos do povo Pataxó, o que corresponde a 17,39% da população total do município. Os povos indígenas habitam o Extremo Sul da Bahia antes da chegada dos europeus, porém como afirma Edmundo Pataxó na citação, a maioria da população desconhece a comunidade. Ainda que o governo, os cronistas e as agências de turismo divulguem a “costa do descobrimento” este território foi invadido e milhares de indígenas que habitavam essas terras foram expulsos, escravizados e mortos. Os descendentes daqueles que resistiram e sobreviveram enfrentam hoje longos processos para demarcação das suas terras e reafirmação de serem desde sempre ocupantes desse território. A trajetória desses povos é notoriamente marcada pela resistência ao longo de todo o processo histórico desta região: desde a colonização até o surgimento das vilas e a fundação das cidades. Além disso, eles tiveram que enfrentar batalhas constantes para garantir sua sobrevivência diante dos ciclos econômicos, como a atividade agropecuária, o cultivo de eucalipto e o desenvolvimento do turismo, que se estabeleceram na região.

Os povos que habitavam o local que hoje corresponde ao Extremo sul da Bahia quando os europeus chegaram e que tiveram os primeiros contatos com os portugueses eram tupis, designados como tupiniquim nas fontes históricas, que ocuparam a região nos séculos imediatamente anteriores à chegada dos portugueses (Sampaio, 2008). Nesse percurso, os tupiniquins desalojaram outros povos que habitavam a região e que permaneceram mais dispersos, mais afastados da costa e ocupando as matas. Faziam parte desse grupo de semisedentários, os Maxacalis, Botocudos e Pataxó que só foram mais conhecidos no final do século XVIII e início do século XIX pela intensificação do seu contato com os povos da costa devido a ocupação das matas da região pelos colonizadores (Sampaio, 2008).

Apesar da ideia de que os Pataxó não habitavam o litoral do Extremo Sul da Bahia quando os europeus chegaram, negando a territorialidade desses povos, a memória dos antepassados repassadas pela tradição oral entre os Pataxó reivindicam a ocupação dessa região, além das várias fontes coloniais que fazem referências a diversidade de povos que habitavam “os sertões de Porto Seguro” e citam os Pataxó entre esses povos (Cancela, 2020). Segundo Francisco Cancela (2020, p. 20),

[27] Dados parciais divulgados do Censo de 2022.

> A presença dos Pataxó no entorno do Monte Pascoal não está registrada apenas na memória dos anciões indígenas. Os documentos produzidos por colonos, religiosos e autoridades políticas no período colonial também evidenciam que essa região era tradicionalmente ocupada pelos Pataxó, juntamente com outros grupos indígenas também pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê. Em uma carta datada de 31 de julho de 1788, por exemplo, o padre Cypriano Mendes informava à coroa portuguesa que 'nas vizinhanças do Monte Pascoal e nas suas fraldas esta[vam] situadas as aldeias do gentio chamado Pataxó, que saem muitas vezes à praia para pescar tartarugas'.

Como dito, desde o início o Prado foi ocupado por grupos indígenas, diversos, tantos aqueles que foram incorporados ao processo de colonização como também os "índios bravios" que ocupavam as redondezas da vila e que protagonizaram negociações e conflitos com os moradores. Os Pataxó compuseram esse grupo de indígenas que se relacionavam com a vila do Prado, ocupando suas matas e realizando troca comerciais com os seus moradores. O relato do viajante Maximiliano de Wied-Neuwied (1989) é uma fonte importante sobre esse contato. Passando pela região em 1817, inclusive pelo Prado, ele relata a chegada de um grupo de Pataxó na Vila. Segundo ele,

> Eram da tribo dos Patachós, da qual não tinha visto até então, e haviam chegado poucos dias das florestas, para plantações. Entraram na vila completamente nus, sopesando as armas, e foram imediatamente envolvidos por um magote de gente. Traziam para vender grandes bolas de cera, tendo nós conseguido uma porção de arcos e flechas, em troca de facas e lenços vermelhos. (Wied Maximilian,1989, p. 214).

Apesar da troca amistosa entre os moradores e os Pataxó, descrita pelo viajante, ele faz questão de afirmar que essa relação nem sempre se deu de forma pacífica. Podemos perceber isso na continuação o seu relato:

> Tanto os Patachós como os Machacaris vivem nas florestas da região, às margens do Jucurucu. Os últimos sempre se mostraram mais inclinados à paz com os brancos do que os primeiros, que somente chegaram a um acordo amigável havia três anos. Pouco antes disso, porém, surpreenderam na floresta alguns habitantes de Prado, ferindo o escrivão e matando várias pessoas. Os machacaris amigos foram chamados depois como midianeiros da paz com os Patachós. (Wied Maximilian,1989, p. 214).

A relativa tranquilidade que o viajante percebia na região pode ser atribuída a um longo processo de conflito que ocorreu desde o início da colonização, resultando em uma pacificação forçada dos Pataxó, já que desde 1808 a região era objeto de guerra justa. Essa relação amigável, no entanto, era algo recente, como o próprio viajante faz questão de mencionar, tendo sido estabelecida apenas há três anos. É importante ressaltar também que, antes de chegar a Prado, Wied Maximilian já havia passado pela região ao norte do Rio Doce, no Espírito Santo, onde os confrontos entre indígenas e colonos eram intensos. Dessa forma, o comércio existente entre os Pataxó e os colonos em Prado é visto como uma relação amistosa, apenas se comparado aos cenários de guerra que o viajante presenciou anteriormente.

O príncipe Maximiliano evidencia a resistência e o espírito guerreiro dos Pataxó ao descrever seus aspectos físicos e o fato de sempre carregarem facas na cintura e arcos maiores que as demais etnias. Ele descreve também suas palhoças e que seu modo de vida e características lembram os Maxakali, além das línguas terem alguma afinidade apesar das diferenças. Falando das diferenças e semelhanças entre as aldeias da região, o autor afirma que

> O caráter de todas essas tribos selvagens é, decerto, muito semelhante nos traços essenciais, se bem que cada uma tenha as suas peculiaridades; assim, os Patachós são, entre todas, os mais desconfiados e reservados; o olhar é sempre frio e carrancudo, sendo muito raro permitirem que seus filhos se criem entre os brancos, como as outras tribos, o fazem prontamente. Vagueiam pelas matas, e as suas hordas surgem, alternadamente, no Alcobaça, no Prado, em Comechatiba, Trancoso, etc. Chegando em qualquer lugar, os moradores lhes dão algo para comer, trocando com eles miudezas por cera e outros produtos da mata, após o que voltam às brenhas. (Wied Maximilian,1989, pp. 215-216).

Além do viajante, relato das autoridades locais já apontados anteriormente no trabalho de Carvalho (2005; 2008) demonstra a existência dos grupos Pataxó na região e sua relação com as vilas e comunidades que foram se formando. Em Cumuruxatiba, distrito de Prado, segundo a descrição do príncipe de Wied, a maioria da população era formado por indígenas que viviam “do produto das plantações, da caça e sobretudo da pesca” e onde haviam “choças dos Patachós na mata, bem recentemente abandonadas. Havia uma única fazenda na região onde indígenas haviam trabalhado por muito tempo (Wied Maximilian,1989).

Os Pataxó ocupavam uma grande área no interior da capitania de Porto Seguro, indo de norte a sul, do rio Buranhém até o rio Cricaré mantendo uma resistência à dominação colonial e fazendo alianças com outros grupos (Cancela, 2020). As reformas pombalinas aliadas ao crescimento da exploração econômica da região e consequentemente maior ocupação desse território, pode ser considerada como razões para o aumento dos conflitos entre indígenas e moradores. A guerra justa do início do século XIX, também afetou os Pataxó da região, considerados como inimigos, porém, "[...] com todo aparato legal de extermínio, escravização e expropriação territorial, os povos indígenas dos sertões, entre eles o Pataxó, continuaram sua resistência à colonização" (Cancela, 2020, p. 32). Documentos das autoridades do Prado nesse período relatam a ida dos Pataxó à vila em busca de proteção e também a resistência mantida por aqueles que permaneciam nas matas e atacavam a vila com frequência (Carvalho, 2005; Cancela, 2020).

Em 1861, como forma de desapropriar os indígenas das terras que ocupavam e afastá-los da Vila do Prado foi formado um aldeamento composto de indígenas de várias etnias, principalmente os Pataxó na barra do Rio Corumbau chamado inicialmente de Bom Jardim. Para Maria Rosário de Carvalho (2008) esse aldeamento seria o que é hoje a aldeia de Barra Velha, que teve esse nome após deslocamento da barra do rio Corumbau, entre os municípios de Prado e Porto Seguro e é considerada a aldeia "mãe" dos Pataxó da região. A aldeia se tornou então "abrigo de vários grupos indígenas, que vivenciaram um forte processo de mestiçagem, de troca cultural e de redes de solidariedade" (Cancela, 2020, p. 40).

Os trabalhos indicam que a aldeia permaneceu no isolamento e sem atenção do poder público nas décadas seguintes. Os indígenas que continuaram habitando as matas foram descritos como domesticados pela Câmara da vila de Prado em 1886 (Carvalho, 2005). No início do século XX, as informações são raras e os trabalhos sobre esses povos no Extremo Sul saltam para quase 100 anos depois para o evento chamado de "Fogo de 51". Segundo os próprios indígenas, até esse período a aldeia mantinha pouco contato com os brancos, apenas realizando trocas com pescadores e alguns comerciantes ou trabalhando sazonalmente para alguns fazendeiros (Grünewald, 2008).

A mudança aconteceu quando, nos anos 1940, o governo brasileiro criou o Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP). Para regulamentar a criação do parque foi enviado um engenheiro com ordem de desapropriar as terras que pertenceriam ao

parque sem levar em consideração a existência das populações indígenas que ocupavam aquele território. Os indígenas foram enganados pelos agentes federais e acreditando que seriam beneficiados com a criação do parque ajudaram no trabalho de localização, transporte dos equipamentos e abertura de trilhas, porém ao final foram surpreendidos com a notícia que não poderia mais continuar na área (Carvalho, 2005; Cancela, 2020).

Os indígenas então enviaram um representante ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), chamado capitão Honório, que registrou uma solicitação de roupas, ferramentas e de proteção para que o governo não tomasse as suas terras. Representantes do governo seriam enviados para a demarcação de terras, e em 1951 dois homens se dizendo representantes do governo chegaram na aldeia para demarcação das terras da aldeia de Barra Velha. No entanto, os dois indivíduos, supostamente do Partido Comunista, incitaram os indígenas contra a comunidade local levando-os a participarem de um saque a um mercado em Corumbau e a cortarem a linha de telégrafos. Isso gerou um conflito que resultou no ataque da polícia de Prado e Porto Seguro à aldeia (Cancela, 2020; Grünewald, 2008).

> Três dias depois, uma forte repressão policial atacou Barra Velha. Policiais de Prado e Porto Seguro chegaram na aldeia disparando intensa chuva de balas e queimando o que encontravam pela frente. Os dois líderes não indígenas foram mortos, o capitão Honório foi preso, dezenas de indígenas foram detidos e inúmeros fugiram para o mato em busca de proteção. (Cancela, 2020, p. 43).

Esse episódio dispersou os indígenas que habitavam o local, marcando a trajetória Pataxó no Extremo Sul da Bahia. Os indígenas se espalharam então por distritos de Prado e Porto Seguro e alguns fugiram para outras cidades. A violência desse episódio está viva na memória indígena: espancamentos, prisões, estupros, mortes. Dias de fome na mata e estratégias para sobreviver às perseguições dos policiais. O trabalho de Vera Lúcia Silva (2021) apresenta narrativas de indígenas que vivenciaram esse momento de violência e também aqueles que contam o que ouviram. Esse evento é marcante para os indígenas Pataxó, pois reinicia um processo de luta e resistência pela sua existência e pelo seu território na região (Silva, 2021). História contada não só pelos que viveram, mas também pelos mais novos que

ouviram dos seus avós e pais e que aparecem hoje nos escritos dos Pataxó quando falam da sua história[28].

> Eu tenho muito orgulho de falar da minha história. Algo que marcou muito a minha vida foi o massacre que ocorreu no ano de 51. Naquela época eu era criança, mas (tirar um EU) já entendia o que estava acontecendo, eu tinha sete anos. Minha família morava na aldeia de Barra Velha (Aldeia Pataxó no Município de Porto Seguro). Vivia tranquilo e de repente tudo mudou, era tiro p'ra todo lado, era correria, gritos meus pais me esconderam no mato por muito tempo, para que eu e as outras crianças não morrêssemos. Ficamos muito tempo escondido no mato, não podíamos chorar nem fazer fogo para que os policiais não encontrassem a gente [...] Ficamos com muito medo de morrer e, com isso, as pessoas foram se espalhando. Meu pai esperou as coisas acalmarem e fugiu com a gente para um lugar distante, mas lá as coisas não foi fácil porque as pessoas tinham muito preconceito com nós índios, passamos muitas privações, até fome passamos. [...] Os que ficaram foram ficando em volta da aldeia trabalhando para os fazendeiros da região e tendo que negar sua história para poder sobreviver. Quando chegávamos nas fazendas pedindo trabalho, eles logo perguntavam: "Você é indio?" e se a gente falasse que sim não tinha emprego. E assim é um pouco não só da minha história, mas da história de muitos indígenas. Após alguns anos, sentimos a necessidade de voltar para nossa terra, nosso povo, nossa vida que foi roubada. Não queremos brigar, só queremos o que é da gente. Seu Ananias - Cacique da aldeia Craveiro [sic]. (Pataxó do Prado, 2007, p. 12).

Além do processo de luta e perseguição, esse episódio levou a negação da identidade indígena pela população Pataxó que se espalhou na região. Seu Ananias, autor do relato voltou para a aldeia, mas muitos não voltaram e seguiram a vida negando a identidade indígena para sobreviver, sendo chamados de “caboclos”, categoria ainda muito presente entre a população local para designar descendentes dos Pataxó. Como resultado desse fato temos também os casamentos com não-índios algo pouco frequente até aquele momento e visto de forma negativa pelos mais velhos da aldeia (Carvalho, 2009). Mistura percebida na cidade de Prado, onde temos o relato constante de pessoas que afirmam que a avó era indígena, mas que os pais já não se reconheciam como indígena e viveram a vida toda na cidade sem contato com a aldeia e os seus ancestrais.

[28] Além dos relatos encontrado no texto de Grünewald (2008), Cancela (2020) e Silva (2021) utilizados aqui como referências principais, também encontramos o episódio relatado em matérias produzidos pelos Pataxó da região do Extremo Sul :a obra já citada “Pataxó do Prado; “Inventário Cultural Pataxó: tradições do povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia”; e um documentário sobre o tema chamado "Memória do Fogo de 51" lançado em 2023.

Com a intervenção das autoridades estaduais os indígenas foram aos poucos voltando para o território da aldeia, que havia sido incendiado por um morador local durante o período de perseguição para que os Pataxó não retornassem (Grünewald, 2008). Apesar do regresso a suas terras a luta dos indígenas não terminou. Nos anos seguintes tiveram que enfrentar outra disputa com o governo federal com a criação do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), responsável pela administração do Parque Nacional do Monte Pascoal a partir de 1961. Os agentes do governo queriam restringir a plantação de roças e o uso dos recursos naturais pelos povos indígenas, com a justificativa de preservação da flora e da fauna na região. Os conflitos entre os agentes e os indígenas duraram até a década de 1970 quando uma área maior que a pré-estabelecida pelo IBDF foi destinada aos indígenas, mas ainda insuficiente. Apenas em julho de 1988, o governo resolveu "reconhecer" 8.627 hectares no entorno de Barra Velha como área "de posse imemorial indígena" e em 1991 a demarcação das terras foi homologada (Cancela, 2020).

Importante frisar que durante esse período houve conflitos, tentativa de forçar os indígenas a se retirarem, pois, o território era insuficiente para garantir a alimentação obrigando alguns a saírem da aldeia em busca de trabalho para se alimentar (Silva, 2021). Houve também tentativa de indenizar os indígenas para que se retirassem, o que não aconteceu porque alguns resistiram a exemplo da indígena Josefa Ferreira Pataxó que, contrariando seu irmão, cacique da aldeia, se recusou a sair. Josefa protagonizou também conflitos com os guardas do parque por fazer roça além dos limites estabelecidos, sendo até presa por isso.

> Josefa diz que 'essa aldeia acabou duas vezes: a primeira vez foi a do fogo, do Honório; a segunda vez foi a do Parque. Ninguém podia trabalhar. Eu não saí porque era daqui, meus pais também, os avós também'. Os pais sempre pediram muito para ela não largar a aldeia e nem os índios. (Oliveira, 1985, p. 67[29] *apud* Grünewald, 2008, p. 147).

Como uma das pessoas importantes nesse processo de retorno à aldeia, o relato de Josefa demonstra o sentimento de pertencimento à comunidade e ao território reforçado a partir das lutas enfrentadas por esses povos nesse período. Desse conflito também resulta a formação de outras aldeias como Águas Belas e

[29] OLIVEIRA, C. V. 1985. **Barra Velha**: o Último Refúgio. Londrina.

Corumbauzinho no município de Prado (Carvalho, 2009). Muitos também se refugiaram junto com parentes que viviam em Cumuruxatiba, local com grande população indígena desde o período colonial e que se manteve assim até a década de 1970, período de urbanização e maior exploração econômica da região com a abertura da BR 101.

Vera Lúcia Silva (2021) falando sobre a história da Vila de Cumuruxatiba destaca a presença constante dos indígenas na construção da vila e como foram perdendo espaço diante das atividades econômicas implantadas ao longo do tempo. Ela destaca as negociações feitas em alguns momentos entre brancos e indígenas, mas também a exploração da mão de obra indígena nessas diversas atividades inclusive na extração de madeira e minérios presentes na vila desde o período colonial. Através das narrativas dos indígenas Silva (2021, p. 157),

> [...] contesta a ideia corrente de que Cumuruxatiba foi construída pelo trabalho de não indígenas, explicitando a presença atuante e por certo, determinante dos atores pataxó em cada uma das etapas dos diversos projetos econômicos, mal disfarçados de projetos civilizatórios, amparados todos na concepção do indígena como portador de uma humanidade bastante limitada pelas noções de humanidade ocidentais, na violência e no espólio de seus territórios.

Durante todo o período de ocupação da vila pelos brancos, os indígenas foram perdendo espaço sendo expropriados das suas riquezas e dos seus territórios, sendo obrigados a se deslocarem e diminuindo suas possibilidades de sobrevivência (Silva, 2021). A partir de 1970 com a chegada de grandes empresas madeireiras os indígenas começaram a ser coagidos a se retirarem dos territórios que ocupavam e vender ou entregar suas terras por valores irrisórios. Segundo Leila Silva Sotto-Maior (2006, p. 52),

> Cumuruxatiba, no século XX, e principalmente a região que hoje compreende os municípios de Porto Seguro e Prado, continuou sendo objeto de diferentes projetos de povoamento. A crescente expansão nacional e o avanço sobre as terras dos antigos e extintos aldeamentos da região fizeram com que os indígenas que ocupavam o litoral entre o rio das Ostras e o rio Caí, incluindo Cumuruxatiba, buscassem refúgio nas áreas de mata onde hoje está localizado o Parque Nacional do Descobrimento, Unidade de Conservação de proteção integral, criada em 2000.

Os Pataxó da região foram vítimas da empresa Bralanda, principal exploradora de madeira na região que utilizando de grande violência expulsou trabalhadores rurais e indígenas da região expropriando suas terras, e depois de intensa degradação do território vendeu ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) para implantação do Parque Nacional do Descobrimento. Na década de 1980, os indígenas se aliaram ao Movimento da Reforma Agrária, porém não se adaptando ao modelo de distribuição de terras realizado pelo INCRA, muitas famílias abandonaram os assentamentos e voltaram para a vila de Cumuruxatiba. Na década de 1990, a pressão continuou devido ao extrativismo e a crescente mudança de não-índios para Cumuruxatiba ocupando o interior juntamente com a criação de assentamentos do INCRA, os indígenas foram novamente obrigados a se deslocar.

> Assim os indígenas da região sul do território, entre Corumbau e Prado, assistem à ocupação de fazendeiros (pecuaristas, plantadores de mamão, café etc) e, posteriormente, do movimento de sem terras nos anos 80 e do turismo, como agentes da consolidação da atual paisagem local e da emergência de novos conflitos. (Sotto-Maior, 2006, p. 67).

Nesse processo constante de pressão, em 1999 o poder público federal criou o Parque Nacional do Descobrimento (PNB) e assim como na criação do Parque Monte Pascoal, desconsiderou as populações indígenas que habitavam o território e deu início aos conflitos na região onde seria o parque. No mesmo ano os Pataxó de Cumuruxatiba se juntaram aos Pataxó do entorno do Monte Pascoal na “Frente de Resistência e Luta Pataxó” e como o apoio de entidades indigenistas retomaram territórios ocupadas historicamente na região, entre eles uma parte do Parque Nacional do Descobrimento. Segundo o documento “Carta do Povo Pataxó às Autoridades Brasileiras”, de 1999[30].

> Nosso principal objetivo é garantir nossas terras; pretendemos transformar o que as autoridades chamam de Parque Nacional de Monte Pascoal em Parque indígena, Terra dos Pataxós, para preservá-los e recuperá-lo da situação em que hoje o governo deixou nossa terra, depois de anos na mão do IBDF, atual IBAMA, que nada fez a não ser reprimir os índios e desrespeitar os nossos direitos (Conselho de Caciques Pataxó, 1999, *on-line*).

[30] Disponível em: https://cartasindigenasaobrasil.com.br/cartas/do-povo-pataxo-para-as-autoridades-19-08-1999/. Acesso em: 26 jun. 2023.

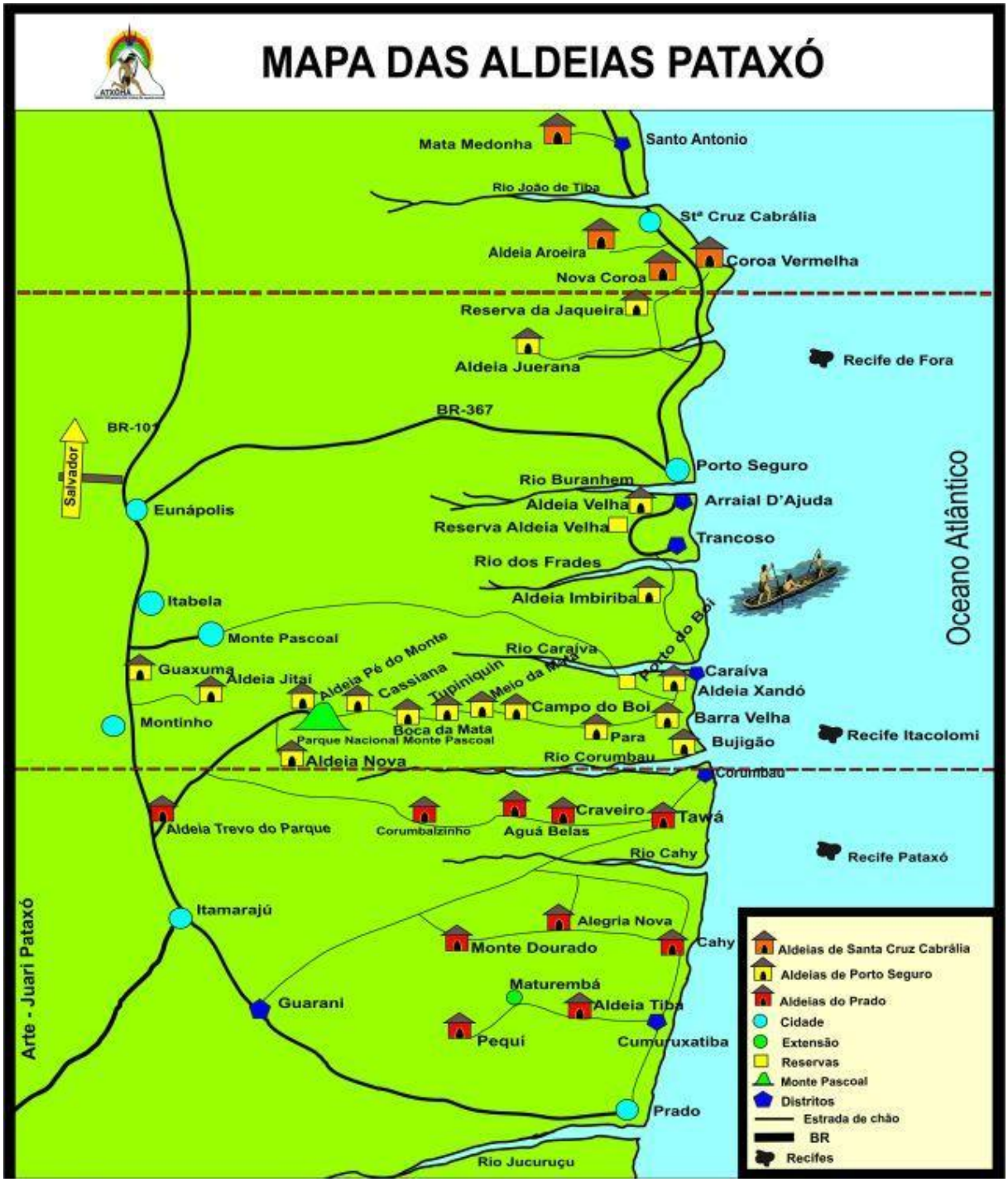
Seguindo a carta, os indígenas deixavam claro que não eram eles os destruidores da floresta e que aquele território lhes pertencia tradicionalmente. Nessa mesma perspectiva os Pataxó de Cumuruxatiba ocuparam territórios dentro do Parque Nacional do Descobrimento considerados lugares dos antigos, e que estavam desmatados devido a exploração madeireira. Reativaram suas produções agrícolas e abriram antigos caminhos de circulação de pessoas e objetos nesses territórios. Em 2004 foi iniciado o processo de delimitação da Terra Indígena Comexatibá, com seu reconhecimento finalizado apenas em 2015. Quando construído o relatório, a terra correspondia a seguinte área:

> Atualmente, os Pataxó de Comexatibá ocupam de forma mais intensa as seis principais aldeias: Kaí, Pequi, Tibá, Alegria Nova, Monte Dourado e Tawá, estando os limites do Parque Nacional do Descobrimento sobrepostos a cinco delas: Kaí, Pequi, Tibá, Alegria Nova e Monte Dourado. Ocupam, ainda, áreas na região do Veleiro e Riacho Grande; às margens do rio Cahy (ou Queimado); rio Imbassuaba e igarapés que abastecem o rio do Peixe Grande, Japara Grande e Japara Mirim, Calambrião, Areia Preta, Brasília, Pixane e Só não Vou. (Sotto-Maior, 2006, p. 73).

Além das aldeias, viviam no território famílias de Pataxó em pequenos lotes próximo ao Rio Dois Irmãos, nas margens do rio Imbassuaba (família dos Guedes), no entorno da Vila do Veleiro (próximo ao Tauá). Haviam muitas famílias também morando na Vila de Cumuruxatiba “próximo à represa, ao trecho de areia preta, à praça, à rua principal, com uma concentração na rua Pataxó, a oeste da Rua Eudaldo Rodrigues” (Sotto-Maior, 2006, p. 73).

Dados mais recentes apresentados no trabalho de Maicon Rodrigues dos Santos (2021) identificam 14 aldeias no município de Prado: Corumbauzinho; Craveiro; Canto da Mata; Tawá; Águas Belas; Mukugê; Monte Dourado; Alegria Nova; Kaí; Pequi; Tibá; Gurita; Dois Irmãos; Aldeia Nova. A localização de algumas dessas aldeias pode ser observada no mapa a seguir (Figura 5).

Figura 5 - Mapa das aldeias Pataxó, 2013



Fonte: https://aldeiavelha.wordpress.com/ (2023).

Nas aldeias Pataxó a organização política é conduzida por um cacique eleito e por um conselho que administra o calendário de plantio e colheita, a divisão da terra e a produção artesanal. Cada aldeia tem sua própria estrutura de moradia e seu modo de dividir o trabalho (Pataxó do Prado, 2007; Veronez, 2006). A maioria das famílias vivem da pesca, da agricultura, do artesanato ou empregadas no setor de serviços.

Como boa parte dos Pataxó do Extremo Sul da Bahia, os indígenas do Prado utilizam do turismo como forma de sobrevivência, mesmo ele não sendo parte fundamental da economia desses povos, já que esse turismo é sazonal e só teve crescimento significativo no município nos últimos anos.

Muito mais forte na região de Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália, a partir da década de 1970 a produção de artesanato e a atividade voltada para o turismo se tornaram parte da vida dos indígenas de Caraíva e Corumbau (distrito do Prado) e posteriormente dos indígenas de Cumuruxatiba. É comum atualmente no Prado a presença de indígenas em eventos da Secretaria de Turismo fazendo apresentações ou exposição do seu artesanato. A ideia de um "turismo étnico" tem se fortalecido na região. Isso nos leva a pensar como afirma Grünewald (2008; 2015) no colonialismo presente nessa atividade, buscando manter uma suposta vida indígena tradicional para ser exibida e comercializada. Isso reforça a ideia de um "índio puro" que se veste a caráter e que dentro dessa lógica reforça os estereótipos do que seria um "índio".

Contudo para Grünewald (2008, p. 153) isso também contribui para uma revitalização que reforça o orgulho entre os jovens "que agora tem um espaço menos belicoso para exibição de sua indianidade". O fato é que essa atividade tem sido utilizada como estratégia de sobrevivência pelos povos indígenas que sem conseguir frear os empreendimentos turísticos que circundam suas terras e invadem suas praias, aproveitam o mercado na alta temporada para garantir algum dinheiro para suas necessidades. Além disso, em análise mais recente sobre o turismo em Coroa Vermelha, Grünewald (2015, p. 420) reconhece que,

> Entre os Pataxó, com a maturidade de quarenta anos de turismo e com a profissionalização das "reservas", cada vez mais se tem a consciência de que a encenação da cultura aos turistas é um "trabalho" e que sua identidade étnica se constrói prioritariamente em outras arenas (espaços sociais onde o fio condutor das interações sociais não é o turístico), tais como o setor da educação (escolas indígenas) ou da política (políticas públicas, lutas territoriais etc). Inclusive, a cultura exibida aos turistas não é, muitas vezes, considerada como Pataxó, mas simplesmente indígena, que é o que o turista quer ver genericamente. Nem por isso, entretanto, deixam os Pataxó de produzir um conhecimento sobre sua realidade; muito pelo contrário, o fazem intencionalmente e educativamente através das próprias modalidades performáticas criativas.

Ou seja, ao invés de pensar os indígenas apenas como objetos na lógica capitalista mercadológica, criando a ideia de que são inocentes ou objetos a serviço

do mercado, é preciso entender os usos conscientes que esses povos têm feito dessa atividade na região e que a produção de conhecimento sobre quem são e sobre sua cultura está além daquela apresentada em forma de trabalho ao turista. Segundo o autor (Grünewald, 2015), essa pode não ser a perspectiva de todos os grupos, mas tem sido cada vez mais servido de modelo entre eles. No Prado o etnoturismo já tem sido utilizado de forma organizada em algumas aldeias, a exemplo da Aldeia Tibá[31], e investimentos do governo do Estado têm sido destinados para desenvolvimentos em outras comunidades[32].

O trabalho de José Luís Caetano da Silva (2008), sobre os indígenas do Prado no início dos anos 2000 indica que esse grupo sofria com as ameaças ao seu território realizadas por três grupos:

> Um envolve proprietários privados, composto por posseiros e fazendeiros que atuam, tanto em empreendimentos agropecuários, quanto em hotéis, pousadas, resorts e hotéis fazenda. Outro compreende os técnicos do IBAMA responsáveis pelas UCs da região (PNHMP, PND e RESEX). Por fim se contrapõem aos parceleiros assentados em PAs implementados pelo INCRA. (Silva, 2008, p. 166).

Apesar da pesquisa do José Caetano da Silva ter quase duas décadas, é importante analisar a relação dos indígenas com esses três grupos que estão mais próximos dos seus territórios. Começamos com os técnicos do IBAMA, pois como já informamos parte do território indígena sobrepõe o PNB. Unidade de Conservação com aproximadamente 21 mil hectares comprados da Bralanda que mesmo com desmatamento promovido pela empresa ainda possui a maior mancha contínua de Mata Atlântica. Concordando com os estudos de Caetano da Silva, em 2007 os indígenas denunciavam os conflitos com técnicos do Ibama no período e as restrições sofridas por eles.

> O índio hoje já não pode ser como era antes. O índio vivia na mata caçava e pescava. **Hoje os homens do IBAMA não estão dando liberdade para nós índios. Se o índio for caçar ele acaba sendo**

[31] A aldeia Tibá tem um programa chamado Tibá Etnoturismo voltado para o turismo na cidade de Prado. Possuem site e redes sociais onde divulgam e vendem pacotes de “experiência” na aldeia.

[32] Em maio de 2022, o Governo do Estado fez um convênio para estímulo do ecoturismo na comunidade indígena do Veleiro em Prado. Segundo reportagem vinculada ao canal de notícias do governo, a ideia é qualificar as famílias para o ecoturismo. Disponível em: https://www.bahia.ba.gov.br/2022/05/noticias/desenvolvimento/convenio-estimula-ecoturismo-em-comunidade-indigena-de-prado/. Acesso em: 14 jun. 2024.

> **caçado. Se o índio for pescar acaba sendo preso**. Aqui na aldeia Pequi se a gente for passar na propriedade do fazendeiro ele fecha a estrada. Aqui tem um fazendeiro que mexe com mamão, ele coloca veneno nas plantações, daí a caça vem comer o mamão cheio de veneno e depois a gente come a caça e fica doente. Antes não existiam essas coisas. O índio podia andar por toda a terra. la à praia catar caranguejo... índio vivia a vontade. Hoje os índios sofrem muitas ameaças dos fazendeiros. Se os fazendeiros pudessem, matavam todos nos índios. **O índio não tem liberdade nas coisas que são deles mesmo** [sic]. Anã. (Pataxó do Prado, 2007, p. 30, grifo nosso).

A proibição da caça, pesca e coleta é denunciada por indígenas de diferentes aldeias na obra “Pataxó do Prado”, além da falta de fiscalização do IBAMA com relação aos fazendeiros que continuavam explorando áreas do parque naquele período. Segundo Silva (2008) isso causou mudanças na organização social dos Pataxó que precisaram se integrar economicamente para sobreviver. Em 2012 a administração do parque foi cedida ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Diante das ações de reintegração de posse do ICMbio parte dos Pataxó ocuparam a sede do órgão no PND e um grupo foi até Brasília em busca de uma solução. Após três meses de ocupação, um grupo de trabalho foi formado e com o reconhecimento da dupla afetação foi firmado um acordo entre os indígenas e a administração do parque visando uma cooperação assinado em 2018. O acordo foi renovado entre o ICMBio e os indígenasagora em 2023 (Funai, 2023) [33], o que indica uma situação mais amistosa entre os dois grupos. Segundo reportagem veiculada na página do governo federal,

> O objetivo do termo é conciliar e assegurar direitos territoriais e socioambientais do povo Pataxó e de conservação da biodiversidade inerente ao Parque Nacional do Descobrimento (PND), que se encontram em situação de sobreposição territorial. O cacique José Fragoso Pataxó, da aldeia Tibá, abriu o evento enfatizando a felicidade de seu povo em participar da iniciativa, após todo um histórico de conflitos com o órgão ambiental. ‘Vocês não sabem o quanto estamos alegres depois que construímos essa união. Não estamos lutando só pelo povo Pataxó, mas pelo nosso Brasil’, afirmou. (Funai, 2023, *on-line*).

A relação entre indígenas e assentamentos também parece resolvida nos últimos anos já que a maior parte dos assentamentos estão estabelecidos e

[33] Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-e-icmbio-assinam termo-de-compromisso-com-povo-pataxo. Acesso em: 14 jun. 2024.

registrados. A maioria foi criado no final dos anos 1990, apenas o assentamento Jacy Rocha foi criado em 2015, mas não está dentro do território indígena. Vale, porém, pontuar que além dos assentamentos, acampamentos do MST estão presentes na região do Extremo Sul protagonizando conflitos com fazendeiros e empresas de eucalipto e celulose inclusive nos últimos meses (Coletivo de Comunicação, 2023, *on-line*)[34]. Assim como os indígenas, esse grupo tem sofrido com a violência e reclamam dos danos ambientais causados pela monocultura de eucalipto na região.

Por ter seu território reconhecido, mas ainda não demarcado, é constante as notícias de violência sofrida pelos povos indígenas do Prado em decorrência dos empresários e fazendeiros que ameaçam seus territórios. Caetano da Silva (2008), relata os constantes conflitos com empresários de Itamaraju entre nos anos 2000 com indígenas. Esses empresários que tinham o apoio da polícia e de liminares da justiça que garantiam a posse das terras, ameaçavam e prendiam indígenas. Apesar de alegarem terem posse legal das terras em visita ao cartório de imóveis, essa posse não pode ser provada.

Devido a política armamentista e genocida instaurada entre 2018 e 2022 no Brasil o conflito entre indígenas e fazendeiros aumentou ainda mais na região. Uma reportagem do Correio da Bahia de janeiro de 2023 afirmava que “Sete indígenas foram mortos em conflitos por terra nos últimos dez meses no sul da Bahia” (Novais, 2023, *on-line*)[35] destacando a intensidade da violência que os conflitos tomaram na região em 2022 devido à falta de demarcação de terras e apoio de policiais militares aos fazendeiros. Indígenas denunciam a formação de milícias pagas por fazendeiros que respondem à retomada de terras indígenas com assassinatos.

Nesse cenário de violência, um adolescente de 14 anos foi morto na cidade de Prado (G1 BA, 2022)[36] e um policial militar foi preso acusado do crime confirmando a acusação dos indígenas de envolvimento dos agentes do estado nos crimes que acontecem na região. Segundo reportagem do Jornal Metrópoles,

> Os assassinatos aconteceram através de policiais, que de dia vestem a farda e a noite fazem o trabalho de pistolagem aos fazendeiros

[34] Disponível em: https://mst.org.br/2023/02/27/mst-ocupa-tres-areas-da-empresa-suzano-papel-e-celulose-no-extremo-sul-baiano/. Acesso em: 14 jun. 2024.
[35] Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/sete-indigenas-foram-mortos-em-conflitos-por-terra-nos-ultimos-dez-meses-no-sul-da-bahia/. Acesso em: 14 jun. 2024.
[36] Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/04/adolescente-de-14-anos-e-morto-a-tiros-no-extremo-sul-da-bahia.ghtml. Acesso em: 14 jun. 2024.

> daquela região, denuncia o Cacique Zeca Pataxó, que esteve em Brasília na última semana para pedir apoio ao Governo Federal. Há relatos de casas de indígenas que são metralhadas. (Alcântara, 2023, *on-line*)[37] .

A reportagem aponta a prisão de outros dois policiais e a investigação da participação de políticos. A demora do governo em demarcar as terras e a omissão diante dos constantes ataques faz com que este seja também responsável pelos ataques a esses povos[38]. Além dos pecuaristas e empresas de eucalipto presente na região, empreendimentos ligados ao turismo como hotéis e pousadas também são indicados como ocupantes de terras indígenas e ameaça a esses povos na região desde os anos 2000 (Silva, 2008). Empreendimentos presentes na TI Comexátiba, são causas de conflitos e de constantes processos de reintegração de posse. Notícia veiculada no *site* Terras indígenas do Brasil, de 2021, relata ataques no município de Prado, segundo a reportagem,

> Com o fundo do Monte Pascoal, a área, que ainda não foi demarcada, é assediada por empreendimentos turísticos, como resorts, hotéis e restaurantes, que se aproveitam da história do lugar e do Parque Nacional do Descobrimento (PND), uma das poucas áreas de Mata Atlântica preservada na região. (Terras Indígenas no Brasil, 2021, *on-line*)[39].

Ao passo que a demarcação não acontece, os indígenas enfrentam as ameaças e lutam pelo direito de viver e manter sua cultura que está intimamente ligada à terra. Dificuldade de acesso à educação, falta de atendimento médico adequado, falta de assistência para melhoria das condições de trabalho são outros problemas enfrentados por essas comunidades no município que ainda precisa de políticas públicas mais efetivas para dá conta da diversidade local.

> Neste tempo dos direitos, no entanto, o estado permanente de resistência dos Pataxó tem se constituído como a estratégia central para impedir que as violações aos direitos constitucionais não se tornem a regra do jogo. Afinal de contas, os interesses econômicos, o racismo estrutural e a colonialidade do ser e do poder ainda continuam

---

[37] Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/com-mortes-e-ameacas-indigenas-pataxos-denunciam-milicia-rural-na-bahia. Acesso em: 14 jun. 2024.

[38] Em 2023 com a mudança de governo um gabinete de crise foi criado para acompanhar a situação do extremo sul da Bahia, mas ainda não houve a demarcação das terras..

[39] Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/214680. Acesso em: 14 jun. 2024.

> atuando com força na restrição do direito à diferença, ao território e à vida. (Cancela, 2020, p. 46).

Os Pataxó continuam firmes no fortalecimento da sua identidade desde a retomada dos seus territórios no ano 2000 buscando o reagrupamento e o reavivamento de aspectos importantes da sua identidade como *Awê*, a língua *Patxohã*, a cauinagem, o vestuário e a pintura corporal. A produção de materiais como livro “Pataxó do Prado” e o etnoturismo já mencionados aqui também é uma forma de resistir de criar sua autoimagem e de contar suas perspectivas dos fatos e da história: escrevem no seu livro “Costa da Invasão” contrapondo a perspectiva do governo e do turismo que evocam o descobrimento. Segundo Veranez (2006, p. 50),

> Os Pataxó do extremo sul têm atuado de forma ativa no cenário político da região para mostrar quem são – índios Pataxó; assim participam efetivamente dos fóruns nacionais, de marchas pelo Brasil, na elaboração de atos públicos e publicação de documentos, como o Manifesto Indígena: povos indígenas da Bahia. Nesses documentos eles demonstram o repúdio às ingerências das autoridades dos governos federais, estaduais e municipais quanto à avaliação das terras indígenas.

A educação vai também cumprindo o seu papel a partir das escolas criadas nas aldeias. Veronez (2006) fala sobre as escolas das aldeias Tibá, Pequi, Alegria Nova e Cahí em Cumuruxatiba. Em um momento em que a educação indígena não era direito no município de Prado, essas escolas representavam uma reafirmação da existência indígena e da luta pataxó pela continuidade da sua cultura. Segunda, ela

> Os moradores das quatro aldeias não aceitam mais vivenciar os sentimentos de preconceito e exclusão e buscam, por meio da retomada e posse de seu território, a construção de suas próprias escolas, escolhendo como professores parentes que têm o ensino médio concluído e que são sensíveis às causas indígenas, principalmente aqueles que se identificam e são identificados pelo grupo como Pataxó. (Veronez, 2006, p. 130).

Mesmo com a precariedade das escolas na época, a autora evidencia o esforço dos professores e das lideranças indígenas para funcionamento da escola. Vera Lúcia da Silva (2014) no trabalho “Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado” apresenta várias narrativas sobre a história desses povos incluindo os conflitos existentes até hoje em decorrência das demarcações territoriais. Ela destaca a

importância das narrativas construídas pelos próprios indígenas sobre sua história e suas lutas e a necessidade de que “haja um novo discurso, uma contra-história” Silva (2014, p. 27). Analisando discursos em torno da história dos povos que habitam o extremo sul da Bahia, ela afirma que:

> Tanto o Tupinambá quanto o Pataxó constroem um discurso que dilacera o discurso oficial, encontra seu ponto de estrangulamento na tentativa de, a partir dele, confrontar as relações de poder impostas pelos colonizadores ao mesmo tempo em que propõe outras relações, construídas sobre outras bases, bem diferentes daquelas que tiveram sua pedra fundamental fixada, assim como a cruz católica o foi, nas areias do território indígena de Coroa Vermelha. (Silva, 2014, pp. 27-28).

Silva traz em seu trabalho a importância da escola indígena e das narrativas construídas pelos próprios indígenas nessa escola e a necessidade da escola indígena se envolver nas questões da comunidade como, por exemplo, as demarcações territoriais. Ampliando a perspectiva acredito que seja necessário trazer as questões das comunidades indígenas Pataxó que habitam o município de Prado também para as escolas e estudantes não indígenas do município, como um exercício de combate ao racismo e ao preconceito.

Em 2016, com a criação Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, as quatro aldeias ganharam um anexo adaptado a sua realidade, com o suporte do governo estadual e contemplando até o ensino médio (Santana, 2020). As escolas ainda enfrentam dificuldades, mas mostra o resultado da luta dos indígenas por uma educação de acordo com suas necessidades. Esse processo de luta e educação tem outras consequências positivas para os indígenas do município com a entrada dos jovens nas universidades e a produção de trabalhos acadêmicos feitos pelos próprios Pataxó como: Leticia Caetano Santana (2020) Pataxó da aldeia Tibá; Maicon Rodrigues dos Santos (2021) da aldeia Corumbauzinho, ambos do Prado, além dos muitos outros trabalhos realizados pelos Pataxó do Extremo Sul.

Além da produção de mídias sociais, documentários, reportagens, música, fotografias que são aliadas no sentido de manter forte a sua cultura e falar das suas vivências e da sua existência. Como resultado desse processo de reafirmação da identidade indígena em todo Brasil, em Prado também temos alguns descendentes dos espalhados pelo Fogo de 51, que estão buscando conhecer sua ancestralidade e reconhecendo sua identidade indígena. Em uma sociedade onde os indígenas estão

sendo estereotipados e invisibilizados, numa tentativa herdada do século XVIII de colocá-los com empecilho ao desenvolvimento ou ainda de como no século XIX eliminá-los da história para usufruir dos seus territórios, esses povos seguem se reafirmando e mostrando para a sociedade a sua existência.

3. VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: AS NARRATIVAS DOS JOVENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM PRADO

Nesse capítulo nosso objetivo é analisar os dados resultantes dos grupos de discussão realizados com os alunos. Diante dos questionamentos levantados nessa pesquisa pretendemos entender quais são as narrativas dos estudantes sobre os povos indígenas locais, a história do município e o ensino de história indígena na escola escolhida como campo de pesquisa.

Desde 2022 quando ingressamos no programa de mestrado e o projeto de pesquisa foi definido iniciamos o contato com os professores e gestão escolar apresentando a temática a ser estudada e a importância de pensar as questões indígenas na escola. A partir da aprovação do projeto no conselho de ética, iniciamos o processo de observação participante como pesquisador, registrando não só as falas e questões que apareciam na sala de aula, mas em outros espaços do ambiente escolar como conversa entre os professores, materiais enviados pela secretaria de educação, eventos e fatos que estivessem ligados ao nosso tema de pesquisa e nos ajudassem na compreensão da problemática levantada.

A partir dessas observações e da compreensão das leituras necessárias para realização da pesquisa passamos para o método escolhido para a coleta de dados juntos aos estudantes: os grupos de discussão. Escolhemos esse método por permitir a reconstrução desses contextos sociais e deixar em evidência as experiências coletivas dos estudantes sobre os temas estudados. Além disso, o próprio processo de interação presente nos grupos de discussão permite a construção e debate de ideias entre os jovens, ressaltando não o conhecimento individual de um ou outro componente, mas a percepção coletiva e as opiniões e saberes compartilhados (Weller, 2013.) Seguindo essa perspectiva buscamos compreender nos diálogos e trocas entres os participantes, as experiências partilhadas e visões coletivas, as reações e identificações com as temáticas surgidas com as falas e narrativas apresentadas.

Após a construção do tópico-guia para orientação dos grupos, entramos em contato com a gestão da escola para realização dos grupos de discussão em setembro de 2023. No primeiro momento a proposta era realizar os grupos no turno oposto, mas isso limitaria a participação de muitos estudantes que moram na zona rural e não

conseguem ir à escola em horário diferente. Além disso, muitos estudantes trabalham no turno oposto, principalmente os do noturno o que prejudicaria a participação deles. Dessa forma, fomos autorizados pela direção a utilizar em datas previamente agendadas os dois últimos horários de aula, no turno de estudo dos estudantes para a realização das atividades de pesquisa.

O primeiro contato foi feito em setembro de 2023 através de diálogos na sala de aula. Conversamos com as turmas fora do horário de aula para que a pesquisa não fosse confundida como uma atividade da escola. Explicamos os objetivos da pesquisa e que gostaríamos de ouvir o que os alunos sabiam ou não sobre o tema. Ressaltamos que aqueles que achassem que não sabiam de nada, também poderiam participar já que a intenção era que tivéssemos uma diversidade de falas e opiniões. Alguns alunos se ofereceram de imediato para participar, e anotamos os nomes. O planejamento era trabalhar apenas com um aluno de cada turma, mas em turmas que a quantidade de alunos que se voluntariaram foi maior, anotamos o nome de todos para uma seleção posterior.

Fizemos esse diálogo nas 18 turmas da escola. No turno matutino e noturno foram os turnos mais participativos, em que os alunos ficaram interessados, fizeram questionamentos sobre a pesquisa e alguns até elogiaram dizendo que era algo importante que estavam faltando na escola. Marcamos nossa primeira conversa para dia 10 de outubro de 2023 com os vinte e cinco alunos que demonstraram interesse e se disponibilizaram a participar da pesquisa. Nesse período a escola estava passando por um processo de desorganização, pois estávamos na eminência de mudarmos para o novo prédio cuja inauguração estava prevista desde agosto e sendo adiada repetidamente.

Nos reunimos com os estudantes na biblioteca, nos três turnos, explicamos novamente do que se tratava a pesquisa, falamos sobre os termos de consentimento e marcamos para uma terça feira, dia 24 de outubro de 2023, a realização do grupo de discussão. Consideramos esse nosso primeiro encontro enquanto grupo de discussão, pois além de conversarmos com os alunos coletivamente, eles conheceram a pesquisa e os outros colegas que também participariam. Além disso, foi o espaço onde alguns ao perceberam a seriedade da pesquisa resolveram não participar mais. Duas alunas do matutino desistiram, no entanto, alguns alunos haviam levado colegas juntos que insistiram para participar e o grupo da manhã que

deveria ser de oito pessoas, uma de cada turma, ficou com dez alunos confirmados para o segundo encontro.

No turno vespertino a escola contava com cinco turmas apenas e os alunos não nos conheciam, pois não atuamos nesse turno na escola e ficaram mais tímidos para participar. Mesmo assim, sete alunos apareceram no primeiro contato. Seguimos o mesmo roteiro da manhã, tentando quebrar o gelo e ganhar a confiança deles, pegamos os nomes e turmas de cada um e combinamos a realização do grupo também para o dia 24 de outubro depois do intervalo como combinado com a direção da escola. Dos dez alunos que realizamos esse primeiro contato, seis apareceram no dia 24 para realização do grupo de discussão.

O turno noturno também contava com cinco turmas, duas turmas de ensino médio regular e três turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seis alunos apareceram no primeiro encontro e marcamos o próximo. Porém, no dia 24 de outubro, dia combinado para realização do grupo, os alunos foram liberados mais cedo devido à falta de merenda e tivemos que remarcar o encontro. A data remarcada coincidiu com a inauguração do prédio novo e foi adiada novamente. Vários outros problemas aconteceram e só foi possível realizar o grupo do noturno no dia 28 de novembro, quase no fim do ano letivo. Foi preciso um novo contato com os alunos e alguns nomes novos se ofereceram já que alguns do primeiro encontro não estavam presentes.

O segundo encontro com os grupos aconteceu na biblioteca da escola, exceto o do noturno, pois utilizamos uma sala de aula no prédio novo. O lugar foi escolhido pelo silêncio e pelas mesas redondas, que permitiam uma boa organização para a conversa. Lemos o termo de consentimento e pedimos que utilizassem o celular para preencher o questionário disponibilizado com um *QR Code*. Depois iniciamos a gravação, orientados pelo tópico-guia.

Quadro 1 - Tópico-guia

TEMA	PERGUNTA	OBJETIVO
História da cidade	Vocês conhecem a história da cidade de Prado? O que vocês sabem sobre a história da cidade?	Conhecer as narrativas e aprendizagens sobre a história da cidade. Identificar a presença indígena nessas narrativas.
História indígena	Vocês já ouviram algum relato ou estudaram sobre a história do povo Pataxó que mora no Prado? Vocês poderiam contar o que sabem sobre isso?	Analisar as percepções e aprendizagens sobre a história do povo Pataxó.

Cultura indígena	Como é a vida dos indígenas que habitam o município de Prado?	Analisar as experiências e narrativas sobre o modo de vida e cultura dos Pataxó.
	Vocês já tiveram alguma experiência escolar relacionada cultura indígena? Poderiam relatar como foi essa experiência?	Conhecer as experiências escolares sobre os Pataxó.
	Vocês já tiveram alguma experiência ou contato com os indígenas Pataxó fora da escola? Como foi essa experiência?	Analisar as experiências e narrativas sobre o modo de vida e cultura dos Pataxó.
Questões territoriais	O que você sabe sobre os conflitos territoriais envolvendo os indígenas da cidade e da região?	
Parentescos e relações	Vocês têm algum parente ou amigo indígena? Como é a relação de vocês com essas pessoas?	Conhecer as relações estabelecidas com as pessoas indígenas.
Outros	Vocês têm algum relato ou comentário sobre essa temática que gostariam de falar?	Incentivar falas e comentários relacionadas ao tema.

Fonte: Autora (2023).

Segundo Weller (2013), apesar de não ser um roteiro seguido à risca o tópico-guia contribui para que haja critérios na condução dos grupos de discussão. Dessa forma, selecionamos os temas de acordo com o interesse da investigação, buscando conduzir os grupos dentro da temática da pesquisa.

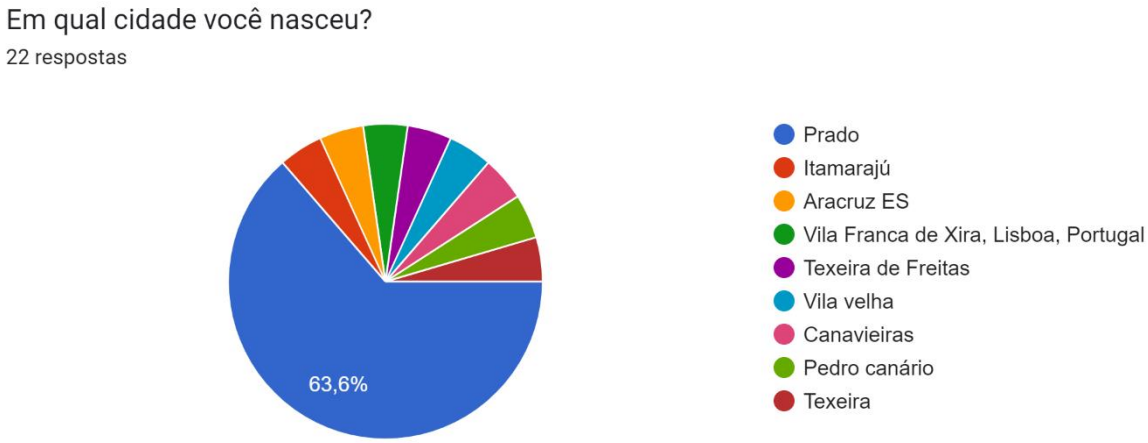
3.1 QUEM SÃO OS NARRADORES?

O Colégio Homero Pires recebe uma diversidade de estudantes, com diferentes origens, oriundos de diferentes bairros e escolas da cidade de Prado. Para construir um perfil dos participantes e obter as informações básicas que ajudariam na leitura dos dados obtidos nas discussões, utilizamos um formulário digital (APÊNDICE A). Um total de 22 alunos participaram dos grupos de discussão realizados nos três turnos e preencheram o formulário, cujas informações serão apresentadas a seguir. A idade dos participantes variou de 16 a 29 anos, desses temos 11 que se identificam com o gênero feminino, dez masculino e um participante não binário.

Em relação ao local em que moram no município tivemos uma diversidade de respostas com alunos que moram no centro da cidade, alguns nos bairros mais afastados, além de alunos da zona rural e também moradores de assentamentos. A maior parte deles, 63,6%, nasceu no Prado como podemos ver no Gráfico 1 e os pais são naturais do município, mas já tiveram experiência de morar em outro lugar por pouco tempo. A maioria dos pais são trabalhadores informais, donas de casas e

agricultores. Quatorze dos vinte e dois participantes também trabalham em atividades diversas.

Gráfico 1 - Cidade de Nascimento



Fonte: Autora (2023).

Sobre o histórico escolar, apenas três alunos não estudaram no Prado desde a educação infantil. O restante cursou desde a educação infantil na cidade em escolas públicas de fundamental 1 e 2, com exceção de um aluno que estudou até o sexto ano em uma escola particular. Todos estão no Homero Pires desde o primeiro ano do ensino médio o que nos possibilita fazer as inferências importantes sobre o trabalho desenvolvido na instituição em especial sobre o ensino de história.

Um tópico importante no formulário é referente a identificação étnico racial dos participantes. Nessa questão tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 2 - Raça e Etnia



Fonte: Autora (2023).

É interessante destacar que essa pergunta já iniciou uma discussão entre os participantes. Alguns questionaram a pesquisadora se seriam pretos ou pardos e ressaltamos que era uma autoidentificação. Nesse momento alguns alunos, principalmente no matutino e noturno destacaram o parentesco indígena, mas que não se identificavam daquela forma. Aprofundaremos essas questões ao longo do texto, mas é interessante notar que apenas dois alunos se declararam indígenas, ficando a maioria entre pretos e pardos. Esses dados reproduzem de forma geral a distribuição da população do município, já que segundo o IBGE em relação a cor/raça a maioria da população pradense se declara parda e preta[40].

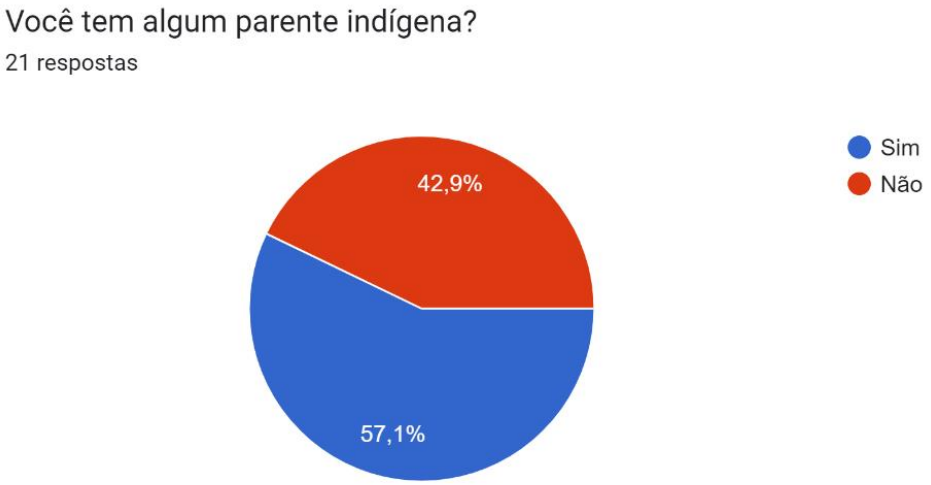
Apesar de considerar o impacto da presença desses estudantes declarados indígenas na configuração dos grupos de discussão, por suas diferentes experiências, achamos relevante a participação deles. Os alunos indígenas são inseridos no ambiente escolar do Colégio Estadual Homero Pires sem que sua cultura, modo de vida ou elementos específicos da sua etnia sejam levados em consideração dentro da escola. Quando questionamos sobre a quantidade de alunos declarados indígenas matriculados na escola, descobrimos que a escola não realizava nenhum tipo de registro nesse sentido, e a direção conhecia apenas uma aluna que se declarava dessa forma. Esta aluna é participante nessa pesquisa. Assim, ainda que a identidade

[40] De acordo com os dados preliminares de censo de 2022 divulgado no site do IBGE.

desses participantes seja considerada ao analisar algumas falas, consideramos essa participação enriquecedora e positiva para nossa pesquisa.

Em comparação com essa informação sobre raça/etnia, temos a questão acerca do parentesco indígena dos estudantes. Perguntamos se eles tinham parentes indígenas e aqueles que respondessem sim, seriam direcionados para esclarecer qual era o tipo de parentesco. Vinte e um alunos responderam essa questão conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Parentesco indígena



Fonte: Autora (2023).

Dos 21 estudantes, 12 afirmaram ter parentesco indígena. As respostas foram parentes de primeiro e segundo grau como pai ou mãe (4), avós (9) e tios (6). A maioria tem pais e mães pradenses e, portanto, esses dados já eram esperados, pois muitos alunos afirmam ter parentes indígenas durante as aulas. O que nos faz questionar quais seriam as razões para essa não identificação ou esse afastamento da identidade indígena. Entendemos que a colonialidade tem papel no processo de identificação dos indivíduos, já que criou um padrão e inferiorizou todos aqueles que não fossem parte do grupo dominante contribuindo para o apagamento e negação das outras identidades. Nesse processo, segundo Quijano (2005, p. 118), “os povos colonizados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas

mentais e culturais". Essa situação de inferioridade ainda persistente resulta em nessa negação.

Além do processo de invisibilização e apagamento da identidade indígena que acontece a séculos, a negação da identidade também é uma forma de proteção diante da violência e preconceito que essa população sofre no nosso país (Baniwa, 2006). Na cidade de Prado o processo de violência fez com que muitos dos avós e pais dos jovens de hoje tenham se mudado para as cidades fugindo dos conflitos ou procurando formas de sobrevivência diante da expulsão e invasão de suas terras (Carvalho, 2009). No processo de reestruturação das aldeias muitos não retornaram para os territórios ou não mantiveram contato com os parentes indígenas fazendo com que os mais jovens não tivessem o sentimento de pertencimento à comunidade.

3.2 NARRATIVAS: O QUE NOS CONTAM OS ALUNOS?

Apesar de buscarmos uma narrativa que apresentassem uma visão coletiva enquanto grupo, a diversidade existente de sujeitos presentes no espaço escolar, nos trouxe uma multiplicidade de visões e perspectivas. Percebemos nos discursos dos alunos as contradições e processos formativos diferentes possibilitados por suas experiências além do espaço escolar. Seguiremos com as análises das temáticas e narrativas produzidas nos grupos de discussão divididas em duas categorias: saberes sobre a história indígena no Prado e imagens sobre a cultura e modo de vida indígena.

3.2.1 Saberes sobre a história indígena no Prado

O ensino de história local no Prado se entrelaça com a história das populações indígenas que habitam esse território e com a chegada dos portugueses. A forma como essa temática é trabalhada na sala de aula é fundamental para a percepção que os alunos têm dos povos atuais que habitam o município e o entendimento das suas identidades e origens, porém o que se percebe na análise das falas é que esse ensino não acontece ou é insuficiente. Quando questionados sobre o que estudaram sobre a história do município os alunos dizem não se lembrar ou terem estudado poucas coisas. Nos relatos sobre o que conhecem da história da cidade obtivemos as seguintes respostas "*V.2: Até onde eu sei, o descobrimento foi aqui".*

Em outro grupo, os estudantes debatem:

> *M.1: Que foi aqui que eles avistaram quando estavam chegando.*
> *M.8: O Monte Pascoal. Avistaram o Monte Pascoal daqui, mas só é que Porto que leva fama, porque parece que eles desceram lá primeiro. O avistamento foi, o primeiro contato com as terras brasileiras foi aqui na Barra do Cahy, foi onde eles viram os indígenas.*
> *M.10: Desceram, desceram um pouco.*
> *M.8: Foi e voltaram, porque não tinha como atracar aqui, porque o mar, quando você vai para a Barra do Cahy, já é mais agitado. La para Porto Seguro é melhor [...].*

A narrativa sobre a história da cidade contada pelos estudantes segue partindo do descobrimento e da Barra do Cahy como o primeiro local de chegada dos portugueses. A aluna M.7 afirma que *"A única coisa que eu sabia também era da Barra do Cahy e só...Que eles pararam aqui, e só isso que eu sabia só"*. Assim como nas obras memorialistas, o marco do descobrimento segue presente nas falas dos estudantes que entendem esse fato como o início da história do município. O discurso do protagonismo da cidade é reproduzido pelos estudantes demonstrando a importância desse fato e sua circulação também entre os mais jovens, ainda que afirmem que isso não foi aprendido na escola.

Esse discurso é algo presente na cidade através das propagandas turísticas que reforçam essa narrativa, mas que não está presente na escola. O ensino de história não deveria ignorar algo tão enraizado no senso comum da cidade, mas se apropriar de forma crítica, possibilitando outras percepções pelos alunos além daquelas produzidas com intenções mercadológicas.

A maioria dos estudantes afirma não ter estudado nada na escola em relação aos indígenas ou a história da cidade. Alguns poucos relatos sobre atividades que trabalharam o hino ou o aniversário da cidade. Mesmo inseridos na sociedade e fazendo parte da história da Brasil e do Prado, a história indígena é colocada a partir do ponto de partida do colonizador criando uma invisibilidade do protagonismo desses povos. Apesar da referência colonial presente no ensino que eles tiveram na escola as contradições aparecem a partir das experiências em outros ambientes e das análises feitas pelos próprios alunos que conseguem identificar os silenciamentos presentes no ensino de História do município.

Um dos estudantes fez o seguinte relato:

> *M.8: Quando eu disse que eu não sei da história de Prado é porque, por exemplo, eu descobri esses dias que a igreja matriz foi construída*

> *em cima de um cemitério indígena. Então, eu não acho que eu sei da história de Prado.*

O estudante traz uma informação que não obteve na escola e que para ele é uma confirmação de que ele não conhece a história da cidade. Em outro momento, duas estudantes ao serem questionadas sobre a origem dos povos indígenas do município afirmam que

> *M.6: Porque tipo assim, a história que contaram para a gente já é contada da parte que os portugueses chegaram aqui, então tipo para a gente eles já estavam aqui, eram daqui, não tem a origem deles (os indígenas) chegando.*
> *M.7: é sempre a visão do colonizador.*

Em outro grupo o estudante V.2, após questionamento com os colegas em relação as trocas e escambo entre os indígenas com a chegada dos europeus em Prado, afirma: *"E também muita coisa... **Muita coisa da história foi editada**...Ai é que tem que botar na mente porque se for acreditar em qualquer coisa que dizem ai... é complicado".*

Entendemos que a colonialidade tem efeitos sobre a produção de conhecimento, presente na narrativa eurocêntrica pradense (Quijano, 2005; Maldonado-Torres, 2018), porém a educação escolar tem um papel fundamental nessa desconstrução. Em 1995, o autor Jonh Manuel Monteiro falava sobre o papel da nova história indígena surgida naquele contexto. Ele destaca os desafios de um historiador que se dedicasse ao tema:

> Por um lado, cabe ao historiador recuperar o papel histórico de atores nativos na formação das sociedades e culturas do continente, revertendo o quadro hoje prevalecente, marcado pela omissão ou, na melhor das hipóteses, por uma visão simpática aos índios, mas que os enquadra como vítimas de poderosos processos externos à sua realidade. [...]. Por outro, e muito mais complexo, faz-se necessário repensar o significado da história a partir da experiência e da memória de populações que não registraram - ou registraram pouco - seu passado através da escrita. (Monteiro, 1995, p. 227).

Quase 30 anos depois o desafio permanece diante da história ainda contada sem o destaque para o papel dos nativos. A própria educação escolar tem grande parte na construção dos estereótipos e da omissão em relação a história indígena, sendo, portanto, fundamental que assuma o seu papel no processo de desconstrução,

apresentando para os estudantes uma história que faça sentido, trazendo as experiências e memórias dos povos indígenas. Segundo Edson Kaiyapó (2019, p. 73),

> [...] Inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os preconceitos que permanecem nos dias atuais.

É interessante notar que os próprios estudantes têm noção que não conhecem todas as faces da história da cidade. Apesar de reproduzirem o discurso da chegada dos europeus na Barra do Cahy e o contato aparentemente amistoso com os indígenas, os estudantes expressam a falta de confiança na narrativa oficial e demostram criticidade ao compartilhar essa narrativa entendendo os problemas existentes nela. A fala dos estudantes demonstra a necessidade de uma educação que apresente uma perspectiva descolonizadora e questionadora da colonialidade e das bases eurocêntricas da história.

Compreendemos que a consciência histórica não é formada apenas pela escola e que “a aprendizagem histórica é informal (no ambiente usual da vida prática) e formal (no sistema escolar)” (Martins, 2019, p. 56). No Prado, a formação da consciência histórica dos estudantes parece estar sendo mais influenciada por agentes externos à escola do que pelo próprio ambiente escolar. O discurso do descobrimento, amplamente disseminado em espaços públicos como placas, propagandas e eventos cívicos, sugere que a construção da identidade histórica dos jovens se dá, em grande medida, fora dos muros escolares. Essa constatação levanta questionamentos sobre a eficácia das práticas pedagógicas tradicionais no ensino de História e a necessidade de repensar as formas de abordar o passado nas instituições de ensino.

Apresentar aos estudantes a história do Prado a partir dos primeiros habitantes dessa terra é assumir um posicionamento crítico em relação ao descobrimento e desconstruir a principal narrativa presente na cidade como local do descobrimento, que se orgulha de ter a primeira praia do Brasil. É também escancarar o pertencimento desse território às populações indígenas aqui presentes antes da colonização. Isso significa se posicionar no debate em relação as questões territoriais admitindo que se

esses povos estão aqui desde antes da chegada dos portugueses esse território é deles por direito.

Alguns estudantes além de questionarem a versão oficial da história, apresentam outra perspectiva e inclusive citaram a origem do município a partir do povoado indígena as margens do Rio Jucuruçu.

> *V.7: Tipo é... é... pra gente morar na cidade...é... em todos os espaços eles ensinam pra gente que foi a descoberta, né? Que descobriu mas... esse termo e a gente não tem culpa de falar que foi descoberto, mas o verdadeiro termo foi invasão, né? Que a invasão começou aqui na primeira praia do Brasil que se chama Cahy aí é a maioria tipo muitos desses povos eles vieram corridos de outros territórios e se agrupara e formaram aldeias e... poucas aldeias e depois tá surgindo mais aldeias. Ai foi isso que aconteceu assim ah... aqui foi meio que a invasão, genocídio, etnocídio e tal o apagamento começou lá no Cahy.*

A visão crítica trazida pela aluna indígena V.7 demonstram como é possível construir novos discursos e transformar as relações históricas e sociais que foram constituídas no passado e enfrentar o silenciamento existente. A partir das suas vivências fora da educação escolar formal, a aluna apresenta uma versão da história que também deveria ser compartilhada pelos colegas, se ensinada pelos professores nas escolas não indígenas.

Apesar de estabelecer nas suas falas uma relação entre a história do município e os povos indígenas da cidade, os estudantes não conseguiram relatar nenhuma atividade ou prática pedagógicas realizada na escola sobre a história dos povos indígenas nem antes, nem depois da chegada dos europeus. Mesmo com a lei 11.645/2008 e morando em um município com mais de 27% da população que se declara indígena, o ensino em Prado segue centrado na narrativa oficial. Questionados em relação a educação escolar, as narrativas dos estudantes demonstram um ensino voltado para a base europeia e centrada na chegada dos portugueses e colonização do território. As populações indígenas e sua história, muito anterior a chegada dos europeus, segue invisibilizada.

Diante da consciência do seu desconhecimento, os próprios estudantes tentam encontrar o porquê de a escolar não trabalhar essa temática. Nas falas eles apontam como motivos, a falta de material didático adequado, falta de formação dos professores e o próprio interesse da escola em tratar esses conteúdos. Nos grupos de discussão alunos indígenas e não indígenas destacaram como a falta de estudo

sobre essa temática causam desinformação e falta de interesse. A aluna V.6 fala da diferença do lugar que ela morava a anteriormente, para o Prado. Segundo ela,

> *V.6: Acho é... tipo a gente coloca uma distância muito grande entre pessoas assim como nós que tão aqui estudando na escola e eles estão lá numa aldeia. É algo muito mais perto que a gente pensa, né? Não é algo muito longe. Se chega, você pega um carro e vai lá, você vai ver que tá aqui perto da gente. E como no Prado... na minha cidade não tinha isso. Eu não sabia o que era chegar perto de um lugar que tinha essa referência, bem vivida, entendeu? Que é tá num lugar que tem uma pessoa representando, uma pessoa que é de lá, representando, eu nunca vi. Sabe? Nunca tinha visto isso. E aqui quando eu cheguei, eu vi e vi que essa cultura tá presente, não é muito aberta nas escolas, realmente não é muito aberto, né? Eu acho que por isso, por causa disso que muita gente leva na brincadeira, faz zoação entendeu? Porque não leva a sério, entendeu?*

A aluna destaca que apesar da proximidade territorial, onde é possível pegar um carro e chegar nas aldeias, existe uma distância colocada entre a escola e os indígenas da cidade. Em um relato anterior ela conta que teve a oportunidade de ver indígenas representando a sua cultura nos jogos estudantis, coisa que ela nunca tinha visto na cidade onde morava, e que ela achou muito bonito e importante. Segundo ela, apesar da cultura está presente na cidade, *"não é muito aberta nas escolas"* e por causa disso é que muitos não levam a sério ou faz *"zoação"* indicando os preconceitos existentes contra os indígenas.

Trazer indígenas para a escola, realizar trocas e valorizar a cultura indígena na escola foram algumas das proposições que apareceram nos grupos de discussão nas falas dos estudantes. Apesar de compreendermos as dificuldades apontadas ressaltamos que a lei que obriga o ensino de história indígena tem mais de 15 anos. Ainda que não sejam suficientes não podemos desconsiderar a crescente produção acadêmica sobre os povos indígenas brasileiros, inclusive sobre os Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Além disso, podemos observar mudanças em relação aos povos indígenas nas obras didáticas e a literatura indígena, de diferentes autores e diferentes povos tem chegado nas bibliotecas das escolas nos últimos anos. Embora longe de ser o ideal, consideramos que realmente a maior dificuldade seja a mudança de mentalidade dos profissionais, uma descolonização do pensamento e um interesse para trabalhar essa perspectiva histórica na sala de aula.

Em relação a falta desses ensinamentos no espaço escolar uma das alunas chamou a atenção sobre a ausência de debates até mesmo no dia 19 de abril, dia dos povos indígenas.

> *V.3 (...) tipo já que era o dia do índio, fazia uma aula sobre os índio, falasse sobre a cultura dos índios, falasse sobre história dos índios...*
> *V.6: E trouxesse os indígenas*
> *V.3 Já que é o dia do índio trazer os índios... mas igual você falou ninguém teve interesse, mas tipo se chegasse no dia do índio falasse, eu acho que sim, as pessoas iam ter interesse. É porque eles acham que não é nada, mas se o professor chegar lá, dar aula, acho que aqui teria mais gente que ia querer saber sobre as coisas.*
> *V.6: E uma que eles focam muito no passado, né? Aquilo que aconteceu' em mil e quinhentos.*
> *V.3: É. Mas tem muitas coisas que a gente precisa saber sobre o que a gente tá vivendo agora, sobre o que é, sobre a gente vai fazer no futuro também... acho que tem tudo a ver isso aí.*
> *V.6: No dia do índio eles fazem muito protesto... eles fazem muito protesto os índios...*
> *V.7: Sim, bastante.*
> *V.6: E isso não é falado. Isso não é falado.*

Entendemos que um dia apenas não é o suficiente para discutir a história e cultura indígena na escola. A temática deveria ser inserida nos currículos escolares durante todo o ano letivo. Contudo destacamos a fala dos estudantes por reconhecer que além de não está presente no dia a dia, a data também é ignorada na unidade escolar. Durante o período de realização da pesquisa e os anos anteriores de trabalho da pesquisadora na unidade escolar nenhuma atividade ou projeto foi desenvolvido ou proposto pela coordenação ou direção da escolar para esta data. Como as próprias alunas propuseram deveria ser uma data para trabalhar a cultura e história indígena, além das suas lutas atuais.

Mais uma vez, destacamos a importante percepção dos alunos quando destacam a necessidade de se tratar do presente desses povos, não apenas do passado, de 1500. É preciso que como já discutido em trabalhos sobre essa data, a abordagem da temática indígena na sala de aula, “seja no Dia do Índio ou em outros momentos, crie oportunidade para que os educandos e educadores possam reconhecer a contemporaneidade dos povos indígenas” (Bicalho; Maciel; Oliveira, 2022, p. 121). A aluna V.6 comenta sobre os protestos que os indígenas fazem no dia 19 de abril, ou seja, ainda que a escola ignore, os alunos através de outros meios,

recebem as notícias dessa data como um dia de luta para os povos indígenas. Lutas estas, que, como os próprios estudantes afirmam “não é falado” na escola.

Outro ponto relevante apresentado pelos estudantes nessa fala é como o interesse pela temática indígena pode ser despertada na comunidade escolar, se trabalhada na sala de aula. A estudante indígena V.3 afirma “*É porque eles acham que não é nada, mas se o professor chegar lá, dar aula, acho que aqui teria mais gente que ia querer saber sobre as coisas”.* A consciência de que, conquanto “eles”, os professores, achem que não é importante, falar sobre indígenas é despertar o interesse dos alunos para a realidade dos povos indígenas, para aquilo que “a gente” ou seja, os indígenas, estão vivendo nesse momento no país e na cidade. Percebemos o próprio reconhecimento dos estudantes em relação a uma educação intercultural na escola. Trazer os indígenas para escola, aparece nas falas de diferentes estudantes que destacam as possibilidades para uma aprendizagem mais próxima da realidade da cidade. O preconceito e o desconhecimento, para os estudantes, seriam superados com o contato e a abertura do espaço escolar para a convivência com essa cultura.

Mesmo que não usem o termo, as falas dos estudantes trazem a relevância da interculturalidade. Pensada como proposta educativa, a interculturalidade crítica, em Prado possibilita trazer os indígenas para a escola, seus saberes, suas cosmovisões e formas de vida permitindo aos alunos pensarem o diálogo e as diferenças entre as culturas como valores positivos. Segundo Wash (2007, p. 27), “a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta”. Nessa perspectiva permite criar outras bases para a educação e para a sociedade que questione a colonialidade, onde o conhecimento e o pensamento indígena servem como base para o diálogo revertendo a histórica subalternização e propondo uma educação diferente (Wash, 2007).

3.2.2 Imagens e construções sobre o povo Pataxó

Mesmo diante da falta do ensino de história indígena no ambiente escolar os alunos trouxeram falas pertinentes sobre o modo de vida e cultura do povo Pataxó. Ainda que dois alunos tenham respondido que nunca tinha visto nenhum Pataxó na cidade e repetido o aprendizado do ensino fundamental*: “já ouvir falar que vivem da*

caça e da pesca" ou que acham *"vivem nu e comem mandioca"*, a maioria tinha histórias e experiências para contar. Sabemos que hoje as mídias sociais contribuem para maior visibilidade do modo de vida dos povos indígenas entre os jovens. Porém entre os nossos participantes, constatamos que as imagens e saberes foram construídas principalmente a partir de relatos de familiares e de contato direto com a própria cultura indígena.

> *M.1: E fora em casa também, né? Que meus avós são meus principais professores, que eles ensinavam bastante, porque minha avó é de origem indígena. Você ver que tem a minha bisa, que mora na Rua do Aimorés, ela vai fazer 100 anos. E ela é indígena também, ela conta muita história. Se você foi lá... ela era rezadeira. Se você for lá, ela tem uma história perfeita para te contar... De muitas histórias de Prado que muitas pessoas não sabem.*

Assim como M.1 os alunos apontam familiares e o contato direto com os indígenas como fonte dos seus conhecimentos. Experiências diversas de contato com os Pataxó são relatadas: a visita a aldeia dos parentes, o tempo na infância que morou na aldeia, o convívio com a avó indígena, indígenas vendendo artesanato pela cidade e na praia, protestando nas estradas, pedindo dinheiro para beber na feira da cidade próxima, estudantes presentes em jogos estudantis. Segundo Bondía (2002, p. 27), o saber da experiência "é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal", portanto, ainda que o acontecimento seja o mesmo, a experiência é para cada qual sua, singular e impossível de ser repetida. A pluralidade de contatos, devido ao convívio próximo com os Pataxó, também construiu uma variedade de concepções e sentidos pelos estudantes. Ainda que sejam acontecimentos iguais, o sentido ou o não sentido do que acontece, é uma experiência única de cada sujeito (Bondía, 2002).

Ao serem questionados sobre o modo de vida do povo Pataxó do Prado, vários subtemas apareceram: relatos de vivências, estereótipos e questionamentos sobre a identidade indígena pelos próprios participantes. Nessa composição, imagens estereotipadas se confrontam com as imagens vivenciadas no dia a dia gerando a comparação do "índio de verdade" com os indígenas Pataxó que eles encontram ou conhecem na cidade. Os relatos das vivências dos estudantes geraram trocas e debates entre eles, já que em todos os grupos tínhamos estudantes indígenas ou com parentes indígenas que já tinham visitado as aldeias, suscitando interesse e trocas de informações. A narrativa daqueles que já estiveram na aldeia chama a atenção dos

demais colegas: *Moram em ocas? Andam pelados? Tem wifi?* Mesmo que já tenham encontrado com indígenas aldeados na rua, vendendo artesanato, para eles o indígena que mora na aldeia é um ser mítico, vivendo como a pintura do livro didático do período colonial. Observemos o diálogo a partir da narrativa da participante que já esteve em uma aldeia,

> *V.3: quando eu cheguei lá era muito diferente do que eu imaginava, eu achava que era muito... mas tipo muito... mas eles vivem muito bem... eles vivem igual a gente assim só que eles... eles nunca deixam a origem deles, de...*
> *V.7: cultuar*
> *V.3: sempre... eles vivem normalmente só que junto com a origem deles... é tudo... eu fui lá eu achei que ia ser sem graça, mas eu gostei muito eu queria voltar [...]*
> *V.2: eles vivem como a gente, só que você consegue ver os traços da cultura deles*
> *V.3: uhum tudo tem...em todas as casas têm pinturas indígenas, todas as paredes têm pintura indígena*
> *V.4: é toca? Casa de palha?*
> *V.7: não*
> *V.3: Não. É casa normal... todo mundo lá vive em casa... não você chegar lá ...ah lá vai ser igual roça*
> *V.7: televisão, wifi*
> *V.3: Você ... gente você passa lá todas as casas têm televisão, tem wifi... o negócio lá é que as casas quase tudo é no mesmo quintal ... assim várias casas tudo no mesmo quintal...tipo lá tem um cemitério mesmo tem casa do lado do cemitério tipo tudo no quintal assim, a igreja no fundo...a igreja católica assim e o cemitério assim.*

A estudante traz na sua narrativa o esclarecimento para os colegas de que os Pataxó “vivem bem”, normalmente, utilizam de tecnologias como televisão e *wifi* e não obstante preservam sua cultura, e seu modo de vida ancestral já que *“nunca deixam a origem deles”* e que todas as casas mesmo que “*casa normal”* tem pinturas indígenas em todas as paredes.

Os estudantes que já visitaram alguma aldeia relatam as vivências como algo positivo, destacando as diferenças, mas também as semelhanças com a vida na cidade e chamando a atenção para manutenção da cultura. Nesse mesmo sentido, a estudante M.9 que não se identificou como indígena no formulário, começa frisando para os colegas que onde *“seu povo mora”* “*é uma aldeia mesmo*” antes de falar das casas normais, diferentes de quando ela era menor, e que também utilizam tecnologias ressaltando mais uma vez o modo de vida contemporâneo do povo indígena, diante do questionamento dos colegas.

Na narrativa da estudante (M.1) também é apresentado o modo de vida dos seus parentes Pataxó aldeados. Essa comunidade que fica em “Cumuru” segundo ela, muitas pessoas ainda não vivem em casas tipo a nossa e “*Em questão de comportamento, é tipo... O nosso jeito é diferente do deles de algumas coisas assim. Eles são, que nem os antigos que moram lá, eles são mais rígidos”.* Os estudantes que tiveram contato apresentam as pessoas indígenas mais velhas como pessoas mais rígidas para “*viver o modo de vida atual”.* Seguindo essa fala, outros destacam como esse comportamento é no sentido de manter a cultura. *“Eles querem manter a cultura, né?”* repetido por vários estudantes demonstra que os alunos reconhecem a luta pela preservação da sua cultura pelo povo Pataxó, mas também o desconhecimento de como essa está em constante transformação. Falando sobre o modo de vida dos indígenas contemporâneos, Daniel Munduruku (2019, p. 53) afirma que,

> O que a maioria das pessoas não percebe é que as populações indígenas não precisam estar presas ao passado para serem indígenas. Isso é outro ponto obscuro na nossa compreensão. As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas. Cultura parada no tempo é a cultura presente nos museus e nos laboratórios de pesquisas. A cultura viva tem que estar sempre atualizada para poder responder às questões do seu tempo. Pensar o indígena como um ser do passado é congelá-lo no tempo para ser apreciado como peça de museu.

Pensar nessa cultura viva, não é simples para os alunos, já que encaram essas transformações como *“falta de contato com a cultura deles”,* fala repetida pelos alunos M.7 e M.8 ou ainda essas mudanças são vistas como sinônimo de civilização ou progresso a partir do uso da palavra evolução utilizada pela participante M.9 e também na colocação do aluno N.4, afirmando que “*mesmo que eles **evoluíram**, mas ainda tem suas tradições. Que eles vivem mais da parte da medicina caseira. Que eles mesmo fazem o remédio deles [...]”.* É possível perceber a ideia de evolução como progresso, ligado a percepção de que quanto mais parecido com o modo de vida dos não indígenas, na forma de fazer suas habitações, se vestir, ou na utilização de tecnologias, mais evoluídos os indígenas são.

Sabemos que a ideia de progresso é enraizada também em grande medida pela história. Esse conceito é criticado por Walter Benjamim, onde a ideia da história como um continuum progressivo, levaria a uma catástrofe (Benjamim, 1997).

Benjamim questiona tanto a construção da narrativa histórica como uma marcha para o progresso como também o próprio avanço tecnológico visto como desenvolvimento. Essa forma de pensar a história e as mudanças nas diferentes sociedades ainda está presente no ensino e na visão dos alunos. Portanto, a forma como a história é ensinada constitui uma importante ferramenta para romper com essa lógica de pensamento baseada na evolução, e pensar a cultura indígena como dinâmica e que responde as questões do seu tempo, e não como quem segue uma sequência linear de mudanças, rumo a um ideal de sociedade não indígena.

Outros elementos do modo de vida e cultura do povo Pataxó são apresentados pelos estudantes que tiveram contato em outros espaços além das aldeias, a beleza do artesanato indígena e dos alimentos vendidos na feira ou na praia durante o verão, a riqueza das pinturas e dos cocares quando adolescentes indígenas participam dos jogos escolares. Os estudantes, além da N.4 na fala citada anteriormente, também falaram sobre a medicina tradicional utilizadas pelos indígenas.

A estudante M.1 exalta a sabedoria da sua vó indígena e rezadeira

> *M.1: Vó Zara conhece... ela, ela... como rezadeira, ela sabe muito muito o remédio. O remédio que a gente já vai em farmácia, tenta resolver, tenta isso, tenta aquilo, mas não consegue. Um remédio caseiro consegue. Que nem ela fazia direto. Meu avó esses dias, ele tava com um negócio, uma dor, uma dor, estava sentindo uma dor no estômago. Ela foi lá e passou um remédio para ele lá. Que tinha um negócio de toresma(sic). Pegava e botava em cima do negócio para ver a lua...*
> *[...]*
> *M.10: é dona Rosário? ...*
> *M.8: É....*
> *M.10: Ah... extrai a arnica ali na hora, a bicha...*
> *M.1: Quando você está com um negócio tipo que pesado em você, tá com sensações ruins, ela vai lá e te reza, passa folha...*
> *M.10: É... passa folha de aroeira*
> *M.8: Essa aí tira todos os encostos*
> *M.1: Hoje em dia, pela idade dela, ela não faz mais em pessoas que tipo é de fora, da família ela faz, que você ver que esses dias ela rezou eu e minha prima.*

Interessante que jovens de 17 anos que moram na cidade, não só conheçam uma anciã indígena rezadeira, como falem com admiração das suas habilidades com folhas e rezas. Narrativas de outros estudantes também trouxeram experiências em que a sabedoria indígena e o respeito a natureza são apresentados como partes do modo de vida indígena e de forma respeitosa e admirada. Ainda que a colonialidade

tenha reprimido e subalternizado a produção de conhecimento e os saberes dos povos colonizados (Quijano, 2005) sabemos da resistência e continuidade desses saberes nas comunidades indígenas. Essas narrativas, que apresentam esses saberes de forma positiva é possível devido ao contato desses jovens, com os indígenas em diferentes situações. Percebemos que não se trata de reprodução do senso comum sobre o conhecimento medicinal indígena, mas de histórias vivenciadas nas famílias ou pelos próprios estudantes. Ainda que a interculturalidade não esteja presente no ensino escolar, ele está presente no dia a dia dos estudantes. Conviver com os Pataxó leva a compreensão da diversidade e o respeito pelo modo de vida do outro.

Juntamente com essas narrativas que consideramos positivas e importantes tivemos também falas entre os estudantes que reproduziram estereótipos, a maioria causada por informações imprecisas e falta de conhecimento. Os estudantes demonstram desconhecimento sobre os direitos indígenas como o recebimento de benefícios e o papel da Funai. Em diálogo sobre essas temáticas, levantadas pelos próprios participantes acompanhamos a seguinte discussão.

> *M.10: É fundação, não sei o que de proteção...*
> *M.7: É, proteção aos indígenas. Que eu acho que ajuda a preservar as terras e as indígenas.*
> *M.10: Era pra ajudar.*
> *M.8: Era pra ajudar*
> *M.10: Hoje a Funai tá com a própria zarabatana em cima dos índios. (risos)*
> *M.9: É o por causa da Funai que os índios não pagam água e energia?*
> *M.5: É, tem uns trem assim...*
> *(conversa paralela)*
> *M.9: Tem energia e água de graça, sacana...*
> *M.10: Em teoria a Funai era pra preservar, né?… visar, para ter recursos, para dá voz... um instituto... da classe trabalhadora, né...Era pra ser tipo isso. Pra ser a voz política dos indígenas. Mas hoje em dia parece que a própria Funai tá querendo vender as terras dos indígenas.*

A reprodução das falas do senso comum em relação ao papel das instituições de proteção e aos direitos dos indígenas aparecem nas falas dos estudantes. O debate continua da seguinte forma:

> *M.1: Eu não sei se é verdade, mas parece que quando vai nascendo mais indígenas parece que eles recebem tipo que um imposto, não sei.*
> *M.10: Recebem o dinheirinho.*

> *M.1: É, eles recebem um dinheiro bom pra aqueles que... Pra ajudar. Ai tipo... vai lá e engravida. É, é que eles recebem com uma quantia boa.*
> *M.8: Mas muita gente também exagera.*
> *M.10: É*
> *M.8: Exagera demais falando que, ah eles têm iPhone, eles moram em mansões. Índio engravida pra ganhar... Gente, é mentira. A gente vê as situações dos indígenas que a gente vê nas notícias, tal. Eles estão morrendo, morrendo de...*
> *M.10: É o que tô falando da Funai não dá atenção para eles...*
> *M.8: O coronavírus devastou as comunidades indígenas.*
> *M.7: Outras doenças também aqui.*
> *M.8: Outras doenças, enfim.*

Os próprios estudantes apresentam outras perspectivas aos seus pares demonstrando que a ideia de que todos os indígenas vivem bem e usufruindo de benefícios do governo não é verdade, já que notícias mostram indígenas em situação de vulnerabilidade e morrendo de doenças. Alguns estudantes percebem essa situação como falta de preservação dos direitos indígenas já que para M.10 a Funai que era para preservar, não *"dá atenção para eles"*. O discurso dos indígenas como cheios de direitos e privilégios contribuem para reforçar estereótipos de preguiçosos e deslegitimar suas lutas. Compreendemos que o acesso dos povos indígenas as políticas públicas é um direito necessário diante do longo processo de violência, negação e exclusão vivenciados por esses povos (Baniwa, 2019). O que falta aos alunos e a sociedade em geral é a compreensão da legitimidade desses direitos, a partir do conhecimento da história e do modo de vida indígena. Segundo Baniwa (2019, p. 96),

> Ocorre que os direitos dos povos indígenas, chancelados pela Constituição Federal, não dizem respeito a necessidades ou exigências especiais, mas aos direitos diferenciados, por não pertencerem ou comungarem da mesma matriz cultural, cosmológica e epistemológica da sociedade dominante.

A cultura indígena é uma cultura autônoma, com suas racionalidades, lógicas sistemas cosmológicos e epistêmicos próprios (Baniwa, 2019). O acesso aos direitos diferenciados, ocorre, portanto, dentro da lógica da diversidade e da inclusão assim como para outros grupos sociais. O que acontece muitas vezes é a desqualificação dos direitos das minorias e das políticas reparatórias, pelos grupos realmente privilegiados na sociedade, que propagam discursos reacionários e desinformação.

Outro estereótipo presente nas narrativas é sobre a ideia do “índio de verdade”. Nos diferentes grupos a ideia de contato com alguém que nem parecia indígena, ou a comparação dos indígenas Pataxó da cidade com o que para eles seriam índios “puros” são relatados pelos estudantes.

> *M.2: Tem uns índios ai de Caraíva que se você for olhar para eles você não fala que é índio não. Quando eu olho o jeito que eles falam e como eles vestem... fala que é gente normal... os cara de Amarok.*
> *M.3: é eu te entendo...*
> *[...]*
> *M.3: Pois é.. Tem cada mansão na Aldeia do Xandó[41]... meu sonho morar lá...*

Em outra conversa um participante relata que já tinha visto “índios verdadeiros” na praça da cidade vizinha.

> *Prof.: E os daqui não são indígenas, não?*
> *N.2: Não, professora, é diferente.*
> *Prof.: Por que? Qual a diferenças deles para o daqui?*
> *N.2: Porque lá eles são mais... mais corporados, é índio mesmo. Não é igual a esses índios daqui da região nossa não. Nossa região aqui tem mais índios, vamos supor, uma raça misturada. E eles não... são apurados... são índios mesmo. Aqui vamos supor. Eu? Eu vi ela. Eu olhei para ela, eu ia dizer que ela era descendente de índio? Aonde na minha vida. Não ia. Por que olha a cara da menina, professora?*

Nessas duas passagens o questionamento em relação a “indianidade” dos Pataxó da região aparece no discurso dos alunos. Primeiro a ideia de que a forma como se vestem, as casas onde moram, ou o fato de possuírem automóveis faz com que os estudantes não achem que estes se pareçam “índios”. No segundo fragmento a aluna diz que os indígenas da região são “raça misturada”, não parecem indígenas e utiliza a própria colega indígena dizendo que nunca diria que a colega é indígena pela aparência dela. Dois estereótipos estão presentes nessas falas. O primeiro a percepção que os indígenas precisam viver em ocas ou casas de palha, se vestirem como índios e não utilizarem tecnologia ou automóveis. Se parecer nesses aspectos como o homem branco, como “gente normal” descaracteriza o indígena presente no imaginário, possivelmente aquele do período colonial, ao qual os estudantes estão acostumados a ver como exemplo de um índio de verdade.

[41] Aldeia indígena Pataxó em Caraíva, distrito de Porto Seguro, vizinho ao município de Prado.

Outro estereótipo é o do fenótipo do indígena presente na fala da participante N.2. Antes de chegar no trecho citado, ela fala que os indígenas que ela viu na praça tinham os cabelos lisinhos e não falavam nossa língua, sendo, portanto, indígenas de verdade mesmo. Os da nossa região segundo ela, não se parecem com indígenas, por não ter essa aparência, são mestiços e, portanto, menos indígenas. Além dessa participante, em outros momentos a ideia de parecer ou não indígena foi debate entre os participantes.

Achar que traços genéticos determinam um indígena também é um erro comum na nossa sociedade. Fruto das imagens estereotipadas presente em manuais didáticos do passado, a pele avermelhada, a língua "tupi" e o cabelo liso caído na testa ainda é para alguns o atestado de indígena. Aqueles que se misturaram a nossa sociedade pelo crescimento populacional, mestiçagem ou adaptação perderiam esse atestado. A estudante N.2 não consegue enxergar na colega negra, de cabelos cacheados esse indígena cristalizado no seu imaginário.

Compreender os indígenas como grupos étnicos e separados da ideia de "raça" de genética e de pureza pressupõe que os estudantes aprendam na escola conceitos como contato interétnicos, etnogênese e desconstruam a ideia de "raças humanas" presente na lógica da colonialidade. É fato que a condição de indígena em nada tem a ver com aspectos físicos ou cor (Oliveira, 1999). A falta de conhecimento da história dos Pataxó aliado a imagens estereotipadas refletem na percepção dos alunos dos indígenas da cidade.

No próprio grupo de discussão os alunos interpretaram as falas dos colegas. Debatendo as falas sobre as misturas e mudanças no modo de vida indígena na região o aluno N.3 afirma que *"por causa que a cidade foi crescendo, foi chegando nos territórios deles e foi misturando, as culturas com os povos, né?"*. Isto é, existe a noção de que os Pataxó da região tiveram sua cultura transformada a partir do contato com o homem branco e da invasão dos seus territórios pela cidade. Frases *como "tem jeito de ser índio?"*; *"é que é criado todo um imaginário"*, surgiram e mesmo que não seja um consenso alguns alunos conseguem perceber os problemas por traz da ideia de um indígena puro, parado no tempo, ou até problematizar as falas dos colegas sobre parecer índio ou gente normal.

A cultura não é algo estático e entendemos que a cultura indígena não tem a ver com preservação de um modo de vida pré-colonial diante de todo processo de contato, tentativas de aculturação e integração dos indígenas a sociedade nacional.

Historicamente esses povos lutaram para existir inclusive se apropriando de estratégias dos colonizadores e atualmente de tecnologias e novas formas de sobrevivência, construindo uma cultura diversa e dinâmica. Citando o indígena Daniel Munduruku (2019, p. 53),

> Os indígenas brasileiros precisam estar em constante atualização para que possam reafirmar sua própria identidade ancestral. Isso é fundamental para sua sobrevivência física e espiritual. É importante para a construção de sua identidade como povos do presente e não do passado como quer o modelo colonial em que vivemos.

Os Pataxó que habitam a cidade demonstram bem essa dinamicidade desde o período colonial, em um intenso processo de negociação e conflitos necessários para sua existência nesse território até os dias atuais.

> Os Pataxó são a síntese do que resistiu e restou das mais de duas dezenas de etnias com as quais precisou reaprender a conviver e se relacionar, após terem sido 'reduzidas na Aldeia de Belo Jardim', no século XIX, durante o Império, e, posteriormente, na segunda metade do século XX, em 1961, com a implementação do Decreto de Criação do Parque Nacional de Monte Pascoal (Decreto nº 242, de 29/11/61) e os sucessivos processos de desterritorialização e vivências interculturais entre os Pataxó, os regionais, outros povos e etnias [...]. (Batista, 2010, p. 139).

Diante dessa longa trajetória de luta, os Pataxó atuais preservam sua identidade e sua cultura como é observado pelos alunos que compreendem que juntamente com as casas de alvenaria e a tecnologia os Pataxó mantém sua origem, preservam sua história, suas pinturas e tradições como elementos importantes para diferenciação dos demais e sua identidade enquanto grupo.

Nesse processo de discutir a identidade étnica sobre o que é ou não um indígena surgiu entre os alunos o debate sobre suas próprias identidades. Como falamos na apresentação dos narradores, apenas duas estudantes se declararam indígenas no formulário (V.3 e V.7), porém ao longo dos grupos de discussão outros alunos reivindicaram sua identidade indígena em um processo de negação e questionamento que também mostra como eles entendem a cultura indígena, o que é ser indígena para eles e quais são as causas deles não se reconhecerem nesse lugar.

Interrogados sobre a identidade, no primeiro momento houve negação geral por parte dos alunos. Logo depois alguns começaram a justificar essa negação com

o fato de terem sim parentes indígenas, mas não conviverem ou *“não terem a cultura deles”*. O estudante M.2 disse que não se considera indígena e se afastou da família por causa *“das coisas que eles fazem”* porque *“algumas coisas que eles fazem são boas outras nem tanto”.* A participante M.1 diz que *“Além de não ter a cultura, eu falo que eu não tenho semelhança nenhuma com eles”.* M.9 diz que *“eu sou índia, mas é que...”* e não completa a fala. Alguns alunos já haviam dito que eram indígenas, ou se referindo a aldeia como “meu povo”, mas negaram quando surgiu a questão sobre a identificação. Já falamos como a colonialidade afeta essa identificação, além de todo processo de violência e preconceito vividos pelos povos indígenas na cidade.

A estudante N.1 durante diferentes momentos da conversa se identificou como indígena, depois como cabocla destacando que sua família era toda misturada e que muita gente já havia dito “*que ela tinha traços”*. Sobre o reconhecimento indígena, respondeu:

> *N.1 Assim, mais ou menos.*
> *Prof. Mas, por quê? Por que mais ou menos?*
> *N.1 É igualmente como eu te falei, porque a minha família é tudo misturada, né? Ninguém sabe, mas a gente..., eu considero indígena sim. Porque a maioria da minha família é... da minha mãe. A geração... foi de geração, em geração até hoje... Tá assim, no sangue da família.*

A estudante relata que morou na aldeia até os 8 anos de idade e voltou poucas vezes na aldeia. Ela e a maioria dos seus parentes moram em um assentamento e tem pouca convivência com aqueles que moram na aldeia. As falas dos estudantes evocam os conceitos de etnicidade e pertencimento. O entendimento do que é ser indígena é permeado por dúvidas, diferenças e questionamentos. Alguns percebem que mesmo sendo filhos de pais indígenas ou de avós indígenas não podem ser considerados assim por não viverem da mesma forma e compartilharem as tradições e cultura. A maioria dos alunos entendem que além da sua origem precisam partilhar dos valores, crenças e modo de vida indígenas e que isso não significa necessariamente morar na aldeia. Em relação a essa convivência com parentes aldeados, as alunas V.3 e V.7, que moram na cidade e se declararam indígenas fizeram o seguinte relato:

> *V.7 Porque tipo a gente sempre... como o V.3 falou ela teve choque de realidade. Porque a primeira vez que ela pisou na aldeia ela achou que*

> *ela ia (uuuuu – som com a boca), ver pelado e daí ela vê a os nossos parentes com iPhone na mão e tipo assim…*
> *V.3 É, eu vi muita coisa que eu não achava que existia assim...*
> *V.7 É, e às vezes esse pensamento da gente é muito colonizado que precisa mudar, então... e o massa dentro da aldeia é porque lá a gente sente a cultura em si viva*
> *V.3 Só de chegar lá ... você já...*
> *V.7 Você já sente a energia*
> *V.3 Eu já tive vontade de morar lá*
> *V.7 Aquela coisa que nossos avós, nossos pais contam pra gente, então... e dentro da cidade é tão distante, tipo uma... nessa questão porque as pessoas ainda não sabem que eles estão convivendo com indígenas, ver (V.3) aqui ...*
> *[...]*
> *V.3 Eles acham que bestagem, que é brincadeira*
> *V.7 Eles olham pra mim e V.3, não vai nem imaginar que a gente é indígena, que a gente é de uma família muito grande, então é assim a diferença é tremenda.*

As alunas mostram a compreensão de ser indígena hoje não tem a ver como a imagem idealizada do “índio primitivo” que permeia o imaginário das pessoas. Segundo, Baniwa (2006, p. 40),

> Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

As alunas indígenas apresentaram as visitas as aldeias como uma forma de sentir a cultura viva e destacaram as dificuldades de algumas pessoas enxergarem elas como indígenas que moram na cidade. Ainda assim falam com orgulho da sua identidade reconhecendo-se como parte do grupo étnico e reconhecendo sua etnicidade relacionada a sua origem, a história sempre contada pelos seus pais e avós e suas tradições que segundo elas as pessoas da cidade não levam a sério. Segundo Oliveira (1999, p. 30),

> A etnicidade supõe necessariamente uma trajetória (que é histórica e determinada por múltiplos fatores) e uma origem (que é uma experiência primária, individual, mas que também está traduzida em saberes e narrativas aos quais vem a se acoplar). O que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência a origem, mas até mesmo o reforça. É da

> resolução simbólica e coletiva dessa contradição que decorre a força política e emocional da etnicidade.

Desse modo, o reconhecimento da identidade indígena está ligado a essa experiência diferenciada que cada aluno teve, permitindo que determinados estudantes pertencentes a mesma família e com avós e pais indígenas, se declarem de forma diferente. Para os estudantes pertencer a essa categoria diferenciada, em uma cidade onde os conflitos, preconceitos e estereótipos estão presentes se torna um processo doloroso, de negação, dúvida e afastamento. Em Prado, onde os Pataxó precisaram utilizar de diferentes estratégias, se denominando como caboclos e assumindo diferentes papéis para sobreviver, entendemos que é "a flexibilidade e a resiliência que caracteriza referência e constitui a identidade Pataxó" (Batista, 2010, p. 140). Diante de tantos processos de violência e apagamento, o resultado é a incerteza da sua identidade étnica por muitos jovens pradenses.

O último ponto abordado com os estudantes foram os conflitos territoriais. Em todos os grupos os próprios estudantes fizeram menção a essas questões em diferentes momentos da discussão, mostrando como é algo presente no cotidiano da cidade e como os estudantes relacionam os Pataxó com os conflitos existente na região. O termo "invasão" aparece antes mesmo de questionarmos sobre as questões territoriais, *"eles estão vivendo com muito conflito com os fazendeiros, né? Com pistoleiros dos fazendeiros por causa de invasão de terras"*, respondeu o aluno N.4 ainda no tópico sobre o modo de vida Pataxó.

Os estudantes relataram a violência presente nesses conflitos fazendo referências as mortes recentes de jovens Pataxó, citando os pistoleiros, envolvimentos de policiais e incêndios nas aldeias. Sobre a responsabilidade ou a razão dessas invasões, a maioria dos estudantes não deixam claro na sua fala quem está invadindo a terra de quem ou quem está certo ou errado nesses conflitos. A estudante N.2 fala do seu conhecimento sobre os conflitos através de pessoas que trabalham para os fazendeiros. Relatando uma briga recente que teve um vizinho que segundo ela é *"da corja dos fazendeiros"*, explica,

> *N.2: Eu acho assim, os índios têm sim, os seus deveres e os seus direitos, e eles têm que brigar sim, mas brigar pela causa justa, porque é direito deles. Eu acho assim, que a maioria dos fazendeiros invadiu que não era deles. Procurou técnicos, procurou documentos, os índios querem nem saber, eles têm o direito sim. E eu falei, e várias vezes*

> *eu falo a mesma coisa, por que não os fazendeiros ceder? não os índios, que é deles. Então os fazendeiros têm que ceder, não é os índios, porque os índios chegou primeiro na nossa terra, né… e a gente chegou por último. Então quem tem que ceder nessa história? Os fazendeiros.*

Nas narrativas, os participantes apresentam uma insegurança ao tratar do tema e também uma falta de informação sobre a verdade, questionando as versões que escutam sejam por parentes ou pela mídia local. N.1: *"Sobre violência, esses dias mataram dois indígenas, na BR101, na pista. Uns falam que é polícia, uns falam que é outros.* ***Ninguém entende nada que esses povos falam"***.

A incerteza aparece até mesmo na fala daqueles que têm algum parentesco com vítimas de violência. M.1 afirma que dois jovens mortos nos conflitos eram seus primos, mas não consegue explicar o contexto dessas mortes, segundo ela, *"eles parecem que foram invadir, não sei, eu não entendi direito a história".* Tratando dessa insegurança e de como as notícias sobre os conflitos circulam na cidade o estudante M.8 afirma,

> *M.8: Pra mim é muito difícil tipo saber... em outros lugares eu até consigo entender mais a questão de luta de terra. Mas aqui no Prado pra mim é tão confuso, tão confuso, porque são coisas que eu sei que são mentira, mas eu não sei a verdade. Então a única coisa que eu tenho pra falar sobre essas invasões, invasões não, ocupações de terra, são histórias exageradas, são histórias que foram tiradas de contexto, são histórias que você vê, que percebe que foi adulterada pra colocar alguém como vilão. E sempre pra mim quando chega são os indígenas, os indígenas que invadiram, os indígenas que estão roubando, que estão matando o fazendeiro. O que a gente sabe que é mentira. Só que assim, notícia não tem aqui no Prado, não tem veículos de notícia confiáveis aqui no Prado.*

Mesmo que não tenham clareza das informações, os alunos compreendem a complexidade dos conflitos na região e os problemas decorrentes do controle dos veículos de informações no município e questionam as narrativas que colocam os indígenas como os vilões. Sabemos que essa percepção dos indígenas como invasores não é exclusiva do Prado, já que segundo João Pacheco de Oliveira (1995, p. 63),

> [...] as populações rurais que convivem com os índios frequentemente estão dominadas política e ideologicamente por uma elite municipal, a qual tem fortes interesses econômicos que colidem com os índios,

> pretendendo apossar-se de suas terras e recursos ambientais (madeira, minério, peixes, caça, etc.), alimentando assim uma postura racista. Estereótipos como o de "preguiçosos", "ladrões" e "traiçoeiros", correspondem a acusações não comprovadas, mas que, de tanto repetidas, parecem juízos naturais. E, pior ainda são usados como evidências que permitem justificar as medidas contra os índios e até mesmo ações genocidas.

A lucidez do estudante em perceber como os meios de comunicação na cidade e as versões que circulam são manipuladas, indicam que mesmo diante dessa dominação política e ideológica feita pelas classes dominantes, outras versões chegam aos mais jovens ou pelo menos existe uma desconfiança em relação aos acontecimentos e as tensões sociais existentes. Esses temas são tratados pelos alunos como narrativas que eles ouvem e questionam, não obstante alguns trazerem para a conversa como forma de desqualificar a luta dos indígenas reproduzindo narrativas estereotipadas e preconceituosas sem reflexão e sem acesso a outras perspectivas que permitam desconstruir essas ideias.

No próprio grupo de discussão, novas percepções surgiram. A estudante V.7 apresenta aos colegas a sua opinião sobre as causas dos conflitos.

> *V.7: Por isso que é importante a demarcação dessas terras [...] por isso que é importante que essas terras que vivem povos indígenas, povos tradicionais serem demarcadas. Porque o principal motivo de morte é, sempre vai ser isso, porque o não indígena ele sempre vai querer lucro desde mil e quinhentos, desde a invasão, lucro assim que eu falo... eles querem ouro, eles querem tudo que que envolve riqueza e a riqueza pros indígenas é diferente, né? A riqueza pra gente é uma árvore em pé, é um rio limpo, uma água potável e por vai. Então eles querem algo, eles querem dinheiro e os povos indígenas querem viver e preservar a sua terra, preservar sua cultura, seu modo de viver.*

V.7 apresenta aos colegas sua visão dos conflitos como uma indígena, demonstrando como o modo de vida indígena e a concepção de riqueza é diferente, além de apresentar aos colegas a importância da demarcação das terras para que os indígenas possam viver e manter a sua cultura. A relação dos indígenas com a terra é afetiva e ancestral, contribuindo para a preservação do meio ambiente, diferente da visão capitalista das elites locais interessadas na exploração e degradação ambiental. No geral as narrativas dos estudantes apresentam discursos divergentes resultantes das experiências diferenciadas de cada um. Essas experiências variam: alguns nunca conversaram com um indígena, outros já visitaram a aldeia dos parentes e alguns se

declararam como indígena. Essa variedade de experiências traz à tona as diversas contradições presentes em uma cidade que vive tão próxima aos indígenas. Os estudantes têm amigos indígenas, parentes, avós, mas suas narrativas são também influenciadas pelo ensino eurocêntrico e pela elite econômica interessada em fazer do “local do descobrimento” mina de ouro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi analisar as narrativas construídas pelos estudantes sobre a história local e os povos indígenas Pataxó que habitam a cidade de Prado. Orientados por conceitos decoloniais e pelos conceitos de narração e experiências buscamos identificar as imagens, saberes e percepções dos estudantes.

Para melhor compreensão do universo pesquisado, atendendo o nosso primeiro objetivo específico realizamos uma pesquisa bibliográfica documental sobre a história do município de Prado e dos povos indígenas que habitaram e habitam a cidade. O histórico apesar das suas limitações mostrou como desde o início a cidade é habitada por populações indígenas tendo toda sua história relacionada a esses povos. Apesar disso, a narrativa que predomina na cidade é a do local do descobrimento reforçada pelos memorialistas e pelos interesses econômicos atualmente voltados para o turismo. Percebemos como a colonialidade e a ideia de progresso está presente nessa narrativa, reforçada pelas obras memorialistas e reproduzida pelo senso comum.

Analisamos o histórico da cidade a partir das fontes e dos trabalhos encontrados. A cidade acompanhou as dinâmicas econômicas da região do Extremo Sul da Bahia e teve seus recursos naturais explorados desde o início da colonização. O desenvolvimento da cidade aconteceu a partir da exploração dos indígenas que habitavam o território e das negociações e conflitos que foram moldando as relações políticas e econômicas. A partir dos anos iniciais do século XX, o processo migratório foi redefinindo o perfil étnico da região e com a criação da BR 101 a exploração de madeira, a criação de gado e a monocultura de eucalipto se tornaram as principais atividades econômicas. Nos últimos trinta anos, o turismo também ocupa um espaço importante no município.

Nesse processo histórico os Pataxó da cidade enfrentaram diversas dificuldades sendo expulsos das suas terras devido as diferentes atividades econômicas que se desenvolveram no município. Durante o período colonial, os Pataxó precisaram resistir a invasão das suas terras, o trabalho forçado, além de disputa com territórios com outros indígenas. Foram necessárias muitas lutas de resistência e reafirmação da identidade Pataxó diante dos diferentes eventos violentos que marcam o Extremo Sul da Bahia, como por exemplo, a invasão da Aldeia de Barra Velha, evento chamado de fogo de 51. Após a década de 1950 o processo de

reorganização e retomada do território gerou conflitos com fazendeiros, agente ambientais e o MST. Atualmente a luta continua diante dos conflitos territoriais, da falta de serviços básicos como saúde e educação e dos discursos circulantes na sociedade que os colocam como entrave ao progresso e a desenvolvimento do turismo na cidade.

Diante desse cenário o ensino de história tem um papel importante na desconstrução dos estereótipos e na construção de narrativas que coloquem os indígenas como protagonistas da história da cidade e como primeiros moradores desse território e, portanto, donos da terra que reivindicam. No entanto o que observamos nas narrativas dos estudantes é o insuficiente ensino de história local e a não existência de uma história indígena. Apesar dos avanços da historiografia, de pesquisas acadêmicas e da literatura indígena o ensino de história indígena no colégio estudado ainda é insatisfatório.

A maioria das experiências dos estudantes são construídas a partir das vivências com os indígenas que são parentes, amigos ou que circulam na cidade. Experiências diversas possibilitaram diferentes narrativas. Algumas positivas que demonstram o conhecimento da cultura indígena, a desconstrução da ideia do indígena primitivo e romantizado e o reconhecimento do direito a terra. Outras ainda reproduzem estereótipos como a ideia de “índio verdadeiro” e que os indígenas vivem de benefícios do governo.

Consideramos que a interculturalidade se faz presente na vida dos estudantes, mas não através das experiências escolares. Essas ainda se encontram baseadas no eurocentrismo e na colonialidade atravessada pela ideia do descobrimento ou pela omissão diante da história, cultura e realidade local. A transformação dessa situação é proposta pelos próprios alunos que questionam as narrativas oficiais e entendem que a história contada é a visão do colonizador, que desconfiam das informações que recebem sobre os conflitos territoriais e que entendem que se a escola trouxer os indígenas e falar sobre eles, as pessoas terão interesse em conhecer a história e a realidade dos Pataxós locais.

Diante disso, cabe a escola escovar a história a contrapelo, como sugeriu Walter Benjamim, descolonizando os saberes através da interculturalidade crítica inserindo os conhecimentos, a história e cultura indígena na sala de aula, buscando valorizar os indígenas locais, a identidade e as experiências dos estudantes. Ademais cabe também ser uma fonte confiável de informação diante do cenário de notícias

falsas e controladas pelas classes dominantes na região, para que os alunos compreendam os conflitos ao seu redor e possam se posicionar criticamente em relação a eles. Desta forma acreditamos que novas narrativas poderão ser construídas, a história local passará a ser conhecida e as identidades indígenas reafirmadas.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO DA SILVA, P. M. *et al*. **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: NECCSos - Edições UESB, 2008. 500p.

ALCÂNTARA, A. **Prado**: história e natureza. 1. ed. São Paulo: Verdelho Associados Consultoria Empresarial, 2014.

ALCÂNTARA, T. Com mortes e ameaças, indígenas Pataxós denunciam milícia rural na Bahia. **Metrópoles**, 15 de fevereiro de 2023. Disponível em: ttps://www.metropoles.com/brasil/com-mortes-e-ameacas-indigenas-pataxos-denunciam-milicia-rural-na-bahia. Acesso em: 23 jan. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Integrado do Turismo Sustentável**. PDITS-Costa das Baleias. Bahia: Secretaria de Turismo do Estado da Bahia, 2004.

BANIWA, G. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, G. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. **Educação em Rede**, v. 7, p. 82-105, 2019.

BATISTA, M. G. Processos de etnogênese dos Pataxó em Cumuruxatiba no município do Prado-BA. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 135-145, 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432010000100011&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 02 jun. 2024.

BENJAMIN, W. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BICALHO, P.; MACIEL, R.; OLVIEIRA, F. O Dia do Índio na escola não indígena - uma Tradição que precisa ser (Des)Inventada: do Decreto-Lei Nº 5.540/1943 à Lei 11.645/2008. **Revista História em Reflexão**, v. 15, n. 31, p 102-128, 2022. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14839. Acesso em: 30 nov. 2022.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ**., n.19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **Lei nº11645 de 9 de janeiro de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena". Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Afro%2DBrasileira%20e%20Ind%C3%ADgena%E2%80%9D. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Relatório**: textos temáticos. Brasília: CNV, 2014. 416 p.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRIGHENTI, C. A. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In*: WITTMANN, L. T.; FELTRIN DE SOUZA, F. **Protagonismo indígena na História**. Chapecó: EdUFFS; Tubarão: Copiart, 2016.

CAETANO DA SILVA, J. A. A territorialização Pataxó Meridional em torno do Monte Pascoal. *In*: AGOSTINHO DA SILVA, P. M. *et al*. **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: NECCSos - Edições UESB, 2008. p.155-207.

CAMINHA, P. V. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

CANCELA, F. E. T. **De Projeto a processo colonial**: Índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808). 2012. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CANCELA, F. E. T. História dos Pataxó no Extremo Sul da Bahia: Temporalidades, Territorializações e Resistências. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 1849, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10301. Acesso em: 29 maio 2023.

CARVALHO, J. M. (Orgs). **Nação e Cidadania no Império**: Novos horizontes. Rio de janeiro: civilização brasileira, 2007.

CARVALHO, M. do R. Índios do Sul e Extremo-Sul Baianos: reprodução demográfica e relações interétnicas. **Caderno CRH**, v. 18, n. 43, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18510. Acesso em: 30 maio 2023.

CARVALHO, M. do R. Os pataxó Meridionais: Uma breve recensão histórico-bibliográfica. *In*: AGOSTINHO DA SILVA, P. M. *et al*. **Tradições étnicas entre os**

Pataxó no Monte Pascoal: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: NECCSos - Edições UESB, 2008. p.15-35.

CARVALHO, M. do R. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **CADERNO CRH**, v. 22, n. 57, p. 507-521, 2009.

CAVALCANTE, T. L. V. **Relatório de Estágio de Pós-Doutorado História Indígena no Brasil**: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2019.

CERQUEIRA NETO, S. **Do isolamento regional à globalização**: contradições sobre o desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2014.

COLETIVO DE COMUNICAÇÃO DO MST NA BAHIA. MST ocupa quatro latifúndios no Extremo Sul baiano. **MST**, 27 de fevereiro de 2023. Disponível em: https://mst.org.br/2023/02/27/mst-ocupa-tres-areas-da-empresa-suzano-papel-e-celulose-no-extremo-sul-baiano/. Acesso em: 23 jan. 2024.

CONSELHO DE CACIQUES PATAXÓ. Carta do Povo Pataxó às Autoridades Brasileiras. **Cartas Indígenas ao Brasil**, 19 de agosto de 2021. Disponível em: https://cartasindigenasaobrasil.com.br/cartas/do-povo-pataxo-para-as-autoridades-19-08-1999/. Acesso em: 23 jan. 2024.

DELFINO, A. da C. F. **Diversidade étnico-racial no currículo de história e sua contribuição para formação política no Colégio Municipal Anísio Teixeira em Prado – Bahia**. Assunção: UAA, 2018.

DUMAS, A. G. **Mouros e cristãos**: cenas de um folguedo popular da cidade do Prado- Bahia. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

DUMAS, A. G. **Mouros e cristãos – caminhos, cenas, crenças e criações:** análise dos espetáculos de tradição carolíngia “Auto de Floripes” (Príncipe, São Tomé e Príncipe, África) e “Luta de Mouros e Cristãos (Prado, Bahia, Brasil). 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia; Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Spectacles, 2011.

FERRAZ, R. **O Prado e o Descobrimento do Brasil**. Brasilia: Thesaurus, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS – FUNAI. Funai e ICMBio assinam termo de compromisso com povo Pataxó. **Gov.br**, 30 de março de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/funai-e-icmbio-assinam-termo-de-compromisso-com-povo-pataxo. Acesso em: 23 jan. 2024.

G1 BA. Indígena de 14 anos é morto a tiros no extremo sul da Bahia. **G1 BA**, 04 de setembro de 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/09/04/adolescente-de-14-anos-e-morto-a-tiros-no-extremo-sul-da-bahia.ghtml. Acesso em: 23 jan. 2024.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In*: **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

GRÜNEWALD, R. de A. O Aldeamento, o Fogo e o Parque: Resistência Pataxó em Barra Velha. *In*: AGOSTINHO DA SILVA, P. M. *et al.* **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: NECCSos - Edições UESB, 2008. p. 121-155.

GRÜNEWALD, R. de A. Turismo na Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha: imperialismo e pós-colonialidade na região do Descobrimento do Brasil. **PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, v. 13, n. 2, p. 411-424, 2015.

GUIMARÃES, F. S. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, 2012.

HOOKS, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Evolução da divisão territorial do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KRENAK, A. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, A. (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Funarte; Companhia das Letras, 1999.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, N**.** Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

Martins, E. de R. Consciência Histórica. *In*: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de**. Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Coimbra: Almedina, 2021. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586618518/. Acesso em: 31 jul. 2022.

MEDEIROS, J. S. Povos Indígenas e a lei n° 11.645: (in)visibilidades no ensino da história do Brasil. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; DALLA ZEN, M. I. H.; XAVIER, M. L. M. de F. (org.). **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. 200p.

MIGNOLO, W. D. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, v. 21, n. 53, p. 239-252, 2008.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (org.) **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: UNESCO, 1995.

MUNDURUKU, D. Posso ser quem você é sem deixar de ser quem eu sou: uma reflexão sobre o ser indígena. **Educação em Rede**, v. 7, p. 40-54, 2019.

NOVAIS, W. de. Sete indígenas foram mortos em conflitos por terra nos últimos dez meses no sul da Bahia. **Correio 24 horas**, 24 de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.correio24horas.com.br/bahia/sete-indigenas-foram-mortos-em-conflitos-por-terra-nos-ultimos-dez-meses-no-sul-da-bahia-0123. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA J. P. de. Muita terra para pouco índio: uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. *In*: SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1° e 2º graus. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 61-86.

OLIVEIRA, J. P. de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *In*: OLIVEIRA, J. P. de (org.). **A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p 11-39.

OLIVEIRA, G. G. *et al*. Reconfiguração da estrutura fundiária no Extremo Sul da Bahia após intensificação da atividade silvícola. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 6., 2007. Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, A. de. **Industrialização, povoamento e extrativismo**: da constituição do Extremo Sul baiano à formação do "Comercinho dos Pretos" na

década de 1950. 2019. Dissertação (Mestado em História Regional e Local) - Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2019.

PATAXÓ DO PRADO. **Índios na visão dos índios**: Pataxó o Prado. Ilhéus: Thydêwá, 2007.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, v. 12, n. 29, p.11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REGO, A. de A. **Trajetórias de vidas rotas**: terra, trabalho e identidade indígena na província da Bahia (1822-1862). 2014. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ROSA, M. B. **Povos indígenas e poder tutelar na ditadura civil-militar (1964-1985)**: etnografia de um processo. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SAMPAIO, J. A. L. “Sob o signo da cruz”: Relatório Circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Coroa Vermelha. *In*: AGOSTINHO DA SILVA, P. M. et *al*. **Tradições étnicas entre os Pataxó no Monte Pascoal**: subsídios para uma educação diferenciada e práticas sustentáveis. Vitória da Conquista: NECCSos - Edições UESB, 2008. p. 36-121.

SANTANA, L. C. **Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**: história e resistência até os dias atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

SANTOS, M. S.; MARTINS, H. T. Meio ambiente, sociedade e conflito na formação social do Extremo Sul da Bahia (1948-1972): um estudo de história ambiental. *In*: CONINTER, 8., 2019, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Unit/AL, 2019. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/coninter2019/177317-MEIO-AMBIENTE-SOCIEDADE-E-CONFLITO-NA-FORMACAO-SOCIAL-DO-EXTREMO-SUL-DA-BAHIA-(1948-1972)--UM-ESTUDO-DE-HISTORIA. Acesso em: 30 maio 2023.

SANTOS, M. R. dos. **Ägaypihi ug Kua**: experiências anti(contra) coloniais a partir dos intercambios estudantis interculturais. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021.

SARAIVA, M. P. Uma Pedagogia para os índios: a política indigenista de getúlio no contexto do Estado Novo (1937-1945). **Margens**, v. 7, p. 213-229, 2013.

SILVA, V. L. da. **Leitura e interculturalidade em uma escola Pataxó no Prado-BA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, V. L. da. **Sentidos e usos do tempo em narrativas Pataxó de Comexatibá**: entre imagens-vestígios e imagens-sinais, a “luta do índio”, 2021. Tese (Doutorado em Estado e Sociedade) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021.

SILVA, T. S. **1988 - "Não adiantou, nós vencemos"**: a segunda guerra mundial no Extremo Sul da Bahia. 2022. Tese (Doutorado em Estado e Sociedade) - Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2022.

SOTTO-MAIOR, L. S. B. Estudos de fundamentação antropológica necessários à identificação e delimitação da Terra Indígena Comexatiba (Cahy/Pequi). **Diário Oficial da União,** 13 de março de 2006. Brasília: FUNAI, 2006.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Lideranças Pataxó, da Aldeia Cahy Pequi, vivem sob ataques e ameaças de empreendedores. **Terras Indígenas no Brasil**, 27 de outubro de 2021. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/214680. Acesso em: 23 jan. 2024.

VERONEZ, H. T. P. **As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba (BA) e a reconstrução da identidade cultural Pataxó**. 2006. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Educação intercultural na América latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-42.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

WIED MAXIMILIAN, P. V. **Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP, 1989.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada, HISTÓRIA E CULTURA PATAXÓ: NARRATIVAS E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE PRADO/ BAHIA SOBRE OS POVOS INDÍGENAS LOCAIS, sob a responsabilidade de Patricia Bispo da Silva aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), e o seu nome não será divulgado. Não existem respostas certas ou erradas, responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração!

<table>
<tr><td colspan="2">Nome:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Idade:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gênero:
( ) masculino ( ) feminino ( ) outro</td></tr>
<tr><td colspan="2">Como você se identifica em relação a cor/etnia?

( ) preto ( ) pardo ( ) indígena ( ) branco</td></tr>
<tr><td>Em que cidade você nasceu?</td><td>Há quanto tempo você mora em Prado?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Já morou em outra cidade? Qual? Por quanto tempo?

_____
_____</td></tr>
<tr><td colspan="2">Qual bairro/ localidade você mora?</td></tr>
<tr><td colspan="2">Você trabalha? Se sim, em que você trabalha?</td></tr>
</table>

Qual a ocupação dos seus pais ou responsáveis?
Seus pais/familiares são naturais de Prado? Se não, de onde eles são?
Você tem algum parente indígena? Qual tipo de parentesco?

Experiências Escolares

Em quais escolas e cidades você cursou as etapas abaixo?

Educação infantil:

_____

_____

Fundamental 1 (1° ao 5° ano):

_____

_____

Fundamental 2 (6° ao 9° ano):

_____

_____

Ensino médio: (1°ao 3°ano):

_____

_____