

FLÁVIO HENRIQUE DE OLIVEIRA SANTOS
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

TRIOKÁ-ÛIPATAXI!

SABERES ETNOBOTÂNICOS EM NARRATIVAS DOS POVOS PATAXÓ DA GERÚTUCUNA.



FLÁVIO HENRIQUE DE OLIVEIRA SANTOS

**TRIOKÁ Uĩ PATAXÍ: SABERES ETNOBOTÂNICOS EM NARRATIVAS
DOS PATAXÓ DA GERÚ TUCUNÃ**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Processos de linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

Coorientador: Prof. Dr. Emmanuel Duarte Almada

BELO HORIZONTE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Flávio Henrique de Oliveira

S237t
2019 Trioká Ui Pataxí: saberes etnobotânicos em narrativas dos pataxós da Gerú Tucunã – Belo Horizonte, 2020.
120 f. ; 29 cm.

Dissertação apresentada à Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Processos de linguagens.

Orientadora: Prof.^a Dra. Karla Cunha Pádua
Coorientador: Prof. Dr. Emmanuel Duarte Almeida

Linha de pesquisa: culturas, memórias e processos de linguagens.

1.Saberes pedagógicos. 2. Narrativas Pataxó. 3. Aldeia Gerú Tucunã. I. Título. II. Pádua, Karla Cunha de. III. Universidade do Estado de Minas Gerais.

TRIOKÁ Uĩ PATAXÍ: SABERES ETNOBOTÂNICOS EM NARRATIVAS DOS PATAXÓ DA GERÚ TUCUNÃ¹

Dissertação apresentada em 30 de março de 2020 à Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr^a Karla Cunha Pádua
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Orientadora)

Prof. Dr. Emmanuel Duarte Almada
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Coorientador)

Prof. Dr. Thiago Mota Cardoso
Universidade Federal do Amazonas – UFMA

Prof. Dr. Alexandre Túlio Amaral Nascimento
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Prof. Dr. Douglas Ferreira Gadelha Campelo
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Suplente)

Prof. Dr^a. Gláucia Soares Barbosa
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (Suplente)

¹ Expressão oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: caminho na aldeia.
Ilustração de capa: Thiago Ortiz | Artista Plástico (2020)

*Dedico esta pesquisa a cada indígena que
derramou seu sangue por suas terras e a Iyá
Nlá Beata de Iyemonjá por sua luta contra o
racismo!*

AGRADECIMENTOS

Eis que chegou o momento de reconhecer os caminhos que me trazem até aqui. Partindo da tradição que descendo, saúdo aos meus ancestrais, a ori que construiu meu destino, os Òrìsà que nutriram e orientaram os meus caminhos. Me coloco a sombra de *Babá Iroko* para tecer meus agradecimentos.

Aos meus pais, Leda e Ronaldo, e ao meu irmão, Fabio, a minha eterna gratidão, sem vocês nada seria possível. Minha mãe, com sua força de mulher nordestina, que me carregou – por diversas vezes - no colo para atravessar o córrego do bairro para garantir que eu pudesse chegar à escola. Meu pai, com sua perseverança e carinho singular, ao dar as mãos, me fez acreditar que um dia poderia me tornar mestre.

A minha família do *Ilê Asé Omiojuaro* pelo apoio, confiança e por acreditar em meus passos, em especial a minha *Iyalorisá* Beata de *Iyemonjá*, ao meu *Babalorisá* Adailton Moreira e a minha *Iyá Kekere* Ivete Moreira. Ao meu irmão Kanu Trindade, Egbon mi Laremi, Ekedy Carol que me ouviram sonhar com o mestrado e a todos(as) os(as) meus irmãos(as) de *asé*. *Adupé!!*

Às mestras e aos mestres; recordo de meu primeiro dia de aula e minha professora abriu um sorriso que levo aos meus alunos. “*Tia Lúcia*” acreditou no meu potencial. Meus professores, do Ensino Fundamental ao Médio, por me apresentar a ciência, em especial ao mestre Gustavo Pessoa que em cada “*fala comigo*”, acordou meu amor pela docência.

Aos meus amigos, meu eterno obrigado, em especial Sarah e Suely, por cada abraço que me sustentou na hora EM que pensei em desistir. Aos amigos/companheiros da turma X do mestrado em educação - UEMG por cada momento que vivenciamos, cada texto lido, cada paradigma quebrado e a cada café em frente a universidade. Em

especial, ao Fábio e a Bárbara, por ouvir meus desabafos e desesperos a qualquer hora do dia.

Aos Agentes de Pastoral Negros (APNs), ao movimento indigenista e aos povos de matriz africana, rendo minha formação social e política.

A minha orientadora Karla Cunha Pádua, por abraçar minha pesquisa e acreditar que outros olhares podem ser dados à ciência. Ao coorientador e amigo Emmanuel Almada, ou melhor “*Manu*”, meu eterno agradecimento por nosso reencontro no universo da pesquisa. Ao Kaipora - Laboratório de estudos bioculturais, por me proporcionar um novo olhar sobre o universo acadêmico, sobretudo ao projeto *Onã Ewé* (Caminho das Folhas).

A aldeia *Gerú Tucunã Pataxó* e aos meus interlocutores, minha eterna gratidão por tecermos juntos esta pesquisa.

À CAPES, pela cessão da bolsa de estudos e, em oportuno, reafirmo minha luta por uma educação justa e igualitária.

RESUMO

Nesta dissertação discuto os saberes e fazeres estabelecidos na aldeia Pataxó *Gerú Tucunã* localizada no município de Açucena/MG partindo da Etnoecologia centrada nas plantas. O objetivo deste estudo foi compreender o modo de relação do povo indígena da etnia Pataxó com seus conhecimentos etnobotânicos e suas reverberações educativas. Sendo este estudo de natureza qualitativa partindo das seguintes abordagens metodológicas: análise documental, caminhadas e entrevistas narrativas. As análises dialogam com a perspectiva hermenêutica que possibilitou suscitar as percepções e os sentidos presentes na relação estabelecida entre a aldeia e ambiente. Ressalto que a dimensão temporal dos saberes ecológicos tradicionais (SET) está eminentemente relacionada as vivências transmitidas e ressignificadas através das gerações e aos encantados presentes na tradição Pataxó. Tais fatores tendem a potencializar as interações entre humanos e não humanos. Partindo dos saberes etnobotânicos que emergem do território da *Gerú Tucunã* evidencio a educação escolar indígena (EEI) como espaço para o fomento de uma educação intercultural crítica.

Palavras-chave: Saberes etnobotânicos, Narrativas Pataxó, aldeia Gerú Tucunã.

ABSTRACT

In this dissertation I discuss the knowledge and practices established in the Pataxó *Gerú Tucunã* village located in the city of Açucena / MG, based on plant-centered ethnoecology. The objective of this study was to comprehend the relationship between the indigenous people of the Pataxó ethnic group with their ethnobotanical knowledge and their educational reverberations. This is a qualitative study based on the following methodological approaches: document analysis, walks and narrative interviews. The analyzes dialogue with the hermeneutic perspective that made it possible to raise the perceptions and meanings present in the relationship established between the village and the environment. I emphasize that the temporal dimension of traditional ecological knowledge (TEK) is eminently related to the experiences transmitted and reframed through the generations and to the enchanted ones present in the Pataxó tradition. Such factors tend to enhance the interactions between humans and non-humans. Based on the ethnobotanical knowledge that emerges from the territory of *Gerú Tucunã*, I highlight indigenous school education (ISE) as a space for fostering critical intercultural education.

Keywords: Ethnobotanical knowledge, Pataxó narratives, Gerú Tucunã village.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Regional Rio Doce – U.C IEF	28
Figura 2: Parque Estadual do Rio Corrente	29
Figura 3: Chegada no território	32
Figura 4: Placa Seja Bem Vindo.....	33
Figura 5: Chegada no Parque Estadual do Rio Corrente (2010)	38
Figura 6: Primeiras casas da aldeia (2010).....	38
Figura 7: Conexões estabelecidas pela Etnoecologia Abrangente.....	43
Figura 8: Etnoecologia como estudo da representação, interpretação e manejo da natureza.	44
Figura 9: Cacique Bayara Pataxó.....	49
Figura 10: Pataxó nas Escolas (2005)	51
Figura 11: Cada é uma história (2001)	51
Figura 12: Cultura nos Quintais - Mexerica, Abacaxi, Mamão, Pimentas	52
Figura 13: Cultura de Mandioca	53
Figura 14: Farinheira da Comunidade	53
Figura 16: Ilustração Pai da Mata.....	72
Figura 17: Ilustração Hãmay	73
Figura 18: Ilustração Lombeta	75
Figura 19: Escola Estadual Indígena Uará Pataxó (2011).....	87
Figura 20: Escola Estadual Indígena Uará Pataxó (2019).....	87
Figura 21: Acervo de livros e mobiliário das salas de aula.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Etnoespécies de Plantas	61
Tabela 2: Etnoespécies de Plantas Medicinais	66
Tabela 3: Etnoespécies de Fins Alimentícios	70
Tabela 4: Etnoespécies de Fins Ritualísticos	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG – Assembleia Legislativa de Minas Gerais
APNs – Agentes de Pastoral Negros
CDB – Convenção da Diversidade Biológica
CET – Conhecimentos Ecológicos Tradicionais
CF – Constituição Federal
EEI – Educação Escolar Indígena
FIEI – Formação Intercultural Indígena
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IEF – Instituto Estadual de Florestas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento Sem Terra
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais
SESAI – Secretaria de Saúde Indígena
SET – Saberes Ecológicos Tradicionais
SNUC – Sistema Nacional de Unidade de Conservação
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.C – Unidades de Conservação
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

CONVENÇÕES

As narrativas que tecem este estudo estão dispostas no decorrer do texto em itálico, tamanho da fonte 12 e com espaçamento 1,5 cm, para que as(os) leitores(as) desta dissertação as identifique e diferencie das citações oriundas da literatura. Durante o processo de transcrição e transcrição busquei preservar as expressões dos interlocutores.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Por onde caminhei.....	20
2. ENTRE RIOS E MATAS: A ALDEIA GERÚ TUCUNÃ PATAXÓ	26
2.1 No emaranhando do “papagaio da palha de tucum”	34
2.2 Por uma etnoecologia de significados.....	39
2.3 As plantas para o povo Pataxó: Narrativas da Aldeia Gerú Tucunã	47
3. SOCIOBIODIVERSIDADE QUE NASCE NO TERRITORIO GERÚ TUCUNÃ	57
3.1 Saberes e fazeres mediados com e por plantas	63
3.2 Do cultivo ao <i>mãgute</i>	69
4. “ISSO VEM DOS TEMPOS PASSADOS”: SABERES IMERSOS NA VIDA.	77
4.1 Educação Escolar Indígena: espaço para interculturalidade crítica.....	81
4.2 Etnobotânica como estratégia de ensino	90
5. “OS SABERES VIVOS DA NATUREZA”: Interações entre humanos e não humanos no mundo dos Pataxó de Gerú Tucunã.....	96
REFERENCIAS.....	99
ANEXOS	109
ANEXO 01	109
ANEXO 02 - TERMO DE ANUÊNCIA	118

1. INTRODUÇÃO

“A natureza é nossa grande mestra. A natureza tem uma atitude perante o mundo que nos ensina a viver o momento presente. A natureza não dá saltos como diria Tomás de Aquino. Ela segue seu ritmo próprio.” (Daniel Munduruku, 2019)

Imerso em um contexto onde o ato de narrar é parte da ancestralidade de meu povo e minha história de vida se entrelaça ao povo Pataxó do estado de Minas Gerais, considere pertinente começar por minhas escrivências (termo cunhado pela digníssima Conceição Evaristo²). Sou um jovem negro que vem se formando nas relações mediadas pelo e no ambiente como se reflete nos capítulos subsequentes. Em oportuno, me arrisco a afirmar que este texto expressa as texturas da vida que compõem o meu eu, com as dificuldades de se construir no universo da academia - compreendendo à todas esferas de ensino. Uma trajetória que considero ser potencialmente sinônimo de resistência. Ser negro, LGBT, militante das causas sociais e religioso de matriz africana, em uma sociedade que tende a inferiorizar e silenciar os saberes oriundos dos povos tradicionais, é eminentemente doloroso. Contudo esta conjuntura e aqueles que encontrei pelo caminho me instigaram a lutar pelo reconhecimento e valorização dos saberes de meus ancestrais e assim percorrer uma trajetória na contramão do racismo estrutural e epistemológico.

Nestes tempos tão sombrios para a educação pública sinto a necessidade de dizer que sou oriundo desta política pública e desejo expor o quanto são importantes todos os mestres que encontrei nesta caminhada. Sou da primeira turma da “*Escola Municipal Ivan Diniz Macedo*,” na periferia de Contagem/MG. Aos 06 anos de idade encontrei minha primeira professora, Lúcia Lages, ou apenas “*Tia Lúcia*”; mulher negra, com a quem aprendi a valorizar a leitura e uma boa caligrafia. No chão da escola muitos descreditaram no sonho de me tornar professor, mas encontrei pessoas especiais neste trajeto Prof. Lidiane (Ciências – Fund I), a Prof. Fátima (Português - Fund I), o Prof. Roberto (Português - Ensino Médio). Assim me deparo

² Conceição Evaristo é autora de literatura Afro-brasileira. Graduada em Letras pela UFRJ, mestre em Literatura Brasileira pela PUC/RJ (1996) e doutora em Literatura Comparada pela UFF (2011). Entre suas produções destacam-se: *Ponciá Vicêncio* e *Becos da memória*.

com o meu grande professor e mestre Gustavo Pessoa (Biologia -Ensino Médio), aquele que me apresentou o amor e afago pela ciência.

A trajetória acadêmica se delineou em conjunto à vida militante; me compreendi defensor dos direitos fundamentais que embasam uma formação plural e de bens comuns ainda na adolescência. No ano de 2009, me associei oficialmente aos Agentes de Pastoral Negros (APNs), entidade do movimento negro que têm contribuído para marcos históricos na garantia de direitos para a população negra no Brasil. Nesta mesma instituição, ocupei a coordenação nacional de juventude (2011) e a Secretaria Estadual de Minas Gerais. Tais atribuições possibilitaram vivenciar momentos de discussões políticas que forjaram os posicionamentos na vida acadêmica. Ao ingressar no ensino superior, integrei-me ao Grupo de Universitário Palmares (APNs – Belo Horizonte) e entendi que a presença de corpos negros nesta esfera de ensino é mais que necessária. Ocupar os corredores dos “campi” das universidades é posicionamento político e instrumento de reparação social. Por diversos momentos, sentimos o racismo nos sufocar e entre jovens negros nos fortalecemos a seguir.

Graduei-me em Ciências Biológicas (2015) e, posteriormente me especializei em Gestão Escolar e Educação Ambiental (2017). Durante o período da graduação se deu o primeiro contato com os estudos relacionados à etnociência, sobretudo a etnobotânica. A leitura da tese de doutorado da Prof. Dr^a. Ângela Gomes, intitulada “Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negro-africana: terreiros, quilombos, quintais da grande BH”, publicada em 2009, me fez enxergar que outros modos de construção epistemológica eram possíveis. Logo ao findar a graduação, fui convidado pela liderança da Aldeia Imbiruçu na cidade de Carmésia/MG (reserva indígena fazenda *Guarani*) a compor o quadro de docentes para implementação do Ensino Médio Regular (2016) no território. Lecionei na Escola estadual Indígena *Pataxó Bacumuxá* as disciplinas do campo das Ciências da natureza. Durante este período, desenvolvi o projeto *Hámàhay Mirawé*³: Medicina Tradicional Pataxó e Ensino de Biologia, que teve como intuito valorizar os saberes etnobotânicos

³ Expressão oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: folhas sagradas.

referentes o uso das plantas medicinais para tal comunidade sobretudo na educação básica.

O projeto supracitado nasceu da necessidade da valorização dos saberes ecológicos tradicionais (SET) na educação escolar indígena, tendo em vista que a produção de materiais didáticos com recorte étnico para o povo Pataxó nesta área era incipiente. Considerando esta modalidade de ensino, que atende a população historicamente massacrada em nosso país a ausência de materiais didáticos que demonstre o ambiente como instrumento formativo é notoriamente importante no ponto de vista da etnoconservação. Partindo deste contexto o meu interesse por construir pesquisas relacionadas ao ambiente foi se consolidando. Ressalto que evidenciar os saberes oriundos de povos e comunidades tradicionais é, além de construção epistemológica, estratégia de posicionamento político, pertencimento e resistência.

Tencionado por este contexto, diversas inquietações corroboraram para construção deste estudo. Tais como: é possível compreender o ambiente através dos conhecimentos etnoecológicos sobretudo etnobotânicos nos territórios indígenas? Quais são as principais e mais significativas espécies botânicas presentes na cultura Pataxó? De que forma essas espécies se fazem presentes na vida das comunidades? Os saberes e fazeres etnobotânicos das comunidades indígenas podem ser objeto de práticas educativas? Como estes saberes e práticas são perpetuados pelas novas gerações?

A busca por reflexões que abarcassem as problemáticas supracitadas na literatura produzida acerca da temática auxiliou na delimitação dos objetivos que nortearam este estudo. Tomo como eixo central deste estudo o seguinte objetivo, compreender o modo de relação do povo indígena da etnia Pataxó com seus conhecimentos etnobotânicos e suas reverberações educativas. Este estudo teve como objetivos específicos: i) Mapear as espécies botânicas que possuam relevância histórica e/ou cosmológica para o grupo; ii) Analisar os processos de circulação e produção dos saberes e fazeres relacionados ao ambiente e iii) Identificar os conhecimentos etnobotânicos presentes na vida cotidiana do grupo. Para alcançar as reflexões

propostas optei por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, construída com os interlocutores, ou seja, este estudo é tecido por diversas mãos.

Ao me debruçar nas leituras que ajudaram a construir esta dissertação, me deparei com o diálogo entre Davi Kopenawa (indígena e xamã do povo Yanomami) e o general Bayma Denys durante uma audiência com o então presidente José Sarney (1989), o general apresentou o seguinte questionamento: “O povo de vocês gostaria de receber informações sobre como cultivar a terra?” Então, Kopenawa lhe respondeu: “Não; o que desejo obter é a demarcação de nosso território.” Recorro a tal diálogo para iniciar as reflexões que apresento neste estudo em defesa dos Saberes Ecológicos Tradicionais que se faz indissociável da perspectiva de território e da resistência perante as adversidades que atingem os povos e comunidades tradicionais, sobretudo aos povos indígenas.

As legislações de âmbito nacional e internacional apresentam definições para o conceito de povos indígenas, que respaldam a construção de políticas públicas direcionadas a estes povos. Segundo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT):

povos tribais em países independentes cujas condições sociais, culturais e econômicas **os distingam de outros segmentos da comunidade nacional** e cuja situação seja regida, total ou parcialmente, por seus **próprios costumes ou tradições** ou por uma legislação ou regulações especiais. (OIT,1989).

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 231, assegura aos povos indígenas a manutenção de sua organização sociopolítica, os fazeres e saberes a estes associados, assim como o direito ao território, sendo responsabilidade do governo federal o processo de demarcação e proteção de terras tradicionalmente ocupadas. O artigo subsequente da referida legislação afirma que estes poderão “ingressar em juízo” para garantir os seus direitos, descritos no artigo 231, em conjunto ao ministério público. Outros marcos regulatórios são de suma importância para assegurarmos a complexibilidade desses povos, como o Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável para Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Nesse Decreto, a definição do conceito de povos e comunidades tradicionais segue em concordância com os

apresentados anteriormente, e a concepção de território compreende como tradicionais aqueles que, por ocupação permanente ou temporária, reforçam as práticas e os saberes de determinado povo fazendo-o eminentemente tradicional (BRASIL, 2007). A Lei da Biodiversidade (2015) expressa que o Estado deve reconhecer povos e comunidades tradicionais por “sua forma própria de organização social”, uso e ocupação de “territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição”, como apontado no artigo 2º, inciso IV da Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015 (BRASIL, 2015).

Os povos indígenas possuem práticas distintas quanto a sua ocupação territorial e sua relação estabelecida com e no ambiente de modo eminentemente singular. A produção e a perpetuação dos saberes e fazeres tradicionais são mediadas nas suas vivências e denotam concepções próprias de cultura específicas de cada etnia. Cunha (2009, p.357), ao debater a ideia de cultura, destaca que a interação entre hábitos e pensamentos que são intrinsecamente ligados ao contexto no qual os sujeitos vivem. A autora trata a dimensão cultural dentro de duas vertentes de cultura (sem aspas) e “cultura” (com aspas). A cultura (sem aspas) trata do que está imerso no cotidiano dos sujeitos. O uso de “cultura” (com aspas) trata-se do uso performático da cultura de determinado povo, ou seja, o que dito sobre a cultura (sem aspas). Os conceitos apresentados por Cunha são tênues e tendem a se confundir (Cunha 2009, p.313).

Nos territórios indígenas, a perpetuação e a produção de saberes e fazeres relacionadas ao ambiente são entrelaçadas ao estar no mundo que atribuem e consolidam a identidade étnica do grupo. Diversas áreas de pesquisa oriundas das ciências sociais e da natureza buscam sistematizar os conhecimentos oriundos de povos indígenas. Entretanto as etnociências como vertente de pesquisa visa reconhecer e descrever os saberes dos povos tradicionais que contemplam diversas áreas do saber, como a etnolinguística, etnobotânica, etnobiologia, etnoecologia e demais abordagens. Entre as áreas que compõem tal campo, a etnobiologia e a etnoecologia entrelaçam os

sujeitos com o ambiente, destacando os processos de interação entre eles. A etnobiologia é a uma área que se constitui do diálogo entre a antropologia e a biologia, buscando compreender, nas interações do grupo, os aspectos biológicos presentes no ambiente e suas adaptações a ele. Como nos apresenta Posey (1986, p.15), “o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia (...) é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes”. Assim a etnoecologia propõe abranger o emaranhado dos saberes e fazeres dos grupos preservados e aperfeiçoados no ambiente, ou seja, é o estudo que se dedica aos saberes – modos de produção e perpetuação – acerca das relações humanas e não humanas (FIRMO, 2012). Partindo de Toledo (1992, p. 6), “etnoecologia deve ser a avaliação ecológica das práticas e atividades que determinado grupo humano executa durante sua apropriação dos recursos naturais”. Contudo estudos etnoecológicos e etnobiológicos são intimamente ligados por enfatizarem os saberes locais estabelecidos nos grupos culturalmente diferenciados.

Os povos indígenas possuem estreita ligação com a natureza, sendo que esta não se estabelece somente na perspectiva territorial, mas resulta de sua cosmologia e dos saberes associados ao ambiente, que, notoriamente, são intimamente relacionados à identidade étnica do grupo. Neste estudo, parto dos saberes ecológicos tradicionais relacionados ao ambiente e suas potencialidades educativas, tendo em vista que, nos territórios indígenas, cada membro – humanos e não humanos - é parte efetiva do processo de construção dos sujeitos (OLIVEIRA,2002). Pressuponho que estudos de natureza etnoecológica são tendem a contribuir para a compreensão dos modos de vida da população indígena, assim como elucidar sua relação com a natureza e seus sistemas de crenças.

Tais estudos visam fomentar a etnoconservação⁴ das memórias desses povos e comunidades indígenas, contribuindo para o reconhecimento dos saberes e fazeres relacionados ao ambiente em que vivem, que constituem um rico patrimônio material e imaterial. Como proposta de desenvolvimento deste estudo, optou-se pela

⁴ A etnoconservação busca refletir critérios acerca das interações estabelecidas por populações tradicionais e natureza (DIEGUES,2000, p.33).

perspectiva da *etnoecologia centrada na vida comum com as plantas*, buscando compreender os saberes ecológicos tradicionais presentes nas vivências do povo Pataxó da Aldeia *Gerú Tucunã* por meio da maneira que se experiencia o ambiente (TOLEDO, 2009; PRADO, 2015).

1.1 Por onde caminhei

A presente pesquisa de cunho qualitativo tem como intuito atender aos significados e às inter-relações que envolvem a realidade na qual os sujeitos estão inseridos (MINAYO, 2015). A proposta metodológica da pesquisa desenvolvida seguiu as três etapas, como proposto por Minayo (2015, p.26): I) fase exploratória; II) pesquisa de campo e III) análise e tratamento dos materiais. Na fase exploratória, me direcionei a revisão de literatura acerca da temática proposta, com o intuito de identificar e mensurar as produções relacionadas aos estudos etnoecológicos, povos indígenas e áreas correlatas. Nessa etapa da pesquisa foi possível projetar às produções que receberam tratamento analítico na área, que auxiliaram na construção da análise dos materiais coletados no campo (LUNA, 2011; FLICK, 2004).

A utilização de materiais de fontes secundárias - documentos (*livros e registros audiovisuais*) produzidos por indígenas da etnia Pataxó corrobora para a interpretar a relação deste povo com o ambiente e os saberes etnoecológicos - sobretudo os aspectos etnobotânicos. Compreendo como documentos os materiais diversos que não receberam tratamento analítico (registros audiovisuais, impressos e fotográficos) utilizados como fonte de informação (KRIPKA *et al.*, 2015). A seleção destes documentos seguiu o conjunto de critérios propostos por Flick (2004): autenticidade, credibilidade, representatividade e significado.

Na etapa direcionada à coleta de elementos empíricos, correlacionei instrumentos usuais para estudos em etnociências, tais como entrevistas e as caminhadas narrativas (ALMADA, 2012; ALBUQUERQUE, 2005). Estas estratégias possibilitaram durante o campo estabelecer uma relação de proximidade entre o pesquisador e os interlocutores. Cabe-nos ressaltar que conhecimentos cedidos na construção desta

dissertação atendem aos procedimentos legais previstos na Lei nº 13.123/15⁵ de acesso aos saberes tradicionais associados à biodiversidade, condicionado ao consentimento prévio dos sujeitos como previsto no artigo 9º da referida legislação e seguindo os seguintes trâmites legais:

- I - Assinatura de termo de consentimento prévio;
 - II - Registro audiovisual do consentimento;
 - III - parecer do órgão oficial competente; ou
 - IV - Adesão na forma prevista em protocolo comunitário.
- (BRASIL, 2015)

Os objetivos e os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento do estudo foram apresentados ao cacique e aos demais envolvidos na pesquisa⁶, assim como a apresentação e discussão do termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. A atividade de campo foi realizada em maio de 2019, partindo da historicidade dos sujeitos que compõem o território. Dentre as estratégias metodológicas de pesquisas qualitativas com o intuito de atender os objetivos do estudo, optamos pela utilização de *entrevistas narrativas*. Considerando que este método permite que se suscitem do campo elementos que possibilitam compreender as relações de determinados grupos com diversas situações. Teixeira e Pádua (2006, p.6) afirmam:

A entrevista narrativa, por suas características e singularidades comparativamente a outras modalidades de entrevista, como as semiestruturadas, pode ser um importante recurso metodológico na análise destas dinâmicas interculturais e movimentos de subjetivação.

A entrevista narrativa apresenta direcionamentos próprios, segundo Flick (2004, p.110), “iniciada com a utilização de uma “questão gerativa narrativa”, que se refere ao tópico de estudo e tem por finalidade estimular a narrativa principal”. Na elaboração dessa questão, é imprescindível atentar para o seu formato para que o interlocutor seja instigado a narrar com clareza uma “história” sobre a temática específica a ser abordada. No caso desta pesquisa, elaboramos a seguinte questão: Gostaria que

⁵ A legislação supracitada “dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade”.

⁶ Pesquisa submetida ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil) sob CAAE: 09318919.2.0000.5525 em fevereiro de 2019. O processo de análise do projeto junto ao CEP encontra-se em andamento até a presente data, encontrando muitos empecilhos devido à burocratização do processo. As narrativas encontradas neste estudo seguem a adesão prévia dos interlocutores e termo de anuência comunitário (Anexo II).

você nos contasse sobre a relação do povo Pataxó com as espécies vegetais (plantas), começando por aquelas que têm maior importância na história da comunidade, detalhando os principais usos, tanto no dia a dia, quanto nos rituais, e comentando como esses conhecimentos são transmitidos para as novas gerações.

A narração tem sua gênese na questão gerativa denominada de “narrativa principal”, na qual o interlocutor se envolve com o ritmo de sua própria história, dando origem a três processos: a condensação, detalhamento e fechamento da narrativa (Teixeira e Pádua, 2006). É importante salientar que a entrevista narrativa, seguindo da especificidade do método, permite que o interlocutor seja imerso na narração, trazendo consigo memórias e vivências que transcendem o proposto na questão gerativa. A postura do pesquisador diante a narração é de suma importância para a garantia de uma boa entrevista, sendo que ele deverá demonstrar interesse ao que está sendo narrado no sentido de estimular o sujeito a continuar a narração. Segundo Goodson (2017, p.41), “o papel do pesquisador é o de ouvinte”, e assim tentamos, pelo menos na primeira entrevista, aderir ao máximo nosso voto de silêncio. Devemos evitar intervenções do pesquisador, especialmente na narrativa principal, adiando-as para a fase de detalhamento. Porém, em toda a entrevista, o pesquisador é chamado a exercitar uma escuta atenciosa e atenta.

Na segunda etapa da pesquisa, prosseguimos para a investigação da narrativa, etapa que tem por finalidade compreender aspectos herméticos da entrevista, permitindo ao pesquisador focar nas lacunas e/ou aspectos que precisam ser esclarecidos na história contada. Nesta etapa, podemos realizar outras “questões gerativas”, com base no que foi suscitado na própria narração. Ao final da entrevista, temos a fase de equilíbrio, na qual o sujeito é convidado a realizar uma síntese da narração. Neste momento também é possível haver questionamentos sobre a narrativa direcionados ao recorte da pesquisa em si para que seja possível o fechamento da narração. A entrevista narrativa propõe deslocar-se, tecer memórias, suscitando as experiências relevantes aos interlocutores. Parafraseando Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos tece o que nos toca”, podemos dizer que este método

provoca a expressão do subjetivo fomentando a construção de uma trama repleta de percepções e significados.

Acentuo que a realização de entrevistas narrativas foi por vez desafiadora enquanto instrumento de acesso aos saberes do povo Pataxó. Neste ponto, faz-se necessário reconhecer a influência da professora Dr^a Inês Teixeira em parceria com a professora Dr^a Karla Cunha Pádua, que ministraram no segundo semestre de 2018 uma disciplina interinstitucional, na qual nos encontramos eu, a narrativa e a hermenêutica.

Compreendendo que os saberes ecológicos tradicionais (SET) transcorrem o território, realizamos as “*caminhadas narrativas*” partindo de “trilhas guiadas”, proposto por Amaral (2018), como instrumento de estímulo visual para a narrativa vinculada aos aspectos etnoecológicos. A autora salienta que a relação dos interlocutores com o ambiente é vivenciada e transmitida no cotidiano. Assim, tal estratégia permite que o sujeito possa ir além do que foi proposto na entrevista (questão gerativa), entrelaçando situações no decorrer das narrativas. Esta estratégia converge aos pressupostos da observação participante; é um instrumento usual em estudos etnoecológicos e permite revelar elementos que não foram suscitados nas entrevistas. Tal abordagem metodológica possibilita ao pesquisador perceber e compreender o contexto dos interlocutores em suas relações cotidianas (ALBUQUERQUE, 2005; MINAYO, 2015).

Portanto, para o desenvolvimento do estudo foram selecionados 02 (dois) interlocutores, de acordo com os seguintes critérios: Integrantes da aldeia *Gerú Tucunã Pataxó*, que tenham saberes reconhecidos acerca das plantas e da cultura tradicional Pataxó. Os interlocutores foram previamente definidos em diálogo com a liderança da comunidade, convidados para realização das entrevistas narrativas e caminhadas narrativas e com devido aceite dos TCLE. Cabe ressaltar que a escolha dos sujeitos de pesquisa com o aval da liderança tem como intuito seguir os pressupostos da cultura local – em que o aval do Cacique é de relevância para os demais. Para início das entrevistas foram esclarecidas eventuais dúvidas dos sujeitos colaboradores sobre os objetivos do estudo, assim como os procedimentos da

entrevista narrativa e oportunizada a escolha do local de realização da mesma e da caminhada narrativa, tendo em vista contribuir para o estímulo da narração.

Os registros oriundos do campo foram realizados por gravador de áudio, câmera fotográfica para captação de imagens e vídeos (sobretudo durante as caminhadas narrativas) e diário de campo para anotações no desenrolar da coleta dos dados empíricos. Em relação ao reconhecimento de material botânico realizado por meio dos saberes dos sujeitos não houve coleta de amostras. A categorização dos dados botânicos não apresenta as especificidades dos aspectos utilitários das plantas, mas tem como intuito de fomentar a etnoconservação dos saberes associados (COSSIO,2015).

As informações coletadas foram transcritas obedecendo rigorosamente ao conteúdo das narrativas e posteriormente textualizados. As entrevistas foram apresentadas aos interlocutores para validação e, partindo desta etapa, elaboramos o quadro sinóptico para identificação das categorias de análise. Os elementos evidenciados nas entrevistas narrativas foram o cerne do processo de análise. Saliento a ciência das limitações da estratégia metodológica, assim como sua realização com número diminuto de interlocutores. Contudo, ao longo do campo conversas informais, visitas as casas e observação da vida coletiva do grupo trouxeram diversos elementos substanciais para a análise das entrevistas. Nesta etapa, utilizei dos critérios da hermenêutica para analisar as entrevistas que possibilitam a interpretação atenta aos significados presentes no contexto do estudo. A abordagem hermenêutica utilizada no decorrer da análise nas narrativas, buscou compreender os significados/sentidos que perpassam a relação estabelecidas entre os Pataxós e o ambiente.

Parafraseando Sidi (2017, p.1951), “O círculo hermenêutico significa que não se pode conceber a compreensão fora de um contexto histórico e social”. Nesta etapa da pesquisa propomos a dialogicidade das narrativas dos interlocutores com o aporte teórico relativo à temática, para que seja possível aprofundar a interpretação partindo do contexto do grupo. A abordagem hermenêutica abarca os sujeitos imersos em pressupostos sociais, tais como os significados, a cosmologia e as ações relacionadas a determinado contexto (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998). “A

hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se.” (SIDI, 2017, p.1945). O entrelaçar proposto na abordagem hermenêutica interliga o interlocutor ao objeto, colocando-os inteligíveis aos significados e as percepções que os acomete mutuamente em determinado contexto. De certo modo, cabe ao pesquisador estar atento aos sinais que suscitam do “*chão*” dos sujeitos a fim de captá-los e explorar as suas possibilidades (SOARES,1994).

Cabe ressaltar que na formatação textual desta dissertação optei por uma escrita biográfica narrativa. Assim como aponta Momberger (2016, p.141) “a narrativa não é então apenas o produto de um “ato de narrar”, ela tem também um poder de efetivação sobre o que ele narra”. A opção metodológica no modo de escrita desta dissertação resulta no emaranhando de uma “trama narrativa” que advém do engajamento do pesquisador e de seus interlocutores (MOMBERGER, 2016). Assim, por meio de narrativas busco compreender os saberes e fazeres etnobotânicos do povo indígena da etnia Pataxó, por entender que, dessa forma, poderemos acessar os seus modos próprios de inter-relação com o ambiente, uma vez que os saberes e fazeres que permeiam o território de povos e comunidades tradicionais encontram-se em processo contínuo de reconstrução e ressignificação.

2. ENTRE RIOS E MATAS: A ALDEIA GERÚ TUCUNÃ PATAXÓ

“O Conhecimento de si é o princípio da sabedoria. É ele que nos coloca no centro de tudo sem que isso se torne desejo de dominação. Conhecer é o caminho par ao respeito e para a tolerância entre as pessoas.” (Daniel Munduruku,2019)

A delimitação do território e dos interlocutores para o desenvolvimento deste estudo foi um processo árduo e permeado de diversos complicadores. Realizei diversos contatos com lideranças indígenas do povo Pataxó no estado de Minas Gerais. A presença de pesquisadores em áreas indígenas no sentido de retirada de saberes sem devolutiva dos resultados para as comunidades influenciaram para que muitos destes contatos fossem frustrados. No caminhar da pesquisa, direcionei-me à aldeia indígena *Gerú Tucunã*⁷ Pataxó, que se localiza no Parque Estadual do Rio Corrente, unidade de conservação (U.C) de proteção integral com predomínio do bioma de mata atlântica, presença de fauna e flora nativa. O respectivo parque foi criado no ano de 1998, por meio do Decreto de nº 40.168, de dezembro, extensão territorial de 5.065,00 ha (cinco mil e sessenta e cinco hectares), com a finalidade de “proteger a fauna e a flora regional, as nascentes dos rios e córregos da região”, do Vale do Rio Doce no município de Açucena, em Minas Gerais, situado a 25 km de Governador Valadares. Saliento que no ato de criação do parque estadual está deliberado que o território é de responsabilidade do Instituto Estadual de Florestas (IEF).

A luta pelo processo de reconhecimento do Parque Estadual do Rio Corrente como território tradicionalmente ocupado pelo povo Pataxó percorreu longos anos, sendo em dezembro de 2018 reconhecido por meio do Decreto 47.573 para fins de regularização fundiária como *Território Indígena Povo Pataxó Gerú Tucunã*⁸. Segundo o decreto supracitado, a área destinada ao povo Pataxó passa a possuir dupla afetação seguindo as normas da Instrução Normativa Conjunta nº 1/2018 do IEF/SEDA/CEPCT. A normativa conjunta do Instituto Estadual de Florestas, Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário, Comissão Estadual para o Desenvolvimento

⁷ Expressão oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: “Papagaio da palha de tucum”, em homenagem ao pai de Cacique Bayara.

⁸ Decreto n. 47573, de 27 de dezembro de 2018. Declara de interesse social e reconhece o limite do Território indígena do Povo Pataxó Gerú Tucunã, para fins de regularização fundiária. Tal decreto ressalta que os recursos naturais presentes na totalidade do território do parque estadual do Rio Corrente passam a ser de uso de etnia residente no território (MINAS GERAIS, 2018).

Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais e os Povos e Comunidades Tradicionais se refere aos territórios tradicionalmente ocupados por unidades de conservação. Está normativa encontra-se embasada em diversas legislações, entre elas, cabe destacar a lei estadual de nº 21.147/14⁹ e o decreto Estadual nº 46.671/14¹⁰ que se referem ao desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais.

Cabe ressaltar que as categorias referentes a este território tendem a se sobrepor; partindo da perspectiva jurídica, estes conceitos possuem atribuições distintas.¹¹ Segundo o sistema nacional de unidades de conservação (SNUC), as unidades de proteção integral têm por atribuição: “[...] preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais, com exceção dos casos previstos nesta lei” (BRASIL,2000). Dentre as unidades de proteção integral estão relacionadas as seguintes categorias de unidade de conservação: estações ecológicas, reserva biológica, monumento natural, refúgio de vida silvestre e os parques. O artigo 11 da legislação supracitada descreve o objetivo dos parques enquanto unidades de conservação e as nomenclaturas no que tange as demais instâncias de criação:

Art. 11. O Parque Nacional tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico.

§ 4º As unidades dessa categoria, quando criadas pelo Estado ou Município, serão denominadas, respectivamente, Parque Estadual e Parque Natural Municipal. (BRASIL,2010)

Assim ao atribuir ao Parque Estadual do Rio Corrente a nomenclatura de território indígena é necessário contextualizar a categoria de “terra indígena”. Este conceito de abordagem jurídica referente aos direitos territoriais indígenas e garantidos na Constituição Federal de 1988 no artigo 231 (CAVALCANTE,2016, p.41), assegura:

⁹ MINAS GERAIS, Lei 21.147 de 14 de janeiro de 2014. Institui a política estadual para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais.

¹⁰ MINAS GERAIS, Decreto 46.671 de 16 de dezembro de 2014. Cria a Comissão Estadual para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais - CEPCT-MG.

¹¹ Saliento que neste estudo não adentrarei nos conflitos e tensões emergentes do território. Assim como nas implicações jurídicas da sobreposição de categorias: unidade de conservação e terras indígenas.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

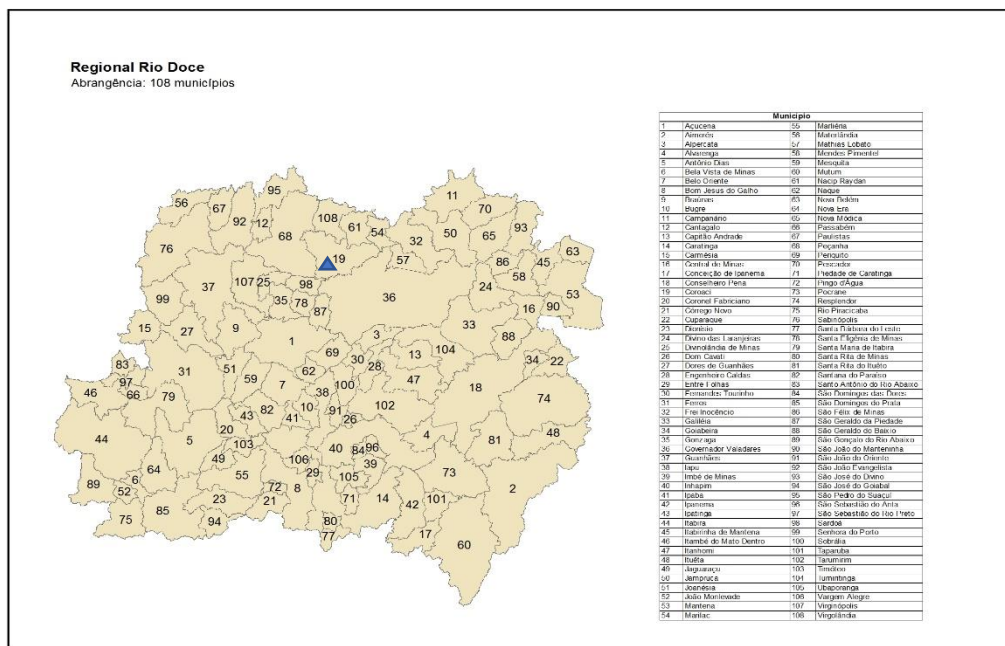
§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. (BRASIL, 1988)

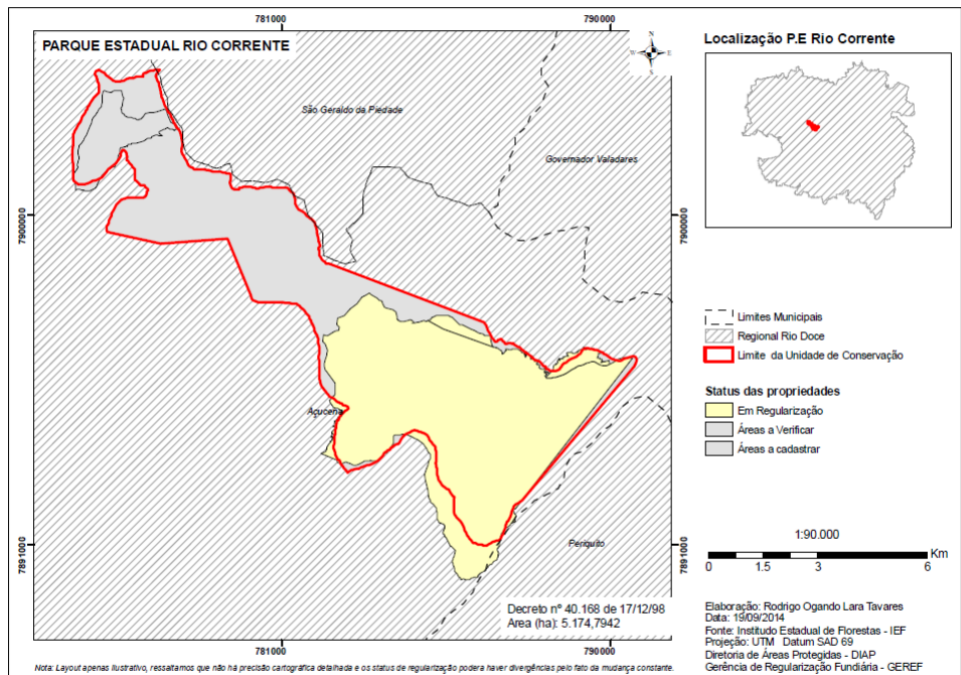
A representação gráfica abaixo apresenta a localização geográfica da regional do Rio Doce (figura 01) do Instituto Estadual de Florestas. A regional compreende a 108 municípios e 04 parques estaduais. O município de Açucena/MG (com destaque) comporta o Parque Estadual do Rio Corrente – *Território Indígena do Povo Pataxó Gerú Tucunã Pataxó*; representado na figura 02 (abaixo).

Figura 1: Regional Rio Doce – U.C IEF



Fonte: Instituto Estadual de Florestas (2019).

Figura 2: Parque Estadual do Rio Corrente



Fonte: Instituto Estadual de Florestas (2014).

O território indígena Gerú Tucunã Pataxó A escolha do território para realização do estudo se deu no primeiro semestre de 2019, em meados do mês de abril. Entre as terras indígenas presentes no estado de Minas Gerais, a aldeia *Gerú Tucunã Pataxó* se abre para narrar a história de seu povo assim como os saberes que emanam de suas vivências. O contato inicial ocorreu por telefone, com Cacique Bayara Pataxó (liderança da comunidade) com o intuito de apresentação do pesquisador e convite para que a aldeia pudesse participar como protagonista desta dissertação. Depois de alguns minutos conversa, houve o aceite para a realização do estudo.

A comunidade vive no Rio Corrente desde o ano de 2010. Inicialmente eram 20 famílias (2010) e atualmente são 24 famílias (65 indígenas), sendo 07 crianças regularmente matriculadas e frequentes na educação escolar indígena (EEI), devido a oferta apenas da etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. O território é reconhecido pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) e encontra-se em processo de demarcação. Dentre os serviços públicos, a comunidade conta com a Escola Estadual Indígena *Uará Pataxó* de Ensino Fundamental I – nos turnos matutino e vespertino e o Posto de Saúde Indígena vinculado à Secretaria de Saúde Indígena (SESAI). Cabe ressaltar que o posto de saúde ainda não atende efetivamente a

comunidade por não dispor de equipe médica. Em casos graves e consultas especializadas, o veículo da SESAI os direciona ao hospital mais próximo. Cabe destacar e denunciar a precarização do equipamento público da FUNAI, que por sua vez resulta na ausência do órgão no monitoramento efetivo dos serviços na comunidade.¹² A aldeia não dispõe de energia elétrica¹³, algumas casas possuem placa de luz solar que atende à demanda individual da família.

A incursão no campo se deu em maio de 2019. O trajeto, que se iniciou com a saída da rodoviária de Belo Horizonte em direção a Governador Valadares, durou aproximadamente 7 (sete) horas. Cheguei à cidade às 02:00, e a previsão de ônibus para o vilarejo próximo a aldeia seria somente pela manhã; então, tive de pernoitar na cidade. De acordo com informações que o Cacique havia me passado, o ônibus com destino a São Geraldo da Piedade, com parada em Horto Vinhático (pequeno vilarejo próximo à aldeia), sairia de Governador Valadares em 2 (dois) horários: às 10:00 e às 16:00. Contudo minha ansiedade de mergulhar no campo me fez ir à rodoviária de Governador Valadares às 6:00 para, possivelmente, conseguir algum outro meio de transporte para me dirigir à aldeia. Devido ao feriado do dia do trabalhador, o guichê da viação CECATO, que faz o trajeto até o vilarejo, estava fechado e não funcionaria naquela data. Entre a aflição e questionamentos aos outros guichês, descobri que havia um outro caminho, que seria adquirir a passagem dentro do ônibus. O funcionário que controla o embarque me autorizou descer até os ônibus que estavam estacionados, e o cobrador me disse que, naquela data, haveria apenas uma viagem, às 07:00. Então embarquei neste ônibus com destino à aldeia. A insegurança do encontro com um universo desconhecido percorreu meu pensamento, e as possíveis certezas da pesquisa se desfizeram no trajeto. Até que o cobrador me disse: “Vai descer onde?” Respondi apressadamente: “Vou descer no Vinhático.” Então: “Em qual lugar?” Pairou um silêncio e, assim, ele finalizou: “Você irá visitar os índios?” Este

¹² Saliento a necessidade de estudos direcionados aos aspectos socioeconômicos da comunidade, assim como à gestão de resíduos sólidos e tratamento de esgoto, no sentido de orientar a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades do grupo.

¹³ Em termo de compromisso assinado no dia 13 de agosto de 2019, o Ministério Público de Minas Gerais (MPMG) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF) que prevê implementação de energia elétrica na comunidade. Segundo contato telefônico com o Cacique Bayara, a instalação ocorreu em meados do mês de outubro de 2019.

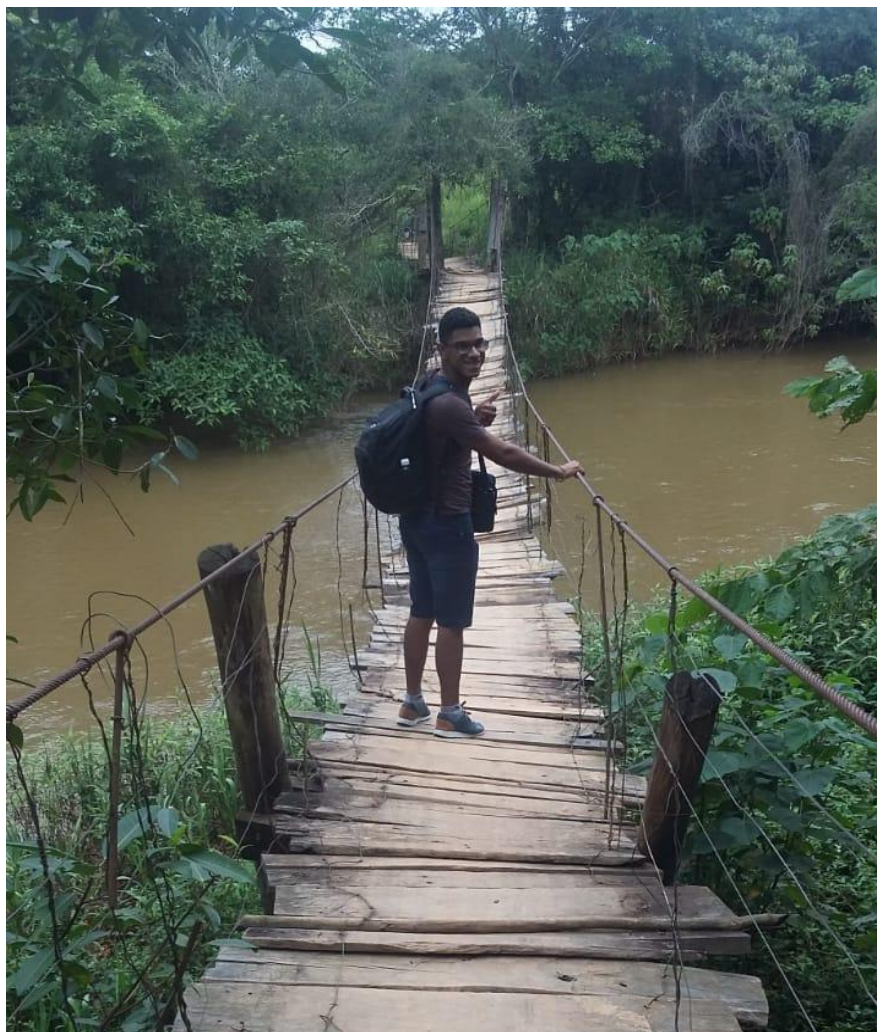
pequeno diálogo me afligiu ainda mais, pois me sentia sem saber qual rumo estava tomando o caminhar da pesquisa.

Durante o percurso, íamos nos distanciando da área urbana e adentrando em paisagens rurais: porteiras, gado, barrancos de terra vermelha, pequenos lagos, ruas estreitas e o sinal da rede de celular começou a ficar fraco, ficando disponível para apenas uma única operadora. Após algumas paradas, entre passageiros que entravam e desciam do ônibus, avisto um pequeno “ginásio” e o cobrador me diz que chegamos a Vinhático. Após um trajeto que durou em média 1:40, desço na área central de um vilarejo silencioso, sento-me no banco da praça de coreto azul e galinhas soltas nas ruas. Os moradores locais me olhavam com estranheza, mas, ao avisar um rapaz com blusa com grafias indígenas entrando em um pequeno comércio da praça (boteco do Sebastião), dirigi-me a ele e pedi para me levar à aldeia e ele logo se dispôs. Cabe lembrar que, ao ligar para “Tia Branquinha”, ela havia informado que aqueles que poderiam me buscar estavam em sala de aula, mesmo sendo feriado nacional. Na aldeia apenas algumas famílias dispõem de telefone celular e a rede de aparelhos móveis somente funciona em pontos específicos.

Por alguns instantes imaginei que deveria estar próximo e que poderia ir caminhando, mas logo iria descobrir que estava equivocado. Subi na moto mesmo sem capacete, com o pensamento de que estava perto. No caminho, me deparei com um mata burro¹⁴, entramos em uma trilha, em cujos lados tinha criação de gado. Seguimos por alguns quilômetros acompanhados por um rio frondoso e mata densa, onde era possível sentir o capim bater em nossas pernas. A moto foi desligada e, então, descí.

¹⁴ Expressão coloquial designado a ponte pequena usual em áreas rurais.

Figura 3: Chegada no território



Fonte: Registro do autor (2019)

Ali encontrei uma longa ponte (Figura 03), em condições precárias, tábuas soltas e tortas, com apoio de cabos de aço. Era possível ver o leito do rio (que posteriormente venho a descobrir que é bem fundo), entre as frestas. Ao final da ponte, aguardo o jovem indígena atravessar de moto até o outro lado, e seguimos em direção à aldeia. Em um campo aberto, ocupado pela criação de gado, com trilhas íngremes, por muitas vezes tínhamos que nos apoiar com os pés para não irmos ao chão. Após a transposição de um ambiente aberto ocupado pela pecuária, adentramos em uma área de mata densa, onde a temperatura passa a diminuir no percurso e percebo maior umidade.

No percurso encontrei uma ocupação do Movimento Sem Terra (MST), que está alocada no território, e em uma breve observação do espaço é evidente a presença do farto cultivo e trabalho braçal intenso entre as barracas de lona. Este fato me faz refletir sobre a importância de discutirmos a ocupação dos territórios e a relação destes grupos com o estado. Logo mais à frente me deparei com a placa: Aldeia *Gerú Tucunã Pataxó* e logo percebi a presença de uma palmeira de tucum, do qual se origina parte do nome da comunidade. Dessa forma, observo que as plantas já emergem como instrumento educativo. Seguimos acompanhados de uma mata densa visivelmente preservada e, ao deparar com um clarão na transição da mata, enfim, percebo que chegamos à comunidade.

Na entrada, logo à esquerda, encontra-se a escola indígena, e à direita, o posto médico. Percebo o silenciar das crianças brincando de futebol próximo ao “brejo” e vejo que elas param para observar quem chega. Em seguida, a moto parou ao lado de Cacique Bayara, que me recebeu em uma bifurcação com a placa (figura 04) *Taputa Tometô*¹⁵ à comunidade. Neste momento, percebo que tinha encontrado meu local de pesquisa.

Figura 4: Placa Seja Bem Vindo



Fonte: Registro do autor (2019)

É sabido que o conceito de território é dotado de diversas interpretações com significados distintos, de acordo com a abordagem que se emprega. Neste estudo privilegia-se a concepção de Haesbaert (2010), citada por Cavalcante (2016) que

¹⁵ Expressão oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: seja bem-vindo.

destaca as integrações entre diferentes dimensões sociais e ambientais irrigadas pela fluidez nas relações. Segundo o autor os territórios são formados por simbologias que ultrapassam a relação do ser humano com o ambiente, reafirmando que os humanos também atuam neste espaço.

Na Gerú Tucunã, território de presença de ciência ancestral (não humanos), se (re)constroem e se perpetua saberes do povo Pataxó em Minas Gerais, cercados pela materialidade que compõe o ambiente de casas próximas (alvenaria ou pau a pique), escola, posto de saúde (GONÇALVES,2019). Neste contexto de luta pela regularização do território e instalação da rede de energia elétrica as vivências do povo Pataxó se integram nas complexas interações.

2.1 No emaranhando do “papagaio da palha de tucum”

No entrelaçar da vida cotidiana do povo Pataxó, no trânsito entre a Bahia e Minas Gerais, os saberes e fazeres deste grupo se misturam nas singularidades que emergem do território no qual propomos mergulhar. Usando um dos símbolos deste grupo, me entrego às águas de Txõpai¹⁶ para que as reflexões deste texto sejam fluidas. O referido grupo se descolou do extremo sul da Bahia, território ancestral desta etnia, onde vidas e cosmovisões foram construídas. A língua deste povo encontra-se em processo de retomada: o Patxohã, do tronco linguístico *Macro-jê*, da família *Maxakali* (SANTOS, 2016). Segundo Carvalho (2018)

O ensino de Patxohã não se restringe ao léxico da língua, mas compreende um amplo conjunto de informações, tais como danças e canções indígenas; os processos históricos vivenciados pelos povos indígenas, particularmente aqueles estabelecidos no extremo-sul da Bahia; e a identidade indígena no presente.

Cabe ressaltar que atualmente a língua Patxohã é ensinada nas escolas indígenas, com o intuito de revitalizar o seu uso no cotidiano das aldeias. Ao pensarmos no trânsito estabelecido nestes territórios, é extremamente necessário compreender a (re)existência deste povo, que é historicamente afetado por processos que silenciam suas práticas e seus saberes tradicionais.

¹⁶ Encantado ligado ao mito da criação do povo Pataxó.

Na escrita desta seção, me deparei com uma expressão que acredito ser pertinente para estes trânsitos do povo pataxó: “*puxadas de rama*”¹⁷ que abrange a aldeia mãe como a raiz destas comunidades que se reestabeleceram nos territórios das Minas Gerais (SOUZA,2015). Utilizando-a como metáfora, percebo a ligação do território aos saberes etnobotânicos nesta raiz que alimenta os conhecimentos tradicionais indígenas. Nos relatos do Cacique Bayara, o movimento do grupo se deu devido ao “*fogo de 51*”, evento lembrado com tristeza pelos indígenas devido às ações de truculência e violência sofridas por eles e à criação do Parque Nacional do Monte Pascal (1961). Segundo (PADUA, 2015, p. 288) “*The “Fire of 51” and the creation of the Monte Pascoal National Park in 1961, according to Carvalho and Miranda (2013), are related to the migratory movement of the Pataxó of Barra Velha to Minas Gerais*”.

Durante uma viagem de Cacique Honório (liderança da aldeia de Barra Velha) ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), no estado do Rio de Janeiro, homens chegaram à aldeia com o discurso de reconhecimento das terras. Os indígenas, seguindo as orientações destes homens, que diziam demarcar o território, se reuniram na aldeia, e com telégrafo, instrumento de comunicação da aldeia com a área externa, cortados, foram cercados pela polícia de Itamaraju e de Porto Seguro. Naquele momento, muitos indígenas foram vitimados, e outros, que conseguiram sair deste cerco, “caíram” na mata, e as famílias se dispersaram. O Cacique continuou o relato dizendo que muitos indígenas foram maltratados, mulheres foram estupradas. Situações de violência física e psicológica, como ocorreu com Dona Santa, que teve parte do seu couro cabeludo retirado por não denunciar a localização dos parentes aos oficiais. Consolidando com a narrativa supracitada, *Angthichay Pataxó* discorreu sobre esse acontecimento que marcou a história de seu povo:

Numa noite, os policiais de vários municípios se juntaram e cercaram a aldeia, colocaram fogo nas casas, atiraram nos índios que fugiam apavorados. Outros não tinham nem chance de fugir, morriam ali mesmo. Os poucos índios que conseguiram fugir, para sobreviver, tiveram que trabalhar como escravos nas fazendas. Um Pataxó, que conseguiu resistir a tudo isso, disse: Índio perdeu o seu valor, não tem mais respeito, **não tem mais as suas terras, não tem mais espaço para falar a verdade e nem para contar sua história.** (PATAXÓ et al.,1997, p. 28, grifo nosso)

¹⁷ Segundo Souza (2015) “*puxadas de rama* constituem-se por movimentos migratórios que se encontram implicados na relação com seres não humanos (encantados), com a natureza dos não índios e primordialmente com a construção da humanidade Pataxó.”

Em decorrência desse quadro de dispersão territorial, os indígenas foram forçados a deixar Barra Velha em busca de territórios. Assim, vários grupos familiares dessa etnia passam a residir em Minas Gerais. Saliento que, como apresentado por Pádua (2015), pesquisas realizadas no curso de Formação Intercultural Indígena (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) expõem evidências históricas do encontro entre os povos Pataxó e Maxacali nos trânsitos estabelecidos entre os estados.

The indigenous teacher Duteran mentioned in his narrative the episode of the “Fire of 51,” that it was related to the migration of the Pataxó from Minas Gerais. In his research into the Pataxó language during the FIEI, he found out about the historical relationships between the Pataxó and the Maxacali, and the connection between the paths between Bahia and Minas Gerais with this event which is deeply rooted in the collective memory of this group and until today is not sufficiently clarified. (PADUA,2015, p.288)

Atualmente, o povo Pataxó reside em trinta aldeias, sendo seis em Minas Gerais: três aldeias na reserva indígena Guarani (Carmésia) e três aldeias em Araçuaí, Açucena e Itapeçerica (CARDOSO e CAMPOS, 2017).

Dentre as aldeias presentes no estado, as localizadas em Carmésia acabaram por se tornar referência no que tange ao povo da etnia Pataxó, devido ao fato de o território ser cedido a usufruto dos povos indígenas, em meados dos anos 1970. A reserva indígena Fazenda Guarani¹⁸, território demarcado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no município de Carmésia, abriga quatro comunidades (Aldeia Imbiruçu, Aldeia Sede, Retirinho e Aldeia Encontro das Águas). Os movimentos de “puxada de rama” continuam em terras mineiras, que movimentou a família de Kanaty do município de Carmésia para a aldeia *Muã Mimatxi*, localizada em Itapeçerica, centro oeste do estado - em processo de demarcação como reserva indígena (VEAS, 2017). Assim, segundo narrativa cedida a Gonçalves (2019, p.9), Bayara apontou conflitos que reforçaram a migração de outro grupo de indígenas devido à presença de cristãos evangélicos na reserva indígena fazenda guarani.

Bayara: Quando a gente fazia nossas orações dentro do, da Festa da Dona Nete, da festa da que fazia a Festa das Águas, nós lá que cantava nosso

¹⁸ Reserva indígena Fazenda Guarani, localizada nos Municípios de Carmésia, Dolores de Guanhanes e Senhora do Porto, cuja demarcação foi homologada pelo decreto nº 270, de 29 de outubro de 1991. Cabe-nos ressaltar que a utilização da nomenclatura reserva indígena neste estudo, se dá em decorrência dos territórios mencionados serem oriundas da União (FUNAI).

ritual o pessoal ficava meio criticando por causa da igreja evangélica. Isso foi um derrubamento muito da tradição também né e sufocou muito mesmo que eu queria construir meu cantinho pra gente fazer uma oração, pra gente fumar um cachimbinho [...]. Isso fez, Antônio, a gente construir essa relação sobre a espiritualidade, porque a espiritualidade ela aí que eu falo assim nossos guerreiros, às vezes, ele protege de todos os lados tanto espiritual tanto na terra né, porque o índio ele quando ele vai pra natureza né, o caçar, o pescar, ele vai com sentido de trazer várias, várias objetivo, vários objetivos: esperança, esperança na dignidade do seu povo né, buscar conhecimento né, você vai buscar relação com as plantas medicinais.

Assim, Cacique Bayara iniciou a busca por terras para seu grupo de indígenas. Foi à procura da promotora Júlia, que se demonstrou muito solícita ao pedido, mas pediu um tempo para buscar possíveis locais. Posteriormente, em contato com Bayara, apresentou as áreas que havia disponíveis para cessão, nos municípios de Itabira, Teófilo Otoni e Serro. Neste trânsito entre as áreas, foram encontrados territórios ocupados com trabalhos de assistência social, áreas afetadas pela mineração e, por vez, distantes de bens necessários para a comunidade. Findadas as visitas aos possíveis territórios e retornando para Carmésia, Bayara lembra que recebeu uma ligação de um funcionário do estado dizendo que havia um território derivado de reintegração de posse no município de Açucena.

A preparação do grupo para se dirigir ao município durou um ano, devido aos recursos necessários para transportes dos indígenas e de seus pertences. Assim como construção das primeiras casas de lonas e organização da comunidade, alguns familiares da aldeia mãe se dirigiram ao Estado para auxiliar no processo ocupação do território (figura 05 e figura 06).

O grupo chegou ao município de Açucena no ano de 2010, onde encontrou um território que havia sido violado por muitos anos com presença de posseiros e ocupações que usurparam sua riqueza biológica. A esse respeito, o Cacique recorda de um encontro ocorrido no mesmo ano no gabinete da coordenadora de parques do estado de Minas Gerais, no qual ela dizia: *Lá está tudo devastado, Cacique, tiramos os posseiros. Mas são vocês que tomarão conta daquilo lá.* Quando chegaram, encontraram a terra devastada, como nos conta o Cacique. Quando a equipe de parques levou o Cacique para conhecer as terras, ele enfatiza que onde hoje conseguimos observar matas preservadas, áreas de cultivo, era possível apenas

visualizar muitas cabeças de gado e uma pequena capoeira no alto (tomando como referência a cabana central da aldeia).

Figura 5: Chegada no Parque Estadual do Rio Corrente (2010)



Fonte: Salvador (2015, p.18)

Figura 6: Primeiras casas da aldeia (2010)



Fonte: Salvador (2015, p.19)

Relatou-nos Sinaré Pataxó (filho biológico de Cacique Bayara, jovem, agrônomo e professor da educação escolar indígena na comunidade); *foi uma grande luta para*

conseguir espaço, né? Hoje estamos em um parque e com muita dificuldade aos poucos vamos construindo nossa aldeia. Como aponto no início deste capítulo, é necessário problematizar a sobreposição dos conceitos relacionados à terra indígena, tendo em vista a compreensão do grupo acerca da legitimidade do território. Assim, por meio do modo de vida Pataxó, este território de riqueza da biodiversidade se (re)constrói no cotidiano da comunidade. Adentrar no território, para o grupo, foi um momento carregado de significados, desde a necessidade de recolhimento dos indígenas distantes da cidade aos aspectos do sagrado que perpassam a cosmovisão dos Pataxós em relação ao ambiente. Bayara relatou que necessitava de um lugar em que fosse possível resgatar as práticas da cultura, a religiosidade e valorizar a terra como sagrada. Assim aponta Gonçalves (2019, p.12) ao tratar dos pontos que ocasionaram o processo migratório da comunidade: “[...] a socialidade não pode ser só realizada entre humanos e envolve uma série de seres não humanos (animais, plantas, caboclos, caipora, camunderê, dentre outros) com agências diversas na cosmopolítica”. Partindo do território em que emerge as narrativas e os saberes ecológicos tradicionais que compõe este estudo discuto na seção seguinte os referenciais teóricos que tracejam esta dissertação.

2.2 Por uma etnoecologia de significados

A etnoecologia é um campo de estudo interdisciplinar que visa compreender as relações de grupos culturalmente diferenciados com o ambiente no qual estão inseridos. Segundo Marques (1995, p.37), a “etnoecologia é o estudo das interações entre a humanidade e o resto da ecosfera, por meio da busca da compreensão dos sentimentos, comportamentos, conhecimentos e crenças a respeito da natureza”. As inquietações presentes em pesquisas desta natureza perpassam pela relação do ser humano com o ambiente, possibilitando ao pesquisador mergulhar nas interações que se estabelecem nas vivências e nos saberes de povos tradicionais. Como afirma Prado (2015):

A abordagem da etnoecologia tem sido apresentada como os modos locais de compreensão das relações entre os humanos e o seu meio natural, incluindo outros aspectos ecológicos, além das espécies em si, tais como o solo, o clima, as comunidades ecológicas, entre outros elementos do ambiente. (PRADO, 2015, p.139)

As pesquisas etnoecológicas emergem em meados do século XX com o intuito de produzir listagens de espécies, suas finalidades e, em segundo momento, o direcionamento ao contexto cultural/histórico dos grupos estudados (ALMADA,2012; PRADO,2015). A Declaração de Belém (1988), oriunda do I Congresso Internacional de Etnobiologia apresenta apontamentos correlatos à etnoecologia no Brasil e afirma que “Culturas indígenas ao redor do mundo estão sendo perturbadas e destruídas”. Essa mesma Declaração defende que sejam estabelecidos [...] mecanismos para que indígenas especialistas, destacados conhecedores de sua cultura, sejam reconhecidos como autoridades próprias e consultados em todos os programas que os afetem, aos seus recursos, e seus ambientes”. Os apontamentos supracitados propõem que estudos etnoecológicos e etnobiológicos relacionem os conceitos da ecologia humana aos saberes e fazeres conexos a determinados grupos étnicos. Face ao exposto, é necessário considerar a complexibilidade do contexto de povos tradicionais devido a singularidade/especificidade das relações estabelecidas no ambiente.

Os aspectos culturais das relações estabelecidas entre humanos, planta e ambiente em grupos culturalmente diferenciados favorecem a interpretação da maneira como os saberes são produzidos e se perpetuam geracionalmente. A influência do conhecimento atrelado aos materiais vegetais nas cosmologias singulares de tais grupos denota os aspectos de natureza histórica que moldam as vivências dos sujeitos. Assim “os saberes etnoecológicos de um determinado grupo humano são, em última análise, resultado de seu processo histórico de relação com o ambiente” (ALMADA, 2012; TOLEDO, 2009).

O registro dos saberes tradicionais é um mecanismo de etnoconservação de aspectos simbólicos enraizados nos fazeres dos grupos culturalmente diferenciados como os povos indígenas. A necessidade de promover ações de reconhecimento desses saberes é uma demanda de diversos documentos oficiais como o “Relatório de Brundtland” (1987) da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU): “Povos indígenas precisarão de atenção especial diante das ameaças trazidas pelas forças de desenvolvimento econômico a seus **modos de vida** – modos de vida que podem oferecer às sociedades modernas

muitas lições [...]” (ONU, 1989, grifo nosso). Corroborando com tais apontamentos, o relatório oficial da “Cúpula da Terra”, realizada em 1992, a chamada “Agenda 21”, expressa a necessidade do reconhecimento dos saberes oriundos de povos tradicionais e reforça o compromisso para com o fortalecimento das comunidades indígenas (CUNHA, 2009).

As pesquisas etnoecológicas e etnobiológicas abarcam diversas linhas de estudos ligadas ao ambiente, tais como etnozootologia, etnomatemática, etnopsiquiatria e etnobotânica. A área designada a compreender a relação estabelecida entre o mundo vegetal e o grupo em questão (botânica / antropologia cultural) e os conhecimentos associados à mesma é denominada Etnobotânica. O artigo precursor do termo etnobotânica foi publicado 1896, intitulado *The purposes of ethno-botany*,¹⁹ de autoria de J.W. Harshberger.

A publicação traz apontamentos que tratam da importância desta área de estudos, tais como: elucidar sobre a cultura dos grupos em relação às plantas e sugerir instrumentos de manejo do material vegetal. Albuquerque (2005, p.5) afirma que:

A etnobotânica é uma análise interativa entre o simbólico, o natural (botânico) e o cultural. O conhecimento botânico desenvolvido por qualquer sociedade alia mitos, divindades, espíritos, cantos, danças e ritos no qual verificamos uma perfeita relação dos três elementos mencionados anteriormente, em que o natural e o sobrenatural fazem parte de uma única realidade.

Os estudos etnobotânicos consentem que saberes de dimensão botânica e ecológica demonstrem os significados e as percepções de diferentes grupos. Tal vertente pode ser tratada nas perspectivas quantitativa (direcionado a análise da utilização do material vegetal para o grupo) e qualitativas (fomenta a valorização dos significados, com o enfoque de compreender os saberes locais arrolados às plantas). Pesquisas de abordagens qualitativas buscam compreender os conhecimentos associados ao mundo vegetal e sua estreita ligação aos fundamentos dos conhecimentos etnoecológicos.

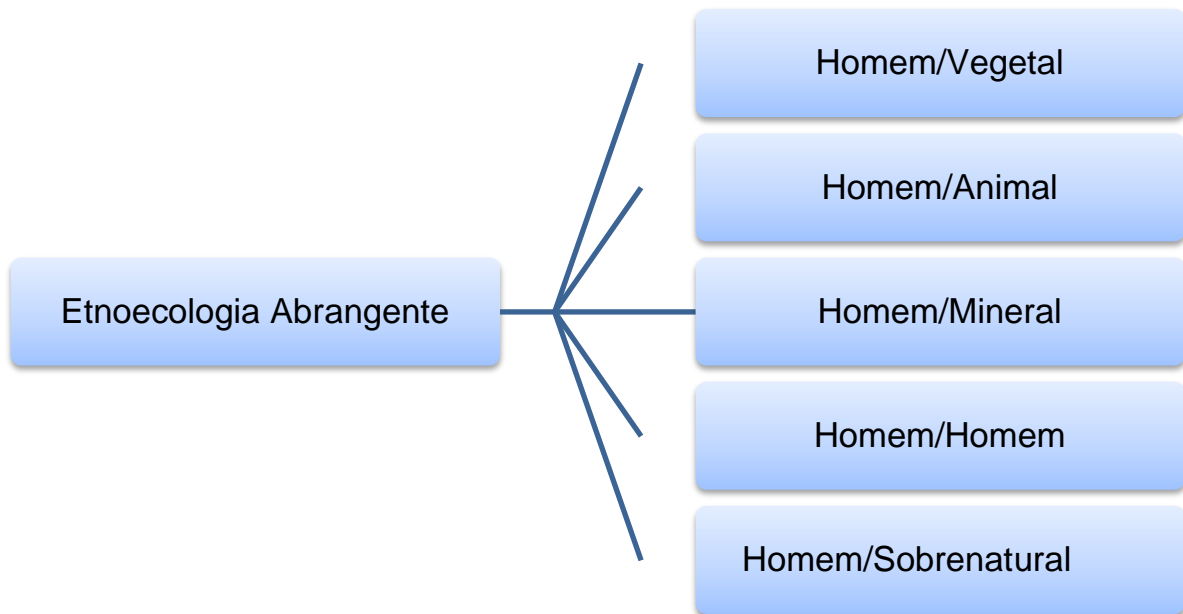
¹⁹ HARSHBERGER, J.W. The purposes of ethno-botany. *Revista Botanical Gazette*: Chicago, v. 21, n. 3, p. 146-154, mar., 1896.

Dentre os aspectos que compõem a área de estudos etnoecológicos, buscamos abordar a relação ser humano e ambiente, partindo dos pressupostos de Marques (1995) da etnoecologia abrangente que apresenta uma gama de significações sobre os aspectos relacionais do ambiente organizados em categorias no sentido analítico: bases conflitivas, cognitivas e conectivas:

- Conflitivas: se direcionam às questões do território no que tange a compreender as problemáticas do contexto local.
- Cognitivas: compreendem as análises dos conhecimentos arrolados aos recursos locais. Tal abordagem comporta os aspectos cognitivos dos sujeitos inseridos no ambiente, considerando os sistemas de crença tradicionais. Assim como “mensagens sobre o meio ambiente podem ser transmitidas, inclusive por meio de fragmentos mêmicos muito consistentes, em cantos, contos, adivinhas, dísticos etc.” (MARQUES, 1995, p.51).
- Conectivas: se direcionam a analisar os aspectos comportamentais do homem com “objetos” dotados de agência e que, ao interseccionarem, estabelecem ligações entre eles. Tal base aborda de modo específico as conexões que os sujeitos estabelecem no ambiente entre humanos e não humanos.

Tais categorias direcionam a questões amplas que caracterizam o ambiente, conforme mostra a figura 07 apresentada a seguir:

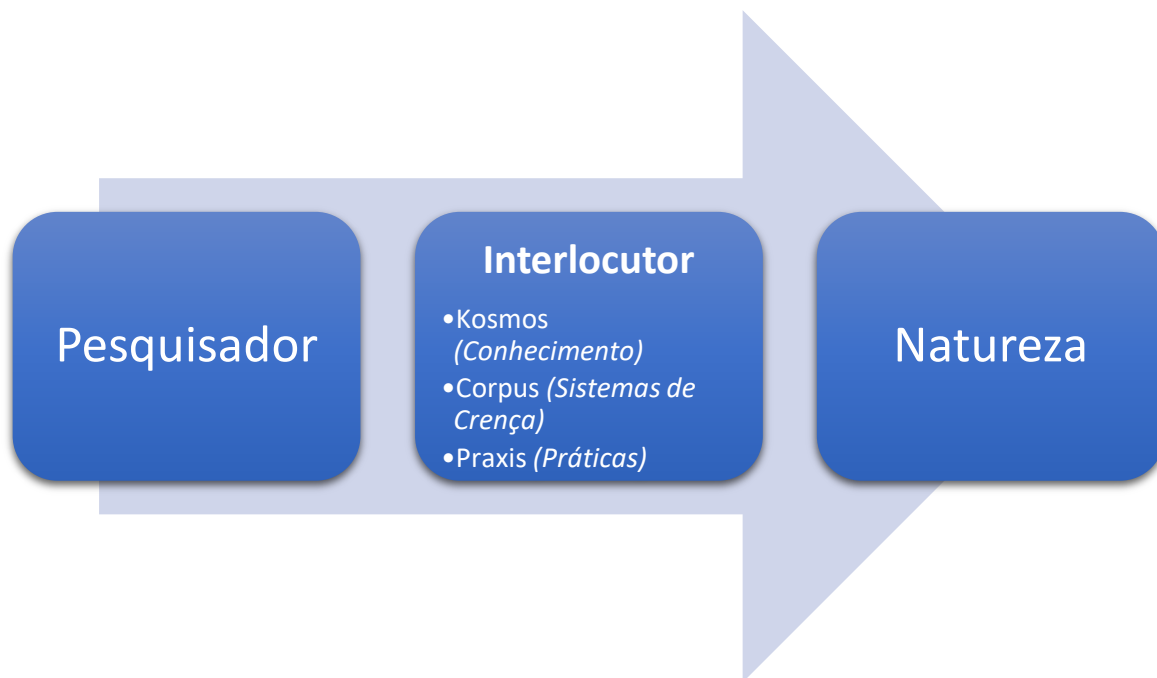
Figura 7: Conexões estabelecidas pela Etnoecologia Abrangente



Fonte: Elaborado com base com os pressupostos de Marques (1995)

Correlacionado o arcabouço teórico de Marques, os pressupostos de Toledo (2009) consideram a tríade *k-c-p* (*kosmo-corporis-praxis*), ou seja, conhecimentos, sistemas de crença e práticas são também tratados neste estudo. Compreendo que tais concepções tendem a complementaridade para a análise das interações estabelecidas no ambiente no que tange aos significados. Este complexo surge da perspectiva do fazer etnoecologia partindo de um viés holístico em que tais dimensões se associam. Assim, podemos compreender a realidade local a partir de suas ritualísticas, simbologias e representações. A integração que encontramos na tríade (*k-c-p*) é permeada pelo dinamismo estabelecido entre os sujeitos nas vivências coletivas e individuais (Figura 08). Toledo (2008, p.112) afirma que “*La etnoecología no es solo um abordaje interdisciplinario u holístico, también desafia los paradigmas de la ciencia convencional, promueve una investigación participativa*”.

Figura 8: Etnoecologia como estudo da representação, interpretação e manejo da natureza.



Fonte: Elaborado com base nos pressupostos de Toledo (2008, p.109).

É notório que os estudos etnoecológicos se direcionam a envolver o contexto de determinados grupos e as particularidades do ambiente. Face ao exposto, é necessário esclarecer a opção teórica da utilização da expressão saberes ecológicos tradicionais (SET) em detrimento de conhecimentos ecológicos tradicionais (CET), conceitos eminentemente presentes nas discussões etnoecológicas. Tais terminologias possuem pontos tênues que os diferenciam, como apontado por Toledo (2008, p.101) partindo das seguintes reflexões:

*El conocimiento esta basado em teorias, postulados y leyes sobre el mundo; por lo tanto se supone que es universal y robustecido mediante autoridad. La **sabiduría** se basa em la experiencia concreta y em las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante y mantenida, y robustecida mediante testimonios. (TOLEDO, 2008, p.101)*

O autor supracitado distingue tais conceitos trazendo a reflexão de que o conhecimento pode ser adquirido mediado por capacitações de cunho formativo, enquanto os saberes são eminentemente relacionados às experimentações. Os SET são transmitidos e produzidos nas vivências dos grupos em seus territórios, compreendidos nas memórias individuais e coletivas. Como afirma Jorge Larrosa Bondía (2002, p.21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”; tais experimentações são eminentemente subjetivas, sendo os saberes

tradicionais, quando atrelados a relação natureza–cultura, promovem os saberes locais, os quais são baseados em sistemas de significações dinâmicos. Esta acepção de saberes corrobora para que a afirmativa: *“Los saberes locales incorporan una visión monista del mundo, por local, naturaleza y cultura son aspectos que no se pueden separar”* (TOLEDO,2008, p.108).

Sendo assim, para compreendermos os SET, devemos entender o ambiente no qual estão estabelecidas as relações dos sujeitos. O conceito de ambiente abarca diversas áreas de pesquisa nas ciências sociais, sendo um campo que transpassa por “influências não humanas existentes ao nosso redor e os diversos modos como a natureza é compreendida” (ASSUNÇÃO, 2016, p. 44). A conexão ser humano e o mundo vegetal transcorre por todo o discurso de perspectiva etnoecológica, tendo em vista compreender as percepções presentes nos saberes e práticas de determinados grupos. Descola (1997, p. 247), em seus estudos com o povo indígena amazônico Achua, demonstra que a relação dos sujeitos com o ambiente são campos indissociáveis: “O que aqui chamamos de natureza não é um objeto que deve ser socializado, mas o sujeito de uma relação social”.

Nos territórios indígenas, muitos saberes e fazeres são instrumentos de construção da identidade étnica/social e mecanismos de resistência para a etnoconservação dos ambientes. É sabido que os povos indígenas utilizam desses saberes etnoecológicos, sobretudo, na relação ser humano/vegetal, para diversos fins: seja de natureza alimentar, medicinal, ritualístico etc. Leite e Marinho (2014), em estudo de levantamento etnobotânico em comunidade indígena no estado da Paraíba, apresentam reflexões acerca da importância etnoconservação dos saberes associados às plantas oriundas do território. Este autor aponta que tais saberes são relevantes para a perpetuação da cultura do grupo em questão. Cabe ressaltar que pesquisas etnobotânicas propõem investigar o uso de espécies botânicas em determinados grupos (ALBUQUERQUE, 2005). Esse mesmo autor afirma que tais pesquisas estimulam a identificação do significado cultural das plantas nas relações humanas e não humanas, fomentando a compreensão dos aspectos a elas relacionados e auxiliando na interpretação dos SET. Portanto, os SET derivam das

experiências com o ambiente e permitem a criação de um sistema de significados respectivamente ligado aos sujeitos. Steil e Carvalho (2012, p.11), ao contextualizar os pressupostos da relação do humano com o ambiente, partindo de Ingold, afirmam que:

O lugar que ele atribuiu ao ser humano no ambiente-mundo é o de um ser imerso no fluxo da vida e dependente dos processos e movimento dos materiais que constituem nossos corpos e nossas mentes, com os quais traçamos as linhas da história natural e cultural. (STEIL E CARVALHO,2012)

Nas comunidades indígenas, a relação com o ambiente está intrinsecamente ligada à organização social dos grupos, pois o território e suas nuances representam os diversos campos que compõem sua identidade étnica, relação derivada da cosmologia do grupo, práticas alimentares e saberes associados (SOUZA, 2015). Por outro lado, o modo que se estabelecem as relações dos sujeitos com o ambiente auxilia na compreensão de como percebem os diversos aspectos que o compõem, tendo em vista o contexto das relações presentes na cultura dos grupos. Partindo do olhar de Tim Ingold (2015), a percepção do ambiente se dá em um fluxo que permeia as relações que são indissociáveis, em que humanos e não humanos atuam/participam na construção de linhas que se entrelaçam. Cabe ao humano a posição de sujeito envolvido no ambiente mediado por diversas vezes por aspectos não humanos que direcionam suas ações, vislumbrando compreender tais relações como algo construído e não preconcebido (estático) *“o mundo que habitamos nunca está completo, mas supera-se continuamente”* (INGOLD, 2015, p.39).

O fluxo estabelecido na interação do homem com demais elementos compõe a abordagem teórica de Ingold, que culmina na compreensão de mundo constituído por coisas em um emaranhado de significações (Steil e Carvalho, 2012). Para Ingold, as coisas são dotadas de agência, rompendo a dicotomia entre o ambiente-homem baseado nos conceitos de Bateson, em que o indivíduo se conecta com o mundo e com os demais devido a um fluxo contínuo. Ao pensar o ambiente por meio de Ingold, é necessário trazer alguns conceitos que perpassam tal representação: paisagem e materiais. Em alguns pontos das reflexões supracitadas, tomo como pressupostos que a relação com o ambiente é uma ação contínua, que transcorre o cotidiano dos

sujeitos em suas experimentações. Steil e Carvalho (2012, p.35) apontam que, partindo de Ingold, paisagem pode ser definida como:

[...] a forma de engajamento no mundo indica uma radical assunção da simetria e do pertencimento dos seres humanos e não humanos á terra, bem como de uma consequente atividade (*agency*) do ambiente desvelamento do mundo em suas existências.

Assim, a paisagem denota uma complexidade de fatores que incorpora os humanos e não humanos, rompendo as dualidades presentes na discussão do ambiente. Para Ingold, as coisas que compõem o ambiente são dotadas de vida, imprimindo marcas que emergem das interações nas paisagens. “As paisagens são tecidas na vida, e as vidas são tecidas na paisagem, em um processo contínuo ‘e interminável’”, afirma Ingold (2015, p.90), o que significa que humanos e não humanos são parte das transformações do ambiente.

Aos materiais, Ingold atribui propriedades e qualidades, conformando estes como ativos que, caso fossem reduzidos a objetos, poderíamos retirar sua agência, ou seja, condená-los à morte. A defesa do mundo dos materiais situa tais elementos no contexto das vivências das relações com o entorno (humanos e não-humanos), projetando que por meio dos materiais “tudo é feito” (INGOLG,2015).

Os pressupostos teóricos apresentados nesta seção corroboram para a compreensão do emaranhando de saberes e práticas que nossos interlocutores nos trazem durante as narrativas que moldam esta dissertação. No território Gerú Tucunã as vivências no ambiente são carregadas de percepções e significados singulares que discutiremos nas seções e capítulos subsequentes.

2.3 As plantas para o povo Pataxó: Narrativas da Aldeia Gerú Tucunã

A relação estabelecida pelos indígenas com a biodiversidade dos territórios em que vivem está eminentemente ligada a dimensões ecológicas e econômicas presentes em seu cotidiano. O território da Gerú Tucunã encontra-se em processo de regeneração devido ao período de ocupação dos posseiros para a produção pecuária. Assim, visando promover a conservação da biodiversidade local, os Pataxó, por meio de suas práticas tradicionais, fomentam a etnoconservação do ambiente. É sabido

que modificações antrópicas podem ocasionar efeitos deletérios no ambiente; contudo a presença de povos indígenas em determinados territórios tende a propiciar a etnoconservação local. Segundo Hanazaki (2003, p. 8- 9):

As populações humanas que vivem dentro ou próximo a áreas visadas para a conservação, o conhecimento ecológico local pode ser de grande valor em propostas de manejo fundamentadas em princípios de participação local e sustentabilidade [...] Não há dúvida de que as **populações tradicionais, indígenas ou locais**, exercem impacto sobre os recursos naturais; porém, este impacto é quantitativamente e qualitativamente distinto do impacto causado pelas sociedades modernas/urbanas.

É notório que o grupo, ao ocupar o território, fomenta práticas de conservação do ambiente. Desta forma, faz-se necessário pensarmos o modo de vida e sua organização social no que tange a sociobiodiversidade (PRADO,2017). Na aldeia, o cuidado com os espaços coletivos e individuais são inerentes ao grupo. Ao caminharmos entre as *Kijemes*²⁰, pudemos identificar apenas folhas que caíram das plantas. Durante as entrevistas narrativas, práticas de cuidado surgiram da voz dos interlocutores, dando ênfase às relações do ser humano com o ambiente, que são indissolúveis. Sinaré nos expôs que a natureza em sua totalidade fornece ao grupo uma diversidade de elementos, sendo a terra fundamental para a manutenção de práticas ancestrais presentes no plantar, germinar e ter boa colheita, assim evidenciando um lugar de saberes.

Caminhei com o Cacique de seu *Kijeme* - rodeado por plantas, com destaque para o pé de urucum na entrada da sala - em direção à cabana central, onde acontece o *Awê Heruê*. Com uma escuta sensível e olhar atento para as narrativas deste grande mestre, percebo que as tessituras de sua vida vão se modelando na paisagem em que vive, no processo ininterrupto da trajetória na comunidade com o ambiente e com os sujeitos que se autotransformam neste espaço (INGOLD, 2015). Ele nos narrou que, ao chegar neste território, não havia nada de cultivado, apenas a presença de uma espécie de gramínea exótica popularmente chamada de capim braquiária (*Brachiaria sp.*²¹) usual na pecuária. Encontrar essa espécie no território nos mostra

²⁰ Palavra oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: casas.

²¹ Destaco que a espécie relatada por cacique é considerada invasora e assim estudos futuros acerca do manejo desta gramínea poderá auxiliar na compreensão do processo de restauração do território.

resquícios da criação de búfalos que, por diversos anos, esteve presente nesta região, no período que antecede a chegada dos Pataxó.

Figura 9: Cacique Bayara Pataxó



Fonte: Registro do autor (2019)

As plantas ocupam grande espaço nas práticas de povos tradicionais, sejam estes indígenas, quilombolas, ribeirinhos ou outros. Entretanto, a finalidade de uso se diferencia de acordo com as necessidades do grupo, alternando da produção artística a fins alimentícios e ritualísticos. Ao mergulhar nos saberes tradicionais indígenas, somos convidados a repensar as concepções que carregamos de categorias ocidentais e as reflexões correlatas dos estudos ecológicos (Steil e Carvalho, 2012; Cossio, 2015). Ingold, ao tratar da abordagem da materialidade de objetos, se direciona as plantas dizendo:

As plantas fornecem uma fonte inesgotável de material para posterior processamento e transformação. Basta que enumere, por exemplo, todos os diferentes materiais que podem ser obtidos a partir de árvores, incluindo madeira, casca, seiva, goma [...] (INGOLD, 2015, p.58)

Parafraseando o autor supracitado, é dessa fonte inesgotável de matérias e saberes tradicionais que trato nesta seção que se faz presente nas narrativas dos

interlocutores. Cacique Bayara demonstra preocupação quanto à preservação dos saberes tradicionais mediados por e com as plantas. Em seu relato, aponta que projetam construir na comunidade uma horta de plantas medicinais para cuidar dos saberes a elas associados e que vêm trabalhando na catalogação destas plantas, que, atualmente, conta com o registro de mais de 70 espécies.

Parto aqui dos estudos de Marques (1995), que sugere na análise da relação entre ser humano e planta, a formação de uma rede conexiva permeada de significados e percepções. Neste ponto de vista, como base nas narrativas, assim como na análise bibliográfica e documental, podemos dizer que as plantas para o povo pataxó possuem atribuições biológicas, ecológicas e culturais. Dentre os documentos analisados, destaco o projeto *Hamaháy Mirawê*²²: *Folhas Sagradas* desenvolvido pelo autor desta dissertação, no ano de 2016, na Escola Estadual Indígena Pataxó *Bacumuxá*, na Aldeia Pataxó Imbiruçu / terra indígena Fazenda Guarani, no município de Carmésia.

O material documental (figura 10 e 11) supracitado – fontes secundárias - analisado são os seguintes títulos: *Niatum Miãga Hãmãgui* – Filhos das águas e mata (s/data), cartilha produzida por indígenas da etnia Pataxó do estado de Minas Gerais, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente; *Cada dia é uma história* (2001), de autoria de Kanatyo, Poniohom e Jassanã Pataxó, e *Raízes e Vivências do Povo Pataxó nas Escolas* – livro do Aluno (2005). O material audiovisual selecionado: Série Resistir: episódio 01 - O território e a natureza e episódio 04 – Rituais e Turistas (2015), produzido pela Rede Minas com indígenas Pataxó do município de Carmésia / Minas Gerais.

²² O referido projeto resultou no artigo intitulado: HÂMÀHÃY MIRAWÊ – ORALIDADE, MEDICINA TRADICIONAL PATAXÓ E ENSINO DE BIOLOGIA, apresentado no VI Encontro Nacional de Ensino de Biologia/VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia-Sul (2016). Este projeto contou com o apoio da Superintendência Regional de Educação – Guanhães/MG.

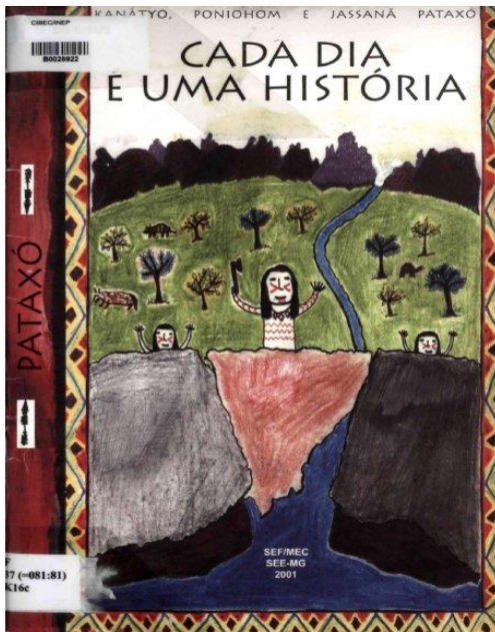


Figura 11: Cada é uma história (2001)

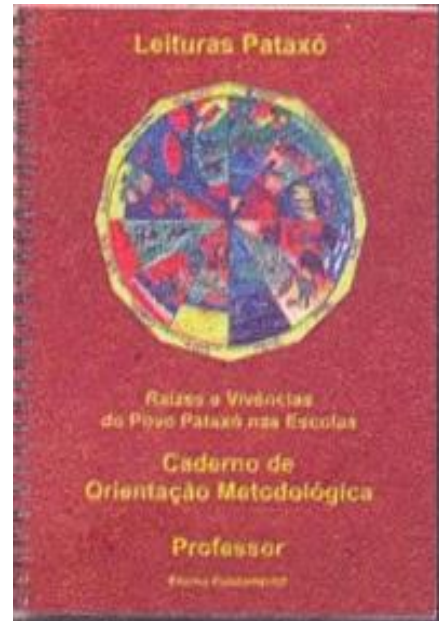
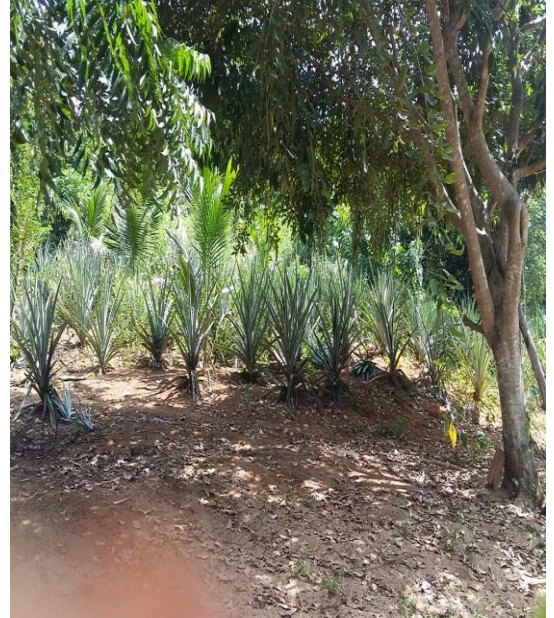


Figura 10: Pataxó nas Escolas (2005)

Tais materiais auxiliam no reconhecimento da sociobiodiversidade deste povo e reforçam a importância de tratarmos destes saberes e fazeres como instrumentos educativos. Sinaré narrou que a natureza é algo de suma importância para a vida dos Pataxós, desde práticas de cura aos fins econômicos:

A natureza é o que? É tudo para gente, porque sem a natureza não tem como viver, ou sem a terra não tem como viver. Porque é da natureza, é da terra que a gente sobrevive. Então a gente faz um meio que preservar a natureza, é dela hoje que a gente e alguns famílias tiram próprio sustento.

Figura 12: Cultura nos Quintais - Mexerica, Abacaxi, Mamão, Pimentas



Fonte: Registro do autor (2019)

Dentre as plantas presentes nas narrativas descrevemos 46 espécies diferentes. Durante a incursão no campo, observei o quanto o território é cultivado, visando a um ambiente que possibilite trocas constantes entre seres humanos e as plantas. Isso me surpreendeu, considerando o contexto histórico da comunidade que se estabeleceu há menos de 10 anos na região. Observei a presença de diversas plantas nos quintais: mamão, banana, abacaxi, mandioca, pinha, coco, pimenta e outras (figura 12). Contemplando o território, notei que os pássaros se deleitam com os frutos que permanecem nas árvores, embora, vale ressaltar, o ambiente esteja em constante reconstrução.

Figura 13: Cultura de Mandioca



Fonte: Registro do autor (2019)

Figura 14: Farinheira da Comunidade

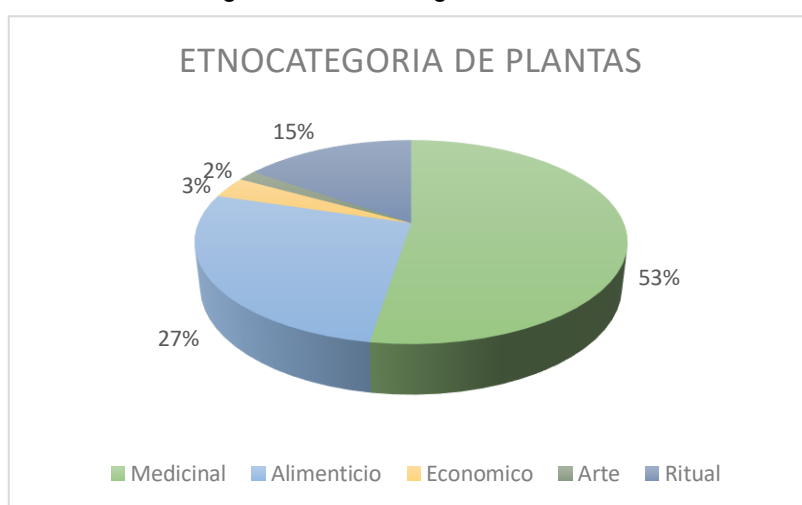


Fonte: Registro do autor (2019)

A mandioca (Figura 13) destaca-se entre as plantas direcionadas à alimentação tradicional e esta espécie é cercada de aspectos cosmológicos. Deste tubérculo retira-se mais do que a nutrição física, considerando a sua importância na cultura Pataxó. Pataxó et al. (1997, p.40) descrevem a relação do povo com este vegetal: “A mandioca é muito importante para nós. Dela fazemos a farinha para a alimentação do nosso dia a dia, o beiju, a tapioca e o cauim, que é uma bebida muito apreciada nos dias de cerimônias e festas religiosas”. Sinaré reforçou a referência acerca deste vegetal para a comunidade: *A mandioca tem grande importância para a nós, dela fazemos o beiju, a farinha e o cauim que é uma bebida típica do povo Pataxó.*

Na caminhada pela aldeia me deparei com uma farinheira construída nos moldes tradicionais Pataxó, em que – o Cacique explicou – fazem a farinha de puba e o beiju. Em oportuno, ele destacou que em determinados períodos este “instrumento” auxilia no preparo da merenda escolar. Como poderemos visualizar no gráfico abaixo, elaborado a partir das narrativas dos interlocutores (figura 15), as plantas com finalidade de uso medicinal se destacam e podem-se identificar espécies nativas e exóticas. Segundo relato de Bayara, diversas espécies foram trazidas da aldeia-mãe, na Bahia. O lugar das plantas medicinais na cultura da aldeia reforça o apontamento de Gonçalves (2019, p.16) que ressalta em seus escritos “as relações com a natureza e as suas implicações no corpo Pataxó por meio das plantas medicinais”.

Figura 15: Etnocategoria de Plantas



Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As plantas entrecruzam saberes do mais velhos da comunidade aos encantados (Hamãy, Pai da Mata e caboclos). Bayara nos narra que tais saberes fortalecem a tradição Pataxó e afirma que na aldeia dispõe de complexa sociobiodiversidade, eminentemente rica que necessita ser reconhecida. Esta complexidade encontrada nas comunidades indígenas resulta em saberes e fazeres entrelaçados em linhas se tecem em uma malha. Utilizo este conceito partindo das contribuições de Ingold (2012) que reflete estas linhas no seu entrelaçar tende a se fazer mais densa, trilhando caminhos, unindo se a outras linhas, lugares e fios formando uma malha. Assim podemos observar nos estudos de Silva (2018, p.38) com o povo Pankararu que este entrelaçar:

Para os benzedores, raizeiros, raizeiras e pajés, tudo na vida dos seres está em equilíbrio, tudo está **conectado** em forma de uma teia de aranha. A ausência de algumas plantas faz falta, pois sem elas há uma ruptura da teia alimentar que nutre o físico e o espiritual. Nossos ancestrais sempre se serviram dos bens naturais em suas curas e bem-estar.

As interações entre humanos e não humanos, no que se refere às práticas relacionadas à cura, são fluidas como o leito do rio que nos abraça na chegada ao território *Gerú Tucunã*, em intensa sintonia aos movimentos que nos encantam na relação com o ambiente.

Nesse entrelaçamento, as plantas carregam sentidos que, para se fazerem eficazes no tratamento de alguma enfermidade, devem ser seguidos preceitos, como horários, fases da lua e diálogo com elas. Os saberes relacionados às plantas são mediados no território e demonstram a singularidade do grupo. Durante a entrevista, quando direcionei as perguntas para as finalidades das plantas medicinais na aldeia, Bayara narrou com orgulho sobre a biodiversidade presente na comunidade:

Aqui na aldeia, quando temos gripe, asma, febre ou dor de cabeça, nós temos plantas que curam isso tudo aqui. Preparamos banhos, chás para as crianças, para asma ou bronquite. Muitas pessoas da comunidade já curaram de remédios preparados para bronquite.

A relação estabelecida com os não humanos (as plantas) se dá de maneira afetuosa, como vimos na narrativa de Bayara sobre o angico (*Anadenanthera colubrina* (Vell.) Brena, ao denominar a planta como “compadre” angico devido à importância medicinal e ritual desta planta que possui lugar de destaque na comunidade, encontrando-se

localizada ao lado da cabana central da aldeia. Partindo do modo como se lida com as plantas, é uma busca constante por conhecimentos, o que traz enriquecimento individual e coletivo. No entanto as narrativas apontam que os saberes acerca das práticas relacionadas às plantas medicinais se entrelaçam nas ritualísticas dos encantados e dos ancestrais deste povo. Assim nos conta o Cacique Bayara: *As plantas que são usadas para fazer a cura. As plantas que servem para fazer um remédio, mas que por vez eu não tenho conhecimento um guerreiro vem e apresenta os saberes dele. Assim ele me diz: vai lá buscar essa planta que serve para isso.*

Durante a caminhada, os aspectos visuais fortaleceram as narrativas de Bayara e Sinaré, apresentando no ambiente da aldeia espécies usuais para a agricultura de subsistência, a arte indígena, ritual e medicinal. Pressuponho que ao discorrer sobre o universo das plantas me direciono à territórios tradicionalmente ocupados por diversos corpos e suas *práxis*.

3. SOCIOBIODIVERSIDADE QUE NASCE NO TERRITÓRIO GERÚ TUCUNÃ

“O que aprendi ao longo destas décadas é que todos precisam despertar, porque se durante um tempo éramos nos povos indígenas que estávamos ameaçados de ruptura ou da extinção de nossas vidas, hoje estamos todos diante da iminência de a terra não suportar nossa demanda.” (Ailton Krenak, 2019)

A construção deste capítulo é um dos momentos mais difíceis que encontrei desde o início do mestrado, entre disciplinas, projeto, artigos, comitê de ética e o campo. Apresentar as categorias que emergem das narrativas para os leitores desta dissertação e a abordagem metodológica elencada constitui um desafio para quem tem como berço as ciências biológicas. Comungando do que foi apontado por um colega de profissão, Yan Silva, sinto-me um “antropólogo clandestino”. A elaboração das reflexões presentes neste texto me fez reafirmar o meu lugar de um pesquisador não antropólogo, mas que, em cada encontro, palavras e silêncios, buscou ouvir e compreender seus interlocutores. Construindo e reconstruindo tessituras acerca do território *Gerú Tucunã Pataxó* com esses atores.

Os saberes e as práticas tradicionais que compõem o ambiente deste grupo, assim como suas vivências, são elementos que demonstram a sociobiodiversidade presente na aldeia, assim como as ligações estabelecidas com os conhecimentos etnobotânicos. Em um espaço envolto por uma extensa área vegetativa de predomínio do bioma de mata atlântica em processo de regeneração, encontramos uma gama de espécies de fauna e flora exercendo suas respectivas agências diante do contexto no qual estão inseridos.

Ao entrar no solo fértil de biodiversidade da *Gerú Tucunã* e ser recebido por Cacique Bayara, foi notório que uma riqueza singular me surgiria no decorrer das narrativas vivenciadas com este grupo. Nas expressões dessa liderança da aldeia e representante do povo indígena Pataxó, com 60 anos de idade e nascido em aldeia Barra Velha – popularmente chamada de aldeia mãe –, no extremo sul da Bahia, as plantas se entrelaçam na sua história pessoal. O guerreiro²³ Pataxó chegou ao estado de Minas Gerais ainda na juventude, passando a viver na terra indígena Fazenda

²³Expressão nativa usual designado a lideranças Pataxó presente nas narrativas dos interlocutores.

Guarani, no município de Carmésia. Sua migração para Açucena, na região do Rio Corrente, se deu no ano de 2010, assim (re)construindo história e os movimentos da “puxada de rama”.

A valorização da biodiversidade e dos saberes arrolados a ela são fundamentais para o fomento de práticas de etnoconservação em comunidades tradicionais, tais como remanescentes de quilombos, de ciganos e, sobretudo, dos indígenas aos quais direcionamos este estudo. A Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), no Art. 2º (1992) define o conceito de biodiversidade como “variabilidade de organismos vivos de todas as origens, compreendendo, dentre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas aquáticos e os complexos ecológicos [...]”, e no Art. 10º declara que a conservação da biodiversidade deve considerar as práticas culturais tradicionais dos povos. Diegues (2000), ao contextualizar tal abordagem, designa a biodiversidade do seguinte modo:

a biodiversidade não é simplesmente um produto da natureza, mas em muitos casos é produto da ação das sociedades e culturas humanas, em particular, das **sociedades tradicionais** não-industriais. [...], ela é também uma construção **cultural e social**. As espécies vegetais e animais são objetos de conhecimento, de domesticação e uso, fonte de inspiração para mitos e rituais das sociedades tradicionais e, finalmente, mercadoria nas sociedades modernas. (**grifo nosso**, DIEGUES,2000, p.3)

Neste estudo que se propõe a refletir sobre as interações do povo Pataxó com e no ambiente com os seres humanos e não humanos, noto que estes são indissociáveis. Ampliarmos a perspectiva de biodiversidade para o conceito de sociobiodiversidade que compreende a complexibilidade presente no território. Marques (2012) reforça tal perspectiva e cita Albagli (1998, p.63)

Também cada vez mais a diversidade cultural humana - incluindo a diversidade de línguas, crenças e religiões, práticas de manejo de solo, expressões artísticas, tipos de alimentação e diversos outros atributos humanos - é **interpretada como sendo um componente significativo da biodiversidade**, considerando as recíprocas influências entre o ambiente e as culturas humanas. Desse modo, o conceito de biodiversidade vem sendo ampliado para o de **sociobiodiversidade**. (grifo nosso).

O campo da etnoconservação converge para este recorte epistemológico com abordagens interdisciplinares, para além da busca por promover a conservação do objeto de natureza biológica (fauna e flora), fomentando a conservação da diversidade cultural e de toda trajetória dos povos tradicionais para este fim (DIEGUES,2000). O

bioma de mata atlântica predomina o território da aldeia *Gerú Tucunã Pataxó* - como apontamos anteriormente. Este bioma é o cerne de diversos estudos direcionados aos aspectos botânicos sobretudo na região sudeste (ALMADA,2012).

Acerca desta sociobiodiversidade, conta-nos Cacique Bayara que a comunidade dispõe de saberes e práticas atribuídos a uma gama de espécies para diversas finalidades, seja medicinal, ritual, alimentício e aos seres não humanos. Ele narra que os saberes atrelados às plantas partem de *Txõpai*, divindade da cosmologia Pataxó, e tendem a fortalecer relações. Os saberes ecológicos tradicionais que permeiam as interações na comunidade partem de diversas dimensões e geralmente são perpetuadas pela oralidade e mediadas por gerações. Noto, por meio nas narrativas, que a liderança demonstra preocupação quanto à perpetuação das práticas e dos saberes tradicionais das plantas presentes no cotidiano da comunidade. Essa preocupação é diretamente vinculada às finalidades do uso das plantas partindo da cultura do grupo, pois conhecer as plantas sem o “domínio da ciência” a elas relacionadas é ineficaz, tendo em vista que saberes e fazeres são indissociáveis, como apontado anteriormente.

A etnoconservação como instrumento de registro dos saberes e fazeres dos povos tende à eficácia quando está direcionada a promover ações de amparo à biodiversidade e do conhecimento associado destes grupos. Jorge Terena aponta que os povos indígenas tendem a ganhar muito com a conservação de suas práticas e podem contribuir com outros povos.

A *conservação* tem sempre integrado a sobrevivência de nossas comunidades, sem recursos renováveis para colher, perdemos tanto o nosso sustento como a nossa forma de vida. As comunidades indígenas têm tudo a ganhar com a conservação, e muito a oferecer: conhecimentos profundos e detalhados das espécies e dos ecossistemas; maneiras de compartilhar e administrar recursos que perduraram ao longo dos tempos. (TERENA,1997)

Silva et al., (2017) interpreta estes saberes que são construídos nos processos históricos de coletividade como instrumento que corroboram para a manutenção da sociobiodiversidade nas relações de grupos humanos. Assim, parte deste ensejo e direciona a função dos registros das plantas utilizadas pelo povo Pataxó. Bayara reflete que *os indígenas têm a necessidade de registrar as plantas como protagonistas*

dos conhecimentos de seus povos. Nós com as ervas e o conhecimento: para o que serve – finalidade – só fortalecem as raízes dos nossos velhos; nossos guerreiros.

Os modos como a sociobiodiversidade se encontra no território Pataxó promovem fluxos entre a alimentação, a medicina e a ritualística e denotam a pertença étnica dos indígenas da aldeia *Gerú Tucunã*. Cacique continuou sua reflexão projetando a possibilidade da construção de uma horta para plantas medicinais, promovendo a conservação dos saberes e afirmou que caso ocorra tais ações: *Daqui a 10 ou 15 anos nossos filhos não vão compreender que as plantas medicinais fazem parte da medicina tradicional.*

Na caminhada pela aldeia encontrei canteiros e hortas, onde foi possível identificar que este “*sonho*” de Bayara vem se consolidando no cotidiano. É possível notar o cultivo de árvores frutíferas utilizadas para subsistência da comunidade e, ao redor das casas, encontramos alfavaca, assa peixe, mentrasto e outras espécies, plantadas pelos moradores ou que são colhidas diretamente no mato. Compreendo estes espaços que rodeiam as casas como quintais, onde se cultiva ervas medicinais, condimentares e frutíferas. As hortas são espaços que necessitam de ferramentas para proteção – cercas e/ou madeira – contra invasão de animais e outros agentes.

Segundo Cardoso e Campos (2017, p.83-4), os quintais são espaços de agrobiodiversidade e “resistência na manutenção da diversidade diante de uma crise dos sistemas agrícolas. [...] Nestes espaços é que se perpetuam os saberes e as práticas dos antigos”. Nos quintais e no mato podemos identificar diversas plantas como nos conta Bayara: *Capim de Aruanda, Amesca, Cafezinho, às vezes plantas que às vezes vocês não dão nada por ela. Tem gerbão, tem alfavaca, tem algodão. Tem essa madeira aqui, Angico, que está aqui conosco.* em sintonia com a narrativa de Cacique Bayara, seu filho Sinaré relata: *temos plantas nativas em nossa comunidade, como Ipê amarelo, Ipê Roxo, Braúna e Jacarandá. Essas madeiras são nativas e nós temos preservado.*

Os usos sociais destas plantas são múltiplos e compõem a singularidade da comunidade, que identificamos ser extremamente ligada aos aspectos culturais do povo Pataxó. Os saberes atrelados às espécies são associados as suas finalidades, assim podendo inferir que esta ciência é fruto do trabalho desenvolvido nas relações sociais estabelecidas no coletivo. Bayara reforça que possuir tais saberes é assegurar a ciência dos guerreiros. Assim, alimentar-se das raízes de “compadre” angico é fortalecer as raízes culturais do grupo. É notório durante nosso caminhar na aldeia que a sociobiodiversidade deste solo transcende aos olhares de nós, pesquisadores, pois as plantas são agentes sociais que ocupam diversos *locus*.

Neste lugar de riqueza biológica, ancestral e de lutas territoriais, encontramos arbustos, árvores, animais e rios que nos abraçam, direcionando a cosmologia Pataxó. Cacique Bayara relata que a sociobiodiversidade do ambiente é dada nas relações estabelecidas dos sujeitos, dos encantados e dos ancestrais do povo. Quando ele narra o universo das plantas – não humanos – noto o quão vinculadas a cultura indígena e as lutas diárias estão. Toda a sociobiodiversidade da comunidade é plural, e estas plantas carregadas de saberes associados proporcionam da subsistência ao contato com os encantados.

O quadro abaixo demonstra as plantas citadas pelos interlocutores, que estão elencadas em três categorias emergentes do campo: medicinal (53%), alimentar (27%) e cosmológicos (15%) (Tabela 01).

Tabela 1: Etnoespécies de Plantas

ETNOESPECIES	NOME CIENTÍFICO	FAMÍLIA BOTÂNICA
Abacaxi	<i>Ananas comosus</i>	<i>Bromeliaceae</i>
Acerola	<i>Malpighia emarginata</i>	<i>Malpighiaceae</i>
Algodão	<i>Gossypium sp.</i>	<i>Malvaceae</i>
Alfavaca	<i>Ocimum gratissimum L.</i>	<i>Lamiaceae</i>
Amesca (Amescla)	<i>Protium heptaphyllum.</i>	<i>Burceraceae</i>

Amora	<i>Morus sp.</i>	<i>Moraceae</i>
Angico	<i>Anadenanthera colubrina</i>	<i>Febaceae-Mimosoideae</i>
Araça	<i>Psidium cattleianum</i>	<i>Myrtaceae</i>
Arnica	<i>Arnica montana</i>	<i>Asteraceae</i>
Bambu	<i>Bambusoideae sp.</i>	<i>Poaceae</i>
Banana	<i>Musa sp.</i>	<i>Musaceae</i>
Barbatimão	<i>Stryphnodendron sp</i>	<i>Fabaceae</i>
Braúna	<i>Melanoxylon brauna</i>	<i>Fabaceae</i>
Cabeba	<i>Piper umbellatum L</i>	<i>Piperaceae</i>
Cafezinho	<i>Cordia ecalyclata</i>	<i>Boraginaceae</i>
Cajú	<i>Anacardium occidentale</i>	<i>Anacardiaceae</i>
Capim de Aruanda (Nagô / Caboclo)	<i>Cymbopogon densiflorum</i>	<i>Poaceae</i>
Capim Meloso	<i>Melinis minutiflora</i>	<i>Poaceae</i>
Capim-santo	<i>Cymbopogon citratus</i>	<i>Poaceae</i>
Carqueja	<i>Baccharis trimera</i>	<i>Asteraceae</i>
Coqueiro-tucum (Tucum)	<i>Astrocaryum vulgare</i>	<i>Areaceae</i>
Feijão Andú	<i>Cajanus cajan</i>	<i>Fabaceae</i>
Fumo (tabaco)	<i>Nicotiana tabacum</i>	<i>Solaneaceae</i>
Gervão	<i>Stachytarpheta cayennensis</i>	<i>Verbenaceae</i>
Graviola	<i>Annona muricata</i>	<i>Annonaceae</i>
Ipê Amarelo	<i>Handroanthus albus</i>	<i>Bignoniceae</i>
Ipê Roxo	<i>Handroanthus impetiginosus</i>	<i>Bignoniceae</i>
Jabuticaba	<i>Plinia cauliflora</i>	<i>Myrtaceae</i>
Jaca-pinha	<i>Artocarpus heterophyllus</i>	<i>Moraceae</i>
Jacarandá	<i>Jacaranda sp.</i>	<i>Bignoniceae</i>
Janaúba	<i>Himatanthus drasticus</i>	<i>Apocynaceae</i>
Jenipapo	<i>Genipa americana</i>	<i>Rubiaceae</i>
Mamão	<i>Arica papaya</i>	<i>Caricaceae</i>
Mandioca	<i>Manihot sp.</i>	<i>Euphorbiaceae</i>

Manga	<i>Mangifera indica</i>	<i>Anacardiaceae</i>
Mangaba	<i>Hancornia speciosa</i>	<i>Apocynaceae</i>
Maria Mole	<i>Peperomia pelucida</i>	<i>Piperaceae</i>
Matruz	<i>Dysphania ambrosioides.</i>	<i>Amaranthaceae</i>
Palmeira piaçava	<i>Attalea sp.</i>	<i>Arecaceae</i>
Pariri	<i>Arrabidaea chica.</i>	<i>Bignoniaceae</i>
Patiobá	<i>Syagrus bothryophora</i>	<i>Arecaceae</i>
Pau - óleo (copaíba)	<i>Copaifera trapezifolia</i>	<i>Fabaceae</i>
Pau d'alho	<i>Gallesia integrifolia</i>	<i>Capparaceae</i>
Pinhão Roxo	<i>Jatropha gossypifolia</i>	<i>Euphorbiaceae</i>
Pitanga	<i>Eugenia uniflora</i>	<i>Myrtaceae</i>
Urucum	<i>Bixa orellana</i>	<i>Bixaceae</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

3.1 Saberes e fazeres mediados com e por plantas

Ao caminhar entre os espaços comuns e as *Kijemes* da aldeia, observo a presença dos saberes sobre as plantas, muitas vezes na maneira singela de olhar para um determinado arbusto e em comentários carregados de conhecimento ancestral, que se perpetua oralmente. Nos relatos, a temática da territorialidade tem se apresentado em diversos momentos, demonstrando o quão importante é esta interação da terra como espaço do religar ancestral aos encantados/ guerreiros e a força que exerce no cotidiano dos indígenas. São saberes rodeados de vivências que pairam na relação cosmológica que moldam o respeito aos ancestrais. No início da narrativa de Bayara, quando lhe apresentei a questão gerativa que norteia este estudo, sua primeira frase ecoou como uma nota musical: *Isso vem da espiritualidade dos nossos pajés*. Assim, no bailar destas palavras, os usos sociais das plantas entrelaçam os universos humano e não humano de modo imensurável.

Na aldeia, a presença das plantas ocupa diversos espaços matas, quintais ou capoeiras, onde os saberes a elas associados emergem com fluidez. Em banhos,

chás, benzimentos e outros modos, as plantas exercem agências distintas que carregam a cultura do grupo, que vem se perpetuando por meio das práticas realizadas. Sinaré Pataxó traz em sua narrativa que o território da aldeia possui plantas importantes no que se estende à cultura do povo e reforça que aspectos cosmológicos são intrínsecos a estes não humanos.

Os usos destas plantas moldam o que a comunidade conhece e delimita como medicina tradicional, que tem como finalidade o reestabelecimento físico e espiritual. Para o grupo, sintomas que recebem tratamentos com medicamento oriundo das farmácias poderão ser potencializados, por vezes tais quadros não se encaixam como “clínicos”, mas de resolução por meio de tratamento energético/cosmológico. Bayara demonstrou felicidade ao relatar que seu sogro, hoje com 84 anos de idade, teve o primeiro contato com médicos para eventual tratamento em 2019. Os métodos usuais para tratamento de seu sogro até o momento vinham da própria natureza, que oferta seus saberes para a cura, e esta situação se estende aos demais anciões da aldeia. Os saberes em relação às interações com o ambiente são perpetuados nas vivências com os mais velhos. Notei o quanto os interlocutores referendaram a necessidade de ouvir aqueles que carregam esse conhecimento tradicional e destaco a preocupação do Cacique com o acesso das demais gerações a esses saberes. Sinaré reiterou que é necessário realizar ações com as crianças para que estes possam valorizar a medicina tradicional e não estabelecer relações de dependência com tratamentos orientados por médicos. Justificou pelo fato de que, com o domínio dos saberes e fazeres que compõem a medicina tradicional, a cura poderá emergir do próprio território.

Na comunidade, quando se identifica um quadro de alguma enfermidade, os anciões buscam por tratamentos com as plantas medicinais. O Cacique relatou que quadros como de asma e bronquite são tratados com medicina tradicional. Ele contou que não indígenas buscam pela aldeia para acessar tal ciência, como um jovem que buscou acalento para o quadro que o tinha acometido. Este jovem rapaz, de aproximadamente 30 anos de idade, tinha um vínculo empregatício que estava em vias de ser desfeito devido ao adoecimento de asma. Para tal finalidade, o Cacique

preparou duas garrafadas e orientou quanto ao modo de ingerir. Passando-se alguns meses, o jovem retornou à aldeia e procurou por Bayara para agradecer o feito mediado pela medicina tradicional indígena. Ele relatou que, ao ouvir a fala do rapaz, respondeu a ele: “que bom você acreditou em nossos saberes, pois a medicina tradicional pode curar”. Cacique destacou que sua esposa é uma referência no preparo de garrafadas e remédios, em geral derivados de plantas medicinais na aldeia. Partindo desta fala dona Branca, que em primeiro momento não seria parte da interlocução dos textos, acabou por colaborar na construção da pesquisa.

O Cacique relatou que dona Branca não gosta de dizer que prepara remédios tradicionais, mas um dia chegou à aldeia um homem com uma criança de 12 anos, com quadro de asma. Esse homem conversou bastante, a ponto de implorar para que ela preparasse o tratamento para asma, e então dona Branca preparou o remédio. Passado o período do tratamento, esse homem retornou à aldeia para agradecer e dizer que a criança havia melhorado. O processo de cura é mediado pelo saber do povo, e é notória a alegria de Cacique ao relatar este fato:

este retorno é muito bacana, pois o que nós fazemos é parte da nossa vida e da medicina tradicional. Você saber que está fazendo o bem a um ser humano [...] é uma característica dos povos indígenas.

Por meio da medicina tradicional, os saberes são (re)criados no cotidiano, pois, para coletar plantas ou parte delas, devem-se seguir procedimentos próprios para a finalidade do uso. Os horários e fases da lua são essenciais para que as propriedades da planta sejam asseguradas e estas práticas são perpetuadas pela oralidade. A interação com as plantas denota conhecer a fundo as particularidades destes espécimes, dos horários de coletar, sempre acompanhada de uma longa conversa com a planta, pois nunca se deve apenas coletar. Assim nos narra Bayara:

você tem que conversar com planta, você tem que possuir de saberes, como o horário que você pode tirar o pedacinho do caule ou da raiz. Estas práticas são saberes. Então, na medicina tradicional está a espiritualidade que vem dos guerreiros ancestrais que estão em volta delas nos ensinando todo o potencial que as plantas possuem.

Para além dos chás e das garrafadas, os banhos foram recordados nas narrativas, principalmente para restabelecer a energia corporal. Na aldeia, quando se está com dores de cabeça, antes de se direcionar aos remédios fármacos, a pessoa poderá

tomar um banho de folhas e caminhar até a natureza (terminologia nativa do campo ao se dirigir às matas). Essa relação de humanos com o ambiente, seja no ato de sentar-se embaixo das árvores ou ir ao rio (na cabeceira) para conversar com os saberes das águas, é vista como uma forma essencial de saber que libera a negatividade do corpo.

As plantas medicinais estão presentes nas narrativas e nas vivências na comunidade, sendo utilizadas para o tratamento de diversas enfermidades, mas me recordo, como disse anteriormente, de que aquele que se dispõe a manipular tais plantas deve saber lidar com os saberes a elas relacionadas. Algumas das plantas são árvores cuja madeira tem propriedade medicinal indicada para tratamento de cortes e inflamação por meio de chás ou banhos. O sabor por vezes é amargo, destacou Bayara, mas para além deste sentido é válido para o grupo ao resultado de cura que esta planta vem trazer. Os relatos sobre casos de tratamento mediados pelas plantas medicinais são comuns no cotidiano da comunidade. Um exemplo é o chá de parreira, direcionado ao tratamento de diabetes, mas também atua como estimulante alimentar, utilizado pela irmã de Bayara, que usa pequenos pedaços desta planta para controle glicêmico. A tabela abaixo demonstra as etnoespécies elencadas nas narrativas com finalidade medicinal (Tabela 02).

Tabela 2: Etnoespécies de Plantas Medicinais

ETNOESPÉCIE	NOME CIENTÍFICO
Abacaxi	<i>Ananas comosus</i>
Acerola	<i>Malpighia emarginata</i>
Algodão	<i>Gossypium sp.</i>
Alfavaca	<i>Ocimum gratissimum</i>
Amesca (Amescla)	<i>Protium heptaphyllum</i>
Amora	<i>Morus sp.</i>
Angico	<i>Anadenanthera colubrina</i>
Arnica	<i>Arnica montana</i>
Bambu	<i>Bambusoideae sp.</i>

Barbatimão	<i>Stryphnodendron sp.</i>
Braúna	<i>Melanoxylon braúna</i>
Cabeba	<i>Piper umbellatum L</i>
Cafezinho	<i>Cordia ecalyclata Vell</i>
Cajú	<i>Anacardium occidentale</i>
Capim de Aruanda (Nagô / Caboclo)	<i>Cymbopogon densiflorum</i>
Capim Meloso	<i>Melinis minutiflora</i>
Capim-santo	<i>Cymbopogon citratus</i>
Carqueja	<i>Baccharis trimera</i>
Fumo (tabaco)	<i>Nicotiana tabacum</i>
Gervão	<i>Stachytarpheta cayennensis</i>
Graviola	<i>Annona muricata</i>
Ipê Amarelo	<i>Handroanthus albus</i>
Ipê Roxo	<i>Handroanthus impetiginosus</i>
Jacaranda	<i>Jacaranda sp.</i>
Janaúba	<i>Himatanthus drasticus</i>
Mandioca	<i>Manihot sp.</i>
Manga	<i>Mangifera indica</i>
Maria Mole	<i>Peperomia pelúcida</i>
Matruz	<i>Dysphania ambrosioides L.</i>
Pariri	<i>Arrabidaea chica</i>
Pau - óleo (copaíba)	<i>Copaifera trapezifolia</i>
Pau d'alho	<i>Gallesia integrifólia</i>
Pinhão Roxo	<i>Jatropha gossypifolia</i>
Pitanga	<i>Eugenia uniflora</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As garrafadas apontadas anteriormente podem ser preparadas e utilizadas para diversos fins, como infecção, ou mesmo para limpeza de impurezas do corpo. O Cacique disse que, quando a mulher utiliza por longo período comprimidos anticoncepcionais, é necessário que este corpo se restabeleça para gerar uma

criança. Para este caso é aconselhável ingerir um preparado de janaúba que segundo ele permite que as mulheres *tornem a nascer de novo e às vezes podem gerar de quatro a cinco filhos*.

Os saberes mediados pelas plantas medicinais são carregados do pertencimento à natureza, ao chão, do qual emerge cada broto, folha e caules, pois os tratamentos são de inspiração na natureza e no conhecimento ancestral. Dona Branca reforça que encontra muitas espécies no território da aldeia, mas para que a cura das enfermidades possa acontecer é necessário conhecimento que direcionará o coletar, o fazer e o receitar, mas para além disso sentir a força que vem dos guerreiros. Vale ressaltar o quanto os conhecimentos da manipulação dessas ervas, plantas e/ou mato são vinculados ao saber dos mais velhos, ou seja, dos anciões da aldeia, que, em diversos momentos, são referendados pelos interlocutores como aqueles que fomentam a perpetuação do conhecer o ambiente e de que se deve ouvi-los atentamente.

Na caminhada pela aldeia, encontrei mandioca, alfavaca, assa peixe, algodão e outras plantas medicinais e deparei com uma fonte de saber inesgotável, singular e única, vinda dos mais velhos. Sinto um respeito enorme por esse saber por parte do Cacique, que, mesmo sem dizer ao menos uma palavra, me deleito só de recordar de seu rosto. O Cacique me leva a conhecer sua mãe – matriarca desta comunidade – de ascendência negra das Minas Gerais, que gerou 12 filhos e hoje tem mais de 100 anos, a qual poucas vezes utilizou a medicina “dos brancos”. Chego à casa de sua mãe, e suas irmãs, que zelam por ela, nos recebem com enorme afeto e cuidado. Logo nos sentamos todos na sala, onde muito ouvi sobre a vida na comunidade, os relatos demonstram o bem viver, nas experiências daqueles que se embebedam dos saberes da natureza. Percebi que, desta valorização da cultura própria do povo Pataxó, nasceu o sentimento de pertença do Cacique e de todo seu legado. Assim, em comunhão com as plantas medicinais, as espécies de cunho alimentar, também estão presentes nos quintais e hortas para subsistência da comunidade.

3.2 Do cultivo ao *mãgute* ²⁴

Os cultivos de plantas para fins alimentícios e de subsistência se faz presente no cotidiano do grupo. Sinaré relatou que o modo de vida dos Pataxó vem sofrendo modificações. Seus ancestrais vivenciavam o ambiente de maneira diferente da forma que se organizam atualmente. Não era comum o cultivo de alimento nas comunidades, pois o povo da etnia Pataxó migrava de acordo com os recursos naturais dos locais onde se estabeleciam as comunidades e, no caso de escassez de recursos, deixavam o lugar e se deslocavam. Sinaré nos diz que:

Com o tempo, o povo Pataxó foi se tornando camponeses, por tudo que se impôs pela falta de alimento que, com o tempo, foi prejudicando a eles. Começaram a produzir seu próprio alimento, plantar. Assim, foram obrigados a se instalar em determinado local e produz seu próprio alimento.

Aponto no capítulo anterior diversos produtos que encontramos nos quintais da comunidade, cultivares para subsistência e uma pequena produção para comércio em determinadas épocas. Conta o Cacique que *no Rio Corrente no município de Açucena, o povo Pataxó vive de agricultura e do artesanato. A nossa fonte de renda é a agricultura, artesanato, apenas quem trabalha na escola ou aposentado tem salários. Vivemos mais da roça.* Nas roças e nos quintais, identificamos árvores frutíferas em abundância, como jaca, pinha e alguns frutos secos nos pés de tão farta que foi a última colheita, mexerica da Bahia, de que os pássaros se alimentam de tão cheios de frutos estão os pés. Ainda é presente na aldeia uma das casas erguidas em 2010, época de fundação da comunidade, hoje sem morador, mas que é usada para se guardarem as colheitas. Na caminhada com o Cacique, ao lado de um pequeno lago com alguns patos, observei vários pés de bananas, de que os micos estrela (*Soin*) se alimentam. Parafraseando Bayara, *a natureza que troca e se constrói*, sendo este um lema da comunidade tão fecunda de alimentos para pessoas, animais e encantados.

O cultivo no território somente se iniciou após a chegada do grupo. Antes disso, não havia *nenhum pé de fruta*. Observar a comunidade com tantas árvores frutíferas é de

²⁴ Palavra oriunda do Patxohã (língua nativa) cujo significado é: comida.

felicidade para o Cacique, que mostrou cada espaço de cultivo com um brilho no olhar. A cultura de abacaxi é extensa, podendo ser encontrada em vários espaços da aldeia e rodeada por uma grande área de cultivo de mandioca para produção de farinha, cãwin²⁵, e outros produtos derivados, por vezes, utilizados na merenda escolar. Pés de coqueiro, trazidos da aldeia-mãe, compõem o território. Neste trânsito do grupo, Bayara disse que Minas Gerais é parte de Barra Velha. A seguir, a tabela abaixo demonstra as etnoespécies encontradas no território para fins alimentícios (Tabela 03):

Tabela 3: Etnoespécies de Fins Alimentícios

ETNOESPÉCIE	NOME CIENTÍFICO
Abacaxi	<i>Ananas comosus</i>
Acerola	<i>Malpighia emarginata</i>
Amora	<i>Morus sp.</i>
Araça	<i>Psidium cattleianum</i>
Banana	<i>Musa sp.</i>
Cajú	<i>Anacardium occidentale</i>
Feijão Andú	<i>Cajanus cajan</i>
Graviola	<i>Annona muricata</i>
Jabuticaba	<i>Plinia cauliflora</i>
Jaca-pinha	<i>Artocarpus heterophyllus</i>
Mamão	<i>Carica papaya</i>
Mandioca	<i>Manihot sp.</i>
Manga	<i>Mangifera indica</i>
Mangaba	<i>Hancornia speciosa</i>
Patiobá	<i>Syagrus bothryophora</i>
Pitanga	<i>Eugenia uniflora</i>
Urucum	<i>Bixa orellana</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

²⁵ Bebida tradicional derivada da mandioca usual em momentos ritualísticos.

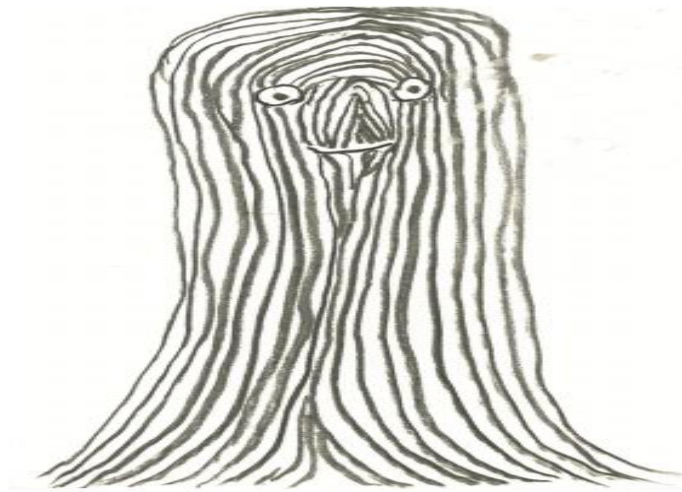
Dentre as espécies de cunho alimentar, destaco a mandioca que além de alimentícia encontra-se em outra categoria, relacionada aos aspectos cosmológicos. Essa planta é carregada de significado ancestral e cultural. Os encantados emergem por diversas vezes nas narrativas dos interlocutores, o que nos diz o quanto estes seres são importantes para o grupo e como se relacionam com os saberes das plantas.

Os aspectos cosmológicos que circulam o universo das plantas são eminentemente ligados à ancestralidade dos guerreiros Pataxós, pois destes suscitam os modos de cura tradicional. O Cacique narrou que os encantados são os Xamãs da aldeia. Nas bibliografias produzidas pelos Pataxós, diversos encantados são descritos, tais como Lombeta, Velha do Pirulito, Hamã, Pai da Mata, Curupira e outros. Os encantados são instrumentos de agentes dos saberes na aldeia, desde a maneira que se deve direcionar o culto tradicional indígena ao ensinar determinada forma de manipulação das ervas. Assim podemos ver na narrativa de Bayara:

As plantas que vão fazer a cura ao preparo de um remédio. Às vezes não tenho conhecimento desta planta, mas um guerreiro – encantado/ancestral – vem e por meio de seus saberes me diz: Vai lá buscar essa planta que serve esta situação (determinada enfermidade). Eu não tinha este conhecimento, mas ele veio falou para mim ou para outro colega, mas é necessário deixar registrado.

Alguns encantados, fomentam os saberes ecológicos locais, protegem e zelam pelo ambiente, pois é este *locus* que os faz vivos. O pai da mata, encantado muito presente no cotidiano da aldeia, como nos contou Bayara, é uma energia que possui muitos saberes, desde o cuidado para com a natureza até o domínio das plantas medicinais. Quando alguém deseja violar este espaço, ou seja, “fazer maldade”, ele assombra a pessoa, “faz correr” para longe, pois *toda a natureza é um ser vivo*.

Figura 16: Ilustração Pai da Mata



Fonte: Domingos Braz (2012) In. Souza (2015, p.160)

Segundo Souza (2015, p.161)

O Pai da Mata é visto como um dos seres mais velhos do tempo primordial, das gerações que não vieram ao mundo das barrigas das mulheres. Ele possui a capacidade de se transubstanciar em diversas espécies vegetais, embora a sua forma mais recorrente seja a de um coqueiro-piaçaba. Seus cabelos de piaçaba recobrem todo o corpo, em particular a região do umbigo, abertura que tem a função de uma boca descomunal. A sua casa é a própria mata, onde exerce o papel de grande guardião de todas as espécies vegetais

Na aldeia de Bayara, como nas comunidades de Carmésia, em determinado momento do ano, como nas festividades em comemoração à data festiva do dia do índio ou na festa das águas, em ritual alguém se veste do pai da mata para ter contato com os indígenas e não indígenas presentes. Na ritualística do momento, os homens se retiram por determinado tempo e entre cantos, acontece a evocação da energia do encantado no corpo de uma pessoa. Assim, ele é vestido com palhas de piaçava e outras folhas. Então, fumando seu cachimbo com ervas preparadas, é trazido ao centro da aldeia para conversar e contar sobre os males que estão acontecendo com a floresta, com as criações e situação da poluição. Este ser não humano, que vive nas matas, não gosta que entrem sem pedir licença em seu território ancestral; ao adentrar neste espaço vivo, deve-se conversar com a própria natureza para que ela permita boas caças com prosperidade. Caso se violem essas ritualísticas, pode-se entrar e se perder, andar “daqui para ali” e não encontrar o caminho para casa.

Bayara relatou que este encantado é de suma importância para a comunidade, assim como Hamãý, que protege os animais da floresta. Ele enfatizou: *Hamãý, se você faz uma devoção a ela para caçar, ela te dá, mas, se você fizer malvadeza, ela te dá uma surra, ela te dá uma surra.*

Pataxó *et al.*, (2001, p.28) nos narra:

Desde os antepassados, a Hamãý vem protegendo nossos animais. Os nossos velhos levavam fumo numa taboca socavam e deixavam curtir. Se não levassem o fumo poderiam levar um pedaço de pano (ou qualquer coisa vermelha). Mas, como não existia pano, tintava imbirã com tinta (arariba) da árvore do mato que serve como tinta. Quando levava o presente certo, facilitava a caçada, mas quando não levava ela dava uma surra. A surra não era para deixar machucado e sim perdido no meio da mata. Mas logo desconfiam que era a Hamãý que os deixava perdidos, pegavam a folha da patioba e davam um nó. Ai faziam o desembaraço. Então encontravam o caminho de volta para casa. Ela fazia isso porque é protetora dos animais. Também surrava as pessoas que não tinham devoção e caçavam sem ter permissão. O grito da Hamãý é diferente do da coruja, mas muitas pessoas acham que Hãmay grita igual a coruja. Todas as noites ela junta a caçarada, mas quando não estão todas ela vai á procura e encontra. Muitas estão feridas, não aguentam voltar para casa. Hamãý leva com carinho para cuidar. Contam os nossos antepassados que um dia ela decidiu levar um índio que caçava sem permissão ativa nos animais. Então decidiu levá-lo para cuidar dos animais feridos. Chegando no lugar onde todos os bichos estavam, viu todos feridos. Hamãý fez ele cuidar de todos. A Hamãý é um espírito (protetora dos animais) e da cultura Pataxó. (PATAXÓ *et al.*, 2001, p.28)

Figura 17: Ilustração Hãmay



Fonte: Pataxó *et al.*, (2001) *In*. Souza (2015, p.114)

Do angico deriva o chá da *Hãmay*, que deverá ser ingerido apenas por homens. O Cacique Bayara reafirma que apenas homens podem beber. Colocam-se alguns pedaços da casca do angico em uma panela, deve-se ferver e deixar descansar em um lugar reservado na mata. Os homens devem beber em uma roda quando se preparam para um ritual, para saírem a caça ou para buscar determinada planta medicinal. Em todos esses momentos, revelam-se saberes dos guerreiros antepassados, que fortalecem a aldeia.

Outro encantado é o curupira, que vem amedrontar as crianças. Quando os mais velhos estão sentados em volta da fogueira para conversar e trocar saberes sobre a vida na aldeia, e as crianças estão correndo em volta, sempre é dito: *Lá vem o curupira correr com vocês*. Logo uma das crianças questiona: *O que é o curupira, tio?* Contou-nos o Cacique: *ele é um espírito, um animal, que corre em cima da gente, briga, faz você ficar perdido, e assombra a gente. Para a criança, a questão é saber que existem estes animais, estes saberes. Se você não passar nada disso, as crianças não vão saber o que é.*

Diante desta necessidade de repassar às crianças esse modo próprio dos Pataxó de relação com a natureza e com os encantados, na aldeia é realizado na festa das águas o batizado das crianças que nasceram naquele ano. A ritualística acontece na comunidade no dia 05 de outubro de cada ano, quando as crianças são banhadas de barro preparado e depois levadas ao rio sagrado para serem batizadas. Segundo o Cacique, este ato é o saber dos velhos, que vem por meio dele realizar o batizado das crianças

Relacionando aos encantados Pataxó, algumas bebidas são parte das ritualísticas festivas. O preparo do Cãwin, é usual na festa das águas e em outros momentos rituais. Com garapa de cana e fermentado por alguns dias, este preparo pode deixar a pessoa “bêbada” se ingerir em excesso, mas tem como finalidade limpar o corpo físico e espiritual de homens e mulheres. O Lombeta é um encantado, que aprecia beber Cãwin, pois esta bebida ritual precede alguns preceitos, como apontado acima e descrito por Pataxó *et al.*, (2001, p.27): “Quando a índia faz o caium, põe três

pedaços de carvão e duas varinhas em cruz em cima do caço (vasilha onde coloca o cauim”). Nos relatos do projeto *Hamaháy Mirawê*, desenvolvido na Aldeia Pataxó Imbiruçu, no município de Carmésia, se diz que o preparo deve ser realizado durante a noite e as índias não podem estar em período de menstruação.

Souza (2015, p.166) nos narra:

O Lombeta é outro ser cuja origem também provém dos primórdios. Concebido como um espírito viciado em cauim, não há consenso quanto ao seu papel, se a favor ou contra a luta do povo Pataxó. Não se sabe também exatamente se ele era o dono do cauim, ou se apenas possuía as substâncias que, através de sua comprida língua, ajudavam a fermentá-lo (azedar, espumar, escumar o cauim). [...]

Para Branquinha (Jeru Tucunã), responsável pela preparação do cauim, Lombeta “faz malvadeza com a bebida da mandioca. Às vezes a gente o faz bonito ali, branquinho, no outro dia, ele tá assim babento, meio nojento, parecendo que alguém mexeu ali, então é o Lombeta, é esse espírito aí”. A preparação do cauim tornou-se, dessa forma, um mistério.

Figura 18: Ilustração Lombeta



Pataxó et al., (2001, p.10)

Nas narrativas, são as plantas que educam as novas gerações e que se encontram ligadas aos ancestrais, pois, para esse povo indígena, esta relação é muito importante, assim como as relações com a terra, que fornece alimento, vida, saberes e cura. A seguir, demonstro a tabela de etnoespécies encontradas no território para fins ritualísticos (Tabela 04).

Tabela 4: Etnoespécies de Fins Ritualísticos

ETNOESPÉCIE	NOME CIENTÍFICO
Amesca (Amescla)	<i>Protium heptaphyllum</i>
Angico	<i>Anadenanthera colubrina</i>
Capim de Aruanda (Nagô / Caboclo)	<i>Cymbopogon densiflorum</i>
Fumo (tabaco)	<i>Nicotiana tabacum</i>
Jenipapo	<i>Genipa americana</i>
Mandioca	<i>Manihot sp.</i>
Palmeira piaçava	<i>Attalea sp.</i>
Patiobá	<i>Syagrus bothryophora</i>
Pinhão Roxo	<i>Jatropha gossypifolia</i>
Urucum	<i>Bixa orellana</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

4. “ISSO VEM DOS TEMPOS PASSADOS”: SABERES IMERSOS NA VIDA.

A gente aprende muitas histórias durante nossa vida. Algumas são para dizer quem somos, de onde viemos e para onde vamos. Essas histórias nos ajudam a nos perceber parte do universo. Tem histórias da mandioca, dos frutos comestíveis, das plantas medicinais. Elas nos contam que tudo é sagrado porque nos foi dado graciosamente. (Daniel Munduruku)

Na escrita deste capítulo me encontrei com diversas indagações, dentre elas qual direção deveria trilhar para construir reflexões, que, efetivamente, evidenciasse reflexões que permitissem uma aproximação maior entre o texto e o mundo Pataxó de onde este estudo emerge. No decorrer desta dissertação, venho entrelaçando múltiplas abordagens, nas quais os saberes ecológicos tradicionais e a sua vasta complexibilidade são demonstrados. O modo qual grupos Pataxó se relacionam com as plantas e com o ambiente em que vivem vem sendo perpetuado ao longo das gerações. A historicidade do povo Pataxó é marcada por perdas territoriais, que resultaram nas puxadas de rama (*migrações*) e, assim, na construção de pequenas aldeias fora do estado da Bahia. Dentre os objetivos que orientam este estudo, almejei compreender o modo de circulação transgeracional dos saberes tradicionais na *Gerú Tucunã Pataxó*. Nas seções deste capítulo busco (re)conhecer as alternativas que o grupo emprega na preservação das marcas ancestrais de seu povo.

Nas experiências coletivas estabelecidas no território, percebi o quanto a educação está presente na formação identitária de crianças e jovens no que tange ao fomento da preservação dos saberes oriundos da cultura tradicional Pataxó. Nas narrativas observo estratégias educativas realizadas por meio das plantas que apenas encontraremos na *Gerú Tucunã*, referendando a especificidade de cada território. Partindo da concepção que o território é repleto de especificidade; encontramos uma concepção de educação imersa na vida dos sujeitos. Na produção e transmissão de saberes tradicionais, os interlocutores entregam um pouco de si e da cultura de seu povo. Portanto, o ato de educar está intrínseco nas relações mediadas por cada benzimento, no cultivo das roças e/ou na ritualística tradicional.

Partindo desse cenário, observo o entrelaçar de uma concepção de educação imersa na vida com o contexto da educação escolar indígena (EEI). Cabe ressaltar que, neste

capítulo, busco evidenciar, partindo das narrativas, uma educação intercultural crítica, elaborada e executada pelo grupo.

Ao caminhar pela aldeia, notei que o ato de ensinar aflora a cada instante – de modo singular – em resposta à necessidade de solucionar algo e/ou vivenciar a cultura do grupo. A expressão que intitula esta seção ecoou de modo significativo ao meu lugar de interlocutor desse estudo e demonstrou o quanto os saberes dos mais velhos possuem relevância para as novas gerações. Durante a entrevista de Sinaré, sua mãe (dona Branca) permaneceu próxima ao filho; assim, observei certo receio e iminente cuidado para com os saberes de seu povo. Quando surgia um vão no andamento do diálogo, ele à convidava para partilhar de seus saberes conosco. Dona Branca expôs em seus relatos simbologias e significados que foram transmitidos geracionalmente por humanos e não humanos. Presumo que a oralidade opera de modo efetivo na difusão dos saberes do povo Pataxó e, assim, possibilita adentrar em diversos ambientes (nas roças, nos momentos rituais e/ou na escola). Aponta-nos Silva (2018, p.226) que:

A tradição oral permanece viva nas vozes e na memória dos anciãos, e essa é reconstruída todas as vezes que se congela o ritmo da vida real para se contar uma história, momento em que se abrem as portas do imaginário dos envolvidos e em que todas as possibilidades e sentidos se tornam concretas.

Vivenciei no campo momentos que me fizeram perceber a oralidade como instrumento de encantamento, o que me leva a observar, desde o trânsito das aves, as folhas e os saberes que me foram confiados. O grupo sustenta e referenda que a educação em seu território por meio das histórias com os humanos (avós, pais, tios e anciões) e não humanos (plantas, encantados e ancestrais), que se entrelaçam aos saberes e concepções histórico-sociais do grupo. Cacique nos narra que em momentos como *awés*²⁶, noites ao redor das fogueiras, rituais, contato com os encantados e conversas

²⁶ Momento ritualístico Pataxó realizado no centro cultural com entoação de cantos e danças. Tais momentos são realizados nas festividades públicas comumente no mês de abril, em casamentos e batizados. Cabe destacar a presença das plantas nas pinturas corporais com jenipapo e urucum, na alimentação e nas bebidas rituais como o Cãwin.

em família, reforça-se – por meio da oralidade – a relação com o ambiente, e emergem os saberes ancestrais sobre as plantas.

Segundo a narrativa dos interlocutores da pesquisa, para que possam educar os sujeitos é necessário a mediação do ambiente (natureza), pois, para o grupo, não é possível viver as práticas tradicionais sem o território. É deste solo que germinam os saberes, como nos relata Sinaré: *sem o vínculo com o território não é possível transmitir os saberes de que as gerações precisam. Da terra nascem as plantas, os cantos e as medicinas, que são vinculados à natureza, e nela buscamos inspiração.* O ambiente é o cerne dos saberes ecológicos tradicionais, sendo basilar para a etnoconservação do território e da cultura do povo. Os indígenas aprendem desde a infância que a terra lhes possibilita o bem-estar, ou seja, a sensação do bem viver estabelecidas no elo entre ambiente e saberes.

Na aldeia, os mais velhos são evidenciados como portadores de sabedoria relativa ao ambiente. Assim, ao surgirem indagações, os sujeitos tendem a buscar pelos anciões para que os saberes lhes sejam ensinados. O Cacique relata que seu sogro, com 84 anos, dispõe dos saberes que vêm da natureza e está afirmativa é notada também na narrativa de Dona Branca. Ela diz que a sua relação com as plantas surge da orientação de seus pais e se amplia com outros agentes humanos e não humanos.

Isso vem de tempos passados. Aprendi com minha avó, com meu pai e com minha mãe. Tudo parece ser uma força que sentimos. Às vezes, durante a noite, acordo e penso: onde tenho que buscar esta folha? Percebo...sinto a força dos guerreiros – meus tios já falecidos, Caciques e guerreiros. Eles vêm em sonho e me ensinam. Não podemos deixar estes saberes acabar para que possamos viver. Estes saberes são “tudo” para nós.

O modo de ensinar que nos relata a Dona Branca é composto por mundos que coexistem, o que atesta a imensurável relevância na cosmovisão Pataxó. Durante a caminhada, Bayara me disse que a *nossa mãe terra, nos ensina tudo* e, partindo desta fala, notei que os humanos são os interlocutores deste elemento cosmológico. Para o Cacique, educar as crianças no sentido de um território que educa necessita conceder a elas raízes para que, quando os anciões *partirem desta terra, para outra terra*, os saberes do grupo estejam resguardados. Sinaré Pataxó comunga do

pensamento de seu pai dizendo que ensinar as crianças acerca do vínculo com a natureza e com os anciões pode auxiliar na preservação do ambiente em sua totalidade.

No âmbito da preservação das práticas ancestrais, destaco a preocupação de Bayara quanto aos nascimentos de crianças nos moldes tradicionais Pataxó. Ele relata que, atualmente, as mulheres, ao entrarem em trabalho de parto, dirigem-se às maternidades. Na tradição Pataxó, o parto acontece em meio a um complexo sistema de rezas, rituais, chás e banhos. Quando é necessário a gestante se banha com folhas de manga e algodão para aumentar as contrações. Assim, é necessário educar as meninas ainda na juventude para que possam realizar essas práticas. Ele ressalta que “*pegar uma criança*” é uma grande responsabilidade, por isso deseja que as mulheres indígenas aprendam tais saberes “tradicionalistas”. Esse aprendizado permite que os procedimentos que antecedem o trabalho de parto, assim como os cuidados posteriores ao nascimento da criança, poderão ser realizados no território e festejados ao final com o cozido servido a toda a comunidade.

O Cacique disse que, ao perpetuar os saberes de seu povo, deixará parte de sua memória, que ele comumente chama de “*saberes*”, e afirma que, *sem perder os costumes e com os saberes podemos ocupar a universidade, ser donos de nossa história. Os indígenas devem quebrar os preconceitos, se tornar mestres e doutores na academia com seus saberes tradicionais.* Noto nas narrativas de Bayara a busca de uma interculturalidade crítica no âmbito da educação para fomentar a troca de saberes entre o seu povo e a universidade, evidenciando os indígenas como protagonistas. Assim, os saberes tradicionais indígenas de uma educação imersa na vida devem caminhar em consonância com a educação escolar indígena. Como nos diz Sinaré, *na relação com o ambiente, a comunidade se ergue nas lutas diárias (de base). Tudo isso nos dá a certeza de que nossa luta pelo território é também por uma educação mais digna e vinculada à natureza.*

4.1 Educação Escolar Indígena: espaço para interculturalidade crítica

Os saberes ecológicos tradicionais Pataxós, ou seja, as ciências locais utilizam a oralidade como instrumento efetivo de educação. Ao sentar-me com os anciões da aldeia, observei que crianças, adolescentes e jovens apreciam suas histórias, que são repletas de saberes ancestrais. Nas narrativas de nossos interlocutores presumo que ocupar os locais de educação formal é uma estratégia de luta na busca por dissipar estereótipos perpetuados pela visão colonialista. Durante uma conversa com o Cacique, perguntei-lhe como pensa a respeito da perpetuação dos saberes tradicionais e ele logo se direcionou ao universo acadêmico. Percebo que este *para o grupo ocupar tal espaço* é importante para buscar perspectivas interculturais que caminhem contra uma visão colonialista. Segundo Bayara (2019), *se os indígenas forem para dentro das universidades, poderão quebrar diversos preconceitos*. Então, para pensarmos a educação nos caminhos da pluralidade que possibilite aos indígenas adentrarem nas modalidades de ensino superior, é necessário que se desconstruam estereótipos/preconceitos amplamente disseminados e se difunda uma concepção formativa intercultural crítica, que tenha como base o território.

A luta das lideranças indígenas com as esferas governamentais pela garantia de uma modalidade de ensino que atenda as especificidades dos diferentes povos indígenas presentes em território nacional é indiscutivelmente um marco na construção de políticas públicas. É de suma importância destacar que muitos dos direitos assegurados nas legislações vigentes são resultantes da militância destes povos. No âmbito da educação básica, destaco a garantia de modalidades de ensino com práticas interculturais, específicas, multiculturais e ministradas em língua nativa em consonância a língua portuguesa.

Dentre as legislações vigentes, a Constituição Federal de 1988 (CF), artigo 210, inciso 2º, onde versa que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às **comunidades indígenas também** a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988, grifo nosso). O referido inciso possibilita abrir à elaboração de matrizes curriculares que

atendam as demandas dos territórios e dos povos indígenas. Mas ressalto que este inciso se encontra carregado dos moldes da colonialidade, sobretudo na hierarquização da língua ao manter a proposição da língua portuguesa como “principal” e subalternizando as línguas nativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996) enfatiza que é dever da União desenvolver programas de ensino e pesquisa que atendam às necessidades destes povos na sua singularidade e especificidade.

Posteriormente, a resolução de nº 05/2012 do Ministério da Educação (MEC) determina as diretrizes para a Educação Escolar Indígena (EEI) no art. 2º §III, retoma a garantia de uma modalidade de ensino atenta às diferenças:

assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguístico, da organização comunitária e da **interculturalidade** fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. (BRASIL,2012).

Conforme descrito na LDB, de 1996, tal modalidade de ensino deve proporcionar a recuperação das memórias locais, o fortalecimento étnico, abordagem epistemológica tradicional e acesso aos conhecimentos no âmbito das sociedades não indígenas e indígenas. É sabido que, no universo das escolas não-indígenas, os saberes oriundos das comunidades nativas são habitualmente invisibilizados, evidenciando a importância do reconhecimento de suas cosmologias, práticas e saberes nestes espaços²⁷.

Portanto, ao nos deparar com o termo interculturalidade nos documentos oficiais, é necessário refletirmos acerca da abordagem que é empregada nas instituições escolares, tendo em vista historicamente a desvalorização das contribuições de povos e comunidades tradicionais, devido ao arcabouço teórico da colonialidade presente na matriz curricular. O conceito de colonialidade possui construções epistemológicas múltiplas em três esferas: o poder, o ser e o saber. Partindo da abordagem do saber, Zephiro e Martins (2015) afirma que a colonialidade afeta ainda aqueles que têm seus

²⁷ É necessário destacar que a implementação efetiva da Lei 11.645/08 nas instituições escolares não indígenas tendem a atender a demanda do (re)conhecer os povos indígenas e sua vasta contribuição para a construção de nosso país. No inciso 2º da referida legislação é assegurado que tal temática deve ser trabalhada em todo o currículo oficial da rede de ensino.

conhecimentos inferiorizados e invisibilizados; esse fato se reflete nas instituições escolares que atendem estes grupos, sendo eles quilombolas, indígenas e outros.

Este tipo de pensamento também parece estar presente em muitas escolas indígenas, nas quais a **interculturalidade não passa de discurso**, uma vez que os manuais didáticos, o currículo, a metodologia e as avaliações seguem as normas e regras das escolas regulares, negligenciando todo um arcabouço de saberes existentes entre os povos indígenas. (ZEPHIRO e MARTINS, 2015, p.15)

É necessário ampliarmos o conceito de interculturalidade para que este não seja assegurado apenas como discurso nas instituições escolares, sem a efetivação de diálogos coesos e densos. Catherine Walsh (2001, p.10), autora que tem contribuindo substancialmente para a área, define interculturalidade como “um processo dinâmico e permanente de relação entre comunicação e aprendizagem entres culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” em “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.”

Assim, Walsh (2009, p.21) nos convida a conjecturar sobre o conceito de interculturalidade, fundamentando-se em Tubino (2005) que distingue os moldes funcionais *versus* críticos.

Enquanto no interculturalismo funcional busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural, hoje vigentes, no interculturalismo crítico busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico. [...] Para tornar real o diálogo, é preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo. E isso passa necessariamente por um discurso de crítica social [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que este diálogo se dê. (TUBINO, 2005, p. 8)

Neste estudo, reflito interculturalidade partindo do viés crítico, tendo em vista que os Pataxó com que teço esta dissertação são afetados diretamente por questões que necessitam ser controvertidas para além de promover o diálogo entre povos. É imprescindível aberturas para a interculturalidade crítica por e com o grupo, na busca de estratégias distintas das práticas meramente funcionais, mas como prática política atenta aos sujeitos. Ao tratarmos desta questão, tomo como referência os estudos decoloniais que colaboram para efetivar a interculturalidade crítica, como nos mostra Walsh (2009):

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. (WALSH,2009, p.25).

Vera Candau (2008) demonstra que a interculturalidade é essencial para afirmarmos o lugar da diferença que reconheça as especificidades dos sujeitos. Assim, a autora nos diz que devemos compreender também as assimetrias sociais em que os diferentes atores são abarcados.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p.52)

Fundamentado nos pressupostos de Candau, afirmo que é essencial, para uma educação intercultural, adentrar o universo da naturalização dos preconceitos e descortinar o aspecto monocultural presentes nas escolas. Para isso, é preciso refletir sobre a dicotomia da diferença e da igualdade para que seja fomentado o resgate dos conhecimentos e identidade tradicionais. Dessa forma, projetaremos práticas efetivas de interculturalidade nas instituições, orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nas especificidades de cada grupo, seus trânsitos e movimentos respaldam a construção de uma modalidade de ensino atenta ao olhar decolonial, que percorre desde a elaboração do projeto político pedagógico, os componentes curriculares, a estrutura física dos prédios e a formação dos docentes que dão corpo a unidade escolar. A educação escolar indígena no estado de Minas Gerais está em constante avanço no que tange aos aspectos curriculares e de profissionais indígenas atuando nas salas de aula.

Em dezembro de 2018, o estado registrou um marco para os povos que habitam em Minas Gerais. Segundo a Lei nº. 23.177, art. 5º, fica estabelecida a criação da categoria escola indígena sob gerência da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 5º- Fica criada a categoria Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, para o atendimento educacional dos povos e das comunidades indígenas no Estado, de modo a garantir a utilização de suas línguas maternas e o desenvolvimento de projetos educacionais, práticas pedagógicas e processos próprios de aprendizagem, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (MINAS GERAIS, 2018)

Em âmbito estadual, é reafirmado o compromisso da garantia da matriz curricular atenta à interculturalidade crítica que tende a fomentar aos alunos a reflexão acerca dos conhecimentos epistemológicos produzidos pelos povos indígenas e as ações das culturas hegemônicas – externas – que os afeta. Como destacado no parágrafo único da referida legislação:

Parágrafo único – O currículo da Escola Indígena será intercultural e bilíngue, terá como **fundamento o ensino da língua indígena como primeira língua** e observará os saberes e as práticas tradicionais de cada comunidade indígena, de forma a valorizar a oralidade, os idiomas e a história indígenas. (MINAS GERAIS, 2018)

O item supracitado parte de múltiplas vozes que ecoam dos territórios tradicionalmente ocupados, refletindo matrizes curriculares e materiais didáticos diferenciados, instrumentos necessários para atingirmos uma educação intercultural crítica que permita valorizar e salvaguardar as diferenças dos grupos. Cabe destacar que contrapondo ao determinado na resolução 05/2012, do Ministério da Educação, a legislação estadual evidencia as línguas maternas como alicerce da linguagem na educação escolar indígena.

O avanço descrito em âmbito estadual advém de um processo estabelecido de diálogo entre as comunidades e povos do estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado de Educação, durante a gestão da secretária Macaé Evaristo, que, considerando a relevância da pauta, designou a Célia Nunes, do povo Xacriabá, de São João das Missões, como articuladora de tal demanda, partindo da superintendência de modalidades e temáticas especiais de ensino. Ressalto que, por diversos momentos, encontrei servidores na aldeia Pataxó Imbiruçu, em Carmésia, onde lecionei durante o período de construção desta legislação, em busca de compreender e propor soluções para os pleitos apresentados pelas comunidades e percebo o quanto foram importantes estes momentos para assegurar os direitos dos povos indígenas do estado.

Durante a imersão de campo na *Gerú Tucunã*, encontrei a Escola Estadual Indígena *Uará Pataxó*, que conta com uma pequena estrutura física. Nas narrativas, percebi a ausência de material didático pedagógico que atendesse as demandas da unidade escolar direcionada para a EEI. Os interlocutores da pesquisa, em diversos momentos, expuseram a importância da escola no trabalho com crianças e jovens indígenas a partir da memória e evidenciando os saberes de seu povo. O Cacique demonstrou a sua preocupação com a relação que o governo exerce com esses territórios, ressaltando que tal modalidade de ensino é de responsabilidade do governo estadual. No ano de 2019, a escola atrasou o início do ano letivo por 60 dias devido à burocratização do processo de designação de servidores, redução de quadro de pessoal, que resultou em turmas multisseriadas.

A Escola Estadual Indígena Uará Pataxó (figura 19) ocupa um lugar de relevância na comunidade, localizada na entrada da aldeia e delimitada por uma cerca de arames. A escola foi fundada no ano de 2011 (figura 20), e nos relata Salvador (2015, p.28):

Foi construída uma escola improvisada, com duas salas, onde o ensino fundamental é dos anos iniciais do 1º ano ao 5º ano e Ensino de jovens e Adultos (EJA). Para a criação da escola foram realizadas algumas reuniões com a Secretaria de Estado de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares e a Escola Cristiano Machado, a qual ela é vinculada.

Salvador (2015, p.28), em diálogo com Kanatyó (2015), afirma: “a escola é um bem social, cultural. Nota-se que uma escola deve sempre caminhar junto a sua comunidade com o objetivo de fortalecer, revitalizar os costumes e conhecimentos apontando um plano de vida essencial para o desenvolvimento sociocultural”.

Figura 19: Escola Estadual Indígena Uará Pataxó (2011)



Fonte: Salvador (2015, p.29)

Figura 20: Escola Estadual Indígena Uará Pataxó (2019)



Fonte: Registro do autor (2019)

Atualmente, a estrutura física da escola é composta por duas salas de aula e banheiros para *jokana* (mulher) e *kakusú* (homem). As salas de aula são compostas com mobiliário escasso, deteriorado (Figura 21). O prédio possui acabamento em cerâmica e, no entorno, grafias Pataxó, que trazem ao espaço as marcas ancestrais do grupo.

Figura 21: Acervo de livros e mobiliário das salas de aula



Fonte: Registro do autor (2019)

Percebo, no espaço reservado ao acervo de livros literários, não há exemplares voltados para a temática indígena e étnico-racial, que poderiam potencializar a efetivação da Lei 10.639/03, que trata da "*História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências*", e da lei 11.645/08, que trata da "*História e cultura afro-brasileira e indígena*". As respectivas legislações, fruto da luta das lideranças dos respectivos movimentos asseguram que os estabelecimentos de ensino incluam em sua matriz curricular tais temáticas. Cabe destacar que os interlocutores relatam a ausência de livros didáticos, para uso dos professores e alunos, que atendam as demandas da comunidade escolar.

No que tange à matriz curricular da EEI, é necessário pensarmos que espaço escola é também instrumento de fomento à pertença étnica dos alunos. Segundo Siqueira (2012, p. 3), "a escola é um espaço multicultural e que tem, nesta perspectiva, o compromisso de aproveitar tais saberes ou culturas em seu currículo, em quaisquer

atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em seu interior”. Bayara relata que o currículo das escolas indígenas deve ser voltado para as memórias do povo para que seja garantida a perpetuação do modo de plantar, da colheita, suas cosmologias, as relações estabelecidas no ambiente e os trânsitos migratórios de cada grupo étnico.

O Cacique reforça que, no currículo da *Uará Pataxó*, as disciplinas de Uso de território, língua *Patxohã* e Cultura Pataxó são instrumentos de fomento a uma abordagem intercultural crítica que na prática proporciona reflexões aos alunos. Bayara nos relata que:

o professor de cultura trabalha em conjunto ao professor de uso de território falando da natureza. Ensinando desde o preparo do solo a quando a mandioca está “dando”, (pronta para colheita), nos mutirões para fazer as roças. Estes professores se dedicam a estes saberes na escola.

Pádua (2018), em seu estudo na aldeia *Muã Mimatxi*, em Itapeçerica/MG, retrata esta construção coletiva do conhecimento, dizendo de uma concepção própria de interculturalidade. Esta abordagem se aproxima do que identifiquei na narrativa de *Bayara*, nessa reunião de professores de diferentes conteúdos curriculares como modos singulares para construção do conhecimento. Nesse emaranhado de saberes, percebemos o modo pelo qual os interlocutores de ambos estudos compreendem que as práticas interculturais se convergem e possibilitam o entrelaçar de saberes.

A interculturalidade aqui favorece a interligação de aspectos antes separados, potencializando o exercício de pesquisa permanente e ampliando a possibilidade de compreensão. Desse processo, resulta um conhecimento mais amplo, fruto de um trabalho coletivo de relacionar criativamente as diferenças. (PÁDUA, 2018, p.12)

A reunião dos professores em torno de uma única temática retoma, na oralidade e na prática, momentos singulares de troca de saberes, que partem do eixo central das aulas para o complexo universo da cultura Pataxó. Portanto, para além da oralidade, durante a narrativa de *Sinaré*, é perceptível a preocupação quanto ao material didático pedagógico direcionado às escolas indígenas. Como apontei anteriormente, a escola não possui acervo que atenda suas demandas, tanto literárias quanto didáticas e paradidáticas.

Assim, faz-se necessária uma reflexão breve sobre os materiais implementados nas escolas e a abordagem que estes trazem. Partindo da necessidade da elaboração de materiais específicos, construídos por e com o grupo, referendado na resolução nº 05/2012 do MEC, que assegura a especificidade de cada comunidade. Sinaré relata:

Nós necessitamos construir materiais didáticos para repassarmos às crianças e aos jovens. É preciso construir nossa história juntos, né? Aqui na aldeia eu, meu avô e meu pai estamos buscando (re)construir nossa história. Não trabalho só com eles, mas com todos que estão unidos para ajudar na construção de materiais. Estes materiais direcionados às crianças e jovens ajudam a manter o que nossos ancestrais passaram.

Silva (2018, p.221) afirma que “a escola é, infelizmente, um espaço que, poucas vezes, promove possibilidades para que os alunos enxerguem mais de uma personalidade acerca das temáticas que lhes são apresentadas”. Práticas didáticas e/ou materiais didático-pedagógicos atentos às memórias do grupo são metodologias ativas, que auxiliam nas reflexões dos alunos, tanto na educação escolar indígena quanto em outras modalidades de ensino para que seja garantida uma educação intercultural crítica. Ao apresentar aos alunos tais recursos, caminhamos efetivamente para promoção da interculturalidade num caminho que possamos construir uma formação decolonial.

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al outro o a la diferencia en sí. Tampouco se trata de volver esenciales identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. (WALSH, 2005, p.39)

É imprescindível nos atentar para o fato de que a escola exerce um papel fundamental para desconstrução de estereótipos e potencialização do reconhecimento étnico. O fornecimento de materiais que atendem as diretrizes das leis supracitadas e das legislações estaduais é de responsabilidade do estado.

4.2. Etnobotânica como estratégia de ensino

Retomo nesta seção os conceitos e os pressupostos teóricos da etnobotânica, tomando-a como eixo norteador para a prática de uma educação intercultural crítica. Neste ponto, busco entrelaçar os saberes etnobotânicos, que suscitam das narrativas

aos componentes curriculares deste grupo²⁸. Pádua (2018) em seu estudo com os indígenas Pataxó da aldeia *Muã Mumatxi* nota nas narrativas de seus interlocutores concepções próprias de interculturalidade que convergem com a concepção de interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009).

A etnobotânica é um campo epistemológico de natureza interdisciplinar que busca investigar os saberes relacionados às plantas para que seja possível compreender suas finalidades e significados para o povo/comunidade em questão. Estudos etnobotânicos em âmbito nacional se direcionam a comunidades tradicionais com o enfoque nos conhecimentos oriundos dos povos de matrizes africana (quilombos, terreiros e afins) e territórios tradicionalmente ocupados por povos indígenas, geralmente se dedicando às plantas com aplicabilidade medicinal. Nestas pesquisas emergem categorias e sistemas de classificação nativos que são de grande valia para analisar as particularidades da cultura local.

Na gênese da etnobotânica enquanto disciplina, notamos a natureza interdisciplinar da temática devido aos vínculos com diversas áreas de estudos, como a antropologia e as ciências biológicas em evidência ao estudo da botânica. Partindo da interdisciplinaridade, é necessário salientar que a etnobotânica vem ampliando sua atuação devido à presença de profissionais de distintas áreas que atribuem aos estudos as suas respectivas especificidades.

As abordagens etnobotânicas vêm se modificando historicamente. Desde o surgimento da disciplina. Diversos estudos do campo se dedicavam apenas à elaboração de listagem de espécies botânicas usuais para os grupos e seus respectivos fins. No processo de construção epistemológica da disciplina, métodos e concepções se modificaram desde sua origem, como apontado por Oliveira et al., (2009,591):

a etnobotânica é antiga em sua prática, mas jovem em sua teoria, já que ela não é tão recente quanto se pensa, pois, diferentes estudos demonstram que

²⁸ Neste ponto gostaria de agradecer ao professor Doutor Alexandre Túlio, que durante a banca de qualificação desta pesquisa, realizou o seguinte questionamento: *Qual o público você buscar atingir?* Esta indagação em conjunto as narrativas dos interlocutores da comunidade teceram a esta seção.

sua história remonta às relações entre os seres humanos e as plantas, e aos domínios da botânica aplicada e da etnografia botânica.

As relações mediadas com e pelas plantas nos determinados grupos podem ocupar diversas vertentes – cosmológicas, ritualísticas, alimentares –, como apontei no capítulo anterior, que compõem a sociobiodiversidade local. O campo possibilita suscitar elementos que contribuam para elucidar o modo como as comunidades tradicionais se relacionam com o ambiente. Como aponta Albuquerque (2005, p.6):

compreender [...] como as pessoas relacionam-se com as plantas e quais os relacionamentos produzidos nos diversos sistemas culturais é algo que as investigações etnobotânicas podem indicar e melhor responder a algumas questões.

Neste sentido, o campo transcende a abordagem quantitativa do estudo com as plantas, mas se atém as singularidades dos grupos, modo de perpetuação e disseminação dos saberes associados vinculados às culturas que as interpela. Os significados e percepções que circundam as plantas têm ganhado espaço nos estudos etnobotânicos e caminham em linha tênue no campo etnoecológico, como neste estudo, que, por meio das narrativas, destaca a ecologia Pataxó. Na perspectiva etnoecológica, as espécies perpassam por práticas de etnoconservação e tencionam a relações amplas e harmônica do ser humano com o ambiente (Albuquerque,2005). Compreender o universo das plantas a partir de novos olhares é um exercício que o campo da etnobotânica vem desenvolvendo. Por meio dos saberes etnobotânicos da aldeia *Gerú Tucunã Pataxó*, posso inferir que cada planta e nas práticas relacionadas a elas nos conta algo sobre a relação que se estabelece no ambiente em que estão presentes. Como afirma a Amorozo (1996):

Toda sociedade humana acumula um acervo de informações sobre o ambiente que a cerca, que vai lhe possibilitar interagir com ele para prover suas necessidades de sobrevivência. Neste acervo, inscreve-se o conhecimento relativo ao mundo vegetal com o qual estas sociedades estão em contato.

Nas categorias e sistemas de classificações nativos, deparei-me com os modos como os saberes etnobotânicos são perpetuados para as futuras gerações, ressaltando que este grupo não é uma cultura estática, mas em constante processo de ressignificação. É importante ressaltar que as singularidades dos grupos demonstram as diferentes formas de classificação e carregam a pertença étnica do povo. Ângela Gomes (2009, p.97), ao estudar as plantas que compõem rotas dos saberes transatlânticos negro-

africano, nos diz: “etnobotânica passa a ser compreendida como o encontro dos fatores culturais e políticos das comunidades tradicionais, bem como a forma simbólica sobre o uso das plantas”. A referida autora dá continuidade a este raciocínio, dizendo que “a etnobotânica também se coloca no campo de conflito de saberes”. Por vezes, estas divergências epistemológicas nos sistemas de classificação destes saberes são carregadas da complexidade encontradas em seus territórios.

Nas vivências estabelecidas nos territórios indígenas ocorrem trocas de saberes locais mediados pela ancestralidade, e o aprendizado se reforça na proximidade dos mais velhos – *anciões* –, que, geralmente, são os atores que fomentam a perpetuação dos saberes das plantas e dos demais elementos. Tavares et al., (2019) em seu estudo com comunidades quilombolas em Cachoeira na Bahia, traz a reflexão de que o processo de aprendizagem dos saberes das plantas necessita da proximidade com os elementos que compõem a ciência local. O referido autor ressalta que o processo de aprendizagem pode ser mediado por humanos e não humanos.

o aprendizado pode ser com todos, sem quaisquer discriminações, “olhando”, “vendo” e registrando os procedimentos por meio de um processo de fixação mnemônica; ou com os mais velhos uma vez que estes são frequentemente vistos como fonte de saberes ancestrais” (TAVARES et al.,2019,p.33).

Os saberes etnobotânicos dos povos indígenas compõem um campo eminentemente complexo, sobretudo em um país com uma ampla diversidade em âmbito biológico e sociocultural. Nesse sentido, relacionar as abordagens interdisciplinares do campo e a interculturalidade crítica defendida na EEI tende a aprofundar os saberes e práticas ancestrais do grupo. Noto que o diálogo dos saberes ecológicos tradicionais na aldeia acontece de modo efetivo nas atividades que se estabelecem para fora do espaço físico da escola, ou seja, para além da sala de aula. Na perspectiva de uma educação que é mediada e emergente da vida dos sujeitos, essa concepção demonstra que os saberes tradicionais estão intrínsecos no cotidiano da escola.

Contudo acredito que seja necessário pensarmos o modo como esses saberes são garantidos na matriz curricular da escola. Como apontei anteriormente, no currículo da *Uará Pataxó* está garantido disciplinas específicas e direcionadas aos saberes Pataxó. São elas: uso do território, cultura Pataxó e Pathoxã (língua nativa), conteúdos que potencialmente utilizam estratégias diferenciadas para a construção do

conhecimento. É necessário evidenciar que, nas demais disciplinas da matriz curricular das EEI, os saberes tradicionais tendem a agregar valores singulares aos conhecimentos científicos e reconhecer as contribuições do povo para distintos campos de pesquisa. Como aponta Silva (2018, p.97)

O conhecimento transmitido nas escolas deve enfatizar a importância do conhecimento tradicional e como esse conhecimento muitas vezes serve de base para descobertas científicas e para a nossa vida cotidiana. Ressalte-se que várias pesquisas científicas se alimentam do conhecimento milenar de comunidades tradicionais.

Ao trazer para a sala de aula os saberes oriundos dos povos indígenas, que nutrem os conhecimentos produzidos fora das aldeias, potencialmente demonstram aos sujeitos o valor dos saberes que emergem do território. Como dito anteriormente por Cacique, há a necessidade dos povos indígenas assim como seus saberes serem protagonistas de sua própria história. Baptista (2010) aponta, em seu estudo acerca do ensino de ciências em comunidades tradicionais, que corrobora para a perspectiva que defendo nesta dissertação, a concepção do “pluralismo epistemológico”. Tal concepção aponta que “deve haver oportunidades para que os estudantes delimitem, isto é, reconheçam os domínios particulares do discurso em que as suas concepções e as ideias científicas tenham - cada qual no seu contexto - alcance e validade.” (Baptista,2010, p.687). Neste sentido Silva (2018, p,90) nos diz que:

O Pluralismo Epistemológico trabalha com o conhecimento tradicional, levando em consideração a importância da demarcação de saberes – o objetivo aqui não é “transformar” conhecimento tradicional em científico, mas mostrar que cada forma de conhecimento, por meio de métodos e concepções de vida diferentes, tem sua importância.

Ao inserir os saberes tradicionais nos conteúdos trabalhados em sala de aula, podem-se oportunizar discussões sobre os trânsitos dos povos indígenas e promover o (re)conhecimento dos conhecimentos tradicionais como agentes de pertença étnica. Sobressair o universo dos sujeitos neste espaço tende a despertar potencialmente o interesse, e demonstramos que são parte fundamental para a construção do conhecimento, pois percebem aplicabilidade do processo formativo em seu cotidiano (SILVA, 2018). É necessário romper com a concepção de currículo que ocasiona desinteresse aos sujeitos para que possamos efetivamente garantir que o papel da escola como instrumento de fomento ao pensamento crítico seja alcançado (CASSAB, 2016). Ao utilizarmos da etnociência, sobretudo a etnobotânica, pressuponho que

poderemos impulsionar o diálogo dos saberes tradicionais e dos conhecimentos científicos como instrumento de interculturalidade crítica e pluralismo epistemológico.

Em oportuno, destaco o material didático produzido pelo povo *Maxakali*: “Hitupmã’ax” – Curar (2008), com fomento da Universidade Federal de Minas Gerais. A publicação, em formato bilingue, traz os saberes do povo nos modos de curar e tece o modo como os interlocutores mediam os processos na perspectiva tradicional. Outras duas obras merecem destaque, sobretudo porque tais materiais se direcionam os saberes etnobotânicos da etnia Xacriabá: “Nem tudo o que se vê se fala” (2013) e “Plantas medicinais e processos de cura Xacriabá”. Aponto as obras supracitadas como materiais que tendem a oportunizar discussões críticas nas salas de aula, partindo do ambiente e dos saberes mediados pelas plantas.

Como visto ao longo deste capítulo, os saberes e práticas tradicionais Pataxó estão imersos na vida em comunidade como apresentado nas narrativas dos interlocutores. As vivências na Gerú Tucunã tendem a potencializar uma educação intercultural e crítica na educação escolar indígena. Cabe destacar que a utilização da etnobotânica como instrumento de ensino poderá contribuir para uma matriz curricular efetivamente decolonial e que valorize os saberes que emergem deste território.²⁹ Por fim, ressalto que a modalidade de ensino que evidencio neste texto é sinônimo de luta e (re)existência.

²⁹ Gostaria de ressaltar que este estudo tende a contribuir para a elaboração e produção de materiais didáticos específicos para o povo Pataxó.

5. “OS SABERES VIVOS DA NATUREZA”: Interações entre humanos e não humanos no mundo dos Pataxó de Gerú Tucunã

“Se trata de sentirnos parte de la naturaleza y recordar que tenemos un cuerpo y que a través de nuestra corporalidad y emocionalidad podemos acender a nuevas formas de conocimiento”³⁰ (WAJNERMAN,2013, p.67)

O território da *aldeia Gerú Tucunã Pataxó* é permeado de saberes e práticas carregadas de percepções e significados singulares como se apresenta nos textos que antecedem esta seção. O tecer deste estudo se faz nas vivências e narrativas de meus interlocutores, nos quais os saberes ecológicos tradicionais se moldam no som do *macará*, na fumaça que se espalha do *tímbero*, nas conversas ao redor das fogueiras, ou seja, em universos que transcendem a materialidade. Envolto por folhas de tucum e por palhas de piaçava que recobrem o corpo do encantado noto quão indissociável é o ser humano e ambiente na cultura Pataxó. Busco neste emaranhado de saberes apresentar a síntese do que venho tecendo no decorrer desta dissertação. Nos trânsitos estabelecidos pelos Pataxó, os saberes produzidos nas relações entre plantas e Pataxós evidenciam a ancestralidade presente no cotidiano deste grupo. Parafraseando Souza (2015), que ao se direcionar aos trânsitos migratórios deste povo nos diz “*me faltou fôlego*”, percebo que mergulhar nesta fonte inesgotável de saberes ancestrais perpetuados e (re)construídos no grupo é necessário anos de dedicação, e este estudo é a gênese do meu caminhar juntamente aos Pataxó.

Partindo de uma etnoecologia centrada nas plantas as narrativas nos trazem a historicidade do grupo, sua identidade étnica, sua alimentação e ritualística. Ailton Krenak em “*ideias para adiar o fim do mundo*” (2019, p.25), nos diz que “as pessoas podem viver como espírito da floresta, viver com a floresta e estar na floresta”; tal ideia traz ao território Gerú Tucunã onde não - humanos e humanos comungam no fluxo que se estabelece no ambiente. Como nos diz Ingold (2006, p.10) “o potencial dinâmico, transformativo do campo total das relações em que seres de todos os tipos, mais ou menos como pessoas ou como coisas, contínua e reciprocamente se fazem existir.”

³⁰ Tradução: “Trata-se de sentir-nos parte da natureza e recordar que temos um corpo e que através de nossa corporeidade e emocionalidade podemos atingir novas formas de conhecimento.”

Através das relações entre sujeitos geracionalmente distintos, os saberes e as práticas tradicionais se perpetuam, emergindo as simbologias da cultura Pataxó. Os saberes emergentes das plantas compõem uma educação imersa na vida, ou seja, uma concepção que transcende a perspectiva de educação vinculada a determinada modalidade de ensino. O aprendizado sobre as plantas advém em momentos “particulares” e por vez inesperados. Retomo a caminhada narrativa – metodologia que potencializou o ato de narrar dos interlocutores – onde os fluxos entrem seres humanos e não humanos destacaram-se como instantes de imensurável riqueza. Caminhávamos em direção à farinheira da aldeia, passávamos dentre pés de mandioca; cacique se depara com um “mato” e ele então se abaixa pega uma folha e logo diz “está aqui usamos para gripe”. Nos deparamos com Maria da Penha que preparava seu artesanato e em poucos instantes de nosso diálogo sua filha que nos ouvia atentamente, me diz: “os novos não sabem como os velhos”; então noto a necessidade de educar meu olhar para outra possibilidade de mundo (STEIL e CARVALHO,2012).

Neste território que se encontra em processo de regeneração devido a anos de degradação ambiental, me disse cacique que o grupo busca não retirar recursos “desnecessários” das matas do entorno para que as “capoeiras” se reestabeleçam. De certa forma, atualmente o grupo está envolto por matas com vasta biodiversidade de espécies da fauna e flora. Um aspecto relevante notado no decorrer da pesquisa, haja visto que a ocupação territorial ocorreu no ano de 2010, é que a presença povo Pataxó tem sido eminentemente benéfica ao local. Nos quintais e hortas dos *kijemes*, a presença de plantas para fins medicinais e alimentícios expõe a centralidade destes saberes e a relação ser humano e ambiente. Noto que o cuidado com o ambiente se fez recorrente nas narrativas dos interlocutores, pois o grupo demonstra que é da terra que emerge os saberes ancestrais e a interação com encantados que compõem a sociobiodiversidade local. Os encantados detêm relevância educativa na aldeia, pois reforçam a identidade do grupo, suas práticas ritualísticas, seu modo de vida e suas referências cosmológicas.

A utilização de histórias e mitos como potencialidade educativa no que se direciona a cultura Pataxó, sobretudo com crianças e jovens, é exercida na comunidade como

instrumento de etnoconservação de saberes tradicionais. Como Sinaré relatou: *ensinar a cultura e o costume que vem de nossos antepassados é interligar seres humanos e não humanos*. A perpetuação dos saberes e das práticas do povo, por vez mediada pela oralidade e pela materialidade existente no ambiente constitui o modo de vida dos Pataxó da Gerú Tucunã. Nas narrativas dos interlocutores, a referência aos mais velhos (anciões), aos encantados e às plantas demonstram o diálogo estabelecido na cultura do grupo.

No modo de vida do grupo e no modelo de educação presente na aldeia, a interculturalidade crítica é notória, pois fomenta reflexões acerca do vasto repertório de saberes ecológicos tradicionais. Assim, no entrelaçar destes saberes percebo, no decorrer do estudo a necessidade de evidenciar a educação escolar indígena como instrumento de interculturalidade crítica. Nas narrativas de Bayara, esta modalidade de ensino tem como perspectiva o olhar sobre as memórias do povo e, atualmente, é uma preocupação das lideranças a garantia deste direito perante as esferas governamentais.

Esta preocupação de cacique se estende ao apontamento de *Sinaré* sobre os materiais didáticos/pedagógicos direcionados a modalidade que por sua vez não são adaptados ao modo de vida Pataxó. Presumo que a inserção destes saberes a serem trabalhados dentro das salas de aula relacionando aos conteúdos curriculares potencializa o olhar das crianças e jovens indígenas acerca do ambiente. Nesta concepção o diálogo entre os saberes ecológicos tradicionais e a matriz curricular da educação escolar indígena, sobretudo partindo dos conhecimentos etnobotânicos tendem a promover uma educação intercultural e crítica. Encerro as reflexões deste estudo retornando a Jorge Larrosa Bondía, que nos diz que a experiência é delineada pelo que nos toca, e afirmo que, nos fluxos contínuos estabelecidos na *Gerú Tucunã*, podemos encontrar o ambiente tecido na interação de humanos e não humanos. *Awêry, Gerú Tucunã! Obrigado, Gerú Tucunã!*

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U.P. *Introdução a Etnobotânica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2005. 93 p.

ALMADA, E.D. *Entre as serras: etnoecologia de duas comunidades quilombolas no sudeste brasileiro*. 2012. 239 p. Tese (Doutorado em Ambiente e Sociedade) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. 203 p.

AMOROZO, M. C. M. *A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais*. In: Di STASI, L.C. *Plantas Mediciniais: arte e ciência. Um guia de estudo multidisciplinar*. 1. ed. São Paulo, Ed. Unesp, 1996. p.47-68.

AMARAL, K.C.A.V. *"A gente cuida do cerrado porque ele cuida de nós": um diálogo entre educação, ambiente e saberes tradicionais*. 2018. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ASSUNÇÃO, C.N. *Os Tupinikim e o meio ambiente: uma etnografia e seus retratos*. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências sociais e Humanas – Universidade de Nova Lisboa, 2016.

BAPTISTA, G.C.S. *A contribuição da Etnobiologia para o ensino e a aprendizagem de ciências: estudo de caso em uma escola pública do estado da Bahia*. 2010. 250 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia, História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20 – 28, 2002.

BRASIL, Decreto n. 6.040, de 07 de fevereiro de 2017. *Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Brasília, DF.2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 01 de ago.2019.

BRASIL. Lei n. 13.123, de 20 de maio de 2015. *Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução 05 de 22 de junho de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março 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, DF,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências*. Brasília, DF, 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.985 de 18 de junho de 2000. *Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm. Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2015. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Decreto Legislativo nº 2, de 5 de junho de 1992. *Convenção sobre diversidade Biológica- CDB*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/item/7513-convencao-sobre-diversidade-biologica-cdb> Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Convenção OIT 169*, 1989 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencaon169-pl.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição Federal*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de maio de 2019.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45 – 55, jan./abr. 2008.

CARDOSO, T.M. CAMPOS, M.A.A. Quintas pataxós: lugares de (r)existência. In: ALMADA, E.D. SOUZA, M.O. (Org.). *Quintais: memória, resistência e patrimônio biocultural*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 77 - 91.

CARVALHO, M.R. *Pataxó*. Instituto Socioambiental. 2018. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>. Acesso em: 30 de dezembro de 2019.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, educação em ciências e currículo: diálogos potentes. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 13-38, mar-jun. 2016.

CAVALCANTE, T.L.V. *Colonialismo, Território e Territorialidade: A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. Jundiá, Paco Editorial, 2016. 361 p.

CUNHA, M.C. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p.311-373.

COSSIO, R. R. *Etnoecologia caminhante, oguata va'e, em trilhas para a descolonização de relações interculturais: circulação de pessoas e plantas Mbya Guarani entre Brasil e Argentina*. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

DESCOLA, P. Ecologia e cosmologia. In: CASTRO, E. PINTON.F. (Org.) *Faces do Trópico Úmido: Conceitos e questões sobre desenvolvimento e Meio Ambiente*. Belém: Cejup - UFPA-NAEA, 1997. p. 243 – 261.

DIEGUES, A.C. (org.) *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. 2ª edição - São Paulo: NUPAUB-USP: Hucitec: Annablume, 2000. 286 p.

FIRMO, A.M.S. *Etnoecologia da comunidade de catadores de caranguejo de Mucuri*. 2012. 186 p. Dissertação (Mestrado em Biodiversidade Tropical) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2012.

FLICK, U. As narrativas como dados. In. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 109 -123.

FUNAI. *Terras Indígenas*. 2018. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GOMES. A.M. *Rotas e diálogos de saberes da etnobotânica transatlântica negro-africana: Terreiros, Quilombos, Quintais da Grande BH*. 2009, 272 p. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GONÇALVES, A.A.O. Mundos em fuga: nos caminhos dos Pataxó de Gerú Tucunã. In: *VII Reunião de Antropologia da Ciência e da Tecnologia*, 2019, Florianópolis. Anais...Florianópolis: 2019. 1- 24 p.

GOODSON. I. A ascensão da narrativa de vida. In. MARTINS, R. (org). *Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação* – Santa Maria: Ed. UFSM, 2017.

HANAZAKI, N. Comunidades, conservação e manejo: o papel do conhecimento ecológico local. *Biotemas*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 23-47, 2003.

INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tim Ingold: tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 391 p.

INGOLD, T. Rethinking the animate, Re-Animating Thought. *Ethnos*, v.71, n.1, p 6 - 20.2006.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.18, n.3, p.25-44. jan./jun. 2012.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KRIPKA, R.M.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá, v. 14, n. 2. p. 55-73, Jul. - Dez. 2015.

LEITE, I.A. MARINHO, M.G.V. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais em comunidade indígena no município de baía da Traição-PB. *Biodiversidade*. v.13, n.1, p. 82-105, 2014.

LUNA, S. *Planejamento de pesquisa: uma introdução – elementos para análise metodológica*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MARQUES, D.J.C. *Bioética e Sociobiodiversidade: visões e práticas das lideranças indígenas do Amazonas*. 2012. 173 Tese (Doutorado em Biotecnologia) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

MARQUES, J.G. *Pescando pescadores: etnoecologia abrangente no baixo São Francisco Alagoano*. 1. ed. São Paulo: NUPAUB-USP, 1995. 304 p.

MINAS GERAIS, Lei. 23.177 de 21 de dezembro de 2018. *Altera a Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a educação escolar indígena no Estado*. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/211697>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2020.

MINAYO, C.S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 107 p.

MOMBERGER, C.D. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, 2016.

MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI. *Declaração de Belém*, 1988. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/declaracao-belem-30-pela-valorizacao-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-do-mundo/declaracao-belem-30.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

OLIVEIRA, A.M.F. *Ser Pataxó: educação e identidade cultural*. 2002. 302 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Ilhéus, 2002.

OLIVEIRA, *et al.*, Avanços nas pesquisas etnobotânicas no Brasil. *Acta Bot. Bras.* v.23, n.2, São Paulo. p. 590-605, Abr – Jun, 2009.

PÁDUA, K.C. A interculturalidade em narrativas de professores(as) indígenas: um estudo na Aldeia Muã Mimatxi. *Revista COCAR*, Belém, v. 12. n.23, p. 34- 59, Jan-Jun. 2018.

PÁDUA, K. C. The school as a project for the future: a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais. *Vibrant*, v.12, n. 2, p. 276-312, jul./dec. 2015.

PATAXÓ, *et. al.* *Cada dia é uma história*. Brasília: MEC; S E F, 2001.

PATAXÓ, A. *et al.* *O povo pataxó e sua história*. Belo Horizonte: MEC/UNESCO/SEE, 1997.

PRADO, H.M. MURRIETA, R.S.S. A etnoecologia em perspectiva: origens, interfaces e correntes atuais de um campo em ascensão. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 139 – 160, 2015.

POSEY, D.A. Etnobiologia: Teoria e Prática. In: RIBEIRO, B. *Suma Etnológica Brasileira*. V.1: Etnobiologia. Petrópolis: Vozes, FINEP, 1986

SALVADOR, R.B. *Luta pela terra Gerú Tucunã Pataxó*. 2015. 33 p. Monografia (Licenciatura em Ciência da Vida e da Natureza/FIEI) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, I.F. *Narrativas Pataxó da Aldeia Barra Velha*. 2016. 42 p. Monografia (Licenciatura em Línguas, Artes e Literatura: FIEI) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SIDI, P.M; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n. 4, p. 1942-1954, out.-dez. 2017.

SILVA, *et al.* Memórias e Saberes nos Quintais Urbanos de Ibirité/MG. In: ALMADA, E.D. SOUZA, M.O. (Org.). *Quintais: memória, resistência e patrimônio biocultural*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 29-43.

SILVA, C.M. *O desaparecimento das plantas medicinais do Cerrado: as implicações nas práticas de cura dos(as) raizeiros(as), benzedores(as), curandeiros(as) e pajés das comunidades indígenas Pankararu-Pataxó e Aranã Alto Paraíso de Goiás*. 2018. 72.p. Monografia (Especialização em Sociobiodiversidade e Sustentabilidade no Cerrado) – Universidade de Brasília, Goiás, 2018.

SIQUEIRA, A.B. Etnobiologia como metodologia no ensino de ciências. In: Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP, IV, 2012, Santa Catarina. *Anais...* Santa Catarina, 2012. 1-7 p.

SOARES, L.E. Hermenêutica: Breve Introdução. In. *O rigor da indisciplina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1994.p.11- 15.

SOUZA, E.S. *Etnoconhecimento: estudo de caso sobre a percepção ambiental na comunidade indígena tupinambá da serra do padeiro, Buerarema – BA*. 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2015.

SOUZA, F.J.A. *Os Pataxó em morros brutos e terras fanosas: Descortinando o movimento das puxadas de rama*. 2015, 271 p. Tese (Antropologia Social) Universidade de São Carlos, 2015

STEIL, C.A. CARVALHO, I.S.M. (Org.). *Cultura, percepção e ambiente: diálogo com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome,2012. 237 p.

TAVARES, *et al.*, *Fazeres e saberes terapêuticos quilombolas: Cachoeira, Bahia*. 2 ed. Salvador: EDUFBA,2019. 190 p.

TEIXEIRA, I.A.C. PÁDUA, K.C. Virtualidade e alcances da entrevista narrativa. In: Congresso internacional sobre pesquisa (auto) biográfica II.2006, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB,2006,1 CD-ROM.

TERENA, J. *A biodiversidade do ponto de vista de um índio*. Instituto Socioambiental,1997. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/L6D00027.pdf>. Acesso em:26 de novembro de 2019.

TOLEDO, V.M. BASSOLS, N.B. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, n. 20, p. 31-45, jul. / dez. 2009.

TOLEDO, V.M. BASSOLS, N.B. *La memoria biocultural: la importância ecológica de las sabidurias tradicionales*. Barcelona, España. Icaria editorial, 2008. p.232.

Toledo V.M What is ethnoecology? Origins, scope and implications of a rising discipline. *Etnoecológica*, p. 15-21. 1992.

VEAS, M.R.L.B. *Histórias indígenas e suas potencialidades para a educação intercultural: um estudo na aldeia Muã Mimatxi*. 2017. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

WALSH. C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. Candau. (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009. p.12-41.

WALSH. C. *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. *Signo y pensamiento*, Ecuador, 46, v. XXIV. p. 42, p. 39-50, jan-jun.2005.

WALSH, C. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

ZEPHIRO, K.A. MARTINS. N.J. Educação escolar indígena diferenciada e intercultural entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro: o legítimo e o real. *Revista Periferia*, v. 7, n. 1, p. 6-25, jan./jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO 01

Tabela 05: Etnoespécies presentes nas narrativas do povo Pataxó

NOME POPULAR	NOME CIENTÍFICO	ASPECTOS BIOLÓGICOS	ASPECTOS ETNOECOLÓGICOS (USOS SOCIAIS)
Abacaxi	<i>Ananas comosus</i> L.	Planta nativa Brasileira perene, herbácea, pertence à família Bromeliaceae. Apresenta folhas espinhentas e infrutescência que forma um fruto composto.	Alimentação Economia Medicinal
Acerola	<i>Malpighia emarginata</i> DC.	Planta exótica (América Central) arbustiva, pertence à família Malpighiaceae. Apresenta frutos de 3 a 4 vezes ao ano.	Alimentação Medicinal
Algodão	<i>Gossypium hirsutum</i> L.	Planta arbustiva, pertence à família Malvaceae. Apresenta folhas coriáceas, sementes recobertas com fibras brancas.	Medicinal
Alfavaca	<i>Ocimum gratissimum</i> L.	Planta exótica, arbustiva, pertence à família Lamiaceae. Apresenta folhas ovaladas, flores pequenas.	Medicinal

Amesca (Amescla)	<i>Protium heptaphyllum.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Burceraceae. Apresenta flores avermelhadas em inflorescência, produz óleo-resina liberado por incisão no tronco.	Medicinal Ritualístico
Amora	<i>Morus sp.</i>	Planta nativa, arbustiva, pertence à família Moraceae. Apresenta folhas compostas	Medicinal
Angico	<i>Anadenanthera colubrina (Vell.) Brena</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Fabaceae- Mimosoideae. Apresenta folhas compostas, flores brancas em inflorescência e frutos em vagens.	Medicinal Ritualístico
Araça	<i>Psidium cattleianum</i>	Planta arbórea, pertence à família Myrtaceae.	Alimentação
Arnica	<i>Arnica montana</i>	Planta herbácea, pertence à família Asteraceae	Medicinal
Bambu	<i>Bambusoideae sp.</i>	Planta pertence à família Poaceae	Medicinal Arte
Banana	<i>Musa sp.</i>	Planta perene, herbáceo- arborescente,	Alimentação

		pertence à família Musaceae.	
Barbatimão	<i>Stryphnodendron sp.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Fabaceae. Apresenta folhas compostas, tronco cascudo e frutos em vagens.	Medicinal
Braúna	<i>Melanoxylon brauna Schot.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Fabaceae.	Medicinal
Capeba	<i>Piper umbellatum L.</i>	Planta nativa, arbustiva, perene, pertence à família Piperaceae. Apresenta folhas amplas, flores pequenas em inflorescências.	Medicinal
Cafezinho	<i>Cordia ecalyclata Vell.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Boraginaceae. Apresenta folhas simples, flores pequenas e frutos vermelhos.	Medicinal
Cajú	<i>Anacardium occidentale L.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Anacardiaceae, apresenta folhas	Alimentação Medicinal

		simples e pseudofruto carnosos.	
Capim de Aruanda (Nagô / Caboclo)	<i>Cymbopogon densiflorum</i>	Planta exótica, gramínea, pertence à família Poaceae.	Medicinal Ritualístico
Capim Meloso	<i>Melinis minutiflora</i>	Planta exótica, gramínea, pertence à família Poaceae	Medicinal
Capim-santo	<i>Cymbopogon citratus</i>	Planta herbácea, pertence à família Poaceae. Apresenta folhas longas, aromáticas e flores quase raras, porém estéreis.	Medicinal
Carqueja	<i>Baccharis trimera</i>	Planta nativa, arbustiva, perene pertence à família Asteraceae. Apresenta caule e ramos verdes.	Medicinal
Coqueiro-tucum (Tucum)	<i>Astrocaryum vulgare</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Arecaceae. Apresenta frutos ovais alongados e flores creme.	Arte
Feijão Andú	<i>Cajanus cajan</i>	Planta exótica, arbustiva, pertence à família Fabaceae. Apresenta folhas compostas, flores amarelas e frutos em vagens.	Alimentação
Fumo (tabaco)	<i>Nicotiana tabacum L.</i>	Planta herbácea, anual, pertence à família Solanaceae.	Medicinal Ritualística

		Apresenta folhas simples, flores pequenas.	
Gervão	<i>Stachytarpheta cayennensis</i>	Planta nativa, arbustiva, anual ou perene, pertence à família Verbenaceae. Apresenta flores em inflorescências.	Medicinal
Graviola	<i>Annona muricata</i>	Planta exótica, arbórea, pertence à família Annonaceae. Apresenta folhas obovado-oblongas, flores solitárias e fruto tipo baga.	Alimentação Medicinal
Ipê Amarelo	<i>Handroanthus albus</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Bignoniaceae. Apresenta folhas compostas palmadas, flores andróginas e frutos em cápsulas oblongo-cilíndricas.	Medicinal
Ipê Roxo	<i>Handroanthus impetiginosus</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Bignoniaceae. Apresenta folhas compostas e tronco grosso.	Medicinal
Jaboticaba	<i>Plinia cauliflora</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à Myrtaceae.	Alimentação

Jaca-pinha	<i>Artocarpus heterophyllus</i>	Planta exótica, arbórea, pertence à família Moraceae.	Alimentação
Jacaranda	<i>Jacaranda sp.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Bignoniaceae.	Medicinal
Janaúba	<i>Calotropis procera</i>	Planta exótica, arbustiva, pertence à família Apocynaceae. Apresenta casca esponjosa, folhas grandes subcoriáceas e flores arroxeadas.	Medicinal
Jenipapo	<i>Genipa americana</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Rubiaceae. Apresenta folhas simples subcoriácea, flores grandes e frutos em bagas.	Ritualística
Mamão	<i>Arica papaya</i>	Planta exótica, arbustiva, pertence à família Caricaceae. Apresenta folhas palmatilobadas, flores unissexuais e fruto em bagas.	Alimentação
Mandioca	<i>Manihot sp.</i>	Planta arbustivo, perene, pertence à	Alimentação

		família Euphorbiaceae	Medicinal Ritualística
Manga	<i>Mangifera indica</i>	Planta exótica, arbórea, pertence à família Anacardiaceae. Apresenta flores pequenas, folhas grandes e frutos ovalados.	Alimentação Medicinal
Mangaba	<i>Hancornia speciosa</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Apocynaceae.	Alimentação
Maria Mole	<i>Peperomia pelúcida</i>	Planta nativa, herbácea, anual, pertence à família Piperaceae. Apresenta folhas simples, inflorescências em espigas.	Medicinal
Matruz	<i>Dysphania ambrosioides L.</i>	Planta herbácea, perene, pertence à família Amaranthaceae. Apresenta folhas simples, flores pequenas e frutos pequenos tipo aquênio.	Medicinal
Palmeira piaçava	<i>Attalea sp.</i>	Planta nativa, arbórea, pertence a família Arecaceae.	Ritualística

Pariri	<i>Arrabidaea chica.</i>	Planta nativa, arbustiva, pertence à família Bignoniaceae. Apresenta folhas compostas, flores campanuladas e frutos em cápsulas.	Medicinal
Patiobá	<i>Syagrus bothryophora</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Arecaceae. Apresenta folhas pinadas.	Alimentação Ritualística
Pau d' óleo (copaíba)	<i>Copaifera trapezifolia</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Fabaceae. Apresenta folhas compostas e coriáceas, bálsamo acumulado no tronco.	Medicinal
Pau d'alho	<i>Gallesia integrifolia</i>	Planta nativa, arbórea, pertence à família Capparaceae. Apresenta folhas compostas, flores brancas e fruto em bagas globosas.	Medicinal
Pinhão Roxo	<i>Jatropha gossypifolia</i>	Planta exótica, arbustiva, pertence à família Euphorbiaceae. Apresenta folhas simples, flores roxeadas e frutos tipo cápsula.	Medicinal Ritualística
Pitanga	<i>Eugenia uniflora</i>	Planta arbórea, pertence à família Myrtaceae. Apresenta folhas simples, flores	Alimentação Medicinal

		brancas e frutos tipo drupa.	
Urucum	<i>Bixa orellana L.</i>	Planta exótica, arbórea, pertence à família Bixaceae. Apresenta folhas simples, flores róseas e fruto tipo cápsula coberto por espinhos.	Alimentação Ritualística

ANEXO 02 TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Jose Terencio Braz, Cacique da Aldeia Indígena Geá Tucuna, autorizo o pesquisador Flávio Henrique de Oliveira Santos a realização da pesquisa de mestrado intitulada: "ETNOECOLOGIA E SEU POTENCIAL EDUCATIVO: UM ESTUDO EM NARRATIVAS PATAXÓ", desenvolvida pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob orientação da Prof.ª. Dr.ª. Karla Cunha Pádua.

Belo Horizonte, 01 de maio de 2019.

Jose Terencio Braz

(Cacique)