

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**“A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”: A ESCOLA DOS
TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA**

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA

**SÃO CARLOS
2015**

“A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”: A ESCOLA DOS
TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**“A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”: A ESCOLA DOS
TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA**

José Valdir Jesus de Santana

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social.

Orientadora: Dr^a Clarice Cohn

SÃO CARLOS

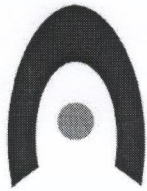
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S232L Santana, José Valdir Jesus de
"A letra é a mesma, mas a cultura é diferente" : A
escola dos Tupinambá de Olivença / José Valdir Jesus
de Santana. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
241 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Cultura. 2. Escola Tupinambá. 3. Parentesco.
4. Estar na cultura. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA
SOCIAL

Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas.coordenacao@ufscar.br



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE

José Valdir Jesus de Santana

05/03/2015

Profa. Dra. Clarice Cohn
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

Profa. Dra. Susana Dores de Matos Viegas
Universidade de Lisboa

Profa. Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Submetida à defesa em sessão pública
Realizada às 15:00h no dia 05/03/2015.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Clarice Cohn

Profa. Dra. Susana Dores de Matos Viegas

Profa. Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho

Profa. Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden

Homologado na CPG-PPGAS na

_____ª Reunião no dia ___/___/_____.

Prof. Dr. Geraldo Luciano Andrello

Coordenador do PPGAS

Aos Tupinambá e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

“Eu venho lá do Sertão e posso não lhe agradar”. Todavia, posso e preciso agradecer!

Inicialmente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos, aos professores deste programa, aos colegas de turma e a Fábio que sempre me atendeu com paciência e gentileza.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde sou professor, pela liberação para cursar o doutorado. Agradeço, ademais, aos meus colegas, especialmente os que fazem parte do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e a meus alunos que me inspiram constantemente.

À professora Antonella Maria Imperatriz Tassinari e Susana de Matos Viegas que participaram da qualificação desta tese e que contribuíram para o seu formato final. Agradeço pela generosidade e por continuarem me inspirando.

Agradeço aos amigos que fiz em São Carlos, especialmente aos que se tornaram mais próximos: Nádia Luna Kubota, Ludmila, Camila Beltrame, Ana Elisa, Amanda Marqui, Custódio Baniwa, Fabiano, Antonio Carlos Seizer, Juliana Corvino, Juliana Baptista, Amanda Danaga e Xanda. Agradeço, ainda, a Ivan pela generosidade em me receber em sua casa. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

À minha família que me faz feliz e a quem devo tudo o que sou. Aos meus pais João Santos de Santana e Maria Valdelice de Jesus que me ensinaram a generosidade, o cuidado e a não lamentar da vida e a meus irmãos Ednei, Valdelene, Elias, Ivanildo, Edson, Edmilson, Emerson, Delenilde por serem inspiração e por me darem tanto amor e respeito.

É impossível agradecer a todos os amigos mas, mesmo correndo o risco de esquecer alguns, não posso deixar de agradecer a estes: Nakson Willian, Benedito Eugênio, Marise de Santana, Soraya Adorno, Núbia Regina, Vilma Miranda, Albertina Dantas, Conceição Pimentel, Célia Gouvea, Gregório Luís, Elson Lemos, Maria de Fátima, Jussara Moreira, Cristina Santos, Luciano Santos, Daisy Laraine, Dayse Cristina, Isac Pimentel, João Carlos Andrade, Mário Santana, Luciano Lima, Edmacy Quirino, Consuelo Paiva, Reginaldo Pereira, Ennia Débora, Rainan, Poliana, Vânia Moreira, Claudia Pereira, Rita Nogueira, Damiana, Jackson Reis, Jackson Dantas, Augusto Marcos Fagundes, Flávia Mello, Kali Oliveira, Erlon Fábio, Paulo de Tássio, Lívia Alessandra Fialho, Marcos Luciano Messeder, Geovanda Batista, Maximiano Martins, Iara Calegaro, Lúcia Gracia, Warney Silva, Tamires Pereira, Eunice Rosa e Cinthia Creatini. Agradeço a todos os meus amigos de Tucano e Creguenhem.

À Gicélia Menezes que se tornou uma amiga querida, generosa e a quem devo muito. Sua presença me alegra! À Carol, João e Pedro. A Adriano Amaral que se tornou um amigo na “cultura” e que sempre me recebeu com grande carinho.

A José Carlos Batista Magalhães (o Binho) que se tornou, além de amigo, um irmão e motivo de muito orgulho. Muito da tese devo a ti. Obrigado por ter me levado aos Tupinambá, pelas conversas sérias que tínhamos e pelas brincadeiras que nos divertiam tanto, pelas muitas risadas, pelos momentos que circulávamos pelas comunidades, pela escola e pela praia em Olivença. À Nívia, sua esposa, pelo carinho e pela amizade.

Agradeço a todos os professores, estudantes, caciques e lideranças Tupinambá, especialmente com os que mantive maior contato e que se tornaram amigos no decorrer da pesquisa: Katu (e sua esposa Fátima), Maricy Bezerra,

Ritinha, Rosilene, Dona Genilda, Dona Lourdes, Valdenilson Santos, Katinha, Gilmaria Vieira, Gilmaria Batista, Ritinha, Ana Cláudia, Ana Paula, Diana Nascimento, Nádia Acauã, Marisane, Laís Eduarda, José Santos, Wilker Santana, Elias, Ivonete Amaral, Nete, Cristiane, Genilda, Alinoel Souza, Jailson Almeida, Cláudio Magalhães, Tailane, Elen e Nicinha, Ytajibá Souza, Yuri Rodrigues.

À Cecília McCallum, que de forma gentil, disponibilizou-me textos seus ainda não publicados, além de outras referências, que muito contribuíram para a análise que desenvolvemos ao longo da tese.

À Cleusa Pinto, pela amizade e confiança, pelo carinho dispensado a mim durante toda a pesquisa, pelas muitas risadas e brincadeiras.

À Erlon Fábio pelas conversas demoradas e pela amizade.

À Maria Jesuína (Zuína) pela amizade e por ter feito de mim *um errado*, como costumava dizer.

À amiga Joselita (*in memoriam*) por ter cuidado de mim.

Agradecimentos sinceros aos membros que compuseram a banca de avaliação desta tese, Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Susana de Matos Viegas, Maria Rosário Gonçalves de Carvalho e Felipe Ferreira Vander Velden pela leitura atenta, pelas questões colocadas e pela generosidade. Foi motivo de muito orgulho tê-los como membros avaliadores deste trabalho! À Maria Rosário Gonçalves de Carvalho agradeço, ademais, a forma respeitosa com que se referiu a meus pais.

À Clarice Cohn, minha orientadora, devo a tese. Minha gratidão será eterna. Obrigado pela competência na orientação, pelo respeito e cuidado que teve durante todo esse tempo para comigo, inclusive diante dos meus limites. Sua ajuda foi indispensável para a qualificação da tese e para a sua finalização. Sua presença em minha casa, em Vitória da Conquista/BA, para que pudéssemos finalizar o texto

da qualificação e em Olivença, Ilhéus, para finalizarmos a tese demonstrou sua generosidade e cuidado. Obrigado pela amizade e por me possibilitar concluir o doutorado. Você é incrível! Sou o seu caburé!

Agradeço a Deus por ter me feito no Sertão que tanto amo. Aos caboclos, à Sultão da Mata (que acompanha a família desde meu avô) e aos Erês que, quando chegavam, no ODEERE, davam-me instruções e incentivo para continuar na tese. Como sempre me disse Marise de Santana, irmã que tanto amo, *“nem tudo que está na tese é coisa nossa”!*

Por fim e novamente, meus agradecimentos aos Tupinambá com o desejo de que a demarcação de seu território seja feita com urgência.

RESUMO

Nesta tese, buscamos compreender como e por que os Tupinambá de Olivença fazem escola e do como esta tem se tornado central na produção de pessoas *fortes na cultura*, na atualização e produção de parentesco, aparentamento e no *estar na cultura*, como costumam afirmar. *Dessa forma*, interessou-nos pensar como o *estar na cultura* e tornar-se *forte na cultura* vão sendo produzidos a partir da escola e das relações que esta possibilita e articula, tanto interno quanto externamente, no movimento que multiplica a escola pelo Território Indígena, em especial pelas *áreas de retomadas*, no sentido de compreender esse efeito multiplicador que se relaciona ao *fazer política* entre os Tupinambá. Entre os Tupinambá, fazer escola, fazer política, fazer *retomada*, produzir escolas em retomadas, *estar na cultura*, produzir cultura, atualizam e produzem identidade, parentesco, aparentamento e *pessoas sabidas*.

Palavras-chave: Cultura, Escola Tupinambá, parentesco, estar na cultura

ABSTRACT

In this dissertation, we aim at understanding how and why the Tupinambá from Olivença make school and how this school has become central in the production of strong people in the culture, update and production of kinship, being a relative and being in the culture, as they usually assert. Thus, we were interested in thinking how *being in the culture* and *becoming strong in the culture* are being produced from the school and the relationships enabled and coordinated by it, both internally and externally, in the movement that multiplies the school on the Indigenous territory, especially by the reclaimed areas, in order to understand this multiplier effect that relates to politics among the Tupinambá. This happens because, among these Indigenous people, making school, playing politics, claiming, producing reclaimed schools, being in the culture, producing culture, all these update and produce identity, kinship, being a relative and being smart people.

Keywords: Culture; Tupinambá School; kinship; living culture.

SIGLAS

ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista

APOINME – Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPOREC – Coletivo de Alfabetização Popular do Recôncavo

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNEI - Comissão Nacional de Educação Indígena

DIREC –Diretoria Regional de Educação da Bahia

DOU – Diário Oficial da União

EEITO – Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

CEITO – Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IFBA – Instituto Federal da Bahia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONG's – Organizações Não-Governamentais

PDDE – Programa Dinheiro Direto da Escola

PNAEI – Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROLIND - Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas

RCID – Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação

SEC – Secretaria de Educação da Bahia

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SUCAB - Superintendência de Construções Administrativas da Bahia

SUPEC - Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar

TITO – Terra Indígena Tupinambá de Olivença

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Sumário

“A LETRA É A MESMA, MAS A CULTURA É DIFERENTE”: A ESCOLA DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA	1
Introdução.....	15
I. Estar na cultura e ser Tupinambá nos dias atuais	29
Ser forte na cultura: questões preliminares.....	29
Os Tupinambá dos dias atuais	34
II. A escola e os Tupinambá	51
A escola indígena: princípios e normatização da educação em vigor	51
Sobre escolas indígenas e seus modos de apropriação	68
A escola indígena específica e diferenciada na Bahia e os Tupinambá.....	81
“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”: a escola dos/para os Tupinambá	92
<i>Retomando conceitos e perspectivas analíticas</i>	92
Formação de professores, currículo, qualidade do ensino	112
III. Fazer escola, fazer cultura e produzir parentesco	129
Os caminhos para a Escola	129
Multiplicar escolas, “retomar” parentes e estar na cultura	131
Formas de <i>estar na cultura</i> na e pela Escola.....	192
Considerações finais.....	222
Referências.....	229

Introdução

Iniciar a escrita de uma tese é tarefa que nos coloca frente a inúmeros desafios, medos, incompletudes e ansiedades as mais diversas. Trata-se, pois, de um exercício que nos coloca frente ao Outro, criando a possibilidade de, na aproximação, melhor compreendê-lo. Os medos se tornam maiores, no meu caso, tendo em vista que minha formação inicial não é na área das Ciências Sociais. Todavia, chego à Antropologia em grande medida influenciado pelos meus orientadores do mestrado¹ e pelos professores que compuseram tanto a banca de qualificação como a da defesa da dissertação. Eles, e às questões suscitadas por “pessoas da Antropologia” (todos eram antropólogos de formação), nessas situações liminares (qualificação e defesa da dissertação) levaram-me a perceber e querer experimentar outras possibilidades de compreensão/análise para as questões relacionadas à educação escolar em contexto indígena e como uma política indígena; no caso do mestrado, as que diziam respeito ao povo indígena Kiriri², a

¹Dr^a Livia Alessandra Fialho do Costa e Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder.

² O processo de constituição do povo indígena Kiriri, localizado nos municípios de Banzaê e Quijingue, foi deflagrado no início da década de 1970 a partir da articulação de um conjunto de ações orientadas à produção de uma ética singular, fundada no conhecimento e no reconhecimento de modos de agir especificamente indígenas, com ênfase na organização de um sistema de autoridade interna, no trabalho comunitário e na adoção do ritual Toré (Brasileiro, 2007). Ademais, segundo Brasileiro (1996, p. 48-49) “farta documentação histórica confirma a presença destes índios no Nordeste desde fins do século XVII (Mamiani, 1877; Leite, 1945; Nantes, 1952). De acordo com Bernardo de Nantes, capuchinho francês que com eles conviveu no final do século XVII, os Kiriri¹⁰, da família Kariri, que habitavam o sertão nordeste do atual estado da Bahia e do estado de Sergipe, pertenciam ao ramo Kipeá, exibindo como peculiaridade uma língua diversa dos demais e observando uma unidade cultural patente nas crenças e na ordem linguística (Bandeira, 1972). O trabalho missionário entre os Kiriri originou-se, portanto, ainda no século XVII. A aldeia de Saco dos Morcegos, atual Mirandela, foi uma das quatro fundadas na região pelo jesuíta português João de Barros para reunir os Kipeá-Kiriri e, como as demais, sofreu as pressões e disputas provocadas pela célere expansão da pecuária, comandada pelos senhores da Casa da Torre, sesmeiros das terras. Objetivando por fim aos constantes conflitos entre os senhores de terras e os religiosos na administração das aldeias, em 1700, o rei de Portugal, por solicitação destes últimos, destinou, através de um Alvará, uma “légua em quadra” de terras a todas as aldeias missionárias dos sertões com mais de cem casais. Isto é, uma légua de sesmaria, que corresponde a uma área definida por um raio de 6.600 m, do centro a todas as partes. Conforme o costume à época, partindo-se da igreja missionária aos oito pontos cardeais e colaterais, formando um octógono regular de 12.320 ha. Saco

quem devo essa minha trajetória e, não por menos, começo explicitando-a, para delinear os caminhos que me levaram aos Tupinambá de Olivença.

Tudo começa a partir das histórias contadas por minha mãe³ sobre os “**caboclos de Mirandela**” e foi a partir dessas histórias que iniciei os meus primeiros contatos com os Kiriri.

Por volta dos anos 1970, minha mãe, filha de camponeses, e meus avós, diante das condições difíceis em que viviam no Município de Tucano/BA, numa localidade chamada de Beira do Rio, na zona rural, onde nasci, causadas pela falta de chuva e, conseqüentemente, pelas secas que costumam castigar os sertanejos daquela região, se estabeleceram, por alguns meses, em Mirandela⁴.

O fato é que as histórias contadas por minha mãe sobre os caboclos de Mirandela despertavam em mim um desejo de proximidade, uma curiosidade alargada, carregado da possibilidade de conhecê-los, mesmo que estas histórias, a princípio, estivessem impregnadas das representações negativas que os não-índios constroem sobre os indígenas. Em muitas das histórias contadas por minha mãe, muitos desses *caboclos* eram possuidores de poderes mágicos, capazes de se transformarem em animais, invadirem casas, seduzir jovens, conforme relatos de muitos dos habitantes de Mirandela. Ao mesmo tempo em que essas histórias me

dos Morcegos, que contava então com uma população estimada em setecentos habitantes, foi assim delimitada (Leite, lb)”.

³ Minha mãe, Maria Valdelice de Jesus, sempre foi boa contadora de história, nos tempos em que morávamos na roça, na Beira do Rio, no Município de Tucano, sertão da Bahia. As histórias de minha mãe transportavam-me às histórias dos Outros, dessas muitas alteridades, que compreendiam Lobisomem, Caiporas, Nego D’água, Caboclos (Sultão da Mata), almas penadas, a Mulher da Trouxa, almas de gato, cantos da Cauã, etc.; esses outros, das histórias que mais gostava de ouvir, eram os Kiriri de Mirandela ou, como ela costuma denominar, “*caboclos de Mirandela*”. É claro que outras histórias me fascinavam, sobretudo as de lobisomem, vividas por meu avô, que mãe costuma contar com frequência, diante das insistências minhas.

⁴Mirandela é uma das principais comunidades que fazem parte do território Kiriri e foi o núcleo do aldeamento Saco dos Morcegos, em que os Kiriri foram submetidos no início do século XVIII, como já referido. Na época em que minha mãe morou em Mirandela, os Kiriri começavam a se organizar pela retomada de seus territórios; àquela época, Mirandela era um povoado importante, habitado por não indígenas e pertencia ao Município de Ribeira do Pombal.

fascinavam, despertavam o desejo em conhecer os *caboclos* das histórias de minha mãe.

Tornei-me professor mesmo antes de terminar o Ensino Médio (na época, estudava o segundo ano do referido nível de ensino), de uma turma multisseriada, com estudantes do pré-escolar/alfabetização até a segunda série do Ensino Fundamental I (atual Terceiro Ano), em um povoado de Tucano chamado Tiririca, que ficava a aproximadamente 5 km da localidade onde residia, o povoado de Creguenhem. Terminado o segundo grau (1998), torno-me professor de História (5ª a 8ª série, atualmente, do sexto ao novo ano), no mesmo ano em que iniciei a Faculdade de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha, em 1999. Na condição de professor de História, incomodava-me o fato de não ver os grupos indígenas, em particular os da Bahia, apresentados nos livros didáticos de forma séria; mesmo estando, do ponto de vista geográfico, muito perto dos Kiriri e dos Kaimbé⁵, o desconhecimento em relação a esses povos era imenso.

Nos últimos semestres do curso de graduação iniciei algumas leituras sobre as demandas e conflitos envolvendo os povos indígenas do Nordeste, da Bahia, especificamente os Kiriri. Leituras introdutórias sobre demandas por projetos de educação escolar despertaram alguns questionamentos: por que querem os Kiriri projetos de educação escolar, tendo em vista que tais projetos, ao longo da História do Brasil (na concepção de tempo histórico europeu), serviram como meios de negação das culturas indígenas? Outra questão que me instigava eram os discursos dos Kiriri reivindicando projetos de educação escolar a partir de uma outra perspectiva: a escola, segundo estes, deveria se constituir como meio para o fortalecimento, valorização e afirmação de suas identidades, tradições,

⁵ Localizados no Município de Euclides da Cunha/BA.

supostamente “perdidas” ao longo dos cinco séculos de contatos com a sociedade nacional. A partir desses questionamentos/reflexões incipientes, pensei em elaborar um projeto de monografia de final de curso da graduação que pudesse investigar a relação existente entre o projeto de educação escolar Kiriri e sua importância como meio de afirmação da identidade étnica daquele povo. Interessava-me, também, identificar e analisar que conhecimentos eram valorizados, vividos no desenvolvimento dessas práticas pedagógicas. Por questão de tempo, acabei não realizando este projeto de monografia na graduação, concluída em março de 2003⁶.

Em 2004, fui aprovado na seleção do mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com um projeto de pesquisa intitulado “*O Processo de Educação Formal no Contexto do povo indígena Kiriri: Afirmação e/ou Negação de Identidade?*” a partir do qual pretendia realizar uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Kiriri, no sentido de compreender como tais práticas contribuíam para a construção da identidade cultural desse povo. Interrogava-me sobre os conhecimentos ali selecionados, valorizados, vividos no desenvolvimento dessas práticas. Interessava-me conhecer como se dava o processo de educação formal no interior da escola e quais as implicações no contexto da “comunidade indígena”⁷.

⁶ Em minha monografia de final de curso de graduação realizei um estudo teórico que tinha por objetivo analisar que interpretações são oferecidas, na contemporaneidade, aos processos envolvidos na produção das identidades. Tomei como pano de fundo as reflexões Stuart Hall acerca das ‘identidades culturais’ enquanto aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” ou identificações étnicas, raciais, linguísticas, religiosas.

⁷ Nesse ínterim, entrei em contato com os trabalhos da professora Clélia Néri Cortes, inicialmente sua dissertação de mestrado, intitulada “*Educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*”, onde a mesma busca compreender o porquê e como o povo Kiriri, entre outros povos indígenas do Brasil e da Bahia, deseja transformar a escola, tradicionalmente espaço de homogeneização, em espaço de diversidade e de afirmação de sua identidade étnica. Na dissertação, defendida em 2007, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, buscamos analisar como os discursos sobre os “saberes da tradição”, cultura e religião são construídos no contexto da educação escolar Kiriri, no sentido de compreender como os mesmos estavam se apropriando e eram apropriados pela

Fui aprovado no concurso para a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Itapetinga, em setembro de 2005. A aproximação com os Tupinambá⁸ de Olivença vai se constituindo a partir desta nova realidade, na condição de professor da disciplina *Política Educacional no Brasil*, em que organizei, juntamente com outra colega e professora desta mesma Universidade, Jussara Tânia Silva Moreira⁹, uma visita (aula de campo ou, nos termos da Universidade, “aula prática”), em 2008, a uma das *Comunidades Tupinambá* (termo nativo), a *Comunidade/Retomada Tucum*.

Em junho de 2010, fui convidado pela professora Dr^a Consuelo de Paiva Costa¹⁰, que à época organizava o Primeiro Congresso Internacional sobre Línguas

escola. A dissertação ficou assim intitulada: “A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: o que pensam/querem os Kiriri de sua escola?”.

⁸ Durante o mestrado, e por ter participado de minha qualificação, Cecilia McCallum coloca-me em contato com a produção de Susana de Matos Viegas, enviando-me sua tese de doutorado. O contato com o trabalho de Susana despertou-me o interesse em realizar a pesquisa de doutorado junto aos Tupinambá. A aproximação que busquei construir, a partir das visitas que fazia com meus alunos da Universidade, refletia esse interesse. Por outro lado, a relativa proximidade com os Tupinambá, uma vez que morava em Itapetinga, poderia facilitar a pesquisa. Sempre ouvia dos Kiriri, enquanto estive em campo, a seguinte afirmação: “as pessoas vêm, fazem suas pesquisas e não dão nenhum retorno à comunidade”. Essa fala sempre me incomodou. Minha mudança para a região sudoeste da Bahia colocava-me distante dos Kiriri e, conseqüentemente, o retorno que eles desejavam, sobretudo no auxílio aos professores de suas escolas, não seria possível de minha parte. Questões como estas, que rendem longos debates na academia, atualmente, com grande fôlego, na própria produção e trabalho do antropólogo, acabaram por dificultar a pesquisa de doutorado entre os Kiriri.

⁹ A articulação com a professora Jussara Tânia foi importante, e por isso sou muito grato a esta colega e amiga, posto que a mesma já matinha contatos com uma importante liderança Tupinambá, que à época residia em Ilhéus, Carlos Magalhães. Este, de forma muito solícita, nos conduziu à Comunidade Tucum e pode nos apresentar muitas das histórias e conflitos pelos quais passam os Tupinambá. Nesta visita, tivemos contato com outras lideranças Tupinambá, a exemplo de anciãos, da professora e liderança Nádia Tupinambá e de seu esposo e cacique desta mesma comunidade, Ramon. Nesta visita, interessava-nos compreender, a partir dos próprios Tupinambá, suas principais demandas e questões relacionadas à educação escolar praticada em suas comunidades e os projetos de escola que estes empreendiam. A partir dessas visitas e do contato que começo a estabelecer com outros pesquisadores, elaboro o projeto de pesquisa intitulado “Os Processos de Gestão da Educação Escolar entre os Povos Indígenas Pataxó, Pataxó Hãe Hãe Hãe e Tupinambá: Experiências em construção”, em 2008, com colaboração de Paulo de Tássio Borges da Silva (à época estudante e pesquisador na UNEB) e Maria Geovanda Batista (professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus de Teixeira de Freitas), ambos estudiosos dos Pataxó.

¹⁰ Doutora em Linguística, especialista em língua guarani e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Organizou e coordenou, juntamente com Wilmar D’Angelis o referido congresso, onde estiveram presentes importantes estudiosos de línguas indígenas, como Ruth Monsserat, Dulce Franceschini e Leo Wetzels.

Indígenas na Bahia – C-Indy, na UESB, Campus de Vitória da Conquista, para coordenar um Grupo de Trabalho sobre *Educação Escolar Indígena*.

Neste evento, juntamente com professora Dr^a Flávia Cristina de Mello¹¹, que desenvolvia pesquisa e atividade de extensão junto aos Tupinambá, relacionadas às questões voltadas para a educação escolar, encontravam-se os professores e lideranças Tupinambá José Carlos Batista Magalhães e Edmilson, mas conhecido como Katu e Cláudio Magalhães. Com José Carlos, tive a oportunidade de conversar sobre muitas das demandas e questões trazidas pelos Tupinambá, especialmente as que envolviam a escola, posto que este ficou hospedado em minha casa durante o evento. Este grupo que acompanhou Flávia Cristina de Mello apresentaria uma comunicação relacionada ao *ensino da língua tupi* na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença e às estratégias que este povo estava construindo para o aprendizado do *tupi* ou do como hoje preferem denominar de aprendizado da *língua Tupinambá*¹².

¹¹ Naquele momento, Flávia Cristina de Mello já se encontrava como professora da Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus. José Carlos, que ficou hospedado em minha casa, como já referido, posteriormente, teria importância fundamental para minha chegada a campo e para o início e continuidade da pesquisa entre os Tupinambá. Paulo de Tássio, que já conhecia José Carlos, pediu-me que o hospedasse durante o evento, a quem agradeço.

¹² De um modo geral, as descrições das línguas faladas na costa brasileira são diferenciadas em três grandes momentos: o primeiro é o esforço dos jesuítas em organizar um modo de ensino eficiente para a língua com fins civilizatórios, o segundo é a recuperação destas línguas pelos tupinólogos no século XIX e o terceiro é a fixação de estudos linguísticos brasileiros já na segunda metade do século XX. De um modo ou de outro, as impressões de um período esbarram nas compreensões do outro, principalmente no período em que ao estudo da língua indígena é associada uma noção de "brasilidade" ou de "língua originária". Estas questões tornam as fontes secundárias, das quais é possível reconstituir o Tupinambá, um terreno fértil para discussão e elaboração de um léxico ou vocabulário, principal intenção deste estudo. Há uma controvérsia bastante conhecida sobre a delimitação da língua Tupi Antigo em oposição à Tupinambá e, diz-se, se partirmos do preceito de que estas línguas devem ser comparadas em sua variação histórica, mesmo estudiosos como Aron Dall'Igna Rodrigues teriam "usado um por outro" os termos Tupinambá e Tupi Antigo, embora tenha levado a termo um trabalho magistral na língua a que nos referimos neste trabalho. Contradições à parte, recusamos esta delimitação arbitrária, bem como os discursos que a amparam, pois que a noção de tempo histórico vinculada a este tipo de discussão é aquele progressista, acumulador, no qual exemplos passados podem servir para atualizações presentes. Outro motivo para desconsiderarmos esta discussão histórica e formalista (e talvez o mais contundente) é porque a nós importa a atualização da língua em seu contexto contemporâneo, de revitalização e afirmação identitária para as comunidades indígenas em Olivença. Sendo um estudo para revitalização da

Neste evento se encontravam importantes estudiosos de línguas indígenas, tanto do Brasil quanto de outros países. Os Tupinambá aproveitaram a ocasião e organizaram uma reunião com alguns destes linguistas, solicitando-lhes ajuda nesse processo de aprendizagem da língua tupi que estava em processo entre os Tupinambá. Wilmar D'Angelis¹³ e Consuelo de Paiva Costa conduziram a reunião, ouviram as demandas dos Tupinambá, pensaram em estratégias para o ensino da língua, inclusive apontando as dificuldades no aprendizado do tupi, posto que, segundo estes, já não existem mais falantes entre os Tupinambá desta língua. Foi sugerido, inclusive, a possibilidade do ensino do *Nheengatu*, tendo em vista que existem falantes da língua em outros contextos indígenas, o que poderia facilitar, através de intercâmbio, o aprendizado. Os Tupinambá presentes rechaçaram a ideia e se posicionaram a favor do ensino e do aprendizado da língua tupi. Diante das solicitações, justificativas e pedidos trazidos pelos Tupinambá, a professora Consuelo Paiva se comprometeu a realizar visitas às comunidades, em Olivença, como forma de compreender as demandas e, a partir daí, construir estratégias para o ensino do tupi que os Tupinambá reclamavam, do que resulta o *Projeto Tupinambá*¹⁴. Nestas visitas às comunidades, em novembro de 2010, foi realizada a

língua Tupi Antigo como língua estrangeira na comunidade Tupinambá de Olivença os processos linguísticos devem ser respeitados em seu uso contemporâneo. Em síntese, a língua Tupinambá de Olivença foi uma variedade de língua utilizada no Brasil oriental pelos descendentes dos Tupinambás desde antes do século XVI até entrar em desuso, em meados do século XX. Todas estas questões de delimitação do Tupinambá incidem precisamente na organização do Vocabulário deste estudo. Escolhemos para constituir o corpus um livro de domínio público muito citado nos encontros quinzenais na escola Sapucaeira. Este livro é impresso no século XIX. Tentamos ao máximo eliminar os empréstimos e palavras do tupi. Esperamos que, com o avanço dos passos do Projeto Tupinambá, a própria comunidade reconheça a diferença entre uma língua e outra, participando ativamente na construção desse material didático (SANTOS, 2013, p. 22-24).

¹³ Linguista, estudioso e pesquisador sobre línguas indígenas e educação escolar indígena; professor da Universidade Estadual de Campinas.

¹⁴ O Projeto Tupinambá inclui um projeto de pesquisa e uma ação contínua de extensão, vinculados ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenados pela profa. Dra. Consuelo de Paiva Costa. O Projeto Tupinambá recebe apoio financeiro da UESB (SANTOS, 2013).

1a. *Convenção Ortográfica Tupinambá de Olivença (07/11/2010)*. No período em que estive em campo e em que residi em Olivença, entre abril de 2011 e maio de 2012, acompanhei muitas das aulas ministradas pela professora Consuelo Paiva. Até o momento da defesa da tese, março de 2015, a referida professora, mesmo que de forma não tão regular, continuava se deslocando de Vitória da Conquista para ministrar aulas em Olivença. Ademais, como desdobramento deste seu trabalho, em 2013, foi defendida a dissertação de Clara Carolina Souza Santos, sob sua orientação, no programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, intitulado “*Tupinambá Îe'ëga: Vocabulário Escolar*”, que, segundo a autora,

Tem por finalidade apresentar um vocabulário Tupinambá-Português, com transcrição fonética para cada lema, grafado na ortografia escolhida democraticamente na “Convenção Linguística Tupinambá” em novembro de 2010, na Escola Sapucaeira, em Olivença. Ao lado disso, apresentamos algumas considerações sobre o tratamento atual na literatura especializada sobre a língua Tupinambá, apresentamos ações do Projeto Tupinambá pertinentes para a elaboração deste Vocabulário e alguns processos fonológicos da língua Tupinambá (SANTOS, 2013, p.15).

Após definir os rumos da pesquisa junto aos Tupinambá, posto que, inicialmente, Clarice queria que eu desse continuidade à pesquisa junto aos Kiriri, dou início as estratégias para chegar a campo e me estabelecer em Olivença. Como já adiantei, José Carlos Batista Magalhães foi fundamental nesse processo, uma vez ficou responsável, na condição de professor da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença e de liderança junto a seu povo, por facilitar a minha entrada em campo, articulando e apresentando, junto aos professores, lideranças e caciques

minhas intenções de pesquisa – fazer uma etnografia sobre a escola dos Tupinambá.

Nos dois primeiros meses de 2011 faço as primeiras tentativas. Encontrava-me ansioso e com certo temor para a iniciar a pesquisa, uma vez que, até este momento, não tinha tido uma conversa e a aprovação formal dos Tupinambá para dar início ao campo. O que existia era a vontade de José Carlos em intermediar a conversa e me colocar em contato, especialmente, com as lideranças e caciques. É certo, porém, que ele já havia colocado, junto às lideranças, o meu interesse em realizar a pesquisa e, segundo conversas que tínhamos por telefone, tudo daria certo, posto que as lideranças não haviam colocado empecilho.

Em concomitância a essas conversas com Carlos para entrada em campo, tinha que encontrar o lugar onde ficaria em Olivença. Novamente, Carlos foi fundamental e empreendeu esforços e as primeiras tentativas para que isso foi possível. Inicialmente, encontra um apartamento, o que me leva a Olivença para tentar alugá-lo, o que não deu certo, uma vez que só ficaria desocupado em maio, o que atrasaria o início da pesquisa, na medida em que as aulas, na Escola Indígena, começariam em fins de março. As buscas continuam e no início de abril encontro uma quitinete, levando-me a fixar moradia em Olivença e dar início à pesquisa; nesta quitinete fico somente uma semana porque o calor era sufocante, além das inúmeras baratas que circulavam por ela; nisso, mudo-me para uma casa, onde permaneço alguns meses; por último fixo residência na “rua do meio”, no Cai N’Água¹⁵, o que muito facilitou o andamento da pesquisa.

¹⁵Na quitinete, permaneço somente uma semana; o calor de Olivença tornava o local muito quente, abafado, insuportável. A primeira casa, onde me estabeleço depois, apresentou alguns problemas, como infiltração de água, além de parecer, segundo alguns moradores, não muito segura; diante disso, mudo-me para a “rua do meio” e me estabeleço em uma casa confortável, relativamente grande, o que me ajudou, como demonstrarei mais à frente, a construir importantes relações que me auxiliaram na pesquisa.

A casa em que passo a morar, na “rua do meio”, se constituiu em um importante espaço de circulação de pessoas, a partir da rede de relações e de “certa posição estratégica” em que ela estava localizada. Carlos, que no início da pesquisa morava em Ilhéus, no Bairro Nossa Senhora da Vitória, muda-se para Olivença e se estabelece nesta mesma rua. Essa proximidade foi extremamente importante porque conversávamos, com frequência, sobre as questões relacionadas à escola, aos professores, aos estudantes e outras tantas questões. Era muito comum ficarmos até uma hora da manhã falando sobre a escola e sempre retornávamos às mesmas questões, o que me possibilitou uma compreensão maior acerca desta e sobre sua importância para os Tupinambá, inclusive a partir da história do próprio Carlos e do seu envolvimento, como professor e liderança, nas questões relacionadas à escola, à luta pelo território, à participação no Fórum de Educação Indígena do Estado da Bahia.

A casa em que passo a morar na “rua do meio” tornou-se um local de encontros, de conversas, onde, com frequência, nos reuníamos para tomarmos café nos fins de tarde, quase sempre com Maria Jesuína (professora indígena), Ritinha (professora indígena), Carlos e sua esposa Nívia, Gicélia (vice-diretora da escola indígena) e Katu (professor e liderança indígena). Maria Jesuína, quase sempre em tom jocoso, costumava mandar recados, por Carlos, para que eu preparasse o café e o que iríamos comer. Muitas vezes (com esse mesmo tom jocoso), fui advertido com o argumento de que o café não estava bom ou porque faltava algo para acompanhá-lo.

Nesses encontros, entre cafés, risadas e muitas conversas falávamos sobre distintas questões: a situação da escola; problemas relacionados ao transporte

escolar; conflitos nas áreas de retomada; disputas internas entre *cacicados* (termo nativo, que entre os Tupinambá se relaciona à organização política interna e ao próprio modo como estes produzem política); a qualidade da educação; as tensões com o governo do Estado, especialmente as que envolviam o transporte escolar (a deficiência do transporte, a dificuldade e o perigo que este oferecia aos estudantes e professores, especialmente durante os períodos chuvosos, em que a circulação pelo território era dificultada, o que, por muitas vezes, impediu que os estudantes e professores pudessem chegar à escola) o pagamento de professores e auxiliares da escola (especialmente os que se encontravam em regime de Prestação de Serviço Temporário – PST, que ficam meses sem receber seus salários).

Por vezes, lá ocorreram reuniões do grupo de professores que faziam parte do Observatório da Educação Escolar Indígena – Território *Iby Yara*; em outra situação, a casa foi solicitada para que fosse realizada uma aula da Licenciatura Intercultural Indígena, do Instituto Federal da Bahia - IFBA – Porto Seguro, ministrada pelo professor Edson Kayapó. Minha casa, segundo Carlos e Jesuína, tinha sido *retomada*¹⁶ pelos indígenas.

Próximo a mim, na mesma rua, além de Carlos, morava Gicélia Menezes, vice-diretora da escola indígena, com quem fiz grande amizade e, dessa forma, pude ter acesso a muitas informações. Com Gicélia, Cleusa Pinto (diretora da escola), Erlon Fábio¹⁷ (vice-diretor) e Gilmara Vieira (secretária escolar), percorri o

¹⁶ *Retomadas*, segundo os Tupinambá e outros povos indígenas que habitam o Sul e extremo Sul da Bahia, a exemplo dos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe, são áreas que, ancestralmente, pertencem a esses povos, mas que, no decorrer da história do processo colonizador foram usurpadas, por distintas formas, dos indígenas. Nesse sentido, as *retomadas* têm se constituído como um movimento político, cosmológico e cultural empreendido pelos povos indígenas da Bahia, no sentido de tomaram [retomaram] pra si aquilo que, ancestralmente, lhes pertencem.

¹⁷ Erlon Fábio morava em uma rua acima da minha, onde também morava Katu; na rua abaixo, morava Jesuína; com ele, tive acesso a muitas informações sobre a Escola, como também às tensões e disputas que existem em torno desta; pude compreender como a Escola vai se constituindo a partir do momento em que ele, juntamente com Gicélia e Cleusa Pinto, assumem a gestão desta,

território e tive contato com as muitas Escolas Nucleadas¹⁸, dispersas pelas muitas comunidades que formam o território Tupinambá, participando de reuniões pedagógicas, visitas, encontros com pais e comunidade, conversas com lideranças e caciques. Em muitas dessas “circulações pelo território” fui convidado tanto para conhecer a realidade dessas Escolas/Salas Nucleadas, quanto para ajudar nas reuniões, elaborando Atas¹⁹. A circulação pelos diferentes Núcleos e o contato com professores, lideranças, estudantes, caciques e pais muito contribuiu para a elaboração do tipo de análise que desenvolvemos na tese – a escola como produtora e produzida por uma socialidade que, a partir do que os Tupinambá definem como o *estar na cultura*, possibilitaria a construção de uma pessoa Tupinambá que estes denominam de *forte na cultura*.

O trabalho ora apresentado está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos uma breve configuração da historicidade dos Tupinambá, ao tempo em que trago etnografias produzidas nos últimos anos, que coincidem com o movimento de organização política e do reconhecimento étnico deste povo por parte do Estado Brasileiro, além de apresentar os *principais conceitos* que se constituem em *pistas* e nos auxiliam a desenvolver o argumento apresentado no decorrer da tese, que se volta a compreender como e por que os Tupinambá fazem escolas e de

quando lá foram colocados pelo Estado, em 2009, com o objetivo de a organizarem, uma vez que, para o Estado, aquela era uma “Escola problema”, fruto das disputas internas que existiam em torno desta.

¹⁸ Núcleos ou extensões da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, que vão sendo construídos nas comunidades que formam o território Tupinambá para atender às demandas destas. Em outro capítulo refletiremos sobre esse processo de *nucleamento* da escola, no sentido de compreender o que eles passam a significar diante das relações que vão sendo produzidas em torno e a partir do desejo por educação escolar. Demonstraremos como o movimento que expande a escola pelo território, em especial pelas áreas de retomadas, atua na defesa do parentesco, do território e na produção e fortalecimento de caciques e cacicados.

¹⁹ Tornei-me, para os Tupinambá, como ouvi muitas vezes, “*um bom fazedor de Atas*”.

que modo esta instituição tem produzido parentesco, pessoas *fortes na cultura* e o sentido de *estar na cultura*.

Em um segundo momento do trabalho, apresentamos os princípios que organizam e normatizam a educação escolar indígena em nosso país, a partir das demandas trazidas pelos povos indígenas que começaram a tencionar o Estado, de modo que este pudesse instituir e normatizar um modelo de escola que atendesse, ao menos do ponto de vista ideal, aos interesses e necessidades dos próprios indígenas, no que ficou conhecido como educação escolar indígena, específica, diferenciada e intercultural. Para além do que o Estado passou a denominar de “escola indígena”, buscamos apresentar distintos “casos etnográficos” em que coletivos indígenas acionam a escola a partir de intencionalidades a mais diversas e por perspectivas que produzem aproximações e afastamentos em relação às políticas do Estado. Este movimento inicial nos leva a apresentar como, na Bahia, este processo se constitui e como reverbera para os Tupinambá. Aqui, ademais, iniciamos o argumento central da tese, que é apresentar a escola Tupinambá como produtora e produzida por uma socialidade que atualiza e produz parentesco, pessoas *fortes na cultura* e o *estar na cultura*, como já apresentado.

Finalmente, na terceira parte, aprofundamos o argumento da tese, a partir do modo como a escola se multiplica pelo território e pelas *retomadas* e do como neste movimento são produzidas *pessoas, parentes, cultura*, o que nos possibilita afirmar que a escola, entre este povo, está a serviço do parentesco, da defesa do território e do que estes chamam de *estar na cultura*. Em relação ao que os Tupinambá definem como o *estar na cultura*, demonstramos como a escola, através de diferentes *ações político pedagógicas*, como a Caminhada em Homenagem aos

Mártires do Massacre no rio Cururupe e ao Caboclo Marcelino, as *aulas de cultura*, a visita a parentes e o sete de setembro atualizam sentidos para *estar na cultura*.

I. Estar na cultura e ser Tupinambá nos dias atuais

Ser forte na cultura: questões preliminares

Como dissemos, na tese desenvolvemos o tema de como a escola atua como produtora e do como é produzida por uma socialidade que, a partir do que os Tupinambá definem como o *estar na cultura*, possibilita a construção de uma pessoa Tupinambá que estes denominam de *forte na cultura*. O *ser forte na cultura* e o debate sobre a cultura aparecem em diversos contextos além da escola e tem sido tratado por diversos autores, em outros contextos etnográficos, a exemplo do Nordeste brasileiro. Dessa forma, segundo Mejía Lara, referindo-se especificamente aos Tupinambá,

Se entendemos o conceito de “estar na cultura” como a maneira como os Tupinambá de Olivença vão definindo as formas que são tornadas indígenas e, simultaneamente, as que os tornam Tupinambá, esse processo tem construído também formas de estar quando se pensam como pessoas indígenas. ***Essa elaboração de uma definição de pessoa*** é um processo que ultrapassa as definições de um modo próprio de entender o espaço ou de demarcar certas formas de vida como as expressões de sua indianidade (2012, p.113, grifos nossos).

Nesses termos, *estar na cultura* não é uma categoria a partir da qual se define o que é o Tupinambá, ***mas o processo*** (grifos nossos) em que se traduz sua socialidade para as relações que os definem como indígenas (MEJÍA LARA, 2012, p. 68). Nisso,

“Estar na cultura” é a definição tupinambá em torno da qual se conceitualizam os diferentes campos onde se produz o indígena num lugar só, na qual se objetivam suas formas de vida que ao mesmo tempo se mostram como indígena, e na qual conseguem manter uma definição aberta de sua indianidade, incorporando nesse processo o que vai se tornando o Tupinambá. Um processo do qual participam tanto a coletividade de vivos, como também a coletividade de extra-humanos, os quais se localizados em sua geografia e os tempos

guardados em ela os quais são parte de sua socialidade, que em conjunto definem o que é “sua cultura” (MEJÍA LARA, 2012, p. 68).

Nesse sentido, interessa-nos pensar como o *estar na cultura* e tornar-se *forte na cultura* vão sendo produzidos a partir da escola e das relações que esta possibilita e articula, tanto interno quanto externamente; ademais, inspirados pela etnografia de Peter Gow (1997, 2006, 2010), sobre os Piro e Viegas (2003, 2007) para os Tupinambá, buscamos pensar a escola Tupinambá em termos de “idioma de parentesco”, na medida em que, através dela (mas não somente) produz-se um tipo de pessoa *forte na cultura* como reiteram os Tupinambá.

Tornar-se *forte na cultura* implica em compartilhar memórias, afetos, em estar juntos (VIEGAS, 2003, 2007) em produzir cultura e, nesse sentido (e para que isso ocorra), a escola tem se tornado central, na medida em que esta intensifica e amplia relações, tanto internas quanto externas e, do mesmo modo, como dizem os Tupinambá, a escola tem sido, ademais, o *lugar da cultura*, processo que tem sido observado em outros contextos, como nos demonstra Weber em sua etnografia sobre os Huni Kuin. Nesses termos, e diversos autores têm demonstrado, tem ocorrido processos de “indigenização da escola” (BATISTA DA SILVA, 2013, p. 228), pensados a partir da ideia desenvolvida por Sahlins, a de “indigenização da modernidade” (1997a; 1997b) ou formas/mecanismos de “domesticação da escola”, como analisado por Chates (2011, 2013) para a educação escolar entre os Kiriri e Melo e Giralдин (2012) para os Akwe-Xerente. Defendemos, nesse trabalho, que para os Tupinambá escola é cultura e, nesse sentido, o que os Tupinambá fazem não se limitam a processos de “domesticação” ou “indigenização” da escola.

Outro aspecto importante é que a escola, além de possibilitar a construção de um tipo de pessoa *forte na cultura* é, também, como me disse certa vez a professora

Nete, *um espaço de fortalecimento da identidade do que somos nós povos nativos Tupinambá*²⁰. Ademais, a escola parece atuar no fortalecimento da identidade de professores ou na construção de um tipo de *professor Tupinambá* (ao menos do ponto de vista ideal) em especial daqueles que

Não têm o conhecimento do que é o diferenciado, do conhecimento do que vem a ser valores e nem todos têm conhecimento do que é ser cultura porque uma coisa é você viver, é você saber porque você nasceu, se criou, você viveu e outra coisa é aquilo que você sabe porque quando se tornou um adulto ou um professor, você foi pesquisar para poder aprender (Professora Nete).

Ser *professor Tupinambá* passa por um *tornar-se professor* e isso implica, como para muitos estudantes e a própria Nete, no aprendizado da cultura, no convívio entre parentes, na valorização da memória e da história e de valores considerados Tupinambá. A fala de Nete nos remete a outro aspecto já ressaltado por Viegas (2007, p. 224) “de que a experiência pessoal direta é a fonte de conhecimento à qual se dá mais valor” e está relacionada à memória dos eventos passados. Além disso, “a relevância do conhecimento pela experiência pessoal direta e a valorização das relações interpessoais são dois aspectos da socialidade que devem ser vistos articuladamente” (2007, p. 225).

A garantia legal de escolas indígenas específicas e diferenciadas, que respeite suas manifestações culturais, organizações sociais e políticas e processos próprios de ensino e aprendizagem, foi uma conquista de direito que se consolida desde a Constituição Federal de 1988 e que se contrapõe à vocação histórica da escolarização dos povos indígenas, catequética e civilizatória. Propondo uma escola que permita aos povos manter, valorizar e reforçar suas culturas e construir sua autonomia, a escola indígena vem se constituindo, ao longo das últimas décadas,

²⁰ Na tese, expressões e termos que se apresentam em itálico, correspondem às perspectivas nativas. Nos casos em que não se relacionarem a estas perspectivas, explicitaremos no texto.

cada vez mais, embora não nominalmente, em uma política cultural para estes povos. Por ela, ou através dela, é proposto o regaste das culturas e a construção de identidades; e, cada vez mais, nelas se propõem partes diferenciadas como um currículo cultural e indígena que complementa o currículo dos conhecimentos ditos universais. Para tanto, em nome desta especificidade, cursos de formação de professores indígenas são criados e estimulados como política de Estado de modo a fortalecer este projeto de escola (COHN, 2014).

É importante notar que os povos indígenas têm investido grandes esforços para criar e manter escolas em seus territórios. As lideranças políticas têm que se mostrar capazes de negociar a criação de escolas e garantir todos os recursos – humanos ou materiais – necessários para o bom funcionamento desta instituição em suas comunidades. As crianças também investem parte importante de seu tempo e de seus interesses no ambiente escolar e suas famílias preocupam-se em oferecer esta formação. As experiências, elas mesmas, são das mais variadas, diferindo como diferem as situações mesmo de povos e comunidades indígenas no Brasil, indo desde o lugar onde se aprende o “conhecimento do branco” até o lugar onde resgata a (própria) cultura (COHN, 2014).

Apesar desta diversidade, percebe-se uma homogeneidade, ou uma espécie de denominador comum, no discurso oficial e nas práticas que deve ser debatida, e que está exatamente nesta característica de uma política cultural para os povos indígenas, e que se refere aos modos como cultura tem sido entendida, operada e construída em cada situação. Nos discursos oficiais (e na prática) a escola, em contexto indígena, é valorizada porque passa a se constituir como espaço de resgate da tradição e de valorização da cultura. A cultura – acionada para as mais

diversas finalidades – no ambiente escolar - é entendida como produtora de conhecimento ou tradição indígena.

Nesse novo cenário, em que a educação escolar é acionada pelos povos indígenas, na relação com o Estado brasileiro, em que se normatizam e se instituem princípios e características do que deva ser a educação escolar em contexto indígena (nos seus sentidos específico, diferenciado e intercultural) emergem questões que se colocam e que atravessam o campo do currículo, a concepção de conhecimento próprio a cada povo indígena e, conseqüentemente, o que pode e deve ser ensinado no espaço escolar.

Barth (1995) propõe uma imagem da cultura como conhecimento e, nesse sentido, pensar a cultura nesses termos, e, neste caso, os Tupinambá em seus contextos escolares, parece-nos interessante, na medida em que nos permite “tornar esse conceito menos abstrato e aberto para o envolvimento das pessoas com o mundo por meio da ação” (TASSINARI, 2003, p. 32). Nisso, a cultura, quando acionada na/pela escola, produz diversos efeitos e tensões: afirma identidade, constrói pessoas *fortes na cultura*, fortalece o movimento indígena, produz autonomia, desenvolve a cultura, possibilita a sustentabilidade do território, afirma tradição, como dizem os Tupinambá de Olivença. A escola se torna o lugar da cultura, porque *ela tudo pode*, ou porque *não existe escola indígena sem cultura*, como me disseram muitos Tupinambá.

Como salienta Grupioni, “a construção de certo tipo de discurso a respeito da “cultura” indígena é, talvez, o resultado menos conhecido e, portanto, menos refletido, sobre o impacto da instituição escolar em meio indígena” (2013, p. 76). Dessa forma, é preciso investir em pesquisas que atentem para essas questões. Todavia, os impactos da “instituição escolar em meio indígena”, em muitos dos

casos, são tratados com desconfiança ou quase sempre numa perspectiva negativa (a escola é sempre um tipo de vilã que está para desorganizar os modos de produção e transmissão de conhecimentos via tradição); preocupação muito mais dos antropólogos do que dos indígenas que recorrem à educação escolar. Em nosso caso, a partir do que os Tupinambá têm acionado quando *querem a cultura na escola*, quando pretendem construir pessoas *fortes na cultura* ou quando desejam *estar na cultura* parece-nos extremamente produtivo, sobretudo porque nos leva a compreender o que significa (e também os impactos) e o que eles pretendem e fazem com tudo isso.

Outra advertência e que nos parece importante destacar é o que nos lembram Tassinari e Cohn (2012), quando afirmam que,

Quando pensamos nos impasses da educação escolar indígena, os maiores riscos parecem estar exatamente em imaginar ou esperar que a escola possa se tornar uma “instituição nativa”, se diluir no cotidiano indígena, ou em desconhecer a efetiva diferença que está não só nos conhecimentos escolares, como nos modos de conceber o conhecimento, sua produção, aquisição e expressão. *A noção de fronteira nos auxilia exatamente a manter a diferença que deve conviver nas práticas escolares.* É disso, afinal, que se trata a interculturalidade, e é só assim que os conhecimentos indígenas e não indígenas poderão, eventualmente, se comunicar, em vez de caminhar em paralelo (TASSINARI e COHN, 2012, p. 268, grifos nossos).

A advertência que Tassinari e Cohn nos apresentam precisa ser levada a sério. É preciso estar atento e, para isso, a etnografia nos é indispensável, posto que nos leva a compreender os modos e as formas como cada povo indígena tem produzido suas escolas (e dos efeitos que estas produzem em cada contexto), no sentido de escaparmos das explicações generalizantes e muitas vezes pessimistas em torno das escolas quando acionadas pelos indígenas. Quase sempre, em contexto indígena, a escola é vista com certa desconfiança (especialmente para os estudiosos da questão – antropólogos, educadores, etc., como já referido) e nos

parece que esta desconfiança é, em certo sentido, resultado do modo como enxergamos a escola, em seu sentido teleológico (a escola está para uma única finalidade, numa relação de causa e efeito, e escola boa é a que ensina a ler e escrever – no limite, a que forma o bom cidadão para o Estado). Esse modo teleológico, portanto, é tributário do discurso de que a escola é, quase sempre, lugar de perda e de homogeneização, inclusive, de conhecimentos tradicionais. Escapar disso (e desse discurso) é dificultoso e, conseqüentemente, a escola é sempre lugar menor para se pensar processos que envolvem a produção do parentesco, a defesa dos territórios indígenas, produção de pessoas, de cultura (no sentido alargado e para além das muitas aspas) e produção de modos distintos de se fazer política. Pensamos que atentar para os modos indígenas de se fazer escola, escapando desse sentido teleológico, pode nos ser extremamente produtivo e nos levará a compreender que, mesmo quando a forma escolar regula certos processos, internos a cada povo indígena, os resultados sempre serão inesperados, produtivos, posto que o que se quer com a escola é sempre dado em contexto (ou em contextos).

Os Tupinambá dos dias atuais

De acordo com dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SESAI (Bahia), em 2011 os Tupinambá contabilizavam 4.486 indivíduos configurando a segunda maior etnia no Estado. Os Tupinambá estão distribuídos em diferentes *comunidades* que estão dispostas em uma extensão aproximada de 47 mil hectares e que compreende os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. Estes limites geográficos já foram reconhecidos como Terra Indígena e abarcam ambientalmente

paisagens muito distintas que se estendem desde a costa litorânea até a região serrana de mata atlântica (ROCHA, 2014).

Oliveira, área próxima ao litoral, fora no passado um antigo aldeamento jesuíta, Nossa Senhora da Escada, que preserva até hoje a arquitetura quadricular e a igreja construída em meados de 1700. A maioria das famílias de nativos foi expulsa da vila durante a primeira metade do século XX, mas algumas conseguiram permanecer e outras acabaram voltando posteriormente, sendo que hoje se constata a presença tanto de moradores indígenas quanto de não indígenas (MARCIS, 2004; VIEGAS, 2007; ROCHA, 2014).

Nossa Senhora da Escada foi elevada à condição de freguesia, cujo termo abarcava os limites da Vila Nova de Oliveira, criada por Carta Régia em 1758, embora seu estabelecimento tenha sido concretizado pelo ouvidor Luís Freire de Veras no primeiro semestre de 1759 (MARCIS, 2004, 2013). Segundo Carvalho (2011, p. 350), a partir de 1755, as mais populosas aldeias indígenas passaram a ser elevadas a vilas e os religiosos afastados da sua administração, após a expulsão dos jesuítas do Brasil e extinção das ordens religiosas sobre os índios, por Marquês de Pombal. A partir desse momento, passa a vigorar o denominado Diretório Pombalino, que, mesmo tendo sido revogado em 1798, permaneceu oficiosamente em vigor até 1845, quando foi promulgado o regimento das missões, único documento indigenista geral do império. Ademais,

Criado, teoricamente, para assegurar o efetivo exercício do princípio da liberdade dos índios, o Diretório se transformou, na prática, em um instrumento excessivamente regulamentador, que mais cerceou do que ensejou sua liberdade, ao mesmo tempo que facilitou o avanço de não índios sobre as terras e mão de obra indígenas, dando lugar a toda sorte de coerções (CARVALHO, 2011, p. 350).

Com a criação da vila, a então igreja de Nossa Senhora da Escada foi elevada à condição de freguesia. A disposição das residências junto à igreja permaneceu como o centro do governo civil da vila²¹ formado pela Câmara e pelo diretor dos índios nomeado pelo Governador. A extensão de terras que compunham o aldeamento foi confirmada como termo da vila e patrimônio dos índios e de seus descendentes. Esse modo de estruturação da vila vigorou durante longo tempo e, conseqüentemente, foi apropriado pelos moradores indígenas, passando a se constituir como espaço de autonomia e de confirmação da identificação étnica (MARCIS, 2013).

No período imperial, com a instituição do poder judiciário centralizado, as câmaras foram transformadas em corporações administrativas, econômicas e legislativas. Entre as atribuições legislativas constava a elaboração e aprovação do Código de Posturas municipal, onde se estabeleciam as normas para o funcionamento do comércio, da utilização/preservação do espaço urbano e dos recursos naturais da vila, além da regulamentação do comportamento e da convivência social. Entre as atribuições econômicas e administrativas constavam: a fiscalização dos funcionários, a realização das eleições e, principalmente, a vigilância para que as posturas fossem obedecidas com a aplicação e o recolhimento de multas aos infratores das normas. O aumento da população indígena e não indígenas se refletiu na composição da Câmara da vila de Olivença. Nos resultados da votação, nem sempre os escolhidos pelos moradores, constavam identificação étnica, mas alguns negavam explicitamente se declarando “portugueses”. Mesmo esses vereadores e demais autoridades locais não podiam desprezar a população indígenas da vila, embora desprezassem a possibilidade de serem equiparados aos índios pela sociedade do entorno e demais autoridades. No entanto, a condição de vila de índios se reproduziu no Império e tornou-se uma prerrogativa de dupla face:

²¹ A condição de vila impôs a reorganização administrativa e implicou a nova organização social, orientada pela legislação colonial e posteriormente após a independência, imperial. As relações sociais passaram a ser regulamentadas por um Código de Posturas e não mais pelos costumes e tradições de cada povo. A legislação provincial no Império determinava que em todas as vilas e cidades fosse elaborado e aprovado pelos vereadores de um código de posturas, seguindo o modelo produzido pelo Governo da Província. Orientava-se, no entanto, que adotassem os artigos mais condizentes com a realidade local, levando em conta suas especificidades. [...] **Em Olivença, o Código de Posturas em vigor no ano de 1859 era composto por 15 artigos**, (grifos nossos) que regulamentavam a vida social urbana, o comércio e a produção. As resoluções estabelecidas proibiam, por exemplo, atirar com armas de fogo sem licença “dentro da vila por serem as casas de palha”; proibiam a criação de porcos e a manutenção de animais bravos soltos e obrigava “trazer as frentes das casas limpas” (MARCIS, 2013, p. 6).

era negada, por um lado, devido à extinção do aldeamento, e por outro, era a garantia da própria existência da vila como unidade política e administrativa, uma vez que as terras pertenciam aos descendentes que formavam a maioria da população (MARCIS, 2013, p. 3).

Cabe ressaltar, como já nos alertou Marcis (2013), a presença histórica dos Tupinambá em Olivença, o que nos ajuda a compreender a historicidade e a presença dos indígenas em Olivença e todo o movimento desencadeado durante o século XX em torno do reconhecimento étnico e na busca pela demarcação de seu território ancestral.

Mesmo diante da negação por parte do Estado e dos latifundiários da existência dos indígenas em Olivença, uma vez que estes buscavam se apropriar das terras indígenas, como de fato ocorreu, processo intensificado em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o Diretório dos Índios e o Código de Posturas em Olivença, mesmo que de forma contraditória, acabaram por construir um sentimento de pertença entre os indígenas desta vila.

Assim como o Diretório dos Índios, o Código de Posturas e outros instrumentos que visaram anular a identificação étnica dos índios de Olivença, também permitiram a utilização da mesma linguagem para a sua afirmação. No processo de reelaboração da identidade étnica, os moradores passaram a se assumir como “índios de Olivença” e eram vistos como tais pelos outros moradores e autoridades. Mesmo as definições generalizantes de “natural” ou “nativo” abarcavam o sentido da origem comum, de práticas culturais próprias e dos direitos tradicionais às terras do antigo aldeamento. Essa identidade foi constantemente reforçada nos discursos dos diretores, vereadores e juiz de órfãos, mesmo sob a concepção negativa e preconceituosa que expressavam ao ressaltarem aspectos como ignorância, ingenuidade (MARCIS, 2013, p. 8).

No século XX, um dos eventos mais recentes na memória dos Tupinambá é o movimento instigado pelo Caboclo Marcelino (1924-1937), reconhecido como a

“Revolta do Caboclo Marcelino²²”. O indígena resistiu à invasão de Olivença pelas elites, que queriam construir uma ponte entre Ilhéus e Olivença, sobre o Rio Cururipe, no intuito de tornar Olivença numa área de veraneio para as famílias abastadas de Ilhéus (COUTO, 2008; UBINGER, 2012; LINS, 2007). Segundo Couto,

As incessantes perseguições a Marcelino e seus seguidores tiveram uma imensa repercussão na vida dos tupinambá. As tentativas de combater a presença não indígena na região de Olivença e adjacências geraram uma declarada perseguição não só a Marcelino e seu grupo, mas também a todos os índios de Olivença. O período compreendido entre 1929 a 1936, atualmente referido como O Massacre pelos índios das comunidades que compõem a terra indígena Tupinambá, foi, decisivamente, um período de inúmeras perseguições e torturas infligidas aos Tupinambá, fato que gerou uma deliberada negação (para fora) da sua condição étnica (2008, p. 52).

Segundo Viegas (2007, p. 260), o significado da revolta de Marcelino esteve associado a uma tentativa de contrariar essa usurpação das terras dos índios. A vila estava, pela primeira vez, ocupada pela burguesia fundiária (branca) e administrada por eles contra os interesses dos índios. A relação entre o território da vila e o da mata passa então a ser vital para assegurar a permanência dos Tupinambá na região.

Nas décadas de 1960-1970, já era claro para os índios que aquela ocupação do espaço pelos brancos tinha um efeito devastador, uma vez que inviabilizava a perpetuação dos ciclos de movimentação dos espaços de habitação e começava a restringir as formas de acesso à mata, com as delimitações do espaço. [...] Nesse período em que o equívoco se revela, nas décadas de 1960-1970, os *lugares* entregues aos brancos nas permutas assumem o sentido pleno de *terra*. O significado do que é a terra fica então associado à imposição de limites, não apenas no sentido de uma diminuição física do terreno que se habita, mas, principalmente, por impossibilitar a mobilidade cíclica dos espaços de habitação. Esse sentido da imposição de limites para os Tupinambá não pode ser resumido em um dispositivo visual ou geométrico, segundo o qual descreveríamos

²² Para maiores informações sobre esse episódio, vê os trabalhos de Lins (2007), Paraíso (2009) e Couto (2008). Retomo, ao longo deste trabalho, formas de atualização deste episódio, que se relacionam diretamente com a educação escolar.

o ilimitado como um horizonte sem fim, e o limite como uma restrição geométrica desse horizonte. A imposição de limites aproxima-se melhor, nesse âmbito, do sentimento de uma restrição de movimentos. [...] Podemos dizer que os sentidos da terra para os Tupinambá partem da tranquilidade como aspiração e ideal de socialidade (VIEGAS, 2007, p. 270-271).

O período de queda da produção do cacau nesta região do sul da Bahia nos anos de 1980²³, como consequência da proliferação da praga de “vassoura de bruxa”, transformou o cenário da economia local levando à completa falência dos até então ricos proprietários rurais que ostentavam em suas fazendas estruturas físicas grandiosas (ROCHA, 2014). Neste mesmo período, os Tupinambá dão início ao movimento de reorganização interna e empreendem as primeiras ações em busca de reconhecimento étnico por parte do Estado Brasileiro, que serão intensificadas na década de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000, a partir da constituição de novas alianças com outros povos indígenas, especialmente com os Pataxó, mas também com instituições indigenistas, a exemplo da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, do Conselho Indigenista Missionário - CIMI e da Associação Nacional de Ação Indigenista - ANAÍ. É dessa forma que dona Genilda (anciã Tupinambá) descreve o início deste movimento e seus desdobramentos:

²³ “A crise econômica de 1929 reduziu drasticamente tanto o preço do cacau quanto o seu consumo (Santos, 2000:40 apud Silva e Leão, 1987). Algumas políticas implementadas pelo Estado tentaram subsidiar a continuidade da produção: i) a criação, pelo governo da Bahia, em 1931 do Instituto de Cacau da Bahia (ICB) para fornecer assistência técnica e creditícia aos produtores; ii) da Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira (CEPLAC) em 1957 pelo governo federal, instituição dedicada para industrialização do produto e diminuição da dependência do mercado externo. Tais políticas não foram suficientes para salvar a monocultura cacaueira de Ilhéus. Em 1985 ocorreu uma nova crise acarretada pela dependência do mercado externo, a crise institucional da CEPLAC, e aparecimento da vassoura-de-bruxa em grandes plantações. Em consequência houve queda de produção, desemprego em massa da população rural, e um movimento migratório campo-cidade. Neste contexto, a estratégia de intervenção encontrada por parte de diversas entidades de Coaraci, instituições religiosas, culturais e políticas, notadamente a FASE, instalada em Itabuna, foi a assessoria organizativa aos sindicatos e entidades de trabalhadores, no sentido de negociar com os proprietários melhores salários e condições de trabalho, proporcionar novas alternativas de fontes de renda para as famílias residentes no meio rural, e a criação de um programa de alfabetização de adultos” (MAGALHÃES, 2010, p. 33).

A gente está no movimento indígena desde o começo; desde 1985 esse movimento começou por aqui, nessa aldeia [referindo-se a Acuípe]; meu pai, Luca Liberato, foi mais Alício para Brasília; aí foram lá representar essa aldeia; foram lá levados por outra pessoa porque eles não sabiam; chegou lá, foram bem recebidos, porque tinha a casa do índio que recebia; aí conversaram com Mário Juruna e apresentaram essa aldeia. Foram três, um homem chamado Paulino, mas esse homem era um homem branco; Mário Juruna disse que o homem branco não poderia ser cacique daqui; quem podia ser cacique daqui era meu pai e o vice cacique o velho Alício. Eles voltam por Salvador e de Salvador chegam aqui; voltaram em Junho; quando chegaram, se reuniram, fizeram festa, comeram muito. Aí meu pai trouxe esse entendimento, mas o pessoal aqui não tinha conhecimento desse movimento indígena. Aí se decidiu em fazer reunião para ir juntando o povo porque o povo não sabe de nada; aí meu pai chegou aqui com seu Alício, fizemos a festa, mas a gente tem de ter o nosso segredo, mas não, eles não tiveram; quando o povo branco soube disso aí, se levantaram contra. Aí foi juntando o povo, dando explicação do que fizeram em Brasília, foi juntando, foi juntando... Depois o pessoal do CIMI chegou, chegaram lá em casa, vieram para entrevistar as pessoas mais velhas, convidou a velha Cicila, mas muitos não queriam contar a história porque tinham receio do que já havia ocorrido com o caboclo Marcelino. Aí começou reunião em Sapucaeira, isso aí já foi puxado por Núbia, aí já estava tendo reunião, para juntar o povo, já estava tendo a missa; o pessoal ia assistir à missa e daí já ia tendo as palestras, o pessoal ia se ajuntando, se ajuntando. O índio é cismado, só gosta de tá no meio quando a coisa é organizada. Teve uma reunião de cacique que fizeram lá em coroa vermelha e eles disseram que a gente tinha que ter um cacique para resolver nossos problemas; aí se reuniu todo mundo para fazer uma eleição. Aí botam dois, Eloísio, mas ele disse, eu não quero ser cacique; mas Valdelice estava querendo ser cacique, aí então falou com o pessoal e a gente votou em Valdelice. Valdelice foi a primeira cacique e tinha uma organização boa, mesmo, porque tinha reunião; sempre tinha reunião aqui, ela vinha com a reunião dela, explicava o que tava passando; também a gente conversava com ela e dizia: Valdelice, você tem que vir na casa da gente porque cacique tem que ouvir o povo e o povo tem que ouvir o cacique e a gente fica trocando palavras. Tem uma hora que o cacique tá errado e a gente já chama o conselho e diz, não é assim, é assim. É assim que a gente anda. Aí ela não importou de vir aqui, aí a gente dizia, Valdelice vá lá, dormir uma noite por lá, pra gente prosar, aí ela não veio, e está devendo até hoje. Aí o movimento seguiu e eu não nego, a gente vê umas coisas erradas assim, aí eu disse, eu vou parar até de ir em reunião porque não me sinto bem; aí a gente vai falar o que está errado e já acham que quem está errado é a gente. Aí a gente foi se saindo. Meu marido era vice-cacique dela; aí falei, você vá se saindo desse vice-cacique porque senão você vai entrar num pepino feio aí. Quando o pessoal viu que a situação não estava do agrado de todos, aí foram se separando, foram formando cacique, como hoje tem esse tanto de cacique aí. Acho que essa situação dificulta porque eles são cacique, mas eles para resolverem uma coisa eles têm de sentar em torno deles, conversarem, para verem que direção tomar; tem que

ser só uma palavra, não é isso? Aí eles não fazem isso; quando vão acertar uma coisa, um diz uma coisa, outro diz outra, não pode nada dá certo não; na minha mentalidade penso assim. Isso tá dificultando muitas coisas aí.

Esta história tem efeitos nos modos como se tem reconstituído o território, a atuação no movimento indígena, as *retomadas* feitas pelos Tupinambá hoje em Olivença e a importância da escola neste processo. Diversas etnografias têm sido produzidas nas últimas décadas sobre os Tupinambá, em relação a diferentes temáticas. Apresentaremos algumas delas, posto que estas nos ajudam a compreender as questões que trataremos ao longo da tese.

A etnografia de Susana Viegas (2003, 2007) tem se tornado uma referência importante para os estudiosos, sobretudo entre os antropólogos que continuam a desenvolver pesquisas entre este povo, especialmente diante do esforço empreendido por esta antropóloga no sentido de aproximar as pesquisas produzidas sobre os povos indígenas do Nordeste (os denominados estudos interétnicos) daquelas realizadas no contexto denominado de Terras Baixas da América do Sul (estudos americanistas). Sua etnografia se sustenta em uma antropologia da vida cotidiana, como tem sido praticada e formulada por antropólogos como Peter Gow, Joana Overing, Cecília MacCallum, Christina Toren, dentre outros, que lhes servem de inspiração. Na realização de seu empreendimento etnográfico, são acionados conceitos como socialidade, comensalidade, convivialidade e micro história que se tornam centrais para a compreensão do parentesco, das relações de gênero, dos afetos, da produção dos *lugares* que, no limite, atuam na produção da pessoa Tupinambá.

Em sua importante etnografia, Viegas (2003, 2007) apresenta alguns princípios ou “disposições estruturantes da socialidade Tupinambá” que, no limite,

sintetizam todo o esforço que esta autora faz para compreender a constituição do parentesco e a produção de pessoas entre os Tupinambá.

As disposições que Viegas elenca como estruturantes da socialidade Tupinambá são cinco: i) “o núcleo reprodutivo mínimo corresponde à relação mãe/casa”, traduzido na “importância de “dar sustento” diário”; ii) “a importância do lugar como unidade social primária”, posto que tal disposição “reforça, ao mesmo tempo, a importância do *lugar* como unidade social primária, e o poder estruturante do princípio que influencia a escolha do local de residência pós-marital”; iii) “a tendência agnática”; iv) “o ideal de viver junto em um lugar”, mesmo que tal ideal esteja “em constante contraposição com a constelação a favor da tendência agnática”; v) “os atributos da feminilidade hegemônica e da transitividade feminina”, que estariam, na prática, “fortemente conectadas com os processos políticos indigenistas e seus correlatos sociais e culturais (VIEGAS, 2007, p. 178-180). Segundo Viegas, uma das contribuições específicas de sua etnografia está não só para o debate americanista, mas de forma geral para as novas *abordagens do parentesco* na Antropologia [...] “é a de mostrar que ao adentrarmos o parentesco podemos estar lidando com assunto de grande profundidade filosófica (normalmente esquecido nessas abordagens), que se prendem com o sentido do tempo na produção da vida social” (VIEGAS, 2007, p. 279). Ademais, segundo Viegas (2007, p. 285) “[...] O que estou sugerindo, em suma, é que para o debate americanista a aproximação, a reflexão antropológica que lida com identidades performativas pode ser particularmente útil e valiosa exatamente nesse plano que liga a temporalidade às ontogenias ou à historicidade e à experiência vivida”.

Retomaremos, ao longo da tese, muito desses conceitos que nos foram extremamente úteis para pensarmos a relação entre escola, parentesco e o que os Tupinambá²⁴ tem denominado de *estar na cultura*.

A etnografia de Patrícia Navarro de Almeida Couto (2008), intitulada *Morada dos Encantados: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro*

²⁴ Outro campo de estudo muito acionado e que tem produzido importantes reflexões acerca da própria região cacauera, parte da História Regional e de pesquisas realizadas por estudiosos da Universidade Estadual de Santa Cruz, a exemplo de Terezinha Marcis, especialmente sua dissertação de mestrado, intitulada “*A Hecatombe de Olivença: construção e reconstrução da identidade étnica – 1904 (2004)*” e que está diretamente relacionada à história dos Tupinambá nos primeiros anos do século XX. Sua tese de doutorado, intitulada “*A integração dos índios como súditos do rei de Portugal: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na capitania de Ilhéus, 1758-1822*” dá continuidade ao debate sobre a presença indígena na Capitania de Ilhéus, numa perspectiva mais diacrônica e alargada. Como a autora afirma, “a curiosidade em conhecer mais profundamente a origem e a dinâmica política e social das vilas de índios de Barcelos, Santarém e Olivença, situadas no distrito da Comarca de Ilhéus, sul da Bahia, foi instigada pela pesquisa do meu mestrado, cujo foco girou em torno do personagem, o coronel Raimundo Nonato do Amaral, nativo de Olivença e identificado como sendo de origem indígena. O coronel foi incriminado e julgado como mentor intelectual e mandante de um crime ocorrido em 1904 que vitimou sete membros de um grupo político, de oposição ao coronel, e que se proclamaram eleitos para os cargos de intendente e vereadores da então Intendência da vila de Olivença. O grupo ocupou a Igreja de Nossa Senhora da Escada e foi cercado por mais de cem pessoas - moradores e aliados do coronel Nonato Amaral. Essa ação culminou com um tiroteio e a morte dos sete membros do grupo da oposição. Na busca por detalhes da biografia do coronel indígena, deparamo-nos com sua origem familiar, cujo pai era português e a mãe índia de Olivença. Seu pai atuou como comerciante, diretor dos índios e vereador da câmara da vila no período imperial brasileiro. O coronel Nonato, herdeiro político e das posses do pai, continuou como chefe político de Olivença, que foi elevada à condição de intendência quando da reestruturação legislativa do regime republicano do Brasil. Os moradores de Olivença se identificavam como indígenas e/ou nativos, eram eleitores e vereadores eleitos desde o Período Colonial e, pelo menos, em três ocasiões, se referiram à carta régia do rei de Portugal que criou a vila ao extinguir o aldeamento. O longo processo de desestruturação da autonomia administrativa de Olivença culminou com as reformas imperiais dirigidas aos povos indígenas que extinguiu os aldeamentos e promoveu a distribuição de lotes de terras das aldeias e vilas aos índios considerados integrados na sociedade dominante e aos demais interessados. O mesmo processo ocorreu nas duas outras vilas que existiram até as primeiras décadas do Império Brasileiro, existência comprovada pelos manuscritos das câmaras guardados no Arquivo Público da Bahia: de Barcelos, período de 1823-1867 e 1833-1889; de Santarém, 1823-1848, e de Olivença 1823-1888. Esses maços contêm a relação nominal de alunos índios, crioulos e mamelucos que frequentavam a escola da “Diretoria dos Índios”, denúncias, abaixo-assinados, atas das eleições, descrições das vilas e reivindicações de cargos públicos. Essa síntese desvela a presença de uma população identificada como indígena e moradora das três vilas/intendências que mantiveram durante séculos essa identificação étnica, mesmo vivendo um processo de dispersão e miscigenação. Esses moradores desafiaram os prognósticos das políticas integracionistas decretados desde o Período Colonial, especialmente, pelo Diretório dos Índios. Nessa perspectiva e fundamentada em uma bibliografia que aborda os povos indígenas e a Capitania de Ilhéus, se delineou a proposta de conhecer o processo de implantação do Diretório e as estratégias usadas pelos índios impactados para manterem suas terras e identificação étnica. A tese analisa o projeto de integração dos índios concebido pelos Secretários de Estado do reinado de dom José I, atendendo ao Alvará de 8 de maio de 1758 que ampliou para todo o Brasil as leis de 6 e 7 de junho de 1755. Essa legislação, complementada pelo Diretório dos Índios, determinou a liberdade desses povos, tornando-os súditos do rei de Portugal e restringindo o poder das ordens religiosas ao separar as esferas administrativas civis e eclesiásticas”. (2013b, p. 20-21).

– *Buerarema, BA*, centra-se na cosmologia deste povo, posto que, segundo a autora, a religiosidade constitui-se como base para a vida dos Tupinambá; nesse sentido, segundo Couto, é a religião que confere força e poder aos índios, favorecendo o enfrentamento das adversidades deste mundo. Ademais, religião praticada pelos Tupinambá da Serra do Padeiro, parece sugerir a autora, se constituiria em um marcador diacrítico frente aos Tupinambá de Olivença. Nesse sentido, segundo Couto,

A religião na Serra do Padeiro, tendo o culto aos encantados como principal característica, e tendo em seu Lírio o representante máximo deste culto, se constitui como sustentáculo da comunidade como principal alicerce para os Tupinambá em todos os seus aspectos, inclusive no que concerne a identidade indígena. A afirmação da identidade indígena através da diferença constitui-se em marca sempre presente nos discursos e ações dos Tupinambá da Serra do Padeiro, o ser diferente, o praticar uma religião diferente das demais comunidades Tupinambá e dos outros povos indígenas do Nordeste, confere aos Tupinambá da Serra do Padeiro a possibilidade de se afirmarem através do estabelecimento de fronteiras bastante marcadas, sobretudo com relação aos demais Tupinambá habitantes das comunidades que compõem a área indígena de mesmo nome, seus parentes de praia, oposição frequentemente presente nos discursos dos Tupinambá da Serra do Padeiro quando se colocam como povo das serras em contraposição ao povo da praia, apesar de admitirem que viveram no passado na praia, portanto em Olivença. [...] Entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, é praticamente impossível desvincular a luta pela terra, a luta pela afirmação da identidade, da crença nos caboclos-encantados (2008, p. 158-160).

A etnografia intitulada *Os Tupinambá da Serra do Padeiro: religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*, de Helen Catalina Ubinger (2012) trata de aspectos da sociocosmologia já apresentados por Couto²⁵ (2008), ao mesmo tempo em que busca aprofundá-los e relacioná-los aos processos de territorialização e à

²⁵ Todavia, Couto (2008) não faz uma discussão profunda sobre aspectos sociocosmológicos e políticos em relação à mobilização do grupo ou a construção simbólica do território. Contudo, procurei averiguar aspectos diferenciados na esfera religiosa: experiências religiosas, tais como, possessão por um encantando, sonhos, previsões, o papel central das mulheres nestas práticas, comportamentos e cura. Além do mais, saliento o vínculo à mobilização coletiva, quando encarando opressão por não-índios e táticas estaduais (UBINGER, 2012, p. 41).

construção de uma territorialidade específica, acionados pela memória coletiva acerca do processo histórico e pelas relações interétnicas vivenciados pelos Tupinambá. Nisso, segundo Ubinger (2012), a estruturação social, em termos religiosos, fundamenta-se na alteridade simbólica do grupo étnico, comunicada pela intencionalidade de entidades espirituais, conhecidas como *encantados*. Desta forma, a autora ilumina a correlação entre etnicidade e religião num processo de visibilidade étnica e política dos membros do território Tupinambá, em que a religiosidade é o sustentáculo do movimento político indígena frente à sua inserção no Estado-Nação, aspecto já abordado por Couto (2008). Ademais, a etnografia busca demonstrar que a religiosidade é o eixo central do modo de vida cotidiano, desempenhando um papel duplo, posto que a organização das rotinas diárias e das atividades agrícolas depende da relação com as entidades espirituais e gira em torno das práticas religiosas, da relação com os encantados.

O que diferencia o modo de vida dos Tupinambá da Serra do Padeiro dos modos praticados pelos demais Tupinambá, como aqueles das áreas de Acuípe ou de Olivença, é o fato de que sua autoidentificação está intrinsecamente interligada com a memória social e com os símbolos condensados pelo conceito de “encantado”. Na esfera religiosa, as expressões ‘caboclo’ e ‘encantado’ são em certa medida intercambiáveis e ambos os termos são usados para referir-se a entidades sobrenaturais na Serra do Padeiro. O principal entre estas entidades é Caboclo Tupinambá, quem, junto com as outras, guia a aldeia na sua vida cotidiana, no ciclo anual e nas lutas atuais. No caso dos Tupinambá da Serra do Padeiro, é claro que existem relações interétnicas, mas a base da sua identidade indígena é mantida pela memória coletiva e ainda reforçada por sua religiosidade (UBINGER, 2012, p. 37).

Aline Moreira Magalhães (2010) trata de alguns elementos constitutivos à sociogênese do *movimento* indígena em Olivença, na década de 1990, a partir das memórias e narrativas de certos atores que fizeram e fazem parte deste processo, no sentido de compreender como certos eventos do passado são vividos no presente por esse conjunto de atores. Muitos dos atores com os quais a etnografia

de Aline dialoga são os mesmos que empreenderam o movimento em torno da construção da educação escolar, como demonstraremos ao longo da tese. Dessa forma, segundo Magalhães,

As memórias orais e escritas, provenientes de documentos e das memórias dos moradores mais velhos, respectivamente, foram agregadas pelas lideranças Tupinambá para construir um conjunto de testemunhos sobre as ações por parte de grupos sociais que atingiram diretamente os *caboclos* de Olivença. Não se trata, absolutamente, de conferir às histórias o estatuto do fabricado artificialmente para garantir bens materiais, a posse da terra e serviços públicos como saúde e educação. Compreender a utilização das narrativas sobre a própria história significa apreender uma das formas por meio das quais os atores sociais, os indígenas de Olivença, começaram a reconhecer a existência de um passado e presente comuns, a partir de um diálogo, propiciado pela mediação e divulgação das educadoras do CAPOREC, preche de experiências familiares. Este diálogo proporcionou uma nova articulação das vinte e três comunidades em torno de um objetivo: fazer com que o Estado os reconhecesse como indígenas (2010, p. 57-58).

Segundo a autora, parte dos discursos sobre o passado da população indígena em Olivença relaciona-se às ordens de sofrimento dos atores e grupos sociais envolvidos nos episódios de *violências* e *roubos* de suas terras ao longo dos séculos de colonização. A luta pela terra é uma *oração* porque implica a recuperação de um território perdido pelos antepassados e é por isso que se fazem *retomadas* (MAGALHÃES, 2010).

A dissertação de Amiel Ernenek Mejía Lara (2012), mesmo não tratando diretamente da escola, ajuda-nos a compreender o que os Tupinambá definem como *estar na cultura* e que se torna central para a compreensão da educação escolar e do como esta se articula a outras demandas, como a luta pelo território, às investidas na realização de *retomadas*, que multiplicam escolas, aproximam parentes e atualizam relações que são definidoras da socialidade Tupinambá. Nisso,

“Estar na cultura” é a definição tupinambá em torno da qual se conceitualizam os diferentes campos onde se produz o indígena num lugar só, na qual se objetivam suas formas de vida que ao mesmo

tempo se mostrar como indígena, e na qual conseguem manter uma definição aberta de sua indianidade, incorporando nesse processo o que vai se tornando o Tupinambá (MEJÍA LARA, 2012, p. 68).

Estar na cultura, como já foi dito, é uma das categorias que traduz suas formas de vida às relações que os definem como indígenas. Assim, “estar na cultura” não é uma categoria que envolve a definição do que é indígena, mas do que se está tornado indígena no processo de definir o que será reconhecido como cultura no contexto de sua relação com os diferentes atores e dos próprios Tupinambá (MEJÍA LARA, 2012).

Daniela Fernandes Alarcon (2013a) busca compreender as ações de retomadas levadas a cabo pelos Tupinambá da Serra do Padeiro, posto que, segundo a autora, apesar de as retomadas serem reconhecidas pela literatura antropológica como uma prática disseminada entre os povos indígenas no Brasil, elas não têm sido objeto de estudos detidos. Ademais, segundo Alarcon, as retomadas são mais que “instrumentos de pressão”, destinados a fazer com que o Estado brasileiro concluísse o processo administrativo de demarcação da Terra Indígena. Essas formas de ação são parte de uma estratégia de resistência e luta pelo efetivo *retorno da terra*, categoria engendrada pelos Tupinambá, lastreada em suas concepções territoriais.

Parece-me, em suma, que o processo de retomada levado a cabo pelos Tupinambá da Serra do Padeiro – e o conseqüente fortalecimento de sua organização e participação política em espaços que transcendiam a aldeia – levavam os indígenas a encadear as formulações sobre sua situação e a de outros grupos em particular a uma crítica de fundo à política indigenista oficial e aos problemas comuns aos diferentes povos que habitam o país. Construir um horizonte de lutas compartilhadas era [e continua sendo] a perspectiva que os Tupinambá tratavam [tratam] de fortalecer. Identificar esse movimento permite pensar as retomadas como suportes em que se coadunam múltiplos sentidos, que podemos *começar* a deslindar apenas quando consideramos as interpretações históricas, os modos de estar no mundo e os projetos dos Tupinambá. [...] É nesse sentido que me parece um equívoco

considerar que o processo demarcatório *abarca* as retomadas de terras, definidas, segundo essa acepção, simplesmente como um “instrumento de pressão”. O horizonte temporal e, sobretudo, político dessas ações é mais amplo. Entendo que as retomadas de terras são parte de uma estratégia de resistência e luta pelo efetivo retorno da terra. Parece-me interessante notar o movimento implicado nessa expressão. Ainda que algumas famílias indígenas tenham sido de fato expulsas da terra, os Tupinambá da Serra do Padeiro compreendiam que, como grupo, haviam permanecido no território, com o encargo de defendê-lo e, no futuro, libertá-lo: tinham de fazer retornar grandes fatias de terra que foram subtraídas ao território, sequestradas em fazendas. Com isso, ocorreria o retorno da terra em sua integridade e, ao mesmo tempo, o retorno dos índios dispersos. Falavam, assim, de uma história longa, que tem na demarcação da Terra Indígena um de seus capítulos e que continua em construção na aldeia Serra do Padeiro e nas demais partes do território Tupinambá (ALARCON, 2013a, p. 232- 239).

A etnografia de Alarcon lança pistas importantes para pensarmos a relação entre escola, território e *retomadas* entre os Tupinambá de Olivença, que é um dos investimentos de nosso trabalho e, dessa forma, em capítulos seguintes, retomaremos muitas das questões abordadas por essa autora.

A tese de doutorado de Cinthia Creatini da Rocha²⁶ (2014) é uma etnografia sobre as formas e as dinâmicas políticas entre os Tupinambá da Terra Indígena Olivença (Ilhéus, Bahia). Esta aborda os processos que são próprios ao fazer política entre os indígenas e que transborda seus efeitos para a compreensão da territorialidade Tupinambá efetivada, sobretudo, nas *retomadas* e na consolidação de aldeias que se espalham no perímetro da Terra Indígena, como afirma a autora. Ademais, a dimensão da política passa a ser acessada a partir das inter-relações cotidianas, das relações de parentesco, do ato de aproximar e afastar pessoas,

²⁶ Etnografia intitulada “*BORA VÊ QUEM PODE MAIS*”: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia), defendida junto ao programa de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Conheci Cinthia quando estava em campo, momento em que esta também se encontrava realizando sua pesquisa. A partir desse encontro, temos mantido diálogos constantes que ajudaram a compreender muitas das questões que dizem respeito ao *estar na cultura* entre os Tupinambá, abordados também em sua tese.

enfim, de constituir, romper e novamente estabelecer associações, do produzir cultura e do *estar na cultura*.

As etnografias de Viegas (2003, 2007), Alarcon (2013a), Mejía Lara (2012) e Rocha (2014) são as que dialogam mais diretamente com o tipo de análise que desenvolvemos na tese e, nesse sentido, muitos dos conceitos e questões apresentadas em suas etnografias serão acionados em nosso trabalho, nos capítulos que seguem. Ademais, à exceção de Alarcon, suas etnografias foram realizadas entre os Tupinambá de Olivença, foco de nossa pesquisa. Mesmo que esses autores não tratem diretamente da escola, suas reflexões iluminam a compreensão acerca desta, uma vez que a construção e a busca por escola entre os Tupinambá, como demonstraremos, estão relacionados a processos mais amplos que envolvem o *fazer política*, o *estar na cultura*, à atualização do parentesco e à produção de aparentamento, à construção de um tipo de pessoa *forte na cultura* e às demandas e lutas em torno do território, às ações de *retomadas* já que é por meio desses vetores que se instauram formas de socialidades consideradas indígenas, Tupinambá.

II. A escola e os Tupinambá

A escola indígena: princípios e normatização da educação em vigor

A questão da educação escolar entre povos indígenas no Brasil tem uma longa história, que remonta aos tempos coloniais, a partir da ação catequética empreendida pelos jesuítas, fruto de uma relação firmada entre a Igreja Católica e o Estado Português. Nesse sentido, como bem salienta Cohn (2005, p. 486) “desde sempre, a alfabetização e a educação escolar tiveram um papel importante nessas relações. Jesuítas se esmeraram na catequese dos índios, preparando gramáticas da língua do “gentio” e encerrando crianças em siminários”. Ainda, conforme Silva e Azevedo (1998, p.149), “a submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória”. Esse período corresponde aos dois primeiros séculos da colonização, tendo início com a chegada dos jesuítas, em 1549, e termina com a expulsão destes dos territórios portugueses e espanhóis, em 1759 e 1767, respectivamente (D’ANGELIS, 2012).

Em meados do século XVIII, o Diretório Pombalino (1757) instituiu mudanças na política do Estado português que reverberaram no campo educacional, para a colônia, de forma geral, e para a política educacional destinada aos índios aldeados. Nisso,

A vila pombalina, por natureza e por propósito deliberado, era o instrumento e o espaço físico através dos quais deveria se processar a integração do índio das missões ao universo maniqueísta do mundo colonial. [...] os 95 parágrafos do Directorio compõem um detalhado catálogo de instruções, normas práticas e justificativas que visam, fundamentalmente, transformar o índio das missões, e, eventualmente, os índios tribais, numa grande massa nativa, econômica e socialmente controlada, capaz de suprir, com sua força

de trabalho, o esforço de consolidação do domínio colonial português na Amazônia (MOREIRA NETO, 1988, p. 25-26).

O “Diretório” determinou que haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena, uma para meninos e uma para meninas, e em ambas deveria se ensinar a ler e escrever. Na prática, as escolas previstas no regulamento contido no Diretório não funcionaram. Em 1798, uma Carta Régia extinguiu o dispositivo do Diretório, salientando a necessidade de integração dos indígenas, “para que os mesmos índios fiquem sem diferença dos outros meus vassalos²⁷”, o que significou, o fim de qualquer propósito elevado de um sistema educacional, sendo suficientes os esforços para engajar os povos indígenas nos serviços de interesse dos colonizadores (D’ANGELIS, 2012, p. 20 - 21).

No mesmo sentido, com a instauração do Império,

Ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de “...*estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios...*”. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1824, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais “... *a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias*” (SILVA E AZEVEDO, 1998, p. 150).

Por volta da metade do século XIX, o Império passa a regular a “catequese indígena”, através do Decreto 426, de 24 de julho de 1845, contendo o “Regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios”. Neste regulamento, fica determinado o estabelecimento, em cada Província do Império, do posto de Diretor Geral dos Índios, que entre outras funções deveria recomendar à respectiva Assembleia Provincial “a criação de Escolas de Primeiras Letras para os lugares onde não baste o Missionário para esse ensino (Art. 1º, § 18). De fato, da mesma forma que o “Diretório Pombalino”, as “Escolas de Primeiras Letras” que

²⁷Carta Régia de 12 de maio de 1798 (MOREIRA NETO, 1988, p. 221).

deveriam zelar pela “instrução dos indígenas”, conforme o Regulamento do Decreto de 1845, tornaram-se praticamente inexistentes, dado que os governadores provinciais não tinham grandes interesses ou expectativas positivas com relação à escolarização dos indígenas; além disso, a pobreza de grande parte das províncias inviabilizava recursos para serem direcionados à educação escolar. (D’ANGELIS, 2012).

Com a proclamação da República não ocorreram alterações significativas no trato com a educação escolar para indígenas. Diante da ineficácia do Estado, a ação de diversas missões religiosas, sejam católicas ou protestantes, continua a ser predominante. Todavia, nesse novo contexto, mesmo predominando ações de caráter missionário, a educação escolar indígena começa a ser pensada/promovida “como política pública [...] com o objetivo de nacionalizar esse contingente da população, através do ensino da língua portuguesa e de permitir sua assimilação à sociedade brasileira. [...] Com essa perspectiva, foi criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais” (SPIILTN) (TASSINARI, 2008, p. 219-221). Além disso, nesse “novo contexto”, a partir da criação do SPIILTN, no que diz respeito à educação escolar, tem-se, em certo sentido, maior preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas (FERREIRA, 2001). “Uma das intenções do governo, naquele início de século XX, era afastar a Igreja Católica da catequese indígena. Outra intenção era fazer os índios adotarem gradualmente hábitos considerados “civilizados” e transformá-los em trabalhadores nacionais” (PALADINO e ALMEIDA, 2012, p. 35). Ademais, segundo Tassinari,

As ações do SPIILTN variavam conforme a situação de contato e aliança com a população indígena. A *primeira fase* de ação frente aos índios considerados arredios ou hostis era denominada “pacificação”. Através da

doação de bens, agentes do SPILTN procuravam estabelecer os primeiros contatos e “atrair” populações para um território delimitado, as “reservas indígenas”, visando iniciar um processo de sedentarização. A *segunda fase* era propriamente a da “educação”, através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena. A *terceira fase* desenvolvia ações para a “civilização” dos indígenas preparando-os para serem “trabalhadores nacionais”. Além da educação escolar visando o ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais. Uma *quarta e última fase* previa a emancipação definitiva dos indígenas e sua introdução na “vida civilizada”, segundo o ideário positivista (2008, p. 221-222).

A partir da década de 1930, no contexto de uma política nacionalista desenvolvida por Getúlio Vargas, “a política indigenista ancorada na ação catequética do século XIX dá lugar a uma política visando a integração nacional, laica e militarizada” (TASSINARI, 2008, p. 222). Nas duas décadas seguintes, a política desenvolvida pelo SPI²⁸ produziu nova configuração de aldeamentos indígenas em torno de postos de atração, postos de vigilância e postos indígenas, gerando maior situação de dependência destas populações em relação aos órgãos de proteção. Nesta nova conjuntura, diante dos processos de sedentarização compulsória dos indígenas, partindo de uma nova relação com o Estado, configurada em termos de dependências ainda maiores com os “órgãos protetores”, a escola deixa de ser um investimento prioritário. “Ao longo dos anos de 1950 e 1960, várias escolas e postos estabelecidos deixam de receber atenção e financiamento, enquanto o SPI se volta para atender as demandas dos conflitos e novas frentes de atração no Sul do Pará” (TASSINARI, 2008, p. 228). Com a extinção do SPI e a criação da Funai, em 1967, ocorrem modificações significativas na educação escolar para índios, sobretudo com a implantação de projetos de ensino bilíngues, uma vez que no discurso da Funai era preciso respeitar os valores tribais.

²⁸A partir de 1918 o SPILTN passou a ser denominado apenas de Serviço de Proteção ao Índio - SPI. Este órgão foi extinto em 1967, quando foi criada a Fundação Nacional do Índio.

A partir da década de 1970 surgem projetos alternativos de educação escolar indígena, além de diversas organizações não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, a exemplo da Comissão Pró-Índio de São Paulo, Centro Ecumênico de Documentação e Informação, Associação Nacional de Apoio ao Índio, Centro de Trabalho Indigenista. A partir da ação da Igreja Católica, em sua ala mais progressista, foram criadas duas organizações, a Operação Anchieta, em 1969 e o Conselho Indigenista Missionário, em 1972, com atribuições voltadas para prestar serviços na área de educação escolar para indígenas (FERREIRA, 2001). Nesse mesmo contexto, segundo Cohn,

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (2005, p. 488).

Nesse sentido, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – começa a ganhar força a partir desse novo cenário. As discussões iniciais enfocavam, quer nos direitos indígenas a uma educação bilíngue, quer na escola como meio de acesso a informações vitais – de caráter econômico, político, linguístico, legal - para os povos indígenas em sua relação com não índios e em sua inserção na sociedade brasileira (FERREIRA, 2001; LOPES DA SILVA, 2001; COHN, 2005; GRUPIONI, 2008; TASSINARI, 2008; CÉSAR, 2011; LUCIANO, 2013). Da mesma forma,

Nas décadas de 1970 e 1980, tiveram início algumas experiências educacionais de organizações não governamentais que procuravam considerar as especificidades da realidade indígena na concepção do currículo, do calendário escolar, do material didático, da rotina e da disciplina escolar, e no desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas. Ganhou força o discurso de que uma escola com esse perfil tinha um sentido *libertador*, que poderia contribuir para a *autonomia* dos povos indígenas (PALADINO e ALMEIDA, 2012, p. 38).

Essa mobilização crescente ganha respaldo jurídico na Constituição de 1988, ou mesmo já na Assembleia Constituinte, quando índios e seus aliados fazem passar artigos específicos e que regulamentam os direitos diferenciados dos índios. Essa política de reconhecimento, por parte do Estado Brasileiro, da diversidade sociocultural indígena, vai se traduzindo em outros mecanismos legais, referentes a diversos outros aspectos que dizem respeito à saúde das populações indígenas, às políticas de proteção ambiental, dentre outros. Nisso,

Nas últimas décadas do século 20, as lutas e as reivindicações de diversas etnias indígenas pelo reconhecimento de seus territórios e outros direitos resultaram na inclusão de artigos na Constituição Federal de 1988, que busca contemplá-los. Neste sentido, vale ressaltar os artigos 231 e 232, que lhes asseguram o reconhecimento dos direitos sobre os territórios que ocupam, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Esse reconhecimento foi acompanhado de uma série de mudanças relativas à gestão e à condução das políticas voltadas para essas populações. O governo Collor (1990-1992), logo no início, por meio de decretos assinados em 4 de fevereiro de 1991, atribuiu a diferentes ministérios e órgãos federais responsabilidades antes concentradas na Fundação Nacional do Índio (Funai). São eles: o Decreto nº 23, que colocou a assistência à saúde das populações indígenas sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Saúde (Funasa); o Decreto nº 24, que estabeleceu que as ações de proteção ao meio ambiente em terras indígenas seriam coordenadas pela Secretaria do Meio Ambiente (SMA) e executadas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama); o Decreto nº 25, que subordinou os programas e projetos para a autossustentação das comunidades indígenas ao Ministério da Agricultura e da Reforma Agrária (Mara); e, finalmente, o Decreto nº 26, que definiu o MEC como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no País em todos os níveis e modalidades de ensino (BRUNO, 2011, p. 640-641).

As conquistas legais obtidas pelos povos indígenas na luta pelo direito a uma educação escolar diferenciada são muito recentes. A partir da Constituição Federal de 1988, resultou um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e processos próprios de

aprendizagem (cf. GRUPIONI, 2008, 2013; PALADINO e ALMEIDA, 2012; SANTIAGO, 2014).

Nos anos 90 do século passado, vários documentos e ações surgiram para dar efetividade ao que a Constituição Federal estabelecia. O Decreto 26 de 4 de fevereiro de 1991 transfere a responsabilidade da Funai para o Ministério da Educação, no tocante à oferta sobre educação escolar em contexto indígena. Neste mesmo ano, é criada a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena; além da Coordenação Geral, o MEC institui, em julho de 1992, um Comitê de Educação Escolar Indígena, para contar com a assessoria e a participação dos envolvidos com a questão indígena. Este comitê foi composto por representantes indígenas, representantes de organizações não governamentais, universidades e um representante da Funai. A participação indígena nesse Comitê foi crescendo, no decorrer da década de 90, transformando-se, em 2001, em Comissão Nacional de Professores Indígenas (GRUPIONI, 2008; PALADINO e ALMEIDA, 2012).

O Comitê instituído em 1992 elabora as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), definindo o que se entende por interculturalidade, determinando o que deve e como deve ser a educação escolar indígena. Foram também elaborados o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002).

A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, institui como dever do estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, presentes nos artigos 78 e 79. No artigo 78 fica garantida a *“criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:*

proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”.

O Parecer 14/99 e a Resolução 3/99. O primeiro estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução 3/99, que fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada; atribui ao Estado a responsabilidade sobre a educação escolar indígena, em parceria com os Municípios que atenderam a determinadas condições.

A Lei 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação (em vigor entre 2001 a 2010), contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, aponta as diretrizes para a política nacional e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios. Entre os objetivos e as metas previstos no Plano Nacional de Educação, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental²⁹, assegurando autonomia das escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, o que garante a participação das comunidades nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas (PALADINO e ALMEIDA, 2012).

A Lei n. 13.005, sancionada no dia 25 de junho de 2014, aprovou o atual Plano Nacional de Educação (com vigência até 2024), composto por 20 metas, que

²⁹Para uma análise crítica em relação ao Plano Nacional de Educação, no tocante à educação escolar indígena, ver D’Angelis (2012), sobretudo no artigo “*Olha a educação, indígena!*” que compõe o livro “*Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*”.

se relacionam aos diferentes níveis de ensino e modalidades de educação, dentre outras questões. Na **meta 5** do referido Plano, em uma de suas estratégias, fica estabelecido: *apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas*³⁰.

A Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 e 31, afirmando que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Salienta, ainda, que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em

³⁰ Em uma das estratégias (6.7) da **Meta 6** fica estabelecido: *Atender às escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.* A estratégia 7.26, da **Meta 7** determina: *consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.* A estratégia 7.27, desta mesma meta assegura: *desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência.* A **Meta 10**, em sua estratégia 10.3 estabelece: *fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.* A **meta 11**, na estratégia 11.9, determina: *expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para a população do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.* Por fim, na **Meta 12**, na estratégia 12.13 fica determinado: *expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.*

todos os setores da comunidade nacional e assegurar a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos³¹.

O Decreto 6.861/2009 cria os Territórios Etnoeducacionais. Com o Decreto o MEC propõe que se faça uma articulação entre os entes Federativos a partir de uma pactuação que deve ser efetivada em um Plano de Ação. Para o MEC, os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação escolar indígena, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas.

De forma geral, toda a legislação (marcos legais e conceituais) produzida nesse último período garante o uso das línguas maternas no processo escolar; o recurso a processos próprios de aprendizagem; educação intercultural, com acesso a língua nacional e a conhecimentos ditos universais; participação de grupos indígenas no planejamento e execução de programas; adoção de currículos próprios com o conteúdo cultural de cada grupo; materiais didáticos específicos e diferenciados; autonomia pedagógica e financeira das escolas; formação de professores indígenas e programas específicos para a melhoria das condições de ensino; direito de criar suas próprias instituições de ensino, entre outros³² (GRUPIONI, 2008; BRUNO, 2011).

³¹Em 2008, em consonância com o artigo 31 da Convenção 169 da OIT, o presidente Lula promulgou a Lei 11.645, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígenas nos sistemas de ensino público e privado; cabe ressaltar que a referida Lei altera a 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira, nos sistemas de ensino de todo o país, sejam eles público ou privado.

³²Atualmente, os órgãos responsáveis pela educação escolar nas aldeias são o MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão (SECADI/MEC) – que responde pelas políticas de formação de professores indígenas voltadas para a oferta das licenciaturas e do magistério intercultural e pela produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos – e, finalmente, a Comissão Nacional de Educação Indígena (CNEI). Os recursos financeiros provêm do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Dinheiro na Escola (PDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Parece-nos importante refletir sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir dessas novas exigências e demandas que são colocadas pelos povos indígenas. Cabe-nos, ademais, pensar como as questões relativas à *diversidade*, à *diferença*, à *cultura* e à *identidade* têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites para a construção do fazer pedagógico informado pela perspectiva intercultural³³. É preciso, segundo Collet (2006b, p.126) “documentar e avaliar como as ideias ou a retórica da interculturalidade são traduzidas na prática, tanto nos cursos de formação de professores como no dia-a-dia da experiência escolar indígena”. No mesmo sentido, cabe-nos indagar, como nos adverte Sampaio (2006, p.166)

Como nesses diálogos e disputas sabidamente desiguais, e através de que canais de poder e de que recursos simbólicos, se produzem e se legitimam, para todo o campo da educação escolar indígena – e mesmo para mais além dele-, as definições do que sejam *especificidade e diversidade culturais* indígenas e do que podem estas, enfim, estar a significar para cada um dos pólos e no contexto da relação entre esses.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos dos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas” (SAMPAIO, 2006, p. 167). Gomes (2012, p. 11) nos adverte que “o desafio da ideia de interculturalidade pode nos levar a retomar os termos do debate a partir da noção

³³Celia Collet (2006) faz uma reflexão importante acerca da interculturalidade e de como o conceito surge, no contexto da educação voltada para povos indígenas, a partir dos Estados Unidos, em fins do século XIX e início do século XX; além disso, a autora apresenta uma discussão, de caráter histórico, no sentido de demonstrar com a ideia de interculturalidade vai sendo disseminada a partir do México para a América Latina, sob a influência do Summer Institute of Linguistics (e seus desdobramentos no Brasil). Por fim, é feita uma discussão de como a interculturalidade vai sendo pensada no continente europeu, a partir das políticas educacionais que se voltam para pensar as questões relacionadas à diversidade cultural, tendo como foco central o atendimento às minorias, e a entrada de imigrantes oriundos das antigas colônias europeias.

mesma de cultura, caminho que poderia ser promissor em nossas reflexões”. Se por um lado o conceito de interculturalidade instaura e produz impactos nas políticas educacionais contemporâneas, tanto as voltadas para contextos indígenas como para contextos não indígenas, diversos autores, da antropologia, da educação e de outras áreas do conhecimento têm se dedicado a uma reflexão mais crítica acerca desse conceito e dos resultados, teóricos e práticos, que se desdobram nos modos como a educação é instituída como política pública. Nisso, segundo Paladino e Czarny (2012, p.14-15),

Vários autores criticam o fato de as propostas de educação intercultural se preocuparem principalmente com a dimensão da diferença e se esquecerem da desigualdade das relações de poder e dominação às quais as minorias étnicas, raciais, de gênero e nacionais estão submetidas, o que contribuiria para a reprodução de uma estrutura social discriminatória. [...] Desse modo, o campo da pesquisa em antropologia e educação se vê confrontado, na América Latina – tal como ocorre em outras discussões sobre povos indígenas -, com a tensão analítica e política de conceber a escola como instituição colonizadora e assimilacionista ou como instituição possibilitadora de cidadania e transformação.

Por outro lado, como bem alerta Giralдин,

O que temos observado na universalização do acesso à escolarização entre os povos indígenas no Brasil é que a escola “diferenciada e específica” ocorre principalmente com o ensino da língua materna, arte e cultura. No restante da organização, administração, calendário, conteúdo, ela segue toda a lógica disciplinadora de formação do *habitus* da escola não-indígena (estrutura física e organizacional), que se estende para as escolas indígenas (2010, p. 55).

Maria Aparecida Bergamaschi (2012), ao refletir sobre a interculturalidade nas práticas escolares indígenas, pergunta em que medida a escola indígena vem se constituindo como um lugar da interculturalidade e de que forma este conceito é apropriado pelas políticas públicas, pelo Estado brasileiro e qual o reflexo na elaboração dos documentos oficiais que normatizam e instituem uma educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade. Segundo Bergamaschi, parece

haver uma contradição, na medida em que, ao mesmo tempo em que se reconhece a pluralidade cultural, a diversidade de escolas indígenas e as mais variadas intenções que envolvem a construção de escolas indígenas no contexto de diferentes povos, produz-se uma normatização (tal como Lopes da Silva [2001] já anunciava). De toda sorte, segundo a autora, é preciso compreender a escola indígena como sendo construída, a partir do diálogo intercultural, tanto internamente, “ou seja, a interação entre os modelos tradicionais de educação e a educação escolar, quanto como possibilidade de diálogo entre duas diferentes sociedades e culturas: a indígena e a não indígena” (BERGAMASCHI, 2012, p. 48).

Desde os trabalhos de Meliá (1997) e Lopes da Silva (1998), muitas das reflexões em torno da educação escolar em contexto indígena têm sido elaboradas tendo como seu contraponto a chamada *educação indígena ou educação tradicional*, sempre no sentido de marcar diferença entre os modos como cada povo indígena transmite seus conhecimentos, suas tradições, a partir de uma “*pedagogia própria*”, que independe da escola e das formas como esta produz e transmite conhecimento. Nesse sentido, não é difícil encontrar, entre os estudiosos da temática, essa distinção. Geralmente, a questão é abordada da seguinte forma: os povos indígenas sempre tiveram formas de educação, através das quais puderam transmitir seus conhecimentos, seus saberes e experiências às gerações mais novas e, para isso, não precisaram da educação escolar; a educação escolar, portanto, é sempre pensada como uma instituição exógena às comunidades indígenas; nesse debate, como que se instaura certa dicotomia e não são raros os alertas sobre os perigos que a escola pode produzir no contexto das comunidades indígenas, sobretudo em relação àquilo que a educação indígena sempre produziu. Muitos desses alertas

são, de fato, reais. Contudo, como já nos alertou Tassinari (2001), é preciso problematizar essa relação.

Parece-nos que a entrada da escola em certos grupos indígenas, a exemplo dos Tupinambá de Olivença, tem produzido reflexões importantes acerca do que seria a “educação indígena” ou a “educação tradicional”. Como consequência, a educação escolar em sua perspectiva diferenciada e intercultural tem produzido sentidos para o que costumamos chamar de *educação tradicional* e, dessa forma, a escola Tupinambá (e muitas outras escolas indígenas) parece produzir um tipo de “educação tradicional”, na medida em que elabora outros discursos sobre o que é a escola e sua importância e, conseqüentemente sobre suas tradições, cultura e educação. É uma construção cultural, no sentido dado por Tassinari (2003), quando esta busca compreender o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. Nesse sentido, a escola politiza a educação tradicional, atribuindo-lhe novos sentidos; a escola ajuda, elabora a ideia de que existe um “conhecimento tradicional e uma “educação tradicional”, a partir da “objetivação da organização coletiva do sentido, definidas em contexto” (WAGNER, 2010), objetivando inclusive o que é conhecimento tradicional e o que é educação tradicional, etc³⁴. Assim, se as “associações contextuais de um elemento simbólico são compartilhadas, a significância de sua extensão ou ‘empréstimo’ para uso em outros contextos também será compartilhada” (WAGNER, 2010, p. 34) Dessa forma,

Invenção, portanto, é cultura, e pode ser útil conceber todos os seres humanos, onde quer que estejam, como ‘pesquisadores de campo’ que controlam o choque cultural da experiência cotidiana mediante todo tipo de ‘regras’, tradições e fatos imaginados e construídos (WAGNER, 2010, p. 75).

³⁴ Dal’Bó (2010) demonstrou isto também em relação à presença dos estudantes indígenas na Universidade Federal de São Carlos, mostrando que na maior parte dos casos as universidades elaboram um discurso de “interculturalidade” que remetem a um “conhecimento indígena”, aspeado como o da cultura com aspas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), objetivado.

De certo modo, a dicotomização produzida em torno da educação indígena e educação escolar indígena, a qual foi muito importante para a instituição de uma escola respeitosa das especificidades indígenas, também acaba por produzir uma polarização, como se houvesse, sempre, dois contextos completamente diversos, e mais ou menos complementares a depender do projeto de escolarização, se este for mais ou menos próximo daquele (COHN, 2014), e que se reforça com a própria normatização da Educação Escolar Indígena. É como se voltássemos a um purismo, como se a educação indígena fosse sempre anterior à educação escolar. O caso Tupinambá é privilegiado para se recolocar esta questão, tendo em vista que a escola é parte inerente à construção de parentescos e de cultura, de memórias e de espaços – ou, colocando de outro modo, dos “princípios estruturantes da socialidade” Tupinambá (VIEGAS, 2007).

A escola indígena produz certo tipo de tradição indígena e de educação e, do mesmo modo, tradições indígenas, quando tornadas públicas (tanto interna a cada contexto indígena, quanto externamente, na relação com o Estado e com outras alteridades) produzem certo tipo de escola com suas diferentes demandas, disputas e tensões.

Se para muitos antropólogos e estudiosos da questão indígena a chegada da escola em tais contextos pode trazer perigos à educação tradicional, aos modos próprios de transmissão de conhecimento, é verdade, também, que em muitos desses contextos a escola tem servido para produzir “*conhecimento tradicional*”, mesmo que com aspas, inspirando-nos no que sugere Manuela Carneiro da Cunha em suas reflexões sobre cultura com e sem aspas e como aponta Dal’ Bó (2010) em sua discussão sobre o “conhecimento tradicional” que passa a ser elaborado e acionado por estudantes indígenas que ingressam na Universidade Federal de São

Carlos. Também é certo que, em muitas situações, os discursos relacionados aos conhecimentos tradicionais e à educação tradicional têm sido elaborados a partir do que o Estado normatizou como sendo educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural.

Reportamo-nos a uma situação vivenciada em campo, para ilustrarmos aspectos do que temos colocado. Durante uma reunião na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, em 2011, organizada para a discussão do Projeto Político Pedagógico desta escola, essas questões foram colocadas em discussão: uma professora, referindo-se à educação escolar indígena diferenciada, enfatizava a necessidade de não se esquecer que os povos indígenas têm uma *educação tradicional*, o que garantiria a estes (aos Tupinambá) modos de transmissão e processos próprios de aprendizagem³⁵ que ocorreriam independente da educação escolar (o que seguramente é verdade). Como tinha sido chamado para discutir e ajudar na escrita do Projeto Político Pedagógico da Escola, em especial o da Educação Infantil, perguntei à professora: *“você poderia citar exemplos desses modos próprios de se fazer educação nas comunidades que são tão diferentes da educação escolar”*? A professora pareceu estranhar minha pergunta e não levou adiante a discussão. A pergunta pareceu, naquele momento, não ter sentido para a professora. Em muitas situações, sejam em encontros pedagógicos ou reuniões de professores, o debate que se trava em torno da educação indígena e da educação escolar indígena parece ser muito mais informado pelos processos que normatizaram a educação escolar indígena em nosso país, o que não muito raro acaba por produzir discursos homogêneos acerca dessas duas modalidades de educação.

³⁵Nem sempre, mesmo que nas falas dos Tupinambá essas questões sejam recorrentes, se tem clareza do como se dariam esses processos próprios de aprendizagem.

Não estamos querendo dizer que não exista educação indígena e, conseqüentemente, processos próprios de produção e transmissão de conhecimento, de ensino e aprendizagem entre os Tupinambá. O que estamos querendo problematizar é que essa separação, dada a priori, produz outros efeitos, nas comunidades e na escola, acerca do que seria uma coisa e outra. Em outro momento, no decorrer da reunião, em que se buscava delimitar os conhecimentos tradicionais (conteúdos a serem ensinados na escola) que deveriam constar no Projeto Político Pedagógico - PPP, foram elencados os seguintes tópicos:

Artesanato Tupinambá, ritual Poranci, pintura corporal, tradições e crenças tupinambá, “causos”, mitologia, festas, alimentação tradicional, medicina tradicional, tecnologias utilizadas nas práticas agrícolas; organização e funcionamento da estrutura social.

Terminado de listar os conhecimentos tradicionais, um dos professores presentes na reunião questiona: *“você falaram mitologia tupinambá, mas onde estão nossos mitos hoje? Eu os desconheço e penso que não existem. A gente precisa refletir muito sobre essas coisas”*. Nenhum dos professores presentes conseguiu citar exemplos de mitos Tupinambá para serem incorporados ao PPP ou que servissem para justificar sua incorporação neste documento. Somente um professor afirmou que *“nossos mitos são os nossos “causos” que circulam na comunidade”*.

Nesses termos, as questões, os entendimentos e os discursos que vão sendo construídos acerca do que é tradição indígena, conhecimento tradicional vão sendo reelaborados a partir da escola; em algumas situações, muitos desses discursos são produzidos no contexto maior do movimento indígena, das políticas de Estado e das demandas que são colocadas pelos povos indígenas, inclusive no que diz respeito à educação escolar e no que resultou em termos de legislação.

Refletir em que medida e de que forma tem se dado a construção do diálogo intercultural parece ser extremamente produtivo e necessário porque nos leva a pensar sobre os modos e as formas como a escola tem sido pensada e incorporada em cada contexto, o que é valorizado como conhecimento escolar, quais as tensões que envolvem a produção desse conhecimento, como a cultura é tornada conhecimento e como é produzido o currículo, quem define o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Sobre escolas indígenas e seus modos de apropriação

O campo da chamada educação escolar indígena é atravessado por inúmeras linhas de força, tanto ideológicas quanto pragmáticas. “O Estado ou faz passos de leão com o objetivo de homogeneizar e modernizar, no caso do poder federal e de algumas poucas iniciativas locais, ou se mantém perigosamente omissa, no caso de muitas situações locais” (FRANCHETTO, 2006, p. 197). Como afirma Ferreira,

A escola está inserida na “sociedade global” e na chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais vêm causando impactos desestabilizadores à toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação (2001, p. 296).

No mesmo sentido, conforme nos adverte Bonin,

Cada escola indígena deve ser pensada como experiência única, em sua força particular, e esse é um direito e não uma concessão do Estado Brasileiro. Sendo assim, não é demais exigir que as escolas indígenas sejam diferenciadas em relação às escolas da rede regular de ensino, mas também diferenciadas entre si. Também não é demais exigir que os processos de formação de professores indígenas sejam planejados de modo a contemplar as diferenças – não as diferenças genéricas, que embasam certas propostas de formação para índios, mas a diferença de um povo indígena em relação aos demais (2008, 106-107).

Por outro lado, e diversos contextos etnográficos têm nos mostrado, diferentes povos indígenas querem suas escolas iguais às escolas dos não índios, contrariando a legislação em vigor sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, como demonstram Tassinari (2003) em sua etnografia sobre os Karipuna; Cohn (2005) e Beltrame (2013) em suas etnografias sobre os Xikin. O certo é que não podemos falar em um único modelo de escola indígena nem tampouco pensar num único modelo de escola diferenciada. Quem, de fato, tem que definir o tipo de escola que deseja são os próprios indígenas, seja ela “mais” ou “menos” diferenciada.

Em meio a esse novo contexto, em que se busca construir projetos de educação escolar na perspectiva da diferença, da especificidade e interculturalidade, surgem outras questões, teóricas e práticas, de ordem política e cultural, que reverberam nos modos e nas formas de entendimento do que seria uma educação escolar, em contexto indígena, assentada nesses novos princípios. Lopes da Silva (2001) já colocara a necessidade de aliarmos, em nossas reflexões sobre educação escolar indígena, as contribuições teóricas e analíticas que a antropologia e a etnologia sul-americanas contemporânea têm produzido, com as questões que dizem respeito à relação entre antropologia e a educação. No limite, os desafios que se colocam seriam da seguinte ordem: como compreender os projetos de educação escolar indígena em nosso país a partir dos conhecimentos e categorias analíticas que têm sido produzidos no campo da etnologia e que pouco tem dialogado com as questões de educação? Como bem nos lembra Lopes da Silva (2001, p. 40),

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas.

No contexto atual, compreender os modos como os próprios indígenas refletem sobre a escola e se relacionam com ela, bem como a execução das políticas públicas destinadas a essa área e a atuação dos profissionais que trabalham diretamente neste local, sejam eles indígenas ou não, para tentar entender as possibilidades de arranjos dessas relações, é tarefa que vale a pena investigar e para isso a antropologia tem muito a contribuir (BELTRAME, 2013). No mesmo sentido, como afirma Beltrame,

Com a intenção de problematizar os discursos que são feitos em torno do tema e compreender a relação que os indígenas constroem com suas escolas, recentes trabalhos na área da antropologia tem se preocupado em mostrar como a diversidade étnica desses povos reflete na maneira como cada um se apropria da escola e, acima de tudo, como os indígenas produzem reflexões sobre esta instituição. ***Baseados em concepções e cosmologias próprias, elaboram expectativas diferentes sobre esse espaço, o modo como ele deve funcionar e o que pretendem conseguir ao aceitá-lo em seu meio e inseri-lo no cotidiano.*** As soluções encontradas pelos indígenas para decidir o lugar que esta instituição, de origem externa, deve ocupar na vida do grupo e na relação com outras esferas sociais não cabem, assim, dentro de um modelo fechado (2013, p. 18-19, grifos nossos).

Interessa-nos, agora, a partir de diferentes etnografias, apresentar uma multiplicidade de formas e modos como a educação escolar tem sido apropriada por diferentes povos indígenas, no sentido de pensar como a escola tem sido produzida em cada contexto e, ao mesmo tempo, o que ela passa a produzir, o que ela possibilita em termos de novas relações, demandas e (des) entendimentos. Dessa forma, a noção de *apropriação* da escola pelos indígenas

Ainda que mantenha a ideia de que se trata de uma instituição alheia às práticas culturais de muitas comunidades, se refere a esses modos diferentes e comuns gerados em distintos contextos de negociação, adaptação e confrontação das mensagens da escola e daquelas das comunidades indígenas diante de temas como o saber, aprendizado, ser uma pessoa e ser uma comunidade (PALADINO e CZARNY, 2012, p. 19).

Para Mainardi (2010, 2015), a escola, entre os Tupi Guarani da terra indígena Piaçaguera – SP, exerce um papel importante no resgate cultural deste povo, a partir das relações que articula com seus outros – Guarani Mbya, os não indígenas e outros indígenas. A escola, segundo Mainardi, tem papel importante, na medida em que se torna o local de ensino da língua e da cultura às crianças. Nesse sentido, a “escola e a casa de reza são locais de negociação, onde ocorre constante atualização/construção do conhecimento e do que pode ser Tupi Guarani” (2010, p. 53). Do mesmo modo, segundo a autora,

A atualização-articulação do conhecimento do que é tido como tradicional, da língua, da reza, das histórias, e de quem são seus detentores perpassa o ambiente escolar. Este é um espaço, tal como a casa de reza, de negociação do que pode ser Tupi Guarani. [...] A escola Tupi Guarani adquire, nesse cenário, diversos papéis, ela é tanto marcadora de diferenças e da particularidade tupi guarani, como o espaço no qual conhecimentos não indígenas devem ser ensinados; é o local onde podem resgatar a cultura, mas não deixa de ser atravessadas pelas relações que constroem, constantemente, conhecimento e tradição (MAINARDI, 2010, p. 54-55).

No limite, e essa é a discussão que Mainardi faz em sua dissertação de mestrado, ao buscar compreender as relações que atravessam o ambiente escolar Tupi Guarani (mas não somente este ambiente) e que envolvem os Guarani Mbya, Tupi e não indígenas e ainda as relações entre eles próprios, “articulam disposições políticas, a proximidade e o distanciamento entre parentes e os que são considerados conhecedores de algo” (2010, p. 55), acabam por definir o que pode ou não ser considerado como Tupi Guarani, e isso implica a construção de redes de relações que atualizam conhecimentos e sujeitos, define o que é a tradição, a quem pertence determinados conhecimentos, produz a pessoa Tupi Guarani, sempre em relação a seus outros.

Vieira (2010, 2014) analisa a relação entre saber xamânico e educação escolar, sugerindo que, assim como os cantos rituais são usados para pacificar os

espíritos, a escrita é usada para pacificar os brancos. Se os Maxakali podem imitar os cantos e ritos ensinados pelo próprio *yãmiy*³⁶ para pacificá-los, podem também usar a escrita e a escola para pacificar o branco. No limite, segundo Vieira, os Maxakali vêm utilizando a escola e a escrita para a produção, num primeiro momento, de um conhecimento *sobre* os brancos e, num segundo momento, de um discurso *para* os brancos (VIEIRA, 2010, p. 146-148). Nisso, segundo a autora,

Os Maxakali utilizam metáforas do contexto xamânico para compreender o processo de ler escrever. São feitas várias analogias entre escrita e canto, a começar pela tradução literal da palavra ‘escrever’ em Maxakali. *Kaxambix* significa, literalmente, “desenhar o canto. [...] Os Maxakali comparam frequentemente a escola ao *kuxex*, pois ambos são lugares próprios à transmissão do conhecimento advindos do exterior (a escrita vem dos brancos e os cantos vem dos *yãmiy*) (VIEIRA, 2010, p. 144).

Ademais, segundo Vieira (2010, p. 146), se os cantos e mitos continuam sendo ensinados de forma ‘tradicional’, nas casas e durante os rituais, a lição mais importante apreendida por professores e alunos das escolas Maxakali é como lidar com a burocracia – que se dá via escrita – e, por consequência, como ‘pacificar’ os brancos, fazendo-os passar de potenciais agressores a aliados. A guerra³⁷, cuja prática teria se tornado, atualmente, quase impossível, é atualizada no plano da cosmologia, do pensamento, nos contextos do ritual e da escola.

³⁶Os *yãmiy* são agrupados pelos Maxakali em diferentes *yãmiyxop* (*xop*– grupo). [...] Durante os rituais *taxtaxkox* (lagarta da taquara) de iniciação masculina, os meninos são capturados por espíritos e passam um mês em reclusão no *Kuxex* (‘casa de religião’, no português falado pelos Maxakali. Local frequentado apenas por homens, por onde os espíritos devem passar ao entrar ou sair da aldeia), aprendendo sobre os *yãmiy*. Cada grupo de parente está ligado a um grupo de *yãmiy*. Aqueles que frequentam um mesmo *Kuxex* e sempre realizam rituais juntos são chamados *xape* (parentes) e possuem o conhecimento de determinado conjunto de práticas rituais e cantos. Este repertório é um patrimônio familiar passado de geração para geração. Um canto é sempre propriedade de um vivente, mas esta propriedade é compartilhada com um *yãmiy* (VIEIRA, 2010, p. 139-139). Para mais informações ver dissertação de Myrian Alvares “*Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali*”.

³⁷Os Maxakali atuais parecem ter herdado uma memória a respeito de relações com inimigos tradicionais mobilizada hoje para mover uma guerra atualizada na forma de disputa pela ‘autenticidade’ indígena alcançada através da prática ritual e do uso da língua, e propagandeada através dos CDs e livros de cantos e histórias em língua vernácula produzidos no âmbito da escola indígena ou de projetos de pesquisa e extensão das universidades (VIEIRA, 2010, p. 137).

Alvares (2004) apresenta reflexões sobre os processos próprios de aprendizagem e transmissão do conhecimento e sobre a formação e o desenvolvimento infantil, considerando as possíveis inter-relações e interpenetrações com os processos escolares de ensino/aprendizado, como concebidos e praticados pelos Maxakali. Ademais, no texto, são apresentados diversos aspectos da cosmologia Maxakali, que se traduzem nos processos de construção da pessoa, nos modos como as crianças são percebidas e valorizadas e que relações são possibilitadas por intermédio e agência destas. No que concerne, particularmente, às formas pelas quais os Maxakali têm se apropriado da escola, buscando domesticá-la, é possível afirmar, a partir da etnografia da autora, que as “tradições Maxakali” se apropriam da escola e a produzem através da lógica do xamanismo. Em suas escolas, as crianças continuam aprendendo somente o Maxakali (ao menos era assim no momento em que a autora realizou a pesquisa). O ensino da língua e dos cantos rituais no contexto escolar se justificam na medida em que estes são indispensáveis no processo de constituição da pessoa Maxakali. A socialização dessas formas de transmissão do conhecimento tradicional, no contexto escolar, passa a ser considerado como o maior valor conseguido através da escola.

Dessa forma, segundo Alvares (2004, p. 74) ao socializarem o conhecimento xamânico, nas “aulas de cultura”, os Maxakali elegeram essa dimensão para constituírem sua imagem para o “outro”. A dimensão ritual amplia o seu campo semântico para dar sentido às relações escolares, relações essas que se constituem através dos “brancos”, esses outros extremos.

Peter Gow (1997, 2010), a partir de sua etnografia sobre os Piro, no Peru, traz importantes reflexões acerca de como as comunidades nativas do Baixo Rio Urubamba pensam a escola a partir da lógica do xamanismo e do parentesco.

Conforme Tassinari (2001, p. 59) “Gow mostra como a escola, inicialmente uma instituição alheia às populações nativas do Baixo Urubamba, passou a ser parte integrante e fundamental de seu modo de vida e foi incluída nas suas explicações sobre o mundo e as relações de parentesco”. Segundo Gow (1997, p. 62), para os Piro, trata-se disso: “viver longe dos parentes é “esquecer-se” deles, e todo esquecimento entre parentes leva ao ressentimento e, em última análise, à fragmentação das aldeias”

Silva (2010) reflete sobre a importância da escola entre os Xerente, as formas da interculturalidade praticadas na e pela escola a partir das práticas dos professores deste povo. Segundo a autora, o professor Xerente “age como um agente ativo e criativo, buscando formas de ensinar em uma escola formal e fazendo ponte com o conjunto de símbolos de sua cultura, defronta-se com o sistema de educação nativo, não formal e não livresco” (SILVA, 2010, p. 30). A escola, através de diversas práticas, a exemplo da documentação da cultura Xerente, vem promovendo eventos, filmando a corrida de toras entre alunos de várias escolas, uma vez que através da corrida de toras são acionados os sistemas de parentesco e o de classificações clânicas. No âmbito escolar, ademais, são utilizadas as pinturas clânicas, em corpos desenhados no caderno ou na lousa e por meio destas chega-se ao sistema de parentesco, de clãs, da organização social tradicional, ao entendimento das mudanças operadas em função do contato com a sociedade nacional. Nisso, “ao acionar esses conteúdos em sala de aula, o professor está acionando uma relação dos alunos com sua cultura e com sua história”. Dessa

forma, “a escola ‘ensina’ e reproduz uma ordem social tradicional³⁸” (SILVA, 2010, p. 30).

Melo e Giralдин (2012) refletem sobre a educação escolar entre os Xerente e, diferentemente de Silva (2010), apresentam uma série de contradições e possíveis problemas que têm surgido a partir da escola, apesar do grande interesse que os Xerente tem por ela. Segundo os autores, são comuns entre os Akwe as estratégias que visam domesticar, ou, em outras palavras, trazer para o “mundo Xerente” sujeitos ou elementos estrangeiros. É dentro dessa lógica que bens de consumo como bicicletas, fogões, panelas e outros objetos têm sustentado a rede de bens e circulação de dádivas construídas nas ocasiões de cerimônias fúnebres, de nomeação e matrimoniais ganhando, portanto, um novo sentido (MELO e GIRALDIN, 2012, p. 181-182). Dessa forma e tendo em vista que é através da relação com o exterior, com a alteridade, que se alimenta o *socius* Akwe, que a escola vai sendo incorporada e domesticada, não sem contradições. Nisso, para os autores,

A busca pela ressignificação não poderia ser diferente na relação estabelecida com a escola. A escola parece significar, para os Akwe, a possibilidade de acesso a recursos financeiros; prestígio sociopolítico; meio de aquisição de conhecimentos dos brancos e acesso a empregos na própria aldeia ou fora dela. Além disso, a escrita possibilita o acesso ao mundo dos próprios Akwe e permite ações visando à manutenção cultural (Giralдин, 2010). Entretanto, se, por um lado, a escola foi absorvida pela dinâmica faccionalista dos Xerente como fonte de poder e prestígio sociopolítico, por outro lado, principalmente no que se refere à administração e a concepção de educação, ela permanece um elemento externo à comunidade. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que enfatizam a importância da escolarização, os Xerente deixam implícito, em suas falas e atitudes, o desejo de protagonismo, o desejo de domesticar a escola, de trazer a escola para o mundo akwe (2012, p. 182).

³⁸“O interessante é justamente o fato de esse processo passar pela escola e da apropriação desta como lugar por excelência da resistência cultural, combinada com a aquisição de habilidades para preparar as crianças para o face a face com os não índios. Essas habilidades passam, para eles, claramente pelo domínio da língua portuguesa, da leitura e da escrita” (SILVA, 2010, p. 36).

A presença da escola na aldeia suscita diferentes e, por vezes, contraditórias expressões de sentimentos. A mesma escola que é reivindicada e vista como um meio de conquistar melhores condições de vida e como uma oportunidade para conhecer melhor o mundo dos brancos, para dele se apropriar e/ou defender, é mal vista por tirar as crianças e os jovens do convívio familiar e ensinar mais coisas dos brancos que dos Akwe, afastando, assim, os mais jovens da cultura que lhe é própria (MELO e GIRALDIN, 2012, p. 183). Ao mesmo tempo em que enfatizam a importância da escola, parecem olhá-la com desconfiança; dessa forma, são muitas as dificuldades vivenciadas por alunos e professores, que extrapolam a perspectiva unicamente pedagógica; tais dificuldades, surgidas em contexto escolar, vão de encontro a noções Akwe de pessoa, corpo e conhecimento, noções estas que impactam a “forma escolar”, a lógica pedagógica, os processos de construção do conhecimento e o que se espera, em termos de relação e atitude dos estudantes em sala de aula (MELO e GIRALDIN, 2012).

Nisso, segundo os autores, se a escola, ao menos a partir de sua lógica ocidental, espera estudantes com postura “ativa” e “interessada” em sala de aula, questionadora, não é isso que ocorre nas salas de aula com estudantes Akwe. Entre os Akwe, ensinar e aprender são faces de um mesmo processo que começa desde muito cedo. Mais que aprender, é necessário aprender a aprender, ser um bom aprendiz. Nesse processo de aprendizagem, a audição prevalece sobre a fala. Por isso mesmo, as perguntas são raras. Isso não quer dizer que o falar não possua importância no processo de ensino-aprendizagem, mas sim que a palavra é geralmente posse daquele que tem mais conhecimento (MELO e GIRALDIN, 2012).

Dessa forma,

A concepção Xerente de ensino-aprendizagem pressupõe que a autonomia e a liberdade são o ponto de partida para o surgimento do

interesse, um dos principais atributos dos bons aprendizes. Desse modo, ressaltando que o aprendizado de uma técnica ou informação requer atenção, persistência e tempo, os Xerente explicam que uma pessoa só aprende aquilo pelo qual de fato se interessa. Quando não há interesse, o aprendiz não é capaz de percorrer o “caminho” que leva ao conhecimento. Não terá paciência para buscar as informações que não se limitam a uma fonte única, não terá persistência para vencer os possíveis erros e equívocos. E, numa sociedade marcada pelo caráter, muitas vezes tenso, das relações interclânicas, um aprendiz sem interesse não terá, sobretudo, disposição para as negociações que o processo de transmissão de conhecimento também implica (MELO e GIRALDIN, 2012, p. 187).

A escola, para os Akwe, ao mesmo tempo que desejada, em sua lógica específica e intercultural, parece constituir um espaço estranho, sempre sob suspeita, sobretudo pelas gerações mais velhas.

[...] “Os mais velhos, cientes do seu papel social na transmissão do conhecimento, mostraram-se muito resistentes aos primeiros professores indígenas que se formaram na década de 1990. Esses professores eram considerados muito jovens e, portanto, incapazes de assumir a formação de outras pessoas da comunidade. [...] Assim, a escolarização baseada em um modelo de ensino que rompe a dinâmica social e diverge em muito da concepção Xerente de aprendizagem, parece estar gerando um choque entre as diferentes gerações” (MELO e GIRALDIN, 2012, p. 191).

Dessa forma,

Fica claro que estudos em torno das categorias Xerente de pessoa, corpo e conhecimento são de fundamental importância para que se possa de fato mensurar os reais efeitos do processo de escolarização, que avança, entre os Xerente a passos largos. Afinal, para que a escola em meio indígena seja capaz de atender às expectativas e demandas de cada povo, as atenções devem estar centradas nas perspectivas indígenas de educação, e não o contrário (2012, p. 195).

Chates (2011, 2013) em sua etnografia sobre a escola Kiriri, busca analisá-la a partir da ideia de domesticação³⁹, utilizando tal noção diante do entendimento de

³⁹Segundo a autora, “a noção de domesticação é uma opção teórico-metodológica, que objetiva realizar uma inversão do discurso indigenista, na qual um elemento originariamente não indígena – a escola é, antes de qualquer coisa, tratada como item a ser domesticado e não como mero elemento domesticador”. (CHATES, 2011, p. 228).

que a apropriação de um elemento originariamente não indígena – a escola – vai sendo tornada Kiriri, ou seja, domesticada por este povo. Nesses termos, a escola

[...] é defendida como algo imprescindível para a luta indígena. As informações analisadas nas entrevistas indicam um vínculo entre escolarização indígena e autonomia indígena, principalmente quando se trata de burocracia. Normalmente, as referências à burocracia se direcionam aos entraves na nossa administração, ou seja, na gestão escolar. A escola indígena é defendida também enquanto espaço de encontro e de convivência, havendo uma diferenciação entre estes dois termos. Enquanto espaço de encontro, ou seja, de articulação entre os professores que querem trabalhar juntos em prol da escola e da educação Kiriri. Ao mesmo tempo, é vista como um espaço de convivência, que faz com que as pessoas, principalmente os jovens, possam se ver com mais frequência, se relacionar e namorar. Assim, se minimiza uma questão que o cacique aponta como um problema: o casamento entre indígenas e não-indígenas. A fala abaixo exemplifica a relação entre os conhecimentos internos e externos ao universo da aldeia: “A escola é um lugar aonde a gente pode encontrar um colega que queira trabalhar junto dentro da comunidade e fora da comunidade, [...] um ambiente agradável, [...] é um lugar pra gente aprender” (Entrevista com Zezinho, diretor das escolas do grupo Kiriri de Cantagalo, núcleo Araçá, abril de 2010). Nesta fala, a escola é apontada como espaço “fronteiriço”. Desse modo, a domesticação da escola pode ser vista como algo concreto a partir do momento em que tal instituição reúne elementos presentes “dentro e fora da comunidade”. (CHATES, 2011, p. 233-234).

Para Collet (2006, p. 272), a escola, entre os Bakairi, parece, em um primeiro momento, estar completamente alheia aos processos e aos contextos “tradicionais” nativos de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja ‘como a do branco’ e para isso se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das ‘coisas da cidade’. A autora defende que os Bakairi forjam sua identidade a partir da “transformação” em “outro”. No caso da escola, isto se configura na afirmação dos Bakairi de que esta instituição deve ser a mais parecida possível com a escola não-indígena porque o contrário seria discriminação. Todavia, ela acrescenta:

[...] No cotidiano, aparentemente tem-se uma escola não-diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. [...] É exatamente ao pretender ‘ser como o outro’, no ‘civilizar-se’

pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior. A escola, em vários sentidos e níveis, funciona como o *kado*: pelo seu destaque enquanto instituição pública; por ser meio de captura de recursos pertencentes a 'mundos outros', essencial à reprodução das famílias; por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do 'outro', aprendido durante um período de reclusão; por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas que visam 'transformar' o *kurâ/Bakairi* em 'outro' (COLLET, 2010, p. 183).

Ângela Nunes (2010) aponta os conflitos, disputas e contradições que surgem no momento da construção de uma escola na Aldeia Xavante *Idzö uhu*, no Mato Grosso e, do mesmo modo, reflete sobre o sentido da interculturalidade e do como, no plano concreto, os programas educacionais ditos diferenciados se efetivam no respeito às particularidades sociais e culturais de cada povo indígena. Nunes apresenta o empenho de professores para o funcionamento da escola e, da mesma forma, os diversos entendimentos que pais e mães têm acerca da escola e das propostas educacionais dos professores, que variam desde os que “não tem opinião consistente formada a respeito do assunto. Há os que entendem mas não opinam, há os que desconfiam, os que gostam, os que não entendem, mas estão a favor, os que são contra, os que estão atentos ao que acontece e os que não querem saber de nada” (NUNES, 2010, p. 100). Para os professores, de forma geral, a escola é considerada como um espaço para sistematização de conhecimento e cultura, através do aprendizado da leitura e escrita. Além disso, é preciso considerar outras questões que precisam ser resolvidas, como por exemplo,

[...] Organizar um calendário e um horário escolares que, para além de garantir que se cumpram as exigências da educação escolar oficial, considere a participação das crianças nas atividades domésticas e produtivas, do dia-a-dia ou sazonais, pois esta participação tem importância fundamental nestas sociedades em termos educativos, económicos, sociais e culturais. [...] Ainda que supostamente diferenciada, é a escola, como instituição universal e homogeneizadora que tende a prevalecer. [...] O papel de professore acarreta, ainda, outras dificuldades: ambos os atuais professores da escola são já considerados homens maduros, com filhos e filhas prestes a casar e, portanto, tendo que obedecer a uma série de

regras de evitação que têm raiz na estrutura social dual baseada em metades exogâmicas. Estes professores não podem olhar frontalmente, conversar ou dirigir diretamente a palavra às meninas que virão a ser suas noras. O mesmo acontece com seus futuros genros. Como será possível conduzir uma aula e, simultaneamente, atentar para especificidades socioculturais tão sutis e relevantes? (NUNES, 2010, p. 106).

Souza (2001) faz uma etnografia da escola dos Pataxó de Barra Velha, pensando-a, do ponto de vista teórico e analítico, a partir da aproximação entre Antropologia e Educação ou, como diz a própria autora “o problema em que me defronto é o da [...] possibilidade de dialogar e incorporar uma abordagem antropológica da educação escolar indígena (SOUZA, 2001, p. 38).

A escola, para os Pataxó de Barra Velha, se constitui como espaço privilegiado de afirmação da identidade étnica, de fortalecimento cultural, de atualização da memória e da história, de aprendizado da língua *Patxohã*⁴⁰, através de diferentes mecanismos e a partir de diversos sujeitos, a exemplo dos professores, anciãos, pais, estudantes e comunidade. Se diversos sujeitos participam desse processo, segundo Souza, os professores ganham destaque privilegiado ou estão entre os mais importantes interlocutores, “convertendo-se em promotores do resgate étnico”. Desde quando passaram a lecionar, os professores indígenas começaram um processo de reflexão geral no interior de sua categoria profissional, a qual, organizada em *ações culturais*, passa a reexaminar seu próprio

⁴⁰“O Patxohã é a língua pataxó (Bonfim, 2012), resultado de um esforço coletivo entre os Pataxó para a retomada da sua língua mãe, a partir de um processo de política linguística de autoria, que se desenvolve desde os mais velhos e da mobilização entre a geração mais nova através da criação de um grupo de pesquisadores pataxó motivados pelo desejo de aprendê-la, tomaram como tarefa a pesquisa para a documentação e ensino da língua pataxó, através de um projeto empreendido por eles próprios, desencadeado em 1998 (César, 2011). [...] Enquanto um dos espaços possíveis para a implementação de política linguística para o ensino do Patxohã, a escola tem sido uma aliada nesse processo como um lugar significativo, pois é através dela que a geração mais nova está aprendendo o Patxohã. Isso só pode ser possível porque as lideranças pataxó deram a importância devida e abraçaram esse sonho de poder ver as crianças falando a língua e valorizando a sua própria cultura. Atualmente, já existem, só entre os Pataxó da Bahia, 30 professores de patxohã espalhados pelas aldeias através das secretarias municipais e estadual de educação, pois há uma dificuldade em relação a essa questão, pois grande parte desses professores não chegou a concluir o ensino médio ou ter uma formação específica para professores” (BOMFIM E SOUZA, 2013, p. 149-150).

papel, e sua condição sociocultural e política na comunidade; são esses mesmos professores que estimulam os mais velhos a participarem do *ensino diferenciado*.

Dessa forma,

Os professores indígenas têm assumido, assim, um papel fundamental no novo sistema educativo. São hoje os responsáveis por dirigir a aplicação de um modelo de educação intercultural, em função do qual, apesar de não terem ainda suficiente preparação, promovem o desenvolvimento do sentimento étnico no grupo, ao realizarem a mediação entre a sociedade nacional e a comunidade indígena. Por meio da seleção dos elementos significativos da autoctonia, os professores contribuem, de uma maneira nova, para a definição da identidade étnica. Através das aulas, no bojo do ensino diferenciado, a cultura *pataxó*, a identidade do *ser pataxó* torna-se objeto de conhecimento escolar (SOUZA, 2001, p. 50).

Muitas das situações etnográficas apresentadas por esses pesquisadores nos ajudam a compreender a escola dos Tupinambá, por aproximações e distanciamentos e, nesse sentido, retomaremos muitas dessas questões ao longo da tese.

A etnografia de Souza (2001) sobre a escola Pataxó foi construída no contexto em que o movimento indígena da Bahia conquistava o reconhecimento de um projeto de escola para os povos indígenas neste Estado, a partir da discussão que já vinha se impondo, em nível nacional, sobre escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais. Este movimento abrange vários povos indígenas da Bahia, dentre eles os Tupinambá. Retomamos esta história para melhor contextualizar como esse movimento vai se constituindo entre os Tupinambá.

A escola indígena específica e diferenciada na Bahia e os Tupinambá

As políticas educacionais voltadas para os povos indígenas da Bahia reverberam e produzem tensões, disputas, enfrentamentos, negociações que têm

sido travadas em distintos espaços onde os indígenas se fazem presentes, a exemplo da própria Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena. No caso específico dos Tupinambá, a tensão vivida nos últimos anos está relacionada, em grande parte, ao modelo de escola que os Tupinambá querem para si e a escola que o Estado pensa para eles e para os demais povos indígenas.

Mesmo entendendo que entre os Tupinambá a construção de um projeto de escola tenha se dado anteriormente à responsabilização do Estado no oferecimento de educação escolar, no momento em que o Estado da Bahia começa a elaborar uma política de educação voltada para os povos indígenas (fruto das reivindicações desses povos e de parceiros da “causa indígena”, a exemplo de indigenistas, Ongs e Universidade), os Tupinambá, nessa nova conjuntura, acionam e pressionam as estruturas do Estado, no sentido de que este se responsabilize pela educação escolar em seu território.

Já apresentamos como foi sendo constituída a política nacional de educação escolar indígena, a partir da Constituição Federal de 1988, que se intensifica no decorrer da década de 1990, quando o Estado Brasileiro passa a normatizar, diante das demandas trazidas pelos povos indígenas, um modelo de educação assentado nos princípios da interculturalidade, da diferença e do bilinguismo. É nesse mesmo contexto que a política de educação para os povos indígenas foi descentralizada, a partir do Decreto Presidencial de nº 26, de 1991, delegando aos estados e municípios, a partir da coordenação do Ministério da Educação, a responsabilidade pelo oferecimento de educação escolar (SILVA, 2013; CARVALHO, 2007; COHN, 2005, 2014; GRUPIONI, 2008).

Foi a mobilização do movimento indígena na Bahia em torno da educação escolar diferenciada que construiu a possibilidade de uma política de educação voltada para os povos indígenas neste Estado, mesmo diante dos diversos problemas e tensões que este [o Estado] produz às comunidades indígenas, sobretudo, no que diz respeito à organização, gestão e funcionamento das muitas escolas localizadas em território indígena, a exemplo dos Kiriri, Tuxá, Kaimbé, Tumbalalá, Xukuru-Kariri, Pankararé, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe⁴¹. Segundo Silva,

No caso do Estado da Bahia, os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do aparelho administrativo do Estado e dos municípios. Entretanto, ao longo das décadas de 1990 e 2000, criou-se na Bahia uma legislação sobre as escolas indígenas, pautadas nas leis federais sobre o assunto (SILVA, 2013, p. 127-128).

Neste estado, a educação escolar passa a ter um novo status a partir de 2003, quando foi realizada uma reestruturação organizacional da Secretaria de Educação em cumprimento às exigências do MEC. O Decreto nº 8.471-03 cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino e a Resolução nº 106-04, do Conselho Estadual de Educação, estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação escolar indígena. Antes desta determinação, os estudantes indígenas estudavam em escolas municipais ou

⁴¹ Segundo dados da Secretaria de Educação, vivem na Bahia, atualmente, cerca de 37.000 indígenas, representando 16 grupos étnicos: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hã Hã Hãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xakriabá e Xukuru-Kariri. Quando confrontado com dados apresentados pelo Movimento Indígena da Bahia, o número de etnia tende a aumentar, ultrapassando mais de vinte povos.

estaduais próximas às aldeias, ou nas 19 escolas identificadas como indígenas que estavam inseridas no quadro das escolas rurais, sob a gerência da Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação - SEC (SILVA, 2013; FERREIRA, 2011; SANTANA, 2007). Ademais,

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia. Foram criadas e organizadas várias escolas indígenas e, no final de 2003, contava-se com 46 escolas indígenas em funcionamento. (FERREIRA, 2011, p. 31-32).

Em 2006, o Plano Estadual de Educação da Bahia⁴² estabelece diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os

⁴² Aprovado pela Lei 10.330 de 15 de setembro de 2006, em que foram traçados os seguintes objetivos e metas: Universalizar a educação básica observando as Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena no âmbito do Estado, estabelecendo as diretrizes para o desenvolvimento de uma política específica, conforme o Decreto Federal nº 8.471 e a Resolução CNE nº 106/04, e nesse sentido: a) ampliar a educação infantil e o Ensino Fundamental, no prazo de três anos; b) ampliar, gradativamente, a oferta do Ensino Médio; c) garantir a educação para jovens e adultos nas escolas indígenas. Desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, a todos os povos indígenas que habitam o território da Bahia visando o/a: a) recuperação e fortalecimento das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas, valorização das línguas, artes, ciências e tecnologias; b) acesso a informações e conhecimentos técnico-científicos dos demais povos, indígenas e não-indígenas. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências em Educação Escolar Indígena que venham respeitando os modos de vida, visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas. Garantir acesso à educação diferenciada pelas etnias em processo de reconhecimento e de retomada de seus territórios. Garantir autonomia às escolas indígenas, no que se refere: a) ao desenvolvimento de suas atividades, em conformidade com as proposições dos seus respectivos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares; b) ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar; c) à participação e decisão de cada comunidade na definição do modelo de organização, gestão e funcionamento da escola. Adequar a legislação estadual à legislação federal garantindo que o processo de gestão escolar possa ser efetivado pelos próprios professores indígenas. Implantar, em até quatro anos, cursos de

próximos 10 anos, incluindo entre elas ações para as escolas indígenas. Ademais, estabelece que a Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo é responsável, dentro da estrutura administrativa da SEC-BA, pela execução das políticas dirigidas a essas duas modalidades de educação. Em maio de 2007, criou-se a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, que fica sob responsabilidade de Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena⁴³. São criadas, ademais, coordenações em sete Diretorias Regionais de Educação (DIREC) em Itabuna, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Paulo Afonso,

educação profissional que visem a auto sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada, considerando a Agenda 21 e os projetos socioculturais e econômicos de cada povo indígena. Implantar, no prazo de dois anos, programas específicos para a formação de professores indígenas de nível médio e superior, em parceria com universidades e outras instituições. Promover a formação (inicial, continuada e superior), assim como o acompanhamento político e técnico-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas através de uma rede articulada entre representação indígena, Secretaria da Educação, DIRECs, FUNAI, universidades e ONGs. Instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, em dois anos, com concurso diferenciado e criação da categoria de professor indígena, com os mesmos direitos atribuídos às demais. Garantir, em até três anos, os meios para o bom funcionamento das escolas indígenas fornecendo materiais didático-pedagógicos básicos incluindo biblioteca, brinquedoteca, sistema de som completo, câmaras de vídeo, computadores com scanner, impressoras, internet, retroprojetor, vídeo, tv e outros. Proceder, no prazo de cinco anos, às necessárias ampliações do espaço físico das escolas indígenas equipando-as com área de esporte, laboratórios de informática, cozinhas, refeitórios, banheiros e salas para professores. Garantir a construção de escolas obedecendo ao padrão arquitetônico de cada etnia. Criar e possibilitar, no prazo de um ano, em órgãos públicos, a articulação de setores responsáveis pela questão indígena. Promover, junto à sociedade brasileira, a divulgação de informações sobre povos indígenas. Estabelecer, em dois anos, padrões mínimos e flexíveis de infraestrutura com condições sanitárias e higiênicas. Criar, em um ano, programas estaduais de educação voltados para a produção e publicação de materiais didático-pedagógicos específicos, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores e alunos indígenas. Possibilitar, no prazo de cinco anos, a capacitação de professores indígenas, promovendo especialização em educação especial, com vistas ao atendimento a alunos portadores de deficiências física e mental. Garantir recursos para os projetos de ensino, pesquisa e ação desenvolvidos nas escolas, por exemplo: pesquisa e cultivo de ervas medicinais, horticultura, cultura material e imaterial, reflorestamento, recursos hídricos, etc. Estabelecer parceria com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, atendendo a realidade de cada povo indígena. Garantir transporte escolar para os educandos que estudam fora ou dentro da terra indígena. Criar mecanismos para promover articulação interinstitucional visando otimizar projetos desenvolvidos com os Povos Indígenas da Bahia, no prazo de 1 (um) ano.

⁴³ O Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia, criado no processo da luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, de qualidade, durante o primeiro curso do magistério indígena, tem sido um espaço do movimento dos professores indígenas para tratar das questões relacionadas à educação escolar no âmbito do Estado, o que tem possibilitado o diálogo entre as instituições governamentais e não governamentais, para a melhoria na implementação e execução da educação indígena (BOMFIM, 2013, p. 248-249).

Ribeira do Pombal, Serrinha e Ibotirama. As conquistas mais recentes se traduzem na construção do Território Etnoeducacional *Yby Yara*⁴⁴ e na aprovação da Lei 18.629, em 2010, que instituiu a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, cujo desdobramento foi a realização do concurso para professores indígenas no primeiro semestre de 2014.

É neste movimento, no decorrer das décadas de 1990 e 2000, que serão realizadas, no âmbito acadêmico, as primeiras pesquisas voltadas à compreensão da educação escolar entre os povos indígenas na Bahia, a exemplo de Cortês (1996, 2001), Souza (2001), César (2011, 2013), Silva (2006), Santana (2007), Batista e Silva (2007) e outras realizadas mais recentemente, a exemplo de Silva (2009, 2014a), Ferreira (2011, 2013), Araújo (2006, 2011), Saraiva (2010), Chates (2011), Macedo (2009), Silva (2014b) Bomfim (2012); outras, além das já citadas, mesmo não tendo como objeto de análise a escola, trazem reflexões importantes, a exemplo de Miranda (2006), Carvalho (2007) e Sampaio (2006).

O movimento indígena de organização dos atuais Tupinambá se configura desde os anos 1980, mas ganha corpo principalmente a partir do final dos anos de 1990 (já fizemos referência a esse movimento), quando uma mulher nativa, Núbia Batista da Silva, com formação escolar superior⁴⁵ e ligada a uma organização não governamental de alfabetização (CAPOREC⁴⁶) passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõe o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar, entre os Tupinambá, começa a ser pensada e construída de modo a

⁴⁴ Para mais informações sobre o processo de constituição do Território Etnoeducacional *Yby Yara*, vê César e Costa (2013).

⁴⁵ Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

⁴⁶ CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, ONG institucionalizada em 05/09/96, mas que vem atuando na educação de jovens e adultos desde 1992.

atender às necessidades deste povo, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e pela retomada de seus territórios ancestrais. O que se vislumbra, a partir desse novo contexto, é uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá. Nesse processo recebem, também, apoio do Conselho Indigenista Missionário e da Associação Nacional de Ação Indigenista.

Nesse sentido, para os Tupinambá, um novo projeto de escola teve início a partir de 1996, sob a liderança de Núbia Batista da Silva, juntamente com um grupo de professoras que começaram a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia. Estimulados por Núbia, essas professoras participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC que tinha proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire (como outras propostas de educação voltadas para povos indígenas do Brasil e Bahia, a exemplo dos índios Kiriri, como demonstrou Cortês) e consistia nos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade; segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizadores; terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida (SILVA, 2006). Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizadores e das alfabetizadoras que foram se somando ao movimento. Ao se assumirem enquanto indígenas, muitos alfabetizadores, integram-se às atividades de formação e articulação política que preparavam as atividades paralelas à Comemoração dos 500 anos do Descobrimento do Brasil⁴⁷. Essa participação proporcionou ao grupo maior

⁴⁷ Em 1998 Núbia e Pedrísia foram a uma reunião de caciques em Anápolis, Goiás, cujo um dos propósitos era iniciar os preparativos para a organização da Conferência de Povos Indígenas, a ser realizada em 2000 durante as comemorações dos *500 anos do Brasil*. Ainda em 1998 as duas colegas participaram de uma primeira Preparação do evento, em Porto Seguro, e solicitaram apoio das demais lideranças e organizações presentes para a *luta dos índios de Olivença*. As lideranças responderam que lhes ajudariam, caso definissem a qual etnia pertenciam, *porque não existe índios de Olivença*, e elessem um cacique. Incumbidas destas tarefas, Núbia e Pedrísia visitaram mais de vinte comunidades, convocaram reuniões para descobrir a qual etnia pertencia a maioria dos

experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica (já bem retratado por Viegas, 2007) e da luta pela demarcação do território (FERREIRA, 2013; MARCIS, 2009). Nesse sentido,

Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira na organização da comunidade para o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e a identificação do território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una. (MESSEDER e FERREIRA, 2010, p. 189).

Sob orientação de Núbia e Pedrísia⁴⁸ ensaiam-se os primeiros passos para a criação de uma escola na aldeia. Para isso, foram realizadas muitas reuniões itinerantes pelas comunidades, forjando-se condições de mobilização da população para a reafirmação étnica e sua organização enquanto índios, da mesma forma em que vai se discutindo a importância de uma escola que sirva aos interesses dos Tupinambá e que esteja a serviço da *afirmação da identidade, da busca por direitos e da valorização da cultura*, como ouvi muitas vezes das professoras que fizeram parte desse movimento inicial.

Concomitante ao diálogo que se criava com entidades indigenistas, Núbia passou a visitar assiduamente as comunidades rurais de Olivença a propósito das atividades de alfabetização promovido pelo CAPOREC, inicialmente contando com o apoio financeiro da FASE.

moradores, e organizaram um plebiscito para escolher um representante. Além do trabalho de alfabetização e conscientização nos três núcleos do CAPOREC (Acuípe, Sapucaieira e Olivença), estas visitas também contaram com o apoio da FASE e do CIMI, cujos técnicos ou coordenadores relatavam as reuniões, servindo também de testemunhas do que era dito pelos moradores, e financiavam gastos com transporte para chegar até as comunidades. (MAGALHÃES, 2010, p. 50-51).

⁴⁸ A entrada nas comunidades e o diálogo com os moradores eram gradualmente facilitados em virtude da presença de Pedrísia. Ela trabalhava com Dona Nivalda nas atividades da Pastoral da Criança, e sempre morou em Sapucaieira. Como sua família era bastante extensa, moradores de outras comunidades tornavam-se mais acessíveis na medida em que Pedrísia apresentava sua origem, indicava quem eram seus pais e parentes mais próximos, caso não conhecesse, ela mesma, as pessoas. Além de possuir *muito parentesco lá*, era ela própria, conforme indicou Núbia, *uma referência, todo mundo conhecia e sabia quem ela era*. Qualquer pessoa desconhecida, como era o caso de Núbia, seria recebida necessariamente com desconfiança por parte dos moradores de algumas comunidades. Com a presença de Pedrísia, mesmo que algumas perguntas não fossem respondidas, as chances de diálogo eram maiores (MAGALHÃES, 2010, p. 52).

Três núcleos de alfabetização foram criados naquela região: Sapucaieira, Acuípe e Olivença. As aulas [...] não se restringiam ao ensino do alfabeto para leitura e escrita, mas, sobretudo, se convertiam em mecanismo de defesa daquelas famílias que já haviam perdido território por desconhecerem seus direitos. Os conteúdos das disciplinas abarcavam um conjunto de temas relacionados à história da região, ou seja, tratavam, de algum modo, da história das inúmeras gerações de famílias que viveram e vivem em Olivença e comunidades próximas (MAGALHÃES, 2010, p. 49-50).

“Em 2000, Núbia fez um levantamento minucioso das demandas de alunos e professores que poderiam atuar, apesar de alguns não terem formação adequada, e organizou 19 núcleos escolares espalhados na região de Olivença” (FERREIRA, 2013, p. 290). Segundo Magalhães (2010), o objetivo central do grupo de professoras indígenas consistia em reunir os integrantes da aldeia, para empreenderem seus direitos e lutarem pela educação escolar indígena na aldeia.

Após o reconhecimento oficial pela FUNAI e diante do crescimento da demanda, em 2003, foi criada a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EITO (inaugurada em 2006) e foi firmado, junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia que, a partir desse momento se responsabiliza pela educação escolar, contratando professores, o compromisso pela construção de uma escola⁴⁹, posto que até então as salas funcionavam em espaços improvisados e precários.

⁴⁹ A construção de escolas indígenas é realizada pelos órgãos das unidades subnacionais, envolvendo secretarias de educação dos municípios e do Estado da Bahia, em articulação com órgãos responsáveis pela infraestrutura de prédios públicos. No caso das escolas indígenas, os convênios com o FNDE são executados pela Superintendência de Construções Administrativas da Bahia (SUCAB), autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Urbano, e pela Superintendência de Organização e Atendimento da Rede Escolar (SUPEC), da SEC-BA. No período de 2007 a 2009 foram licitadas e homologadas 14 escolas de duas salas, mas não construídas, pois se aguardava os trâmites entre a SECAD e o FNDE. Num outro convênio, aguardava-se a abertura do edital de licitação por parte do governo estadual para a construção de quatro escolas de seis salas. No convênio estabelecido em 2005, que compreendia cinco escolas de duas salas, uma escola foi construída em 2008 e duas escolas foram construídas em 2009, mas não atenderam à demanda por características arquitetônicas solicitadas pelos povos aos quais foram destinadas. Além disso, duas escolas não foram entregues porque o recurso retornou aos cofres do FNDE, por falta de cumprimento dos prazos exigidos pelo Fundo para a prestação de contas e encaminhamento de documentos referentes às licitações e ao planejamento da construção das escolas (SILVA, 2013, p. 139-140).

A escola inaugurada em 2006 atendia, segundo o Censo Escolar, a 325 estudantes do pré-escolar, da 1ª a 4ª série e Educação de Jovens e Adultos (Ferreira, 2013). Tive acesso ao número de estudantes, através do Sistema de Gestão Escolar – SGE – do Estado da Bahia, entre os anos de 2010 e 2014⁵⁰. Conforme o SGE, em 2010, estudaram na escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença novecentos e cinquenta e um estudantes (951); em 2011, setecentos e vinte e um estudantes (721); em 2012, oitocentos e trinta e um (831); em 2013, setecentos e vinte e nove (729) e em 2014 novecentos e setenta e quatro (974).

Em 2009, por exemplo, existiam 20 salas nucleadas⁵¹, contrastando com 17 Núcleos⁵² em 2014. As ações de *retomadas* de seus territórios ancestrais empreendidas implicam em construção de novos Núcleos; da mesma forma, quando ocorre *reintegração de posse* em áreas de *retomadas*, núcleos são desativados. A diminuição dos Núcleos em 2014 está relacionada aos conflitos que se acirraram no território em 2013, entre os indígenas e os grandes proprietários, fazendo com que famílias não indígenas que habitavam o território, diante do agravamento das tensões, se deslocassem para outras localidades, o que provocou a diminuição do

⁵⁰ Esses mesmos dados me foram passados pela diretora Cleusa Pinto.

⁵¹ Núcleo de Olivença; Núcleo de Águas de Olivença; Núcleo de Tucum; Núcleo de Itapoã; Núcleo de Lagoa do Mabaço; Núcleo de Mamão; Núcleo de Acuípe de Baixo; Núcleo de Acuípe do Meio I; Núcleo de Acuípe do Meio II; Núcleo de Santana I; Núcleo de Santana II (Aldeia Abaeté); Núcleo de Sant'anhinha I; Núcleo de Sant'anhinha II; Núcleo de Serra do Serrote; Núcleo de Serra Negra; Núcleo de Serra das Trempes I; Núcleo de Serra das Trempes II; Núcleo de Retomada de Coqueiros; Núcleo de Acuípe de Cima; Núcleo de Jairí.

⁵² Núcleo Katuana; Núcleo de Águas de Olivença; Núcleo do Tucum; Núcleo do Itapoã; Núcleo do Mamão; Núcleo do Acuípe de Baixo; Núcleo do Acuípe do Meio I; Núcleo do Acuípe do Meio II; Núcleo do Abaeté; Núcleo do Santananinha; Núcleo da Serra Negra; Núcleo da Serra das Trempes II; Núcleo do Acuípe de Cima; Núcleo da Taja Jairy; Núcleo do Gravatá; Núcleo do Maruim; Núcleo do Tamandaré. Destes, somente os Núcleos de Serra das Trempes II, Maruim, Tamandaré, Abaeté, Acuípe do Meio I, Mamão e Katuana, funcionavam nos turnos matutino e vespertino; o Núcleo de Itapoã funcionava nos três turnos. Os demais, só funcionavam em um turno.

número de alunos e, portanto o fechamento de alguns núcleos, conforme me relatou Cleusa Pinto.

A escola indígena é frequentada por estudantes de famílias não indígenas que habitam o território, o que tem sido, para alguns professores e lideranças, motivo de preocupação. Por outro lado, alguns destes estudantes, diante do envolvimento com a *cultura na escola* (e também fora desta) vão se tornando *um pouco Tupinambá*, como ouvi de alguns. Em muitos intercâmbios que a escola realiza com instituições externas, a exemplo de escolas do município de Ilhéus, com a Universidade Estadual de Santa Cruz, com um quilombo localizado em Itacaré, esses estudantes participam ativamente, como pude acompanhar. Ouvi de um estudante não indígena, em Sapucaeira, que o que mais gostava na escola “era a parte da cultura”. Ouvi, também, de muitos professores, que um dos grandes problemas que a escola enfrenta está relacionado ao fato de que alguns estudantes não indígenas pouco se envolvem com as questões da cultura. A impressão que sempre tive, mesmo diante dessas falas de preocupação, é de que a presença dos estudantes não indígenas na escola é necessária, posto que, além da construção de novas alianças é possível educá-los no sentido da desconstrução das representações negativas que estes produzem em relação aos próprios Tupinambá e que circulam na aldeia e fora desta. Acompanhei uma reunião com caciques, lideranças e professores, em 2012, cuja pauta era discutir a presença de não indígenas na escola. No final da reunião, mesmo diante das ponderações, decidiu-se pela continuidade destes estudantes. Um dos professores presentes elaborou o seguinte argumento: *a gente não pode reproduzir o mesmo preconceito dos não indígenas em relação a nós*. A escola é também o lugar de desconstrução de

preconceitos, estereótipos construídos historicamente em relação aos indígenas, de um modo geral, e especialmente, em relação aos próprios Tupinambá⁵³.

“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”: a escola dos/para os Tupinambá

Retomando conceitos e perspectivas analíticas

Neste capítulo, interessa-nos apresentar, preliminarmente, os modos como os Tupinambá de Olivença têm se apropriado da escola e, conseqüentemente, os sentidos que diferentes sujeitos Tupinambá, a exemplo de professores, estudantes e lideranças, têm atribuído à educação escolar. Nosso objetivo é, portanto, compreender como a escola tem produzido Tupinambá *fortes na cultura*, como estes costumam afirmar, ou dito de outra forma, como são construídas *peças Tupinambá* a partir da escola e dos discursos relacionados ao *estar na cultura*. Interessa-nos, ademais, explorar questões teórico/conceituais que esboçamos em capítulo anterior, mas que necessitam de melhor aprofundamento, posto que são centrais para o investimento analítico que dispensamos à tese.

Nosso investimento é refletir acerca das “condições de socialidade tupinambá” (VIEGAS, 2003, 2007) a partir da escola, na medida em que, conforme Strathern (2006, p. 40), o “conceito de socialidade (é utilizado) “para referir-se à criação e manutenção de relações”. No caso Tupinambá, a escola tem se tornando o *lugar da cultura* e *estar na cultura* é tanto uma cultura com aspas, por ela ter como interlocutor as relações que os mantêm como indígenas, como também uma cultura

⁵³ Nesse sentido, a escola dos Tupinambá têm produzidos reflexões e, em certo sentido, atuado na implementação do que determina a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Indígena em todas as instituições públicas e particulares da educação básica em todo o país. Esta Lei altera a 10.639/2003, que já havia tornado obrigatório o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e da História da África ao longo de toda a educação básica.

sem aspas porque as lógicas de operação desse processo de interlocução e definições de sua indianidade são construídas dentro de sua socialidade (MEJÍA LARA, 2012).

A cultura, no caso Tupinambá, parece ser pensada como autopoiese, assim como o parentesco Piro, estudado por Peter Gow (1997). Nesses termos, para os Tupinambá, os agenciamentos em torno da cultura não se limitam a usos políticos, do tipo cultura com aspas, conforme Carneiro da Cunha (2009), (mesmo que isto esteja em jogo). A *cultura*, ou seja, ambas as culturas que Manuela Carneiro da Cunha diferencia, a com aspas e a sem aspas precisa ser produzida na relação com os parentes, o que implica certas proximidades, o estar junto, o compartilhamento de memórias e de afetos e isso tem se dado na escola, *nas aulas de cultura* e em outras atividades que são produzidas na/pela escola.

McCallum (2002, p. 3), sugerindo que investigar o conceito de socialidade é pensar a noção de pessoa”, nos conduz a pensar, a partir dos Tupinambá de Olivença e de seus projetos de educação escolar, de que forma socialidades são produzidas na/pela escola e como estas produzem um tipo de pessoa Tupinambá que é denominada pelos mesmos de *fortes na cultura*? Para os Tupinambá, o que significa *estar na cultura*, produzir-se *forte na cultura* a partir da escola?

Peter Gow (1997, p. 39), em sua análise sobre o sistema de parentesco dos Piro da Amazônia peruana afirma que o parentesco para este povo deve ser compreendido como um “sistema autopoietico, isto é, um sistema que gera suas próprias condições de existência” na medida em que o “parentesco é, acima de tudo, um sistema de subjetividade, pois as estruturas básicas da consciência humana envolvem necessariamente a consciência de um eu [self] em meio a outros”. As análises de Peter Gow sobre a produção do parentesco Piro como sistema

autopoiético e sobre a escola como idioma de parentesco⁵⁴ interessa-nos na medida em que nos faz pensar sobre a socialidade produzida na e pela escola Tupinambá, levando-nos a entender os mecanismos de produção cultural, os significados de *estar na cultura*, a construção de Tupinambá *forte na cultura*, os processos de produção de memórias e afetos, os sentidos das tradições, a relação com o conhecimento e, no limite, a função que a escola passa a ter entre os Tupinambá.

A etnografia tem nos mostrado que a escola é mais um lugar onde o parentesco é produzido, uma vez que a “socialidade, entendida como experiência vivida”, (VIEGAS, 2007, p. 54) é constituída através das relações intersubjetivas. É através dessas relações que os Tupinambá fazem o seu próprio sentido do mundo, a partir da experiência vivida e nisso vão atribuindo sentido às coisas. É nesse processo que a escola ganha sentido e é produzida. Conforme Viegas (2007, p. 54-55),

O conceito de socialidade tem essa vantagem de não abstrair a realidade humana, e ainda a de nos oferecer um caminho de análise histórica, segundo o qual a vida social ganha sentido no modo imediato como os seres se tornam seres-no-mundo. A abordagem da socialidade a partir deste laço entre fenomenologia e a antropologia conduz-nos, então, a priorizar conceitos como o de “experiência vivida”, “intersubjetividade” e “micro-história”.

A socialidade é aqui entendida como um tipo de experiência vivida na escola e a escola como lugar que produz e atualiza o parentesco, como um espaço de parentes, produzido pela socialidade, através de “dinâmicas intersubjetivas” (MCCALLUM, 2011). No caso Tupinambá, a escola se constitui como idioma de parentesco e de produção de pessoa na medida em que esta aproxima parentes, construindo relações e fortalecendo laços; ao aproximarem-se, compartilham

⁵⁴ Peter Gow compara a escola e o xamanismo no uso de conhecimentos potencialmente perigosos para a defesa do parentesco: “a escola protege o parentesco trazendo conhecimentos ‘civilizados’ para o interior das relações sociais nativas, enquanto o xamanismo usa os poderes selvagens da floresta e do rio para defender o parentesco” (1991, p. 229).

histórias, memórias, afetos, tensões, conflitos e experiências. Ter e *estar na cultura* passa pela apreensão e pela tomada de uma consciência histórica a partir de laços com os antepassados que viveram no território, com os encantados, quanto com uma experiência e vivência naqueles padrões que consideram propriamente indígenas, como também nos elementos que possuem (artefatos – pinturas, cocares, saiotes, colares - utilizados em momentos cerimoniais e sociopolíticos, mas não exclusivamente) e no conhecimento que adquirem (histórias antigas, músicas, danças, pinturas), o que possibilita prestígio e redes de articulações (tanto interna quanto externa) (ROCHA, 2014).

Na escola, atualizam-se sentidos sobre o que é ser Tupinambá, sobre a luta pelo território e acerca das histórias e memórias dos antepassados. Ao se aproximarem, fazem-se parentes, produzem o parentesco porque se fortalecem como Tupinambá e nisso produzem socialidade. Como costumava afirmar Nete⁵⁵, na escola se produz um *Tupinambá forte*. Tornar-se tupinambá forte implica em certa consciência acerca da cultura e do que ela pode produzir.

Segundo Toren (2010, p.29) “a socialidade é central para um argumento que sustenta a intersubjetividade”. Contudo,

É preciso insistir que não se deve confundir intersubjetividade com interação social. Do mesmo modo, o processo de compreender o mundo intersubjetivamente não deve ser confundido com construção social. Onde o aprendizado é entendido como um processo micro histórico, o mundo habitado – apesar de operar segundo sua própria dinâmica – não pode nunca ser entendido independentemente do sujeito cognoscente (TOREN, 2010, p. 31).

Toren defende que a intersubjetividade funda-se na ideia de o ser humano existir enquanto ser-no-mundo, também defendida por Viegas (2007) e, portanto, “mediado por outros seres humanos particulares” (TOREN, 1993, p. 468). Nesse

⁵⁵Nete é uma liderança importante entre os Tupinambá, além de professora de cultura na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

sentido, seu investimento está em tentar explicar a forma pela qual os significados culturais são incorporados e, nesses termos, o desenvolvimento cognitivo é compreendido como um processo ao mesmo tempo ativo e mediado pelos outros com quem se está em relação; ademais, para a autora, o conhecimento deve ser compreendido tanto em nível intelectual quanto emocional, o que produziria, segundo Viegas (2007, p. 61), o entendimento dos “significados culturais como dinâmicas de socialidade, e a socialidade como dinâmica histórica”. Como afirmam Paladino e Czarny,

Parece-nos importante destacar a necessidade de que as pesquisas etnográficas aprofundem esses diversos sentidos, não só considerando as especificidades de cada povo estudado, sua visão de mundo e história de contato com a sociedade não indígena, mas também as diferenças e tensões geradas internamente ao grupo, considerando as clivagens de gênero, idade, hierarquia social, entre outros aspectos. Nós, antropólogos, ainda dialogamos predominantemente com os adultos do gênero masculino e, às vezes, sem analisar seus discursos de forma complexa, considerando o contexto situacional no qual são gerados. Por exemplo, quando dizem que querem a escola porque os conhecimentos que ela transmite podem melhorar suas condições de vida, dificilmente se aprofunda o sentido desse discurso, ou se questiona de que condições de vida se está falando, *ou ainda quais as transformações na construção da pessoa estão sendo operadas nas sociedades indígenas a partir da introdução da escola como agência socializadora, quais as mudanças nos papéis de socialização, de transmissão de conhecimentos e de exercício da autoridade e da liderança são geradas, entre outras questões problematizadoras* (2012, p. 19-20, grifos nossos).

A etnografia da escola Tupinambá é um esforço que conflui para um movimento que se faz atualmente de superar “o distanciamento entre etnografia e educação escolar indígena” (COLLET, 2006), que tem se configurado, sugere a autora, do seguinte modo, e que permanece, em sua essência, atual:

Por um lado, as etnografias têm dado pouca atenção à importância crescente das escolas entre as populações indígenas, por outro, os pesquisadores da educação escolar indígena, em sua maioria, têm se preocupado pouco com os contextos e condições culturais e sociais específicos e concretos nas quais as escolas indígenas estão se desenvolvendo - apesar de seus discursos serem sempre

pautados na evocação do princípio da ‘especificidade’ (COLLET, 2006, p. 9).

Muitas das discussões sobre educação escolar indígena têm sido informadas muito mais “pela arena política e ideológica, em que estão inseridos os projetos, que pelas demandas específicas reais dos grupos indígenas” (COLLET, 2006, p. 16). Pouco tem se questionado sobre conceitos como ‘cultura’ (fundamento da ideia de interculturalidade, diversidade cultura, especificidade), o que impede, a esses trabalhos, desenvolverem reflexões críticas a respeito de seu objeto, a partir de situações concretas, informadas etnograficamente. Nesse mesmo sentido, conforme Silva,

Importantes para o amadurecimento da prática e da reflexão sobre as escolas índias são estudos antropológicos que problematizem concepções e representações da escola, da escrita, do livro em diferentes contextos indígenas, bem como analisem processos sociais deflagrados pela educação escolar ou relativos a ela em uma variedade de situações concretas. Do mesmo modo, são urgentes, para a reflexão indígena (e acadêmica) sobre os processos de escolarização em curso, o registro etnográfico e processual de casos específicos (2001, p. 113-114).

Consideramos que as complexas relações entre membros de comunidades indígenas e não indígenas – relações marcadas por assimetrias de diferentes tipos – devem começar a fazer parte dos processos de construção etnográfica (PALADINO e CZARNY, 2012). Da mesma forma, parece-nos interessante compreender os sentidos que a educação escolar passa a ter no contexto de cada povo indígena, a partir de diversos sujeitos, das posições e relações que cada um ocupa e dos modos como estes vão atribuindo sentidos e intencionalidades à educação escolar e sobre aquilo que se é produzido na e pela escola. Outro aspecto que nos parece extremamente importante e que tem sido discutido por Tassinari (2001) e por Tassinari e Cohn (2012) é o entendimento de que a escola, em contexto indígena,

precisa ser compreendida a partir da ideia de “fronteira”, como já discutido anteriormente.

Ouvi a expressão “*a letra é a mesma, mas a cultura é diferente*” em conversas que tive com dona Lourdes Tupinambá, anciã que reside na *comunidade de Tucum*. Sempre que iniciávamos conversas sobre a educação escolar, era muito comum dona Lourdes repetir essa frase, sobretudo quando a questionava sobre a importância da educação para seus netos que estudavam na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Dona Lourdes sempre demonstrou muita preocupação com essa questão, inclusive com o Núcleo da referida escola que funciona em sua comunidade. As preocupações estavam relacionadas, sobretudo, à ausência do professor⁵⁶ para ministrar aulas no referido Núcleo, o que era, também, motivo de preocupação para muitos pais e mães desta comunidade.

A ausência do professor comprometia o bom funcionamento das aulas neste Núcleo, provocando tensões⁵⁷ entre os moradores desta comunidade, em especial

⁵⁶A ausência do professor às aulas no referido Núcleo ocorria, tendo em vista que o professor assumia outras funções na comunidade, a exemplo da função de cacique, o que fazia com que este tivesse que atender a outras demandas da comunidade, como participar de reuniões com os órgãos do governo, dentre outras coisas. Sobre essa questão, presenciei muitos debates em torno dessa dupla condição: “*ser professor e cacique*”. Alguns argumentavam de forma contrária, justificando que um professor não poderia assumir a função de cacique, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho que a função exige, impediria, em muitos momentos, que este estivesse em sala de aula, o que prejudicaria, conseqüentemente, o bom andamento da escola, o ensino e da aprendizagem dos estudantes. Outros, que se posicionavam a favor, traziam como justificativa o fato de que “*a função de cacique não é remunerada*”. Um professor e cacique, portanto, necessitaria deste salário para sobreviver. Justificavam, ainda, como forma de resolver “*suas ausências em sala de aula*” a necessidade deste ter um *professor(a) ajudante* (auxiliar), que nos momentos de sua ausência assumiria as funções em sala de aula, não prejudicando os estudantes. Na prática, a situação é mais delicada porque ter um “*professor ajudante*” implica na contratação, por parte do Estado, de mais um profissional, o que nem sempre é atendido, mesmo diante da necessidade.

⁵⁷Essas tensões foram presenciadas durante uma reunião em que participei, organizada pela diretora Cleusa Pinto, com os pais e lideranças desta comunidade, com o objetivo de ouvir os pais no que dizia respeito aos problemas enfrentados pela educação naquele Núcleo, sobretudo em relação às

os pais que tinham crianças que estudavam no mesmo, em relação à qualidade da educação escolar por ele ofertado (a falta de qualidade é quase sempre entendida como não ter aula, diante da falta do professor). Ouvi de muitos pais tais preocupações, inclusive afirmando que teriam tirado seus filhos da escola da comunidade do Tucum, diante da ausência do professor para ministrar as aulas, o que segundo os mesmos comprometia a educação de seus filhos.

O sentido dado por dona Lourdes à educação escolar, a partir de sua fala “a letra é a mesma, mas a cultura é diferente”, acionada em diversos momentos e em muitas conversas que tivemos, é marcado por dois entendimentos, não excludentes, sobre os quais vale a pena refletir: o fato de a *letra ser a mesma*, valendo tanto para a escola indígena quanto para a escola não indígena, justifica, para dona Lourdes, a necessidade do aprendizado da leitura, da escrita, do tornar-se alfabetizado porque, segundo ela, “*nossos estudantes precisam se tornar sabidos, muito mais do que os outros*” (os não indígenas), tendo em vista que, por muito tempo, sobretudo em passado não muito remoto, os Tupinambá perderam suas terras por não saberem ler; do mesmo modo, não bastaria, para os Tupinambá uma escola igual à dos não indígenas, justamente porque, se a *letra é a mesma, a cultura é diferente*. Nesse sentido, não vale qualquer escola porque é preciso uma que valorize a cultura Tupinambá e suas tradições e que, no limite, fortaleça-os na cultura. Nesses termos, uma cultura diferente deve produzir uma escola diferente, ao menos do ponto de vista ideal e diante das necessidades de afirmação identitária e de valorização cultural que se colocam para os Tupinambá.

Quando os Tupinambá dizem que a escola é importante porque é uma forma de “*ficar mais sabido*”, uma forma de defesa contra os brancos, geralmente expressa

ausências do professor às aulas. As mesmas queixas em relação a este problema ouvi em outros momentos em que estive na comunidade, conversando com os pais, estudantes e dona Lourdes.

em frases do tipo: *“no passado perdemos nossas terras porque muitos de nossos parentes não sabiam ler e escrever; nossos parentes assinavam um papel e perdiam suas terras; outras vezes, trocavam a terra por qualquer coisa, a exemplo de cachaça”*, parecem assinalar para uma compreensão mais alargada da escola no contexto atual, que não se limita somente a querer uma escola *“para ler e escrever”*. Nesse sentido, o tornar-se sabido implica, através e pela escola, no aprendizado da cultura, da memória e da tradição; implica no tornar-se *tupinambá forte*, no *estar na cultura*, no *ser guerreiro*. Tornar-se sabido é uma relação que envolve diferentes experiências, que se potencializam na escola e em tudo que ela proporciona.

A escola Tupinambá é também espaço de disputa, de produção de prestígio, de diferenças; umas das primeiras medidas, quando surge um novo cacicado, é criar escola (escolas produzem caciques e caciques produzem escola; estes produzem professor⁵⁸). Nesse *“ato de fazer escola”*, estão em jogo disputas por emprego e inúmeros cargos que surgem a partir da escola, mas não somente isso: a escola acaba fortalecer laços, atualizando o parentesco, produzindo alianças, tanto internas quanto externas.

A escola, sendo o *lugar da cultura*, como afirmam os Tupinambá, tende a fortalecê-la, afirmá-la, mas também produzi-la. Segundo a cacique Jamapoty, em fala direcionada aos professores e funcionários da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, na semana Pedagógica de 2012, *“escola é espaço de parentes, uma segunda casa. É o lugar onde se preparam lideranças para continuarem nossas lutas”*. Em outra ocasião, em dezembro de 2011, em reunião para avaliar a trajetória da educação escolar no decorrer deste ano, o professor Marcelo (à época professor de cultura) afirma: *“A cultura precisa ser vivenciada. No*

⁵⁸É muito comum ouvir a expressão *aquele professor é de determinado cacique*.

crescimento da cultura, todo mundo precisa sentar junto para decidir; a cultura não é de um professor. Precisamos crescer todos juntos”.

Para os Tupinambá *estar na e ter a cultura* é algo que implica constante investimento, produção, na medida em que o contrário provoca tanto interna quanto externamente, acusações e desconfiança quanto ao ser *mais* ou *menos* indígena. A cultura é um modo de operar relações e, nesse sentido, ela precisa ser ensinada, aprendida, experienciada, vivenciada, incorporada tanto no ambiente escolar como em outros contextos e relações; a cultura é autopoiese e, nisso, precisa ser constantemente produzida, atualizada.

Na escola, a cultura precisa ser produzida por todos os Tupinambá, tarefa que não é fácil e que sempre gera discussões, desentendimentos, ponderações e reflexões sobre a escola, o diferenciado e a interculturalidade. Sobre a presença de um professor de cultura na escola, as opiniões variam, mas de forma geral, sua presença parecer ser indispensável para a valorização da cultura, não só por parte dos alunos, mas também dos professores, lideranças e especialmente caciques. Essas tensões surgiam nos momentos de avaliação da escola, dos encontros pedagógicos, em conversas que tinha com professores, lideranças, caciques e estudantes.

Nos encontros e reuniões pedagógicos, as questões relacionadas à cultura e sua valorização dentro da escola eram sempre recorrentes⁵⁹. Nesses encontros, pouco ou quase nunca presenciei discussões relacionadas à qualidade da educação e a questões sobre o ensino e aprendizagem dos estudantes. Tudo costumava girar

⁵⁹ Analisando as Atas das reuniões pedagógicas e outros encontros realizados na escola, as discussões sobre a cultura na escola estão sempre presentes, nas falas de professores, lideranças e cacique. O grande chamado é para que se valorize a cultura. Da mesma forma, os discursos presentes nessas Atas, quando se relacionam “a pouca vivência da cultura na escola”, sinalizam para consequências internas e externas, como o enfraquecimento do movimento, da luta pelo território e da escola como um todo.

em torno da cultura, da ausência do professor de cultura na escola e das relações tensas que os Tupinambá vivenciam com o Estado. Sobre a ausência do professor de cultura na escola, presenciei diferentes falas:

A ausência do professor de cultura na escola está fazendo com que os meninos deixem de praticar o Poranci. Se o professor não vai para a escola, como é que se vai trabalhar essa cultura? (Vice-diretor Erlon, reunião Pedagógica).

Muitos professores deixaram de dançar o ritual e com isso enfraqueceram a comunidade (Liderança Jacarandá, reunião pedagógica).

Nas discussões sobre o *diferenciado*, sobre a escola e a educação diferenciada, as compreensões são as mais diversas, expressam tensões, dúvidas e (des) entendimentos acerca do que é a educação diferenciada e do que se quer com a diferença na escola. ac. Neste mesmo encontro/reunião pedagógica, foram esboçadas algumas dessas compreensões:

A escola não é coisa de índio. Têm coisas que a gente não vai poder fugir. Precisamos nos adequar a algumas coisas, para podermos lutar por outras. Qual o diferenciado que estamos querendo? Ficamos procurando justificativas sem colocar em prática o que queremos (Professora Nicinha, reunião pedagógica).

A gente precisa, de fato, refletir sobre o que é o diferenciado, o que é a escola diferenciada (Professor José Carlos, reunião pedagógica).

A educação escolar indígena de hoje [referindo-se aos próprios Tupinambá], perdeu os princípios que tinha quando foi pensada inicialmente (Cacique Sinval, reunião pedagógica).

A escola, e tudo o que ela possibilita, em termos de “produção de novos Tupinambá” (e não somente de identidades sociais), mais *fortes na cultura*, como eles dizem, parece acenar para essas possibilidades: na “produção de novos Tupinambá”, emergem, também, “pessoas Tupinambá”, “tradições indígenas” “educação indígena”, que, necessariamente, não se contrapõem à educação

escolar, mas antes, buscam marcar diferenças, que se tornam compreensíveis a partir da escola. Como afirma Gallois (2007, p. 100) “regimes culturais são passíveis de mudanças, geradas por transformações em série e pela complexificação das dinâmicas de transmissão cultural”. Além disso, segundo a mesma, “nesses processos, elas [as comunidades indígenas] não só criam novos objetos como constroem a si mesmas, enquanto sujeitos políticos e ativos agentes da mudança” (2007, p. 96). Segundo Sahlins (2004) é nesta “invenção da tradição de inventar” que vão se constituindo as culturas indígenas.

Ingrid Weber, em seu livro *Um copo de cultura: Os HuniKuín (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*, nos apresenta reflexões interessantes, mostrando-nos como os Kaxinawá do Acre se apropriam da escola e, da mesma forma, reflete sobre o papel da escola na definição dos limites da comunidade-aldeia e na apropriação da noção de “cultura”. O que a autora pretende mostrar é como os métodos didáticos utilizados na escola Kaxinawá e, da mesma forma, a introdução da escola na aldeia e a função que esta passa a desempenhar no atual contexto seguem o mesmo padrão das aprendizagens das habilidades tradicionais, como por exemplo, a prática da tecelagem. Nesse sentido, a utilização da cópia, “decureba” enquanto *método de alfabetização*⁶⁰, na escola Kaxinawá, reflete muito mais a singularidade da pedagogia Kaxinawá⁶¹ do que uma simples repetição das práticas de alfabetização das escolas ditas “oficiais”.

⁶⁰Como a aquisição de qualquer habilidade, o aprendizado da escrita é lento. Ele provém de um envolvimento individual e gradual (mas não sistemático) com o contexto em que a escrita é “praticada” e onde, passo a passo e através da repetição (cópia), cada uma de suas técnicas vai sendo internalizada. Entende-se, assim, porque a alfabetização leva, em média, quatro anos (ou mais), o que, visto da nossa perspectiva, poderia ser julgado como fruto da incompetência do professor (WEBER, 2006, p. 203-204).

⁶¹A visão é uma importante habilidade para aqueles que estão aprendendo [...] A maior parte da pedagogia envolve o aprendiz observando as ações do professor, mais do que ouvindo suas explicações. De fato, os Cashinahua são notoriamente refratários à pedagogia discursiva. Eles

Nesse sentido, e conforme Weber,

[...] a recente introdução dos saberes especializados da “cultura” no âmbito escolar parece ser, a primeira vista, incompatível e problemática. Como se sabe, nas sociedades indígenas há contextos apropriados para a transmissão desses saberes, o que lhes confere sentido. Para mencionar o aspecto mais saliente do “movimento” atual, os cantos, por exemplo, eram tradicionalmente aprendidos no contexto das próprias cerimônias rituais. Portanto, em tese, ao serem incorporados à escola, esses conhecimentos estariam sendo dissociados de seus contextos legítimos de transmissão. No caso do Humaitá, porém, a maior parte dessas cerimônias não vinham sendo realizadas; em decorrência da longa vivência nos seringais, a “animação”, um fator constitutivo das festas antigas, assumiu outras formas. Nestes novos tempos de “cultura”, a escola kaxi do São Vicente – o cupixau-escola -, vem provendo um (novo) contexto para a transmissão dos cantos rituais, entre outros saberes, e atribuindo sentido a sua prática (2006, p. 220).

Para Celia Collet (2006, p. 272), a escola, entre os Bakairi, como já nos referimos, parece, em um primeiro momento, estar completamente alheia aos processos e aos contextos “tradicionais” nativos de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja ‘como a do branco’ e para isso se esforçam em copiar a disciplina, as maneiras, o conhecimento das ‘coisas da cidade’. Todavia, ela acrescenta:

Com o tempo, através de várias evidências, comecei a perceber que o método característico da escola bakairi não diferia muito do ‘não escolar’, sendo centrado na ritualização e na performance, bem como na pedagogia da repetição. O que me levou a essa conclusão foi uma questão que me apresentou desde o início da pesquisa. Percebia que a escola era uma instituição extremamente valorizada pelos bakairi, o que era demonstrada pela baixíssima abstenção nas aulas, pela longa distância que os alunos de outras aldeias percorriam diariamente para chegar à escola, pela ansiedade que demonstravam os alunos à espera do horário da aula, pela excitação que demonstram por estar na escola, pelo tempo gasto em preparar seus corpos para ir à aula, pelo lugar de destaque que ocupa o prédio escolar nas aldeias, pela preocupação dos pais diante do estudo dos filhos e pela valorização da posição do professor. Por outro lado, também, observava que os conteúdos escolares não eram tratados com a mesma importância, seja por parte dos alunos, seja pelos professores. A maioria dos alunos não tem o hábito de estudar em casa, abrindo o caderno somente para fazer suas

sentem que os estrangeiros, como as crianças, devem aprender mais por meio da observação e imitação do que escutando e depois pondo em prática (MCCALLUM, 1989).

‘tarefas’ ou para ‘decorar’ o conteúdo da prova, e reclamando muito de ter que ler ou estudar – dizendo que ‘a cabeça dói’ – em decorrência do privilégio da oralidade e da observação na transmissão do conhecimento, o que faz com que o hábito de ler ou estudar ainda seja um comportamento muito distante das formas de aprendizado a que estão acostumados. (COLLET, 2006, p. 274).

As reflexões de Ingrid Weber (2006) e Célia Collet (2006) nos remetem a novas possibilidades de análise acerca do papel que a educação escolar pode e tem assumido nos contextos dos grupos indígenas, partindo das demandas específicas de cada povo e, sobretudo, pensadas a partir da “lógica da cultura” ou dos modos como os grupos indígenas traduzem para dentro da aldeia seus projetos de educação. No caso específico dos Kaxinawá, a partir da etnografia de Weber, é explicitado como o modo de ser Kaxinawá vai traduzindo a escola para o contexto da aldeia, ao mesmo tempo em que a escola vai se apropriando desse modo de ser Kaxinawá. Isso conduz a novos processos de aprendizagem e de reelaboração da cultura desse povo, ultrapassando a lógica do discurso que busca na educação escolar indígena a possibilidade do *resgate cultural* a partir de uma ideia de cultura genuína, localizada no passado, necessitando ser resgatada. Por outro lado, segundo Collet (2010, p. 176),

A escola bakairi atual, portanto, é um híbrido de elementos variados, provenientes tanto das formas ditas “tradicionais” de formação do *kurá* – aprendizado doméstico, reclusão e, principalmente, o *kado* – quando de uma vivência definitiva, de mais de 80 anos, com o Estado e seus agentes (SPI, FUNAI, MEC, governo de Mato Grosso). Neste sentido, a escola é para os Bakairi o local privilegiado da mediação com os *karaiwa*, ‘donos’ de recursos que, a cada dia, se tornam mais necessários em termos de meios de subsistência, de troca e de status. É na escola que os Bakairi, por mais tempo e com mais intensidade, vivem como civilizados e ‘viram’ civilizados, conforme sua visão xamânica de ‘transformação’ (*átugudyly*), no presente e no futuro.

Da mesma forma que para os Kaxinawá, a escola é, para os Tupinambá, o *lugar da cultura porque a cultura pode tudo*, como costumam afirmar. Do mesmo

modo, as reflexões trazidas por Celia Collet nos ajudam a pensar a escola Tupinambá. Como já referido, nunca presenciei, nos encontros pedagógicos, discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes, mesmo a escola apresentando “sérios problemas” (como afirmava a diretora da escola, Cleusa Pinto) relacionados à aprendizagem dos conteúdos escolares, da leitura e da escrita⁶². O que parecia mais importar eram as questões relacionadas ao *estar, praticar e vivenciar* a cultura.

Atividades de cópia, por parte dos professores, eram muito recorrentes. Ouvia, com frequência, de duas professoras com quem fiz grande amizade, que os *professores dessa escola são muito copistas*⁶³. Como salientou Collet para os Bakairi, muitos estudantes Tupinambá não têm grande envolvimento com algumas atividades, em especial aquelas que se voltam para o aprendizado de certos conteúdos escolares; ouvia, com frequência, que estes pouco estudavam para as “avaliações⁶⁴” que são realizadas pela escola. Por outro lado, sempre ouvi elogios a alguns estudantes que *eram envolvidos com as coisas da cultura*, tanto dentro quanto fora da escola⁶⁵.

Envolver-se com as coisas da cultura é tornar-se *mais forte* enquanto Tupinambá e isso implica na manutenção de relações com os parentes⁶⁶, no

⁶² Camila Beltrame (2013) apresenta em sua dissertação de mestrado questões similares em relação à escola dos Xikrin.

⁶³ Uma dessas professoras já era formada em Pedagogia e a outra estava terminando o curso. Talvez por isso, as “acusações” em relação a seus colegas, de serem copistas. Atualmente, os “discursos” da Pedagogia se contrapõem às atividades de cópia. Por outro lado, pude observar que, em sala de aula, as atividades de “cópia” eram muito recorrentes entre essas professoras.

⁶⁴ As chamadas provas, no final dos períodos ou unidades escolares.

⁶⁵ Muitos desses estudantes não “levavam a sério” as atividades escolares, no que dizia respeito à aprendizagem de certos conteúdos; eram alunos que não se saíam bem nas provas.

⁶⁶ Em conversa que tive com dona Lourdes, quando falávamos sobre José (José era considerado o estudante que mais vivia na cultura, por estar sempre pintado, com colares) e sua ida para São

compartilhamento e na produção da *cultura* (com e sem aspas); diz respeito também a algo que costumava ouvir em conversas que tinha com alguns Tupinambá: é *preciso ser índio, índio, índio mesmo*, já que há, inquestionavelmente, uma disputa por estar no ápice do gradiente da “indianidade” nativa. Por outro lado, sabe-se que quem não está no território, em uma aldeia, em uma retomada é cotidianamente questionado e acusado, como se negasse a própria “cultura”. José poderia passar a sê-lo, pelos seus próprios parentes, como mostra Dona Lurdes, mas também por outros, e aí, “de forma bem mais intensa”. Ele seria questionado como o são esses que já não vivem dentro do território e estão na cidade de Ilhéus e em outras localidades. Perder a cultura significa justamente perder tudo e todas as relações que ela possibilita. Ser *Tupinambá forte* significa justamente estar apto, ou obter o conhecimento e as ferramentas necessárias para se articular com o mundo – seja ele dos brancos ou dos próprios Tupinambá (ROCHA, 2014). A professora Nete costumava afirmar que a escola é importante porque tem muita gente que vive fora dos limites da comunidade, a exemplo de Ilhéus, e que já não sabe o que é ser Tupinambá, por não vivenciar a cultura. Na escola, ao vivenciar a cultura, na relação com os parentes, com a história e a memória dos antepassados, os Tupinambá estariam se tornando mais *fortes na cultura*. Trata-se, o tempo todo, de produzir relações e buscar mantê-las.

Uma das formas que a escola encontra para manter relações atualizadas entre parentes, sobretudo entre os que estão dispersos pelas comunidades, é

Paulo, ela me pergunta: “*será que ele vai perder a cultura*”? Afastar-se dos parentes corre-se o risco de tornar-se um outro, ou ao menos, torna-se mais “fraco” na cultura. *Perder a cultura*, no caso de José, não é só perder os elementos que caracterizariam, também, a cultura tupinambá (pintura, colares, tanga, dentre outras coisas). O “*perder a cultura*” é antes um afastamento dos parentes, é o não compartilhamento dessas “relações de proximidade”, de afetos, de memórias que são o tempo todo produzidas e que acionam um “tipo de consciência” do que é ser Tupinambá, que é também produzida na escola.

realizar *aulas de campo*, onde os alunos são levados para essas comunidades, áreas de *retomadas*, para que possam compreender os processos de luta pela demarcação do território e, da mesma forma, visitar parentes e ouvir as histórias contadas pelos anciãos.

Acompanhei uma dessas aulas de campo, na *retomada Taba Jairy*, em que foram realizadas diversas atividades, como andar por trilhas na mata (atravessando a Morada dos Encantados), banho de rio, jogos entre os estudantes e professores, contação de histórias com os anciãos da comunidade, atividades que se estenderam durante todo o dia. Além disso, como forma de *fortalecer os estudantes na cultura*, os professores prepararam giroba⁶⁷ para que estes pudessem tomar.



⁶⁷ A preparação da giroba pode ser feita por várias mulheres. Inicia-se com a raspagem do *aipim*, que é de seguida colocado numa panela a cozer no fogo, até que amoleça. Deixa-se depois esfriar e verte-se num pilão ou um recipiente de alumínio. Os Tupinambá preferem o pilão de madeira, mas nem sempre as unidades domésticas possuem um pilão suficientemente grande para amachucar a quantidade mínima de vinte litros de giroba que se faz de cada vez. À medida que se vai pisando o *aipim*, junta-se água, sendo necessário ser bastante vigoroso nesta tarefa porque o *aipim*, depois de cozido, deita uma goma que vai grudando a massa ao tacho – tarefa facilitada com o pilão, porque a massa se descola da madeira. A massa volta então ao fogo para ligar, após o que é vertida para uma vasilha. Este é o momento crucial do processo, pois é neste repouso que a bebida vai fermentar. O fato do recipiente ser de barro ou de no passado se verter a bebida em cabaças de grandes dimensões (sobre as quais falaremos mais à frente) são os diversos elementos implicados na fermentação. Os Tupinambá de Olivença associam a maior fermentação da bebida ao sabor mais amargo, isto é, “azedo” e por isso falam em “giroba doce” e “giroba azeda”. (VIEGAS, 2006, p. 161-162)



Aula de campo realizada pela Escola Sede, na *retomada* Taba Jairy
Fotos do autor

Para a professora Nete,

A escola é fortalecimento da multiplicação da cultura pelos alunos, não é que os alunos têm que deixar sua cultura lá da comunidade para só aprender aqui na escola. Mas o que tem parecido, de fato, é que o centro da cultura é a escola. A escola não pode esquecer que ela é também responsável pelo fortalecimento da cultura desses alunos, por isso que eu tenho feito meus horários, pegando esses alunos para esse trabalho; têm os dias, tem horário; por que têm os dias e tem os horários? Porque eles também precisam dos conhecimentos políticos, porque se não mais tarde eles não vão saber lá fora reivindicar a defesa dos seus direitos. Os valores são importantes, a gente não pode abandonar nunca, porque é um conhecimento do dom, da natureza que nosso Deus Tupã já nos deu e os encantos da mata. Mas o saber político pertence à caneta e ao papel. Por isso os estudantes precisam saber, se não pode acontecer o que ocorreu antes; os nossos mais velhos perderam muito de seus territórios para os fazendeiros por não saberem o que estavam assinando, por não saberem o que estavam fazendo, por não saberem o quanto de dinheiro estavam recebendo; tudo isso pela falta de conhecimento dos saberes políticos; muitos de nossos mais velhos perderam muito de sua cultura também por isso, muitos

venderam pau-brasil sem saber o que estavam fazendo. Nossos meninos e meninas precisam desse conhecimento para esse fim, sem esquecer que precisam do fortalecimento da identidade, do que somos nós, povos nativos (Entrevista realizada no museu da Escola Indígena, em outubro de 2011).

Em conversas que tive com os Tupinambá em visitas às comunidades, era comum ouvir a seguinte afirmação: *Aqui, a cultura está sendo perdida, enfraquecendo; já não se vive mais na cultura*. Nesse termos, a cultura aproxima-se de um tipo de cultura com aspas, como afirma Carneiro da Cunha (2009), na medida em que é preciso objetificá-la, torná-la visível, a partir de “elementos” tidos como indígenas, mas também de encorporá-la e, nesse sentido, ela é muito mais que cultura com aspas. Ambos os processos – objetificação e encorporação – ocorrem a exemplo da pintura corporal, do uso do cocar, de colares, da tanga, etc. No contexto da comunidade, a objetificação da cultura tem um efeito interno, que está relacionado ao viver na cultura, mas também ao ser mais ou menos índio, aquilo que os Tupinambá têm afirmado e que perpassa, também, o sentido de *estar forte na cultura*. Nesse caso, a cultura com aspas é para os Tupinambá também a cultura sem aspas, uma vez que não se trata de “mostrar a cultura” para os “de fora”, os não indígenas; estar na cultura é constituir-se Tupinambá mais pleno.

Em 2009, diante de uma série de disputas e conflitos, sobretudo internos, envolvendo a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da ação do Ministério Público, designa um grupo de gestores não indígenas [uma diretora, dois vice-diretores e um secretário escolar – já nos referimos sobre esse processo] para organizarem a escola, no sentido de “restabelecer a ordem”, diante de tais conflitos⁶⁸.

⁶⁸Inicialmente, esse grupo de gestores, colocados pelo Estado como interventores, ficaria na gestão da Escola por três meses, tempo que, para o Estado, seria suficiente para organizar a Escola. Além da disputa interna pela escola, envolvendo diferentes famílias, articuladas com seus caciques e

Um desses gestores, Erlon Fábio, que há alguns anos vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre os Tupinambá, torna-se vice-diretor da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Enquanto estive em campo, Erlon foi um interlocutor importante sobre a trajetória da educação escolar entre os Tupinambá, sobretudo a partir do momento em que ele assume a função, à qual já me referi. Considerado por alguns professores e estudantes um tanto rígido no trato com as questões da gestão escolar e sempre disposto a falar sobre o que considerava “errado” para o andamento das atividades na escola (ele mesmo costuma dizer que sua língua não tem ladeira), a presença deste sempre esteve sob suspeita, sobretudo porque, em certo sentido, ele representava o poder do Estado em uma escola indígena. Situação que se modificaria [mas não totalmente] quando é reconhecido Tupinambá (segundo este, o cacique Babau, da Serra do Padeiro, em reunião, o teria reconhecido Tupinambá, posto que teria confirmado, junto aos que participavam desta reunião, sua descendência indígena, no final de 2012).

Em 2011, Erlon inicia o mestrado profissional em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília, mas continua exercendo a função de vice-diretor na escola indígena (para poder cursar as disciplinas do mestrado, organiza seu horário de forma a poder se deslocar para Brasília). Nesta circulação entre Brasília e Ilhéus e diante da rede de relações construída com estudantes indígenas, de diversas etnias, que também faziam o mestrado em Desenvolvimento Sustentável, conhece um grupo de rap Guarani. No retorno à Olivença, apresenta as

lideranças, existiam denúncias no Ministério Público do mau uso do dinheiro da escola, da merenda escolar, além de outras questões. Em conversas que tive com esses gestores, foram relatadas muitas das dificuldades e desconfianças encontradas, assim que chegaram para assumir a gestão da escola. Atualmente, essas dificuldades são bem menores e, de forma geral, por muitas vezes ouvi, tanto de professores, lideranças, caciques, pais e estudantes que, hoje, a escola se encontra bem melhor em termos de qualidade e, da mesma forma, muito mais organizada. Um desses vice-diretores, Erlon Fábio de Jesus Costa, defendeu a dissertação de mestrado intitulada *“Da Corrida de Tora ao Poranci: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia”*, em início de 2013, no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília.

músicas deste grupo a alguns estudantes Tupinambá (em especial aqueles que gostavam de rap⁶⁹, como pude observar) e organizam uma apresentação, que faria parte das atividades desenvolvidas pela escola.

A chegada do *rap* Guarani à Escola Indígena Tupinambá de Olivença provoca uma série de incidentes e tensões envolvendo Erlon. Este imaginava que o fato de ser um rap Guarani e, portanto, rap cantado por um grupo de “parentes”, não causaria maiores problemas; antes, imaginava que isso poderia representar uma forma de valorizar a cultura de outro povo indígena no contexto da escola Tupinambá, o que significaria, para ela, praticar a interculturalidade. A tentativa de Erlon não foi bem vista pelos Tupinambá, em especial por parte de alguns caciques que, imediatamente, pediram explicações⁷⁰. Em conversas que tive com professores e caciques, a justificativa contrária ao rap na escola era apresentada da seguinte forma: “a nossa escola precisa fortalecer os estudantes na nossa cultura”; o rap, mesmo pertencendo a outro povo indígena, era, naquele momento, considerado uma ameaça. Se como atividade na escola o rap foi proibido, no dia a dia de muitos estudantes, inclusive no trajeto de ônibus que se faz para Sapucaeira ou nos momentos de intervalo entre as aulas na escola, ele continua sendo ouvido pelos estudantes.

Formação de professores, currículo, qualidade do ensino

⁶⁹É muito comum, no trajeto de Olivença para Sapucaeira, sede da escola indígena, os estudantes estarem com seus celulares ouvindo diversos tipos de música, dentre elas o rap.

⁷⁰ Ovi comentários de que os caciques teriam feito reunião para decidirem sobre a permanência deste na escola na função em que ocupava. Presenciei uma reunião de professores, em que se encontravam caciques presentes, em que Erlon teve que prestar esclarecimentos acerca do incidente.

Como já foi demonstrado, ao fixar morada em Olivença, no Cai N'Água, habitado por muitas famílias indígenas, dentre estas muitos dos meus interlocutores nesta pesquisa e amigos que foram se tornando no decorrer desta, pude ter acesso a muitas informações e, da mesma forma, participar de diferentes momentos e situações que sempre nos levavam às questões relacionadas à escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, além de outras demandas e situações que envolviam o cotidiano deste povo. As conversas com José Carlos, Gicélia, Katu, Erlon Fábio, Jesuína, Ritinha, Abinael, Cleusa Pinto, que frequentavam minha casa eram corriqueiras.

Em nossas caminhadas, geralmente ao fim da tarde, na orla de Olivença ou no rio Syrihiba, juntamente com Gicélia, José Carlos, Katu, Adriano, discutíamos sobre diferentes questões que envolviam a escola e pude ter acesso a distintos pontos de vista sobre esta: sobre a cultura na escola e as aulas de cultura, o ensino da língua Tupinambá, a relação entre escola e os caciques e as tensões surgidas desta relação, dentre outras tantas questões que retomaremos no decorrer da tese.

Os convites de Katu para circular pelas comunidades e as muitas viagens que fiz com Gicélia, Cleusa, Erlon, Gilmara e dona Nete pelos Núcleos, nos períodos de matrículas, nas reuniões de pais, nos encontros pedagógicos foram extremamente valiosos para alargar meu entendimento sobre a educação entre os Tupinambá e do como esta tem possibilitado a construção de um tipo de pessoa *forte na cultura*, na produção do parentesco, de cultura, de tradição.

Acordava 5:30 h da manhã e juntamente com Gicélia, algumas vezes com Katu, José Carlos ou com Erlon, subíamos para a praça central de Olivença, onde pegávamos o Ônibus (em algumas situações, Toyota, especialmente nos dias mais chuvosos) que saía às 6:30 h em direção à escola em Sapucaeira, levando

estudantes, professores e outros funcionários da escola. Alguns ficavam ao longo do caminho para assumirem suas atividades nos Núcleos; outros, que moram território à dentro ou às margens da estrada iam se juntando aos demais, nas muitas paradas feitas pelo transporte escolar.

Geralmente às segundas e quartas-feiras estudantes do curso de História da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC iam para Sapucaeira, uma vez que desenvolviam atividades na escola, como bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID⁷¹, sob coordenação do professor Dr Carlos José, professor desta mesma Universidade. Segundo Costa,

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em História – PIBID foi implantado na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença em maio de 2010 e tem como objetivo auxiliar na formação dos estudantes de graduação, associando o conhecimento teórico à prática de ensino de história. No caso específico da Licenciatura em História, contemplada pelo programa, os alunos bolsistas desenvolvem pesquisa-ação relacionados à cultura e a história dos povos indígenas da região por meio da participação em atividades docentes (oficinas, aulas, projetos de intervenção entre outros) na Unidade Escolar, em sua sede, na região de Sapucaeira, localizada a 16 km de Olivença. O programa atua com 15 bolsistas não indígenas, que através de um diálogo com os alunos e professores da unidade escolar trocam experiências de docência e de atuação em movimentos sociais (COSTA, 2013, p. 26).

Tive conversas muito produtivas com esses estudantes, em relação às atividades que estes desenvolviam, sobre o olhar que construíam sobre a escola, professores e estudantes, em relação aos conhecimentos ali ensinados e sobre dificuldades que enfrentavam. Assisti a muitas das oficinas e atividades organizadas por esses estudantes, com temáticas que envolviam questões relacionadas à luta dos Tupinambá pela demarcação do território; questões concernentes à identidade e cultura indígena, a conhecimentos tradicionais.

⁷¹ Antes de Carlos José, quem coordenava o referido programa era o professor Dr Robson Norberto Dantas, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESC, do qual Carlos José faz parte.

Acompanhei de forma mais sistemática as oficinas organizadas pelo grupo de estudantes que estava sob supervisão de Erlon Fábio. Além do grupo coordenado por Erlon, existia outro sob supervisão da professora Jucênia, que ministrava a disciplina de História da escola indígena. Em relação ao grupo de Jucênia, mantive conversas constantes com Kaliane, com quem construí relações de proximidade e amizade, que me foram extremamente valiosas, conversas facilitadas pelo fato de Kaliane ser amiga muito próxima de Erlon e por ficar hospedada em sua casa nos dias que antecediam sua ida à escola. Por frequentar a casa de Erlon pude manter contato e conversa com certa frequência com Kaliane.

As intervenções dos bolsistas sob coordenação de Erlon foram realizadas com um grupo de 25 estudantes, de diferentes níveis de ensino (Fundamental e Médio) que se reuniam em turno oposto às aulas, na escola em Sapucaeira, quase sempre no vespertino e tinha por objetivo produzir dados que seriam utilizados na construção de sua dissertação de mestrado. Como ele bem esclarece,

Os dados tabulados são oriundos de questionários, textos, ilustrações e atividades desenvolvidas juntamente ao Programa de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES/UESC- História. O trabalho foi desenvolvido a partir de atuações dos bolsistas e supervisores na rotina escolar, utilizando-se de momentos de aula, aplicação de projetos, reuniões pedagógicas e com as comunidades, com a finalidade de construir oficinas buscando sistematizar os conhecimentos que os Tupinambá possuem acerca de seu território e mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, valorizando assim o conhecimento adquirido diante da sua realidade, valorizando os aspectos culturais próprios do seu povo. Fizeram parte do conjunto de atividades de pesquisa, aulas de campo e troca de experiências com comunidades extrativistas da RESEX de Canavieiras-BA, Alunos de Escolas Regulares da Cidade de Una-BA e Comunidades Quilombolas de Itacaré-Ba. Cabe-nos ressaltar que todas as ações desenvolvidas para fins dessa pesquisa só foram possíveis ser realizadas mediante esforço conjunto de toda Comunidade Escolar (alunos, professores, funcionários, parentes, caciques e anciãos), pela atuação da gestora da EEITO professora Cleusa Maria de Jesus Pinto e sua equipe, sensíveis aos mais diversos problemas enfrentados no contexto Tupinambá e a falta de políticas públicas específicas para a Educação diferenciada. (COSTA, 2013, p. 26-28).

Participando de muitas dessas oficinas pude compreender os “sentidos alargados” que os estudantes Tupinambá atribuem à educação escolar. Uma escola que, segundo estes, está para *“fortalecer identidade, produzir guerreiro e possibilitar a tomada do território”*; tendo por função, ademais, *“valorizar a tradição, a cultura”* e *“fortalecer o movimento indígena”*. A escola é pensada para além da estrutura física e do ensinar “a ler escrever” e se articula a diferentes demandas que dizem respeito à luta pelo território, ao fortalecimento e à produção da cultura, a afirmação da identidade e da diferença, à construção de sentidos para a tradição, para os saberes e conhecimentos tidos como tradicionais, que movimentam o desejo de *estar na cultura e do tornar-se forte na cultura*.

Nesse sentido, a escola para os Tupinambá é muito mais que o lugar do “aprendizado da leitura e da escrita” (por mais que essa necessidade se coloque para os Tupinambá, a partir de diferentes perspectivas, em especial para muitos pais, como pude perceber em campo). Não é à toa que muitos que chegam à escola, a exemplo de pesquisadores, dos próprios bolsistas do PIBID, em um primeiro momento, enxergam a escola como sendo de péssima qualidade porque esta não estaria dando conta do “aprendizado da leitura e da escrita” ou, em outros termos, não está se fazendo com “qualidade”, impressão que tive assim que chego à escola, antes de compreender o “sentido alargado” ao qual estou me referindo.

A (in) compreensão do que é uma educação de qualidade em contexto indígena, tem sido tributária deste modo de perceber a escola e o seu currículo a partir de uma perspectiva meramente escolarizante: uma escola boa está para a leitura e para a escrita e sua qualidade é medida, quase sempre, em função disso. É como se existisse uma imutabilidade em termos de papel (função) que a escola tem que desempenhar, em todos os contextos, independente do coletivo que venha

acionar esta instituição. Construimos uma teleologia escolar que parece tributária de um tipo de evolucionismo.

Os Maxakali, por exemplo, como demonstra Alvares (2004), burlam essa teleologia e alargam a função/sentido da escola, capturando-a a partir de sua cosmologia; outros povos têm feito o mesmo, como já demonstramos.

As escolas indígenas têm alargado a compreensão do que é considerado currículo, conhecimento e, nesse sentido, tensionado o campo curricular ou as “teorias do currículo”, em suas diferentes perspectivas. Como as escolas indígenas interrogam o currículo? De que forma “atos de currículo” (MACEDO, 2011, 2013) produzem a escola e o currículo em contexto indígena? Nisso, segundo Macedo,

Levando em consideração que o currículo tem sido predominantemente pensado como um artefato vocacionado para a prescrição e para a restrição, e assim tem se naturalizado entre nós, apesar de “belas ideias” curriculares, nossos argumentos têm a intenção de provocar, acrescentar e fazer entrar no debate do campo curricular um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções capazes de agregar mais política, mais cultura e mais práxis ao campo curricular. *Mais política* no sentido que os gregos entenderam política, ou seja, o exercício da opção, no nosso caso, como responsabilização para que possamos radicalizar processos democráticos de concepção e construção curricular pautados na entrada da diferença no *pensar-fazer* currículo, imaginando que todos os envolvidos nas questões educacionais têm o direito, na origem inclusive, de entrar no mérito das coisas do currículo e suas complexidades intensificadas, porquanto emerge num mundo onde o conhecimento eleito como formativo – o subsídio fundante do currículo – transforma-se numa pauta de poder significativo. *Mais cultura*, porquanto conceber currículo deve passar a ser uma pauta implicacional de muitos segmentos sociais antes alijados dessa possibilidade, com consequências profundas no que concerne à democratização curricular. *Mais práxis*, no sentido de que precisamos de coletivos de pessoas concebendo e transformando currículos e, ao transformá-los, também possam experimentar o autorizar-se – fazer-se coautor de si próprio – transformando-se pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais. Sejam atores e autores de suas próprias teorias sobre as questões do currículo, ou seja, *curriculantes*, ao se envolverem nas questões e decisões curriculares (2013, p. 15-16).

Na medida em que a escola, entre os Tupinambá, é acionada como espaço-tempo produtor de cultura o que passa a ser valorizado como conhecimento, currículo? Como a escola constrói e atualiza sentidos para as *tradições Tupinambá*? Um alerta em relação ao papel que a escola passa a desempenhar em contexto indígena já fora feito por Silva, quando afirma:

A etnologia do pensamento indígena, que revela a complexidade das proposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas. Por outro lado, uma compreensão maior de processos como os da tradução xamânica, da produção de sentido por meio de sínteses totalizadoras, da construção de mundos e dos circuitos sociais circulares de noções mutuamente referidas pode revelar contradições, impasses e limites do modelo escolar proposto (2001, p. 40-41).

Este alerta, e outros tantos que têm sido feitos por pesquisadores, antropólogos e não antropólogos, indígenas e indigenistas, em relação à escola são importantes, mas não dão conta desta mesma “complexidade” e dos modos como cada povo indígena reinventa e tenciona a escola, mesmo quando esta se apresenta, em termos de estrutura física, rotina, de material didático e de organização das aulas muito parecida com as escolas não indígenas.

Em conversas que tive com alguns bolsistas do PIBID, estes se demonstravam apreensivos diante dos “problemas” enfrentados pela escola que, de forma geral, estavam relacionados “à falta de qualidade do ensino” que se traduziriam no baixo desempenho dos estudantes em relação à leitura e à escrita. Assim, a escola, mesmo tratando das questões que dizem respeito “à cultura indígena”, a partir do Poranci ou das “aulas de cultura”, como observavam estes bolsistas, parece estar sempre sob suspeita, sobretudo quando esta não produz a

tão desejada qualidade. É nesse sentido que atua a teleologia escolar, como já afirmei.

Poucas vezes presenciei em campo, em especial nos encontros de jornada pedagógica, nas reuniões com os professores, nos encontros com os pais, nas reuniões realizadas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico discussões em torno da “falta de qualidade” da educação escolar entre os Tupinambá. Não estou afirmando que o debate em torno da qualidade da educação não se faça presente, principalmente entre os que estão mais diretamente envolvidos com a escola, a exemplo de professores, estudantes, lideranças, caciques, anciãos. O que o campo me revelou é que esta não era a questão central. Antes, sempre foi recorrente, nestes diversos momentos e encontros em que se discutiam as questões relacionadas à escola e à comunidade o debate em torno da *cultura na escola*.

A escola sempre foi valorizada como sendo o local de produção e de vivência da cultura. Era comum, inclusive, ouvir de muitos Tupinambá, quando circulávamos pelas comunidades, a queixa de que nestas (comunidades) a “cultura estava se perdendo”, sendo pouco praticada e que caberia à escola valorizá-la e praticá-la. As falas de caciques e lideranças sempre giravam em torno desta necessidade: *não deixar a cultura morrer na escola porque o diferencial da escola indígena é a vivência da cultura* ou dito de outra forma, *é preciso estar na cultura e experimentá-la para tornar-se forte*.

Ao comentar com Cleusa Pinto e Gicélia se as discussões em torno da “qualidade da educação” não eram recorrentes entre os Tupinambá, elas me respondem: “de fato, Valdir, esta não é a questão principal”. Não obstante, conversas em torno da “qualidade da educação” sempre foram recorrentes entre Cleusa e Gicélia, que sempre viam as “dificuldades de aprendizagem” e as

defasagens de leitura e escrita como um grande problema da escola. Em muitas dessas conversas, Gicélia sempre reiterava a necessidade de se elaborar projetos voltados para a leitura e escrita como forma de amenizar tais dificuldades.

Recorri às Atas elaboradas pela escola, em relação aos anos anteriores a minha chegada a campo, no sentido de verificar em que medida as questões em torno da qualidade da educação tinham se tornado foco de discussão entre professores, caciques, lideranças e pais. Nas Atas que analisei, entre os anos de 2009 e 2011 (Atas produzidas nos encontros pedagógicos, nas reuniões de caciques e lideranças, nas reuniões de pais e do Conselho da Escola) essas discussões praticamente não aparecem. Contudo, nessas mesmas Atas, é recorrente o debate em torno da cultura na escola e da necessidade de sua valorização, tanto por parte dos alunos como dos professores.

Acusações de que muitos professores não valorizam a cultura, de que não participam do Poranci e não incentivam os alunos a participarem estão sempre presentes. Presenciei muitas dessas acusações, especialmente vindas de caciques e que se dirigiam a professores que, segundo estes, não estavam entendendo a principal função da escola indígena. Além disso, essas acusações partiam de muitos estudantes em relação a alguns professores que, segundo estes, pouco se importavam com a cultura indígena, com o movimento indígena, estando mais preocupados com o salário que recebem. De modo geral, essas acusações eram justificadas a partir de duas perspectivas: alguns professores não estavam preocupados com a cultura na escola porque não se envolviam no movimento indígena ou, segundo alguns, porque não tinham a *vivência da cultura*, sobretudo os que tinham se afastado do território, da relação com os parentes e dos modos de vida considerados propriamente indígenas; para outros, essa não valorização da

cultura vinha ocorrendo na medida em que muitos professores estavam se tornando evangélicos e, conseqüentemente, deixando de praticar *as coisas da cultura*, a exemplo do Poranci, mas também a pintura corporal, o que enfraquecia a escola e, conseqüentemente, o movimento indígena.

Se o que *fortalece a gente é a nossa cultura*, como afirmam os Tupinambá, é preciso praticá-la, produzi-la e incentivá-la na escola e isso implica em tornar a escola e o movimento indígenas fortes e, em especial, estudantes e professores que dela participam. Como já argumentamos, a escola participa na produção de um tipo de pessoa *forte na cultura*. Se neste movimento são produzidos estudantes fortes na cultura, o mesmo precisa ocorrer com os professores. Nesses termos, a escola produz, ao mesmo tempo, um tipo de *professor indígena* para as “políticas do Estado” (e vice-versa) ao mesmo tempo em que produz um tipo de professor que é valorizado no contexto de cada povo. Nisso, a escola atua na produção de um tipo de professor indígena que pode ser *mais forte* ou *menos forte* na cultura, como parecem sugerir os Tupinambá. Se alguns, por não terem *a vivência da cultura* acabam por se tornar um tipo de “problema” para a escola, para a comunidade e para o movimento indígena é certo, também, que, a partir do envolvimento e do aprendizado da cultura e na cultura, nesse processo de “tornar-se professor”, novas relações vão sendo construídas (com o aprendizado da memória e da história, na participação ritual, na intensificação das relações com os parentes, p. ex.).

Em 2011, a Lei 12.046, de 04 de janeiro, cria a carreira de Professor Indígena (o Decreto de nº 8.471, de 12 de março de 2003, cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia) no Grupo Ocupacional de Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, tendo sido recebida com entusiasmo pelos professores indígenas deste Estado, uma

vez que, ao criar a referida categoria, no Quando do Magistério Público do referido Estado, sinalizava para a abertura de concurso público voltado, especificamente, para os professores indígenas deste Estado.

Em 29 de novembro de 2013 a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Secretaria de Administração do Estado da Bahia (edital SAEB/4/2013) abrem concurso para o Magistério Estadual Indígena. Os Tumbalalá, alegando não terem sido consultados pelo Estado para a abertura do referido concurso entram com ação, através do Ministério Público Federal, pedindo a suspensão da realização das provas que aconteceriam no dia 12 de janeiro de 2014. Diante da ação Tumbalalá, as provas foram realizadas, somente, em março. Em abril, findado o processo seletivo, o Estado convoca os aprovados no concurso.

Mesmo sendo considerado um ganho importante para os povos indígenas do Estado da Bahia, este concurso provocou uma série de conflitos, tanto com a Secretaria de Educação do Estado quanto com a empresa (Consultoria em Projetos Educacionais e Concursos - CONSULTEC) responsável pela realização das provas, acusada de ter elaborado questões de forma equivocada e que não diziam respeito às realidades indígenas. Muitos professores, sentindo-se prejudicados, a exemplo dos Tupinambá, entraram com ações contra a referida empresa. No final do processo seletivo, poucos professores Tupinambá⁷² que já atuavam na escola, contratados via Regime Especial de Trabalho - REDA ou como Prestadores de Serviço Temporário – PST, obtiveram aprovação no concurso, e isso gerou uma série de tensões internas à comunidade.

⁷² Ao todo, no final do processo seletivo, foram aprovados 27 professores, sendo que a grande maioria ainda não atuava como professores da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

Acompanhei alguns desses desdobramentos e tensões em dois momentos em que estive, em 2014, com os Tupinambá em Olivença. O primeiro ocorreu entre fins de fevereiro, quando me desloquei para Olivença com Clarice Cohn e na segunda semana de março, especialmente durante a semana pedagógica, organizada no início do ano letivo, em que fui convidado a participar do encontro para ajudar na discussão do Projeto Político Pedagógico da Escola. O segundo momento deu-se em fins de setembro, quando fui à Olivença participar do Primeiro Jogos Indígenas Estudantis Tupinambá e da Caminhada (tratarei da Caminhada no capítulo seguinte).

Em minha chegada a Olivença em fins de fevereiro vi que alguns professores se encontravam tensos⁷³ com o concurso, uma vez que temiam pela não aprovação, tendo em vista que, para os Tupinambá, o Estado havia disponibilizado somente 40 vagas, insuficientes, naquele momento, para suprir as demandas da escola. Em 2014, antes da realização do concurso, a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (escola sede e Núcleos) contava em seu quadro de funcionários com mais de 70 professores. Outro fator que causava temor entre os professores estava relacionado à inscrição no concurso de alguns Tupinambá que ainda não atuavam na escola indígena e que, potencialmente, poderiam tirar vagas daqueles que há um bom tempo já lecionavam nesta escola.

Trago o caso do concurso público para pensarmos sobre o que já me referi acima: a escola e os coletivos indígenas produzem um tipo de “professor indígena” a

⁷³ Na verdade, presenciei esta tensão já em 2013, quando o Estado da Bahia sinalizava a possibilidade do concurso ainda naquele ano. Fui, inclusive, sondado por alguns professores, com quem tinha mais amizade, para criar um grupo de estudo e ministrar aulas sobre conteúdos relacionados à legislação indígena voltada para a educação escolar, o que acabou não ocorrendo, na medida em que já me encontrava assumindo as funções de professor na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga e, nesse período, já não mais residia em Olivença, mas em Vitória da Conquista. Fiquei sabendo por José Carlos que um grupo de professores tinha organizado sessões de estudo com Márcia, funcionária da FUNAI em Ilhéus, responsável por questões relacionadas à educação e que mantém boas relações com os Tupinambá.

partir de uma multiplicidade de fatores, diferentemente do como o Estado pensa e produz a categoria “professor indígena”. Se o concurso, fruto da luta do movimento indígena, constituía-se como um ganho importante para este movimento era, ao mesmo tempo, motivo de sérias preocupações entre os Tupinambá, igualmente entre outros povos indígenas da Bahia, como pude presenciar em outros momentos, como p. ex. na Reunião Ordinária do Território Etnoeducacional Yby Yara⁷⁴, ocorrida entre os dias 19 e 21 de dezembro de 2011, Ilhéus, em que se encontravam representantes dos diferentes povos indígenas da Bahia.

Essas preocupações não eram justificadas pelo simples fato de que alguns “professores veteranos” poderiam perder seus empregos (mesmo que seja também verdade), mas, em grande medida, questionava-se o fato de que muitos dos inscritos para o concurso não tinham qualquer tipo de relação com o movimento indígena, nem tampouco conhecimento acerca da realidade das comunidades, da escola e da cultura indígena. Faltaria a muitos desses potenciais professores, ao menos era o que demonstravam os Tupinambá, a *vivência da cultura*, o conhecimento da história Tupinambá, a falta de relação com o movimento e a causa indígena, a participação na construção da educação escolar, colocando em xeque o

⁷⁴ A Reunião Ordinária do Território Etnoeducacional Yby Yara, em Ilhéus, sob coordenação de Rosilene Tuxá, teve como temática central o “Atendimento à Educação escolar Indígena: avanços, desafios e perspectivas”. Esta reunião teve com objetivo geral: aprofundar a formulação da política pública de educação escolar indígena, com base nos Planos Nacional, Estadual e Municipais de Educação, visando atender a demanda de educação intercultural do Território Etnoeducacional Yby Yara e propor encaminhamentos para o período de 2012 e 2013, assim como elaborar o regimento interno e instauração da Comissão Executiva do Território Etnoeducacional Yby Yara, tendo como focos: a) fortalecer a agenda pública da política de educação escolar indígena, na perspectiva da interdisciplinaridade, interculturalidade, especificidade e institucionalização das ações em curso; b) socializar as iniciativas de educação escolar indígena intercultural, para favorecer uma educação de qualidade; c) estabelecer estratégias para o atendimento da educação escolar indígena nos programas e projetos da educação de forma a garantir a especificidade e a qualidade na educação escolar indígena; articular ações conjuntas para o Território Etnoeducacional Yby Yara.

projeto de educação e de escola que tem sido pensado e construído por este povo, com muitos esforços, tensões e contradições, desde a década de 1990⁷⁵.

Em meu retorno à Olivença, em setembro, em conversas que tive com alguns professores, essas preocupações continuavam, inclusive entre os que tinham sido aprovados no concurso e que já lecionam há muitos anos na escola indígena. Essas preocupações se estendem, inclusive, a professores que já atuam na escola, mas que tem pouco envolvimento com o movimento indígena e com a cultura, como já me referi. Em muitas situações, alguns desses professores têm a sua condição de indígena colocada sob suspeita.

Se é função da escola produzir pessoas fortes na cultura, a partir de diferentes aprendizados, é preciso que esta esteja articulada com diferentes demandas dos Tupinambá, que conectam sujeitos, território, encantados, memória, história, ritual. É por isso que a escola é mais que uma estrutura física. Certa vez ouvi de um Tupinambá que a escolha pela construção da escola em Sapucaeira era justificada pelo fato de que, no passado, naquele local, eram realizados rituais, sendo, portanto, um local sagrado, que manteria os Tupinambá mais próximos dos encantados e das forças da natureza. Ouvi de muitas pessoas que na escola circulavam energias muito fortes que, de certa forma, atuavam sobre os corpos Tupinambá (mas não somente destes), inclusive, debilitando-os, mas também fortalecendo-os. Outras pessoas diziam ter visto espíritos circulando pela escola, como o do caboclo Marcelino. Outra justificativa interessante e complementar à primeira foi-me dada por outro professor: *a escola está dentro do território porque o modo de vida Tupinambá se realiza no território, na roça. Quanto mais para o interior, melhor, porque lá estão os índios verdadeiros.*

⁷⁵ Questões similares foram observadas entre os Tupi Guarani de São Paulo, por Mainardi (2015).

Os “índios verdadeiros” a que os Tupinambá se referem são, além dos que historicamente resistiram e resistem no território, na roça, com um “modo de vida considerado propriamente Tupinambá” e, portanto, ao menos do ponto de vista ideal, mais valorizado por este povo, sobretudo os encantados porque são estes seres que dão forças aos Tupinambá para lutarem pelo território, pela escola e pela cultura.

Como ouvi certa vez de um cacique, *professores bem vistos são aqueles bem mais voltados para a cultura. É por isso que é na escola que a gente constrói a nossa cultura*, como afirmou a cacique Jamapoty. Nesses termos, se cabe à escola construir cultura, cabe a esta, também, produzir um tipo de professor que seja capaz de multiplicar esse efeito. O professor indígena que o Estado normatiza e produz (mesmo sendo necessário) não é, em muitos dos casos, o tipo de professor que os Tupinambá desejam para suas escolas. A fala de dona Genilda, anciã Tupinambá, é extremamente reveladora,

Nós somos um povo diferente, nós temos a nossa cultura. O que é a nossa cultura? Nós temos o nosso viver que é diferente; você vê que somos pessoas que não gostam de conversa, nós gostamos de viver a vida tranquila, porque antigamente a gente vivia; a gente caçava, a gente pescava, a gente dançava, vivia uma vida tranquila, não existia essa situação que existe hoje; aí o que precisamos hoje? *Existem os professores indígenas; esses professores estão tendo que formar aula, porque eles estão ensinando, mas tem que aprender também; agora, porque eles têm que aprender, me responda aí, qualquer um de vocês? Porque tem que aprender com os mais velhos, porque são os mais velhos que vão dizer como eles viviam; precisa os professores saberem para eles passarem para os alunos deles porque nós estamos buscando do princípio;* a gente não tinha cama, colchão, antigamente, a casa da gente era de palha, na hora que chovia caía tudo dentro de casa. *Existe a nossa cultura, existe as nossas crenças, que hoje muitos índios vão entrando na lei do crente e estão abandonando; aí vão se enfraquecendo também, nisso aí vão se enfraquecendo, porque a lei do crente é uma e a da gente é outra.* Nós temos os nossos espíritos que precisam ajudar a gente; aí quando o índio passa para lei do crente ele vai esquecendo disso tudo, porque uma vez eu fui na lei do crente e o pastor me falou que eu tinha que esquecer isso tudo, de tudo que eu sabia tinha que esquecer; aí eu pensei, não vou me esquecer do que eu sei porque me serviu até aqui, então vai me servir até... Aí eu fiquei sendo

crente, mas não deu certo: um dia eu tava na Igreja aí meu filho foi visitar a Igreja, aí o pastor fechou a porta e a janela... *Então é isso que eu converso no nosso movimento, que nós temos nossas rezas, nós temos nossos contatos com nossos antepassados, nós somos pessoas diferentes, então a escola precisa disso tudo; os professores antes de abrirem sua aula, eles têm primeiro de fazerem o Poranci, tem que rezar, tem que pedir aos nossos antepassados que nos ajudem; na hora que a gente balança nosso maracá, nossos antepassados estão perto da gente; e ainda tem essa, temos que pedir com respeito porque se a gente não tiver respeitando em nosso trabalho não vem ninguém não; porque se nós somos cismados e os antepassados? Eles são mais cismados que a gente.* A gente precisa muita coisa na escola indígena, porque eu falo assim, os professores indígenas precisam passar algumas coisas também: antigamente a gente comia em gamela, não tinha tempero e a gente era um povo sadio; usava muita giroba, o nosso peixe assado, cozido. Precisa dos professores saber disso para poderem passar para os alunos. Tem muita coisa para esse movimento, e para vocês professores precisam aprender com os mais velhos, porque vai chegar o tempo de nós morreremos e vocês não terem esse conhecimento. Porque tudo isso ajuda no território, esse movimento chegou até aqui por causa das histórias velhas. Quando a antropóloga (referindo-se a Susana Viegas) chegou aqui foi perguntando como era que a gente vivia e a gente foi contando; a gente foi para brejo botar tapaje e ela foi com a gente para vê como eram as coisas; ela perguntou como era que quando morria um índio aqui o que a gente fazia. Quando morria um índio tinha um buzo, hoje é celular, mas antigamente para fazer contato com outro quando morria um parente tinha um buzo (quebra um litro de vidro no fundo e aí toca; esse barulho vai longe) aí a gente sabia e já ia pra lá; chegava lá rezava, quando era de madrugada, pelo canto do galo, estava na hora de rezar o Santo Ofício para depois sair com o caixão, que o pessoal levava nas costas até Olivença. Todo o povo daqui desse meio está enterrado ali em Olivença. Enterrava lá porque lá era o coração da aldeia (Entrevista, março de 2012).

Como diz dona Genilda, *o movimento chegou até aqui por casa das histórias velhas*, por isso, todo o esforço necessário para aprendê-las, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes. Por isso a valorização da memória, dos tempos dos antigos, do que é considerado Tupinambá. Todavia, esse processo de aprendizado é e tem sido atravessado por tensões, porque corre-se o risco de não fazê-lo plenamente. Primeiro, porque esse processo de aprendizado envolve humano e não humano, a exemplo dos encantados, mas também implica em desejo, vontade em querer aprendê-lo (tanto conhecimentos escolares como não escolares, por mais que em muitas situações essa distinção não seja possível). Outra tensão

vivida pelos Tupinambá, nesse processo de aprendizado da cultura dos antigos, das *histórias velhas*, diz respeito a presença dos evangélicos, sobretudo de professores, que, segundo muitos, têm deixado de viver e praticar a cultura, inclusive na escola, especialmente por não participarem do Poranci (acusações que partem, sobretudo, das lideranças e caciques). Para muitos desses professores, não haveria contradição em ser Tupinambá e ser evangélico. Alguns, inclusive, não participam do Poranci por considerá-lo algo diabólico (como sugerem seus pastores); não participam, simplesmente, porque se tornam evangélicos, ou seja, estão mais preocupados em cumprirem uma “etiqueta religiosa”, por estarem “na lei dos crentes”, posto que são, em certo sentido, “vigiados” quanto a determinadas posturas que devem ter. Outros não veem contradição em ser evangélico e participar do Poranci. Os que são acusados de não participarem deste ritual, criam suas justificativas, como ouvi certa vez de uma professora: *a cultura dos Tupinambá não se limita à religião*. O certo é que existem distintas formas de ser Tupinambá e evangélico⁷⁶.

⁷⁶ Aspecto que vale a pena ser explorado em outro momento.

III. Fazer escola, fazer cultura e produzir parentesco

Os caminhos para a Escola

De Olivença à escola em Sapucaeira demora-se de 30 a 40 minutos. O trajeto é feito com muita dificuldade, uma vez que a estrada, como já referido, apresenta-se muito precária, o que é motivo, sobretudo na época das chuvas, para a interrupção das aulas na escola sede e nos Núcleos, diante da impossibilidade de circulação do transporte escolar. Nos dias chuvosos, em muitas situações, mesmo diante da tentativa de se chegar à escola, por diversas vezes, tivemos que retornar à Olivença, tendo em vista o perigo que a estrada oferecia. Em muitos dos trechos ou nos ramais que ligam as diferentes comunidades, de onde saem muitos estudantes para chegarem à escola em Sapucaeira ou em outros Núcleos, só é possível circular com toyota, que é o transporte mais utilizado pelos estudantes. Quase sempre, essas toyotas circulam lotadas com crianças, jovens e adultos, que todos os dias, driblam as dificuldades. Driblam com certo entusiasmo, mas também com cansaço, sono, uma vez que precisam acordar muito cedo, em especial os que estão em comunidades distantes da escola sede.

No ônibus, de Olivença à Sapucaeira, foi comum encontrar estudantes dormindo, sobretudo os mais novos. Os jovens, quase sempre, estão com os celulares ligados, ouvindo músicas de diferentes estilos, a exemplo do arrocha, funk, rap. Outros entoam cantos do Poranci, muitas vezes direcionados por professores, quase sempre os de cultura. À tarde, no retorno da escola à Olivença, o que sempre me chamou a atenção fora o fato das crianças, elas mesmas, se organizarem, no fundo no ônibus, para cantarem, na maior parte das vezes, cantos entoados durante o Poranci. As crianças costumam se divertir neste trajeto, mesmo diante das

dificuldades enfrentadas pela péssima qualidade da estrada. Ficam em grupos ou sentadas ao lado de um adulto.

Muitas crianças e jovens, ao circularem nas toyotas, vão tendo dimensão do território, das suas paisagens, das dificuldades enfrentadas pelas comunidades, dos perigos, mas também dos processos de resistência. A viagem para escola materializa muitas outras dificuldades enfrentadas no dia a dia. Todavia, estas mesmas viagens acionam outros aprendizados e ao exporem muitas destas dificuldades, produzem novos sentidos. Ir à escola é, em certo sentido, resistir, resistir na cultura e pela cultura, pelo coletivo e pelas demandas por território. Ademais, nas toyotas se fazem amigos, é possível a paquera, o namoro e outras formas de sociabilidade. Segundo Weber,

No caso kaxi, em uma sociedade onde a divisão do gênero é tão marcada e as casas costumam ser razoavelmente distantes umas das outras, a escola passou a funcionar como local privilegiado para o convívio. [...] A escola, hoje, é parte integrante do cotidiano da aldeia e sua frequência é percebida quase como obrigatória para as crianças e jovens. No entanto, a sua “função” de local propício para possíveis flertes permanece forte, o que se percebe no capricho com que as meninas já mocinhas (13 anos) se arrumam para ir às aulas (2004, p. 99).

Certa vez, ouvi alguns estudantes dizerem que o melhor de ir para a escola é o trajeto que fazem nas toyotas. É no transporte apertado, nos tombos, nas subidas e descidas (algumas muito perigosas) que os estudantes vão construindo relações de cuidado, de afeto, companheirismo. O transporte escolar parece sinalizar, ao mesmo tempo, essa “condição guerreira” dos estudantes Tupinambá que, desde muito jovens, enfrentam dificuldades para irem à escola. Ouvi de uma professora, nessas idas e vindas para Sapucaeira, que *é preciso ser muito guerreiro e gostar muito da escola para poder enfrentar essa estrada.*

É muito comum o transporte quebrar, fazendo com que os estudantes tenham que percorrer a pé distâncias significativas para chegarem em suas casas ou para encontrarem um transporte que substitua o quebrado, sobretudo nos dias mais chuvosos. Não foram raras as vezes que ônibus e toyotas tombaram, deslizaram nas subidas de ladeiras muito escorregadias, o que geralmente causava alvoroço e preocupação entre os adultos e risos entre os mais jovens.

Quando estávamos na escola em Sapucaeira e a chuva começava a “*se preparar no céu*”, o término das aulas era antecipado para que os estudantes e professores pudessem retornar a suas casas, já que muitos vêm de comunidades distantes, a exemplo de Serra Negra, Serra das Trempes, Serra do Serrote, Acuípe, Santana, Santaninha, Olivença, Tucum, dentre outras, algumas destas com estradas de circulação difícil e perigosa.

Nas visitas feitas aos Núcleos, no período de matrícula ou em reuniões com os pais e professores, enfrentávamos muitas dessas dificuldades, com Toyota quebrada, “atolada”, e nisso tínhamos que esperar durante horas um novo transporte ou andar por longas distâncias para encontrar algum tipo de ajuda. Circulando pelas comunidades, tive a dimensão do quão difícil era chegar à escola em Sapucaeira.

Multiplicar escolas, “retomar” parentes e estar na cultura

A escola sede e os núcleos: escolas e retomadas

Interessa-nos, apresentar, a partir de agora, o movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial pelas *áreas de retomadas*, no sentido de compreender esse efeito multiplicador que se relaciona ao *fazer política* entre os

Tupinambá, como já demonstrou Rocha (2014), à demarcação do território e ao *estar na cultura* que, no limite, produzem e atualizam o parentesco, tornando-os mais *fortes na cultura*. Recuperarei a história de Núcleos em áreas de *retomada*, sobretudo as do que manteve maior contato durante a pesquisa. O movimento que expande a escola pelo território não é uniforme e, nesse sentido, varia no tempo e está relacionado a distintos fatores.

Apresentamos, a seguir, a distribuição da escola pelo território, recuperando a história de alguns Núcleos, posto que tem sido através dos processos de nucleamento que a escola tem se multiplicado por toda a Terra Indígena, possibilitado pelo movimento de recuperação do território através das *retomadas* (mas não exclusivamente). Esta distribuição nos permitirá ver como se organizam hoje as escolas, mas também o movimento atual pelo território, pelas retomadas e como as escolas estão ligadas a ele, uma vez que este movimento aciona a produção de parentesco, de pessoas *fortes na cultura* e o *estar na cultura*.

Abrir um Núcleo implica, quase sempre, em reclamar, frente ao Estado e à escola, rotas de transporte. Estas, que ligam comunidade umas às outras e à escola sede, possibilita a circulação de pessoas, as visitas entre parentes, o acesso às comunidades mais distantes de Olivença, a relação de dentro e fora e o fortalecendo de lideranças e caciques. O que os Tupinambá chamam de rotas está relacionado ao modo como organizam o trajeto que o transporte escolar deve fazer, no território, no sentido de atender às demandas da comunidade e o deslocamento dos estudantes para chegarem tanto à escola sede quanto aos Núcleos. Quase sempre, a organização das rotas envolve tensões e negociações com a direção da escola, as lideranças e caciques e a empresa responsável pelo transporte escolar. Ter um Núcleo implica em ter rotas de transporte. Rota e Núcleo, portanto, potencializam o

acesso e a circulação de pessoas entre as comunidades em momentos e situações para além dos dias de aula.

A Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença é constituída por Núcleos que se distribuem pelas comunidades que compõem a Terra Indígena⁷⁷, sendo, portanto, extensões da escola em Sapucaeira. Muitos desses Núcleos funcionam com salas multisseriadas que atendem a crianças e jovens de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2014, como já apresentado, existiam 17 Núcleos, localizados em Olivença, Águas de Olivença, Taba Jairy, Acuípe de Meio I, Acuípe do Meio II e Acuípe de Cima, Mamão, Tamandaré, Santana, Santaninha, Abaeté, Maruim, Serra das trempes, Serra Negra, Tucum, Itapoã e Gravatá. Neste mesmo ano, mais da metade dos estudantes da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença⁷⁸, aproximadamente 590, estavam distribuídos por estes Núcleos. Entre Núcleos e escola sede, existia um total de 94 professores, sendo 18 concursados, 51 Prestadores de Serviço Temporário – PST e 25 em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA.

O Núcleo de Acuípe de Baixo, em julho de 2014, é tornado colégio, desligando-se, portanto, da escola sede e passa a se chamar Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo⁷⁹. O mapa abaixo, utilizado pela escola

⁷⁷ A Terra Indígena Tupinambá de Olivença é formada, atualmente, por 23 comunidades.

⁷⁸ Em julho de 2014, torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, através da Portaria nº 5.745/2014

⁷⁹ Em documento encaminhado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em junho de 2014, pela direção da Escola Indígena Tupinambá de Olivença, são apresentadas as seguintes justificativas para que o Núcleo de Acuípe de Baixo venha a se constituir como colégio independente: “É um Núcleo que oferece níveis de ensino distintos, com estudantes com diferentes faixas etárias, com processos de aprendizagem diferenciados, o que faz com que surja a necessidade de atendermos com mais eficácia, pois teríamos recursos próprios para investimento na educação, assim como, um acompanhamento diferenciado e específico do acesso, da permanência e sucesso escolar desses alunos, construindo uma educação de qualidade para esta comunidade. Temos de 120 alunos matriculados, com possibilidades de um crescimento considerável, já que é a única Unidade Escolar que atende toda a região Litorânea do extremo Sul de Ilhéus principalmente após o fechamento das

indígena, apresenta a Terra Indígena e como esta se configura a partir das comunidades que a compõe⁸⁰.

escolas municipais circunvizinhas. Este Núcleo apresenta espaço físico próprio, adequado e agradável, de fácil acesso com duas salas amplas, cantina, dois banheiros e uma área externa muito grande com condições de ampliação, facilitando o atendimento ao aluno. Oferecemos atualmente todos os níveis e modalidades de Ensino: Educação Infantil, Fundamental I - Séries iniciais, Fundamental II – séries finais, Tempo Formativo (Eixo 4 e 5) e EMITEC – Ensino Médio. Existe uma distância territorial considerável entre as comunidades, com estradas de péssimas condições, impossibilitando o agrupamento de estudantes que se encontram em uma mesma série. O processo de demarcação é conflituoso proporcionando perigo em momentos de grande tensão, a exemplo de retomadas de terras ou reintegrações de posse. A desvinculação proporciona um melhor funcionamento da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença devido a sua grande quantidade de núcleos espalhados por um raio de 37 km². Essa medida faz com que outros espaços sejam nucleados com a proposta da nova Unidade Escolar redirecionando melhor o trabalho pedagógico, administrativo e financeiro”.

⁸⁰ O mapa me foi dado pela Direção da escola, e não tenho informações mais detalhadas de como foi elaborado; é aqui apresentado para dar uma noção da distribuição das escolas pelo território mas também porque é este o mapa que apoia as decisões concernentes à gestão da escola, sendo portanto particularmente relevante no nosso caso.

entender a relevância da escola nesse processo e sua importância entre os Tupinambá.

A escola sede: Sapucaeira



Escola sede em Sapucaeira: espaços internos e externos à escola; estudantes circulando pela escola e realizando o Poranci.

Fotos do autor

A Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença atende a todos os níveis de ensino (educação infantil, ensinos fundamental e médio) além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - nos turnos matutino, vespertino e noturno. A EJA funciona somente no noturno. No Ensino Fundamental I, além de turmas regulares (organizadas por ano – do 1º ao 5º ano) existem turmas multisseriadas, especialmente nos Núcleos. Na escola sede, no turno matutino, funcionam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino Médio (do primeiro ao terceiro ano). Quando iniciei a pesquisa, a primeira turma de ensino médio tinha iniciado em 2010 (somente uma turma do primeiro ano); em 2011, existiam duas turmas (uma de primeiro e outra de segundo ano). A Educação Infantil (pré-escola) e o ensino fundamental do primeiro ao quinto ano funcionam, quase em sua totalidade, no turno vespertino. No matutino funcionava uma turma multisseriada (do primeiro ao quinto ano) para atender a necessidades e demandas de algumas famílias, posto que seus filhos mais velhos estudavam no matutino (cursando os últimos anos do ensino fundamental ou o ensino médio). A justificativa dos pais, que pude presenciar em muitas situações, era apresentada nos seguintes termos: aos filhos mais velhos caberiam o cuidado das crianças menores que se deslocavam nas toyotas, consideradas perigosas por esses pais, que não se sentiam seguros em mandar seus filhos para a escola, no turno vespertino. Esta demanda trazida pelos pais fez com que a direção da escola formasse esta turma multisseriada.

Como já referido, a escola sede, no formato arquitetônico atual, foi inaugurada em 2006, atendendo inicialmente a alunos da educação infantil e do ensino fundamental. Foi construída na Fazenda São Pedro, Km 16, na Região de Sapucaeira, em uma área doada por uma família de indígenas. Nesta mesma

localidade e a partir da articulação desta família (e de sua importância nesta localidade) tem início o movimento de organização dos Tupinambá de Olivença em torno de uma educação escolar que servisse aos interesses desse povo, já referido anteriormente. É nesta mesma família, em um espaço ainda improvisado, que começa atuar uma das primeiras professoras Tupinambá, Pedrísia Damásio.

A escola possui 5000 m², construída em formato circular, com padrões arquitetônicos inspirados em uma aldeia Tupinambá do século XVII. Não possui muros externos e oferece uma infraestrutura de oito salas de aula, sala de vídeo, cozinha, anfiteatro, laboratório de informática, salas de administração, biblioteca, museu e quadra poliesportiva, um consultório odontológico e três sanitários (COSTA, 2013).

Esta foi a primeira anotação feita em meu caderno de campo quando chego à escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, em Sapucaieira:

As aulas têm início com o Poranci realizado no anfiteatro, no centro da escola. No decorrer do ritual, diversos cantos são entoados e dele participam crianças, jovens e adultos. Muitos dos estudantes ficam a observar o desenrolar do ritual, enquanto outros entram e saem do círculo em que se realiza a “pisada” [com costumam afirmar os Tupinambá]. Finalizado o ritual, os estudantes se dirigem à sala de aula. Alguns insistem em ficar no anfiteatro, em conversas, mas são logo direcionados às salas pela direção da escola (05-04-2011).

Levado por José Carlos ao primeiro encontro que tive com os professores e lideranças Tupinambá, encontro organizado por Cleusa Pinto, Gicélia Menezes e Erlon Fábio, com os professores, caciques e lideranças no Núcleo de Acuípe de Baixo, no início de abril de 2011, pude apresentar minhas intenções de pesquisa e, com isso, obtive aprovação para realizá-la. Como já havia definido que as observações mais sistemáticas ocorreriam na escola sede, no dia quatro de abril do

mesmo ano, levado também por José Carlos, que ministrava aulas de espanhol para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, inicio os primeiros passos da pesquisa em Sapucaieira.

Com muita timidez e sem saber muito bem o que fazer, senti-me, neste primeiro encontro, deslocado e um pouco apreensivo. O acolhimento e a gentileza de Cleusa Pinto foram, aos poucos, dirimindo essa timidez inicial. Fui apresentado a alguns professores, ao vice-diretor Erlon Fábio e demais funcionários como sendo alguém que iria, além de realizar uma pesquisa, contribuir com a escola. Considerado alguém que poderia contribuir com a escola, fui acionado, em diferentes momentos, para prestar minha contribuição, participando de discussões com os professores nos encontros pedagógicos, ajudando na construção do Projeto Político Pedagógico do Núcleo Katuana ou elaborando Atas das reuniões e encontros com pais e professores, na escola sede ou nos Núcleos.

Em Sapucaieira, na ausência de professores, fui acionado para aplicar atividades ou observar os estudantes em dias de avaliação (provas); em outras situações, diante da ausência de professor, tive que ministrar aulas (em duas situações, ministrei aula de história para turmas do sexto e do oitavo ano; em outra, ministrei aula de Língua Portuguesa para turmas de Educação de Jovens e Adultos⁸¹, no noturno) como forma de “*socorrer a escola*”, como diziam Cleusa e Gicélia.

⁸¹ Os estudantes do noturno eram os que mais reclamavam da ausência de professor, posto que, segundo estes “*saiam de suas casas, depois de um dia de trabalho e com muito cansaço, para irem ter aula em Sapucaieira, e não encontrar professor*”. Os estudantes da turma de EJA vinham de diferentes comunidades, muitas delas distantes, com estradas muito precárias. Faziam, de fato, grande esforço para estudarem. É certo, porém, que a evasão, nessas turmas, ao longo do ano, era muito alta. No final no ano, algumas turmas terminavam com pouquíssimos estudantes.

Alguns professores faltavam às aulas pelo fato de estarem cursando a licenciatura em Ciências Sociais, Matemática, História e Educação Física na Universidade Estadual de Santa Cruz, através do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR⁸², do Governo Federal; outros faziam a Licenciatura Intercultural Indígena, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cujas aulas aconteciam em formato modular, no Campus da UNEB em Teixeira de Freitas, extremo Sul da Bahia ou em Paulo Afonso, Norte da Bahia. Outros professores faziam a Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida pelo Instituto Federal da Bahia⁸³ – IFBA, em Porto Seguro. Alguns faziam, ao mesmo

⁸² O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755 (que “institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”), de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; **II. Segunda licenciatura** – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Constitui objetivo do PARFOR: Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, Municipais e do Distrito Federal, os Fóruns e as Instituições de Educação Superior e o período das pré-inscrições. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> Acesso em 25 de dezembro de 2014.

⁸³ O Curso em Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Federal da Bahia, em Porto seguro, começa a funcionar em 2010, com 80 discentes distribuídos em duas turmas. Os estudantes são em sua maioria professores e lideranças indígenas, oriundos das três etnias localizadas no Sul e extremo Sul da Bahia (Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe). Constitui objetivo desta licenciatura: formar e habilitar professores indígenas em licenciatura plena, com enfoque intercultural, para lecionar nas escolas indígenas localizadas em aldeias e reservas indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação

tempo, duas graduações, a Intercultural Indígena e outra na UESC ou em Universidades particulares.

A construção de uma Licenciatura Intercultural Indígena no âmbito da Universidade do Estado da Bahia foi fruto da mobilização do movimento indígena deste Estado. O esforço conjunto de professores indígenas, da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ-BA), de professores e pesquisadores da UFBA, de líderes indígenas, de quadros da área de educação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do MEC viabilizaram a organização, ainda na década de 1990, do primeiro curso de Magistério Indígena no Estado da Bahia. O movimento dos professores Indígenas, que veio a se constituir no Fórum de Educação Indígena, passa a reivindicar em vários campi da UNEB a criação de cursos específicos ou a reserva de vagas em programas de formação de professores em serviço, a exemplo da rede UNEB 2000 (este programa teve ampla atuação no interior do Estado, no processo de formação de professores em serviço de redes municipais, visando atender à demanda por qualificação inicial universitária, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996.) (MESSEDER, 2013).

escolar indígena. Os egressos estarão habilitados basicamente nas seguintes áreas de formação profissional: a) **Ciências da Natureza e Matemática** (Física, Matemática, Química e Biologia); b) **Ciências Humanas e Sociais** (Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Direito, Geografia e Arqueologia); c) **Ciências da Linguagem e Códigos** (Língua Portuguesa, Língua Indígena, Literatura, Língua Estrangeira, Libras, Artes e Educação Física). A carga horária do curso está estruturada em dois ciclos distribuídos em quatro anos. A divisão da estrutura curricular em ciclos – Básico e Específico – tem o objetivo de permitir a maleabilidade do curso, sendo que sua estruturação não será sequencial, na medida em que poderá haver uma alternância. O curso é construído com carga horária mínima de 3.000h. Cada ciclo está assim organizado: Ciclo Básico: 1º e 2º ano - conhecimentos gerais sobre povos indígenas e educação escolar indígena: Pedagogia, Gestão Escolar, Direito, Ciência Política, Antropologia, Informática, Linguística, Ciências da Natureza e Artes. Ciclo Específico: 3º e 4º ano - Ciclo específico em formação profissional: Ciências Naturais e Exatas, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem e Códigos. <http://www.portoseguro.ifba.edu.br/index.php/licenciatura-intercultural-indigena> Acesso em 25 de dezembro de 2014.

No âmbito federal, foi criado em 2006/2007 o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), com vistas a garantir recursos para a implantação de cursos de formação para professores indígenas em universidades públicas, particularmente para os que já atuavam como docentes em escolas indígenas. O PROLIND previa também a alocação de verbas para a elaboração do projeto do curso, que deveria ser submetido à seleção nacional prevista em edital. Em 2006, durante um evento em Porto Seguro, que contou com a participação de representantes do Fórum de Educação Indígena e de quadros dirigentes da UNEB, inclusive o próprio reitor, os professores indígenas cobraram da UNEB um compromisso em relação à implantação de um curso específico. Assim, a UNEB criou um grupo de trabalho – que obteve recursos do MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, para elaboração do projeto -, que começou suas atividades em 2007, em conjunto com líderes dos diversos grupos indígenas na Bahia, funcionários da FUNAI, da Secretaria de Educação e da Secretaria da Justiça e de Direitos Humanos. Posteriormente, professores e pesquisadores da UNEB, com relações históricas de produção de conhecimento e ação política junto às populações indígenas do Estado, incorporaram-se à equipe, em articulação com técnicos da Pró-Reitora de Ensino e Graduação. Desse trabalho resultou o projeto que foi aprovado no edital nacional da SECAD⁸⁴ em 2008 (a aprovação é divulgada em novembro de 2008). O projeto prevê um curso organizado em dois polos, nos Departamentos de Educação de Teixeira de Freitas e Paulo Afonso. Neste último atende etnias que habitam também a região oeste do Estado. O curso oferece 108 vagas, 54 em cada polo, e atende atualmente estudantes de 11 etnias. Dos 350 professores atuando nas escolas indígenas, até 2008, 286 não

⁸⁴ Atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

possuíam nível superior. Entre abril e maio de 2009 é realizado o processo seletivo. Em junho foram realizadas as matrículas nos dois polos. A primeira etapa do curso teve início no primeiro trimestre de 2010 (MESSEDER, 2013, p. 37-44).

Os cursos oferecidos pela UESC (Ilhéus) e as Licenciaturas Interculturais (Teixeira de Freitas, Paulo Afonso e Porto Seguro) mesmo ocorrendo de forma modular, afastavam os professores da sala de aula por semanas, sobretudo os períodos de formação nas Licenciaturas Interculturais. As ausências dos professores à escola, por conta das formações, posto que estes não tinham substitutos, causavam apreensões e preocupações aos gestores da escola, aos estudantes e pais. Alguns professores resolviam sua ausência firmando acordos com os colegas que permaneciam na escola, de forma que estes assumiam as aulas. Outros deixavam atividades elaboradas para serem aplicadas às turmas (tanto por um colega professor como por alguém da direção, geralmente Gicélia, Erlon e Gilmara). Outros, ainda, deixavam a cargo da direção organizar o funcionamento das aulas em suas ausências. Segundo os gestores, as ausências desses professores, além de causarem transtornos ao funcionamento da escola, comprometiam a qualidade da educação (contudo, os gestores sempre mantiveram esforços no sentido de garantir a saída dos professores e o funcionamento da escola). Não obstante as tentativas para que a escola funcionasse nessas circunstâncias, nem sempre era possível, sendo comum os estudantes chegarem à escola e encontrarem aulas vagas. Situações como essas faziam com que as aulas terminassem mais cedo e não foi raro encontrar estudantes insatisfeitos, que recorriam a direção para que esta tomasse providências. Nos Encontros Pedagógicos e nas reuniões com os professores, essas queixas eram recorrentes.

Os professores que se responsabilizavam pelas aulas dos colegas ausentes nem sempre conseguiam dar conta; em alguns casos, revezavam entre duas ou três turmas diferentes ao mesmo tempo, o que causava grande cansaço e aborrecimento tanto para o professor quanto para direção, uma vez que era comum encontrar alunos circulando livremente pela escola. Alguns alunos, em tom de ironia, afirmavam que “*a melhor aula era a aula vaga*” e aproveitavam o momento para “*colocar a conversa em dia*” com os colegas, ouvir música no celular (geralmente de forma alta, o que causava desespero à direção), jogar futebol na quadra poliesportiva ou no anfiteatro da escola.

Esta “desordem” acontecia, quase sempre, no turno matutino, onde funcionavam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, e no noturno com as turmas de Educação de Jovens e adultos, justamente nos dois níveis de ensino onde se concentravam a maior parte dos professores que estavam nas referidas licenciaturas. O vespertino, no qual funcionava a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, sempre foi considerado “*mais organizado e com menores problemas*”, posto que era mais fácil organizar a rotina da escola na ausência de algum professor, uma vez que nas salas de educação infantil era comum encontrar dois professores, o titular e um auxiliar que, nestas situações, era deslocado para assumir a sala do professor(a) ausente.

No caso do ensino fundamental II e ensino médio, as disciplinas que “ficavam mais prejudicadas” com a ausência do professor eram as de ciências exatas, tendo em vista que era mais difícil encontrar professor substituto ou, até mesmo, alguém que pudesse aplicar alguma atividade para os estudantes, quando este deixava. Em muitas dessas situações, a direção da escola construía saídas, seja pedindo aos

estudantes que elaborassem redação, já que para os gestores, como já referido, era na escrita que estava a grande defasagem da escola ou aproveitando a ocasião para fazer reuniões.

Como já referido, os Tupinambá não querem uma escola que se limite, apenas, a ensinar a ler e escrever e, dessa forma, o que é considerado uma “boa escola”, em nossos termos, é uma dimensão valorizada, mas acredito que não a mais importante para os Tupinambá, isso porque, segundo eles a *escolaridade não está só no ler e escrever, está na nossa identidade, está no conhecimento dos nossos valores, está na nossa cultura*, como ouvi certa vez de uma professora. Por isso que a escola é valorizada e “*não ter aula*”, não “*ter escola*” é sempre um problema, sobretudo para os estudantes e suas famílias. As queixas que estes apresentavam iam sempre nessa direção e, por vezes, muitos estudantes abandonavam a escola ou pediam transferência. Não faziam isso porque consideravam a escola ruim ou de qualidade duvidosa (ao menos não eram esses os argumentos recorrentes), mas reclamavam da ausência dos professores, por questões já sinalizadas, da interrupção das aulas devido a problemas no transporte escolar ou quando estas eram interrompidas durante os períodos mais chuvosos, que inviabilizavam o funcionamento da escola, já que o transporte não conseguia circular pelas comunidades. Não ter escola e aqui nos referimos a não ter aula é um problema para os Tupinambá, inclusive muitos pais veem nisso motivo para tirar seus filhos desta.

O que queremos reiterar é o que constitui “ameaça” à escola ou o que é motivo de preocupação para os Tupinambá não é a suposta “falta de qualidade” do ensino oferecido, como muitos imaginam, inclusive os representantes da Secretaria

de Educação, da Diretoria Regional de Ensino - Direc 6, localizada em Ilhéus, que não perdem a oportunidade em lembrar que o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁸⁵ da escola indígena é muito baixo”, mas sim o não funcionamento desta, isso porque, como apresentamos, é na escola e através dela que os Tupinambá atualizam relações, parentesco, aprendizados, produzem cultura, tornam-se fortes, constroem sentimento de pertença e de luta pela território. As palavras da professora Nete e de José (estudante do ensino médio) são reveladoras nesse sentido:

Muitos querem escola só para aprender a ler e a escrever. Nossa escolaridade não está só no ler e escrever, está na nossa identidade, está no conhecimento dos nossos valores, está na nossa cultura. Muitos não têm o conhecimento disso, não estão se reconhecendo como índio, como índia. Ainda temos muitos parentes que pensam que a escola foi feita para surgir emprego. Ele ainda não está se vendo como um índio; ele ainda não está tendo o conhecimento do que é uma educação diferenciada. Os jovens que vivem mais na zona urbana, muitos têm também esse pensamento, de que a escola serve só para ler e escrever, porque já passam a vivenciar uma outra cultura, já passam a ter conhecimento daquelas músicas, daquelas danças, daqueles negócios esquisitos, feios; aí só querem está cantando aquela música; a partir daí eles acham que a escola é só para ler e escrever e não tem neles mesmo a valorização do diferenciado que é muito importante para a vida deles (Nete – Entrevista realizada em novembro de 2011, na EEITO).

Eu comecei a estudar na escola indígena desde a quinta série; ia da Tucum para escola; o caminho é ruim, o transporte é péssimo; nós cansamos muito na viagem; a escola é muito boa, gosto de estudar lá; é uma escola que tem uma cultura diferente, língua diferente, tem o português, mas tem o tupi; tem nossa cultura que é ensinada; *é muito bom estudar com índio, vou assumindo minha cultura, e aprendendo mais o que ainda não sei*; os mais velhos tem muitos conhecimentos que ainda não sei; aí eles vão passando através de cantos, de palestras e nós jovens sempre buscando mais conhecimento para podermos ficar mais interligados no processo de cultura, de retomada, o que é ser índio mesmo, de verdade, viver nossa própria cultura. *Ser índio de verdade é assumir sua cultura, lutar por sua terra, se integrar no movimento*. Os policiais são respeitados pela fala, nós índios, somos respeitados pelas nossas vestes, pela nossa pintura; um índio bem aculturado [no sentido de viver a cultura] é um índio mais forte, *um índio que não assume sua*

⁸⁵ Em 2011, o IDEB da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença era de 1,3.

cultura é fraco; o índio que é índio vivencia a sua própria cultura, não se exclui de sua cultura; é uma vergonha um índio não assumir a sua cultura. Eu queria que nossa escola crescesse mais, porque tem poucas salas, queria que tivesse uma sala de informática adequada com internet, um laboratório de ciência, uma quadra melhor (somos índios, mas podemos ser atleta; quem sabe um dia um tupinambá não esteja jogando lá no Brasil, na seleção brasileira); isso é um sonho para o futuro. A qualidade do ensino é boa; eu comparei o meu caderno com o caderno do meu sobrinho que estuda na escola Jorge Calmon (em Olivença), tudo que estava passando em matemática lá estava passando aqui; é bom em termos de educação; mas é ruim, nas vezes que falta a aula, muita aula, quando tem chuva; tem professor que falta também, aí quando as aulas retornam já esquecemos quase tudo que passou na matéria; dificulta bastante, questão de prova, assunto, atrasa muito. Aí a gente fica um pouco perdido nesse meio. (José – entrevista realizada em Olivença, em julho de 2011)

Núcleo Katuana (Olivença)



Olivença, considerada a *aldeia mãe*, dista aproximadamente 16 km do município de Ilhéus. Segundo Viegas,

Do ponto de vista da história colonial, entretanto, o local onde atualmente existe a Vila de Olivença tem origem na edificação de um aldeamento de índios, em 1680, pelos jesuítas, de nome aldeia de Nossa Senhora da Escada (Leite, 1945, p.222; Lisboa, 1977 apud Almeida, 1916a, p.109; Araújo 1757 apud Almeida 1913, p. 184). Alguns historiadores consideram essa aldeia como a substituição daquela que em 1640 se localizava perto de Ilhéus, sob o nome de aldeia dos Índios dos Padres. Em 1758, no rescaldo da expulsão dos jesuítas do Brasil, e de acordo com as disposições legais genericamente aplicadas na então colônia portuguesa, a aldeia foi transformada em “Vila de Índios”, importando da metrópole o nome de Olivença – como era prática geral da época (VIEGAS, 2007, p. 28).

Olivença é uma referência central para a historicidade dos atuais Tupinambá. Hoje em dia, há muitas famílias Tupinambá residentes em Olivença, e famílias de distintas áreas do interior do território seguem se deslocando com frequência para a vila de Olivença por várias razões: acesso ao transporte que leva até Ilhéus, compra de produtos emergenciais disponíveis nos mercados locais, atendimento no posto de saúde, atendimento das crianças no Núcleo Katuana, encontros entre parentes, reuniões no centro cultural, visitas e atividades na ONG Thidewá⁸⁶, participação em eventos festivos e rituais, além de participarem de eventos realizados pela escola, da Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe, que ocorre em setembro,

⁸⁶ A *Thydêwá* iniciou suas atividades no ano de 2000 e se constituiu juridicamente em 2002. Desenvolve diferentes projetos com povos indígenas do Nordeste e de outras regiões do país, a exemplo dos Tupinambá. Em 2008 publica o livro “*Índio na visão dos índios: nós Tupinambá*”. Ademais, tem desenvolvido projetos junto ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Durante a pesquisa, acompanhei algumas ações desta ONG na escola sede, vinculadas ao projeto Oca Digital – Arte e tecnologia para as comunidades indígenas, em que participava um grupo de estudantes. Ainda, durante a pesquisa, o espaço da Thydêwá, em algumas situações, foi utilizado pelos professores indígenas para as aulas de Tupy e para encontros pedagógicos.

da Puxada do Mastro de São Sebastião, em janeiro, da Festa do Divino Espírito Santo, enfim, uma grande variedade de atividades (ROCHA, 2014).



A Vila de Olivença é considerada pelos Tupinambá a Aldeia Mãe, posto que foi nesta localidade que os Tupinambá foram aldeados na antiga Missão de Nossa Senhora das Escadas. Fotos do autor.

A busca por uma escola que servisse aos interesses dos Tupinambá, como já referido, vai se constituindo em concomitância à organização do Movimento Indígena Tupinambá, em fins da década de 1990, como já descrito por Viegas (2007), e envolve, como já apresentamos acima, um grupo de mulheres, inicialmente vinculadas à pastoral da criança e ao CAPOREC.

Em Olivença, a primeira sala de aula começa a funcionar em 2000, com professoras voluntárias, que ministravam aulas em sua própria residência, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Em 2003, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia contratou, através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), essas docentes. No ano seguinte, instituiu-se uma equipe pedagógica tendo por objetivo dar andamento à proposta de educação diferenciada que já vinha se tornando elemento de reflexão desde anos anteriores. Esta equipe, agora articulada com os professores responsáveis pelas salas que funcionavam em muitas das comunidades, com lideranças e a cacique Jamapoty, assessorados por Núbia e pelas ações que esta vinha empreendendo através do CAPOREC-FASE⁸⁷, começam a pressionar o Estado e a responsabilizá-lo pela construção de escola no território Tupinambá.

Em 2005, esta equipe pedagógica apoiada pela referida cacique conseguiu a doação de um espaço para a realização das aulas, que durou apenas seis meses, uma vez que este foi vendido pela proprietária. Entre os anos de 2007 e 2008 a sala de aula em Olivença é desativada, diante da inexistência de um espaço que pudesse abrigar os estudantes. Os professores que atuavam em Olivença são transferidos para a escola da rede municipal.

⁸⁷ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - ONG criada em 1961, com escritório instalado em Itabuna em 1987, atuando em educação popular e desenvolvimento junto à comunidade indígena.

No início de 2009, as professoras Tailane Cerqueira Matos, Maria Cristiane dos Santos, Genilda dos Santos, Ediva Silva do Nascimento, Rosane Santos Souza, Ana Paula Silva do Amaral e os funcionários Luzinete Silva Vieira, Sandra Regina dos Santos, Roseni Pinheiro dos Santos, Ivan José dos Santos, Wildes Silva do Amaral, apoiados pelas lideranças Renivaldo José, Cláudio Magalhães, dona Nivalda (anciã Tupinambá e mãe da cacique Valdelice) e pelo cacique José Sinval se organizam para restabelecer o Núcleo em Olivença, justificando, para isso, os riscos e dificuldades em transportar crianças da educação infantil para a escola sede em Sapucaeira. Este coletivo, portanto, aciona as famílias de Olivença e de comunidades vizinhas como aliadas neste pleito e buscam reivindicar do poder municipal a responsabilização por este Núcleo. Para isso, começam a construir um espaço provisório, em formato de oca, em terreno que fica ao lado do Centro Cultural de Olivença⁸⁸, para a realização das aulas. Ao tomar conhecimento, diante de um ato público realizado pelos Tupinambá, a prefeitura de Ilhéus desloca alguns agentes da Guarda Civil Municipal para o Centro Cultural de Olivença, com a finalidade de impedir que a oca fosse construída, argumentando que aquela área era patrimônio público. Diante do ato público realizado pelos Tupinambá, as autoridades municipais começaram a divulgar que os indígenas o tinha forjado como forma de se apropriarem do referido centro. O ato acaba surtindo efeito, posto que aproxima este

⁸⁸ Nesse espaço, em Olivença, durante a pesquisa, foram realizados encontros e reuniões pedagógicas, formatura da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (da primeira turma de Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), aulas de Tupinambá, ministradas pelas professoras Consuelo Paiva e Flávia Mello e reuniões de caciques e lideranças. O Centro Cultural de Olivença, localiza-se acima do balneário Tororomba. Este balneário, aberto de terça a domingo, das 09 às 18h, possui três piscinas abastecidas com água corrente do Rio Tororomba, famosa por possuir concentração considerável de cloro, ferro e iodo magnético, tendo, portanto, efeitos medicinais. A estrutura tem ainda à disposição dos banhistas o “Véu da noiva”, uma cortina d’água refrescante, além de restaurantes, box de artesanatos, baianas de acarajé e outras barracas de alimentos.

coletivo do Núcleo com Newton Lima, à época prefeito de Ilhéus, que o recebe em audiência (PPP, 2011).

Nesta audiência, os docentes e funcionários indígenas entregaram ao prefeito um abaixo assinado, solicitando a construção de uma creche em Olivença e da mesma forma pediram providência em relação ao espaço em que pudesse colocar o Núcleo em funcionamento, solicitando desta administração a responsabilidade pelo aluguel de um espaço, pela água e energia, além da merenda escolar para as crianças da creche. O prefeito, juntamente com o secretário de educação deste município, Sebastião Maciel, que se encontrava na audiência, assumem a responsabilidade pelo Núcleo Katuana, que na língua tupi significa *paz e bem estar*. Neste mesmo ano, a creche enfrenta problemas com a merenda escolar, posto que a prefeitura só envia uma única remessa de merenda, no início do ano letivo, o que leva os indígenas a fazerem denúncia frente ao Ministério Público.

A Escola Indígena Tupinambá de Olivença é de responsabilidade do Estado. No Núcleo Katuana, funcionam turmas de pré-escolar (de 04 e 05 anos) e os primeiros anos do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano), além da creche. Como já referido, a creche é construída sob responsabilidade do município de Ilhéus e, nesse sentido, os estudantes deste nível de ensino não existiam para o Estado (sobretudo no que diz respeito aos recursos direcionados para a escola Indígena, a exemplo de recurso direcionado à merenda escolar). Diante disso, a creche ficava impossibilitada de receber merenda por parte da escola Indígena (portanto, do Estado), posto que constituiria, caso assim fizesse, segundo a direção da escola, em desvio de merenda, podendo acarretar denúncia frente ao Ministério Público. Diante desta situação, a direção da Escola Indígena, juntamente com a DIREC 06, reúne-se com o secretário de educação do município de Ilhéus a fim de firmarem uma

parceria entre o Estado da Bahia, que disponibilizaria os professores e funcionários, e a Prefeitura Municipal de Ilhéus, que através da Secretaria Municipal de Educação, forneceria a merenda escolar para a creche, bem como continuaria mantendo as despesas com o aluguel, a água e a energia elétrica. No ano seguinte, o município arca com as despesas do aluguel, água e energia, no entanto, suspende o envio da merenda escolar para a Creche Katuana.

Em 2011, presenciei muitas queixas das professoras em relação à falta de merenda, tanto neste Núcleo como nos demais. Em Sapucaeira, quando faltava merenda, as aulas terminavam mais cedo. Não ter merenda sempre foi considerado um problema para o funcionamento das aulas, posto que, segundo os professores, muitas crianças, por serem de famílias muito pobres, chegam à escola mal alimentadas. Além disso, muitas crianças e jovens vêm de localidades muito distantes para a escola em Sapucaeira ou para outros Núcleos, em toyotas e ônibus de péssima qualidade, o que não é muito raro quebrarem, fazendo com que os estudantes tenham que andar grandes distâncias ou esperar algum tipo de socorro, muitas vezes com fome e sob chuva. No caso da Creche Katuana, além do problema enfrentado pela falta de merenda, os professores temiam que, a qualquer momento, a prefeitura deixasse de cumprir com o acordo firmado quanto ao pagamento do aluguel, da água e da energia. Nas reuniões realizadas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos encontros e reuniões com os professores, os problemas enfrentados por este Núcleo estavam sempre em pauta.

Pelo fato das escolas indígenas pertencerem aos sistemas municipais e estaduais, estas podem receber recursos dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), dentre outros. Porém, muitos destes programas só são acessados mediante projetos. Na tentativa de incentivar a criação de projetos para a educação escolar indígena, o governo federal passou a optar por programas específicos, como o Programa Nacional de Alimentação Indígena –

PNAEI (o valor per capita na alimentação escolar é de R\$0,22 por dia para os alunos matriculados na educação básica e R\$0,44 por dia para os alunos da educação básica em áreas indígenas e quilombolas), além de instituir cotações mínimas para alunos indígenas nas dotações orçamentárias de alguns programas do FNDE (SILVA, 2013, p. 130-131).

No caso da escola Tupinambá, este valor tem sido insuficiente, e no decorrer do ano não são raras as situações em que falta merenda na escola. Os Núcleos sofrem ainda mais com a falta desta, por motivos que vão desde a insuficiência da merenda para a escola indígena como um todo à dificuldade de acesso a estes, fazendo com que, em algumas situações, a exemplo dos períodos chuvosos, a merende chegue mais tardiamente nestas localidades.

O modo como os Maxakali se relacionam com a merende escolar é extremamente interessante, o que não foi compreendido, inicialmente, pelos órgãos do Estado responsáveis pela educação escolar entre este povo. Segundo Alvares (2004, p. 64) “a merenda escolar é percebida [...] como uma doação feita pelos professores à comunidade, visto que se considera que eles ‘capturaram’ e trouxeram esses alimentos do mundo dos não-índios”. O modo como a merenda circula entre famílias é determinado pelas relações de parentesco e pela etiqueta Maxakali, que determina a partilha coletiva dos alimentos. Se para o Estado a merenda escolar pertence à criança, não é assim que funciona para este povo. Dessa forma,

A partilha coletiva de conhecimento e alimentos – a distribuição da merenda escolar – é também outra estrutura de relações presente nas realizações rituais. No período inicial da implantação das escolas, toda a aldeia se reunia para participar da merenda escolar. Depois de muita orientação em contrário dos órgãos que atuam na área, que insistiam que a ‘merenda era para os alunos’, a merenda passou a ‘ir’ para a aldeia através das crianças. Atualmente, com a dispersão das classes escolares em cada aldeia separadamente, o evento da merenda escolar acontece entre o grupo local, como ocorre durante as cerimônias rituais. Evento, por sua vez, também estreitamente relacionado ao processo de socialização das crianças (ALVARES, 2004, p. 71).

Se os Maxakali subvertem esta *lógica do Estado*, os Tupinambá sofrem com seus efeitos em diferentes aspectos. Para o Estado da Bahia, como sempre reiterou Cleusa, o que existe é a *escola Tupinambá*, quase sempre associada à escola sede de Sapucaeira. Como temos demonstrado, existe uma multiplicidade de escolas, a partir da realidade de cada Núcleo, com suas demandas específicas. Ademais, a dificuldade de acesso a determinadas comunidades e as estradas de péssima qualidade fazem com que, mesmo quando a merenda chega à Escola sede ou à Olivença, não se tem a garantia, efetivamente, de que esta chegará aos Núcleos com facilidade, mesmo diante do empenho constante por parte dos gestores da escola. Por outro lado, o recurso direcionado à merenda escolar não tem sido suficiente para suprir a escola durante todo o ano letivo e o que tem sido feito, em algumas situações, é reduzir o período da aula. Presenciei em um determinado Núcleo crianças (de famílias muito pobres, segundo relato da professora) tendo como merenda pipoca que tinha sido levada pela professora. Analisando os relatórios construídos pela Direção da Escola e encaminhados tanto à Diretoria Regional de Educação - DIREC 06, em Ilhéus, quanto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia SEC-BA, a falta de recurso para atender à merenda escolar é sempre apresentada como um grande problema que a escola enfrenta. No relatório de 2010, são apresentadas as seguintes demandas, no que diz respeito às *dimensões administrativa, financeira e pedagógica*:

Os recursos recebidos (Fundo de Assistência Educacional – FAED; Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE; Plano Nacional de Alimentação Indígena PNAEI e Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE (Caixa Escolar) são insuficientes devido à complexidade da Unidade Escolar, haja vista, possuir 19 núcleos atendendo Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I em áreas isoladas de difícil acesso e péssima estrutura física, fator que compromete a execução financeira conforme a mesma foi planejada juntamente com o colegiado escolar, que por sua vez, necessita de aparato legal de acordo com parcela da comunidade escolar. No que tange o reordenamento da rede, pontuamos a necessidade da

implementação de um curso de EJA (Educação de Jovens e Adultos) voltado para o terceiro tempo formativo, bem como, a demanda para a última série do Ensino Fundamental II com grandes possibilidades de montagem de turma para uma série do primeiro ano do Ensino Médio regular, pois nossa Unidade Escolar fica 16 Km da zona urbana e ao terminar a 8ª série nossos alunos terão que estudar, fazendo com que muitos parem seus estudos. Em relação a enturmação [refere-se à quantidade mínima de alunos para formar uma turma, segundo a SEC-BA] temos dificuldades em estabelecer critérios para este tópico, já que a realidade de distância entre comunidades muitas vezes não atende o número mínimo de alunos em classe proposto pela SEC. Por fim a alimentação escolar é insuficiente devido à disparidade entre o número de alunos cadastrados no censo do ano anterior e a realidade atual. Necessitamos um aumento dos recursos disponibilizados por meio de programas e projetos destinados à Educação Indígena, bem como um FAED especial voltado para atender as particularidades desta modalidade de Educação diferenciada, já que mesmo com caráter de escola de porte médio, ainda continuamos recebendo recursos como Escola de Pequeno Porte. O Projeto Político Pedagógico em nossa Unidade Escolar vem sendo construído ao longo da história da própria escola e do povo indígena que ela atende, sendo assim, busca garantir por meio de seus ACs a permanência de seus educandos e o cumprimento do calendário letivo, muitas vezes prejudicados devido ao difícil acesso e a realidade de demarcação a qual o povo está inserido, fator este que prejudica a frequência e o desenvolvimento de projetos socioeducativos. Encontra-se em processo de construção o Regimento Escolar e a produção de material didático, já que, os livros enviados pelo MEC pouco retratam a realidade do povo Tupinambá distorcendo a afirmação cultural, desta forma, apontamos como demanda a figura do coordenador pedagógico para cada modalidade de ensino, além de três coordenadores para escolas nucleadas e acompanhamento de registro em diários, ata de resultados conselhos de classe, entre outros.

Retomando a caso do Núcleo e Creche Katuana, em 2010, um grupo de professores, reunido na FUNAI de Ilhéus, dá início à elaboração do Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil deste núcleo, como forma de atender tanto a solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus, que à ocasião cobrava o PPP como meio para o reconhecimento da referida creche em seu sistema municipal de ensino, quanto às cobranças internas aos próprios Tupinambá, vindas de professores dos diferentes núcleos e da escola sede, além das cobranças que

partiam da direção da escola (cobranças que eram recorrentes nos encontros pedagógicos⁸⁹).

O processo iniciado no Núcleo Katuana, voltado para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, logo se estende para os demais núcleos e para a escola em Sapucaeira. Enquanto participei das reuniões para dar continuidade à elaboração do referido documento, inicialmente, organizamos um calendário de reuniões, de forma que pudessemos ter representantes de professores e lideranças dos diferentes núcleos e dos gestores da escola, posto que o que se pretendia era elaborar um documento que servisse para a escola, em sua totalidade (sede e Núcleos), indo além, portanto, da demanda mais imediata trazida pela Secretaria de Educação de Ilhéus. Feito essas primeiras reuniões e tendo esboçado um primeiro texto, foram feitas reuniões com todos os professores da escola, caciques e lideranças, em Sapucaeira, no sentido de que estes pudessem avaliar o documento. Essas reuniões foram extremamente importantes para a compreensão de muitas questões e aspectos que atravessam a escola.

Em 2014, Núcleo Katuana atendia a aproximadamente cento e quarenta estudantes, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino e contava com os seguintes profissionais: as professoras Genilda dos Santos e Juliana Guedes Miranda sala (educação infantil); Tailane Cerqueira Matos (primeiro e segundo ano); Maria Cristiane dos Santos e Darlene das Neves Silva sala (educação infantil); Ediva Silva Nascimento e Jeanne Andrade Rocha (educação infantil); Rosane Santos Souza e Ana Alice (educação infantil, matutino); Ana Alice e Neusa Alves do Carmo (creche, vespertino); Rita de Cássia (quarto e quinto ano); Priscila Amaral de Jesus e

⁸⁹ Ajudei na elaboração deste PPP entre 2011 e 2012, juntamente com a professora Christiana Cabicieri Profice, da Universidade Estadual de Santa Cruz, que à época realizava pesquisa, juntamente com seus bolsistas de Iniciação Científica, na Creche Katuana.

Ana Paula Amaral (multisseriada); Márcia Marília (terceiro ano), além das merendeiras Sandra Regina dos Santos e Jocilene Nascimento da Silva; nos serviços gerais, Jocelma Maria do Nascimento e Roseni Pinheiro dos Santos e os porteiros Ronaldo José dos Santos e José Sérgio Conceição.

Núcleo Acuípe do Meio I





Núcleo Acuípe do Meio I
Fotos do autor

Neste Núcleo, a educação tem início em 2001, a partir dos esforços construídos pelas professoras Lucimeire, Josenice⁹⁰ e Marcinéia. Neste mesmo ano, estas professoras começam a lecionar em uma casa de farinha cedida pelo senhor Dernival. No ano seguinte, diante da impossibilidade em se ter aula, de forma regular, durante todo o período letivo, em virtude do tempo dedicado à produção da farinha, as professoras se deslocaram para um bar e depois para um galinheiro. A procura crescente e o aumento do número de estudantes levam a professora Luziane a somar esforços e ministrar aulas junto as demais professoras. Ainda em 2002, a professora Josenice organiza uma turma própria em um galpão construído pela Organização Não-Governamental CARE⁹¹ (este galpão tinha sido construído para beneficiamento de piaçava dos moradores desta comunidade. Era utilizado, ademais, para reuniões, atendimento médico, vacinação, reuniões evangélicas e

⁹⁰ É uma importante liderança desta comunidade; além de atuar como professora, atua como Agente de Saúde pelo Município de Ilhéus, concursada nesta última função. Ouvi de muitos Tupinambá que Josenice tinha as qualidades para se tornar cacique desta comunidade.

⁹¹ A CARE, cuja lema é “*somando forças até o fim da pobreza*” é uma confederação global formada por diversas organizações não governamentais que trabalham juntas para acabar com a pobreza. A CARE Brasil tem como objetivo principal de seu trabalho o combate à pobreza através da promoção do desenvolvimento local. Para isso, atua em regiões de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) empoderando pessoas através de ações no campo da educação, geração de renda e mobilização social, buscando privilegiar o acesso ao conhecimento a mulheres e jovens, os principais atuantes nas mudanças estruturais de uma comunidade. A CARE Brasil desenvolve Programas Territoriais e Projetos Estratégicos que investem, entre outros, na capacidade empreendedora das pessoas, na preservação do meio ambiente e uso racional dos recursos naturais, no controle social e melhoria das ações do poder público, na inclusão financeira e na capacidade de adaptação de comunidades às mudanças climáticas. www.care.org.br Acesso em 05/01/2015.

como depósito de mercadorias dos moradores). Neste galpão, em uma parte, funcionavam as turmas de 1ª e 2ª séries (atuais segundo e terceiro anos). No galinheiro funcionavam as turmas de educação infantil (pré-escolar).

Em 2009, a outra parte do galpão que servia como depósito é desocupada e passa a abrigar a educação infantil. No matutino funcionava a turma de 2ª série e a de educação infantil. No vespertino, a turma de 1ª série. Em 2010, forma-se uma turma de 3ª série (quarto ano). No ano seguinte, uma turma de 4ª série (quinto ano). Em 2013 e 2014, funcionavam neste Núcleo turmas de educação infantil e do 1º ao 5º ano, atendendo a cerca de 50 estudantes, tendo como professoras Lucimeire, Élen França, Sebastiana, Rosimeire e Geane. Josenice encontrava-se afastada de sala de aula diante de problemas nas cordas vocais, mas continuava atuando na escola, em questões pedagógicas, no acompanhamento das reuniões de pais que eram realizadas nos Núcleos e na escola sede.

Por muitas vezes ouvi da direção da escola que este Núcleo era um dos “mais organizados, com educação de qualidade”, fruto da responsabilidade das professoras que ali lecionavam. Segundo Cleusa, Josenice atuava como um tipo de “diretora” e, como consequência, professor(a) que não levasse a sério o trabalho nesta comunidade não permanecia por muito tempo lecionando.

Os estudantes que chegavam à escola sede, vindos deste Núcleo, eram considerados “adiantados” o que, segundo os gestores, comprovava a qualidade da educação e o comprometimento das professoras. De fato, em muitas conversas que tive com Josenice e sua irmã Élen França, nos encontros para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e nas reuniões que ocorreram no Núcleo, estas sempre enfatizavam a necessidade de uma educação de qualidade e que estivesse para valorizar a cultura. Em uma destas ocasiões, em abril de 2011, Élen me relata:

Por meio da educação foi se resgatando o uso da cultura e as demais coisas mencionadas pelo conhecimento e incentivo que os alunos recebiam na escola. Assim, os índios iam se reconhecendo cada vez mais e se valorizando. A cultura e arte na educação caracteriza a escola, valoriza, reconhece, destaca e divulga a educação indígena, pois ajuda a desenvolver a cultura, a arte, música, rituais e conhecimento já existente na aldeia.

Em 2014, neste Núcleo estavam matriculados quarenta e cinco estudantes, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, em turmas multisseriadas (do primeiro ao sexto ano). Lecionam no referido Núcleo: Elen França Amorim e Jaqueline Souza Reis (educação infantil); Sebastiana Souza Vieira do Amaral e Rosemeire dos Santos (educação infantil e quinto ao sexto anos); Lucimeire Magalhães dos Santos (primeiro e segundo ano); Lindiane Valentim Santos (terceiro e quarto ano).

Núcleo Acuípe do Meio II



Na área entre o Acuípe do Meio I e o Acuípe de Cima vivem famílias aparentadas entre si e com estas *comunidades* mais próximas. A maioria das famílias vive em terrenos recebidos de herança e se conhecem há bastante tempo (ROCHA, 2014).

Segundo a professora Maristela Santos, *“a educação na comunidade começou depois que surgiu o movimento indígena”*, tendo iniciado em 2000, quando esta, juntamente com seu esposo, Roquelino, começam a lecionar na comunidade, recebendo apoio de Núbia Tupinambá. Inicialmente, é improvisada uma sala de aula, na casa de seu pai. Em 2001, por já ter formado uma turma com aproximadamente 50 estudantes, vindos das comunidades vizinhas, é feita uma divisão da turma com a professora Eunice do Acuípe do Meio I, de modo que os estudantes pudessem frequentar a escola mais perto de sua comunidade. Além da turma organizada por Maristela, o professor Roquelino organiza uma turma com estudantes adultos, que funcionava no noturno. Maristela trabalha como professora voluntária até 2003, quando é contratada pelo Estado em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. É assim que Maristela relata o início da escola no Acuípe do Meio II.

Eu comecei a ensinar na minha comunidade como professora indígena em março de 2000. Não tinha sala. Tive que improvisar uma sala na casa de meu pai e ao mesmo tempo embaixo de uma árvore; quando estava fazendo sol, eu ensinava debaixo da árvore, pois tinha mais espaço para 52 alunos, quando estava chovendo eu ensinava na casa de meu pai, mesmo o espaço sendo pequeno. As cadeiras eram esteiras colocadas no chão para os alunos sentarem. Comecei a ensinar a 52 alunos (PPP, EEITO, 2013).

Em 2001, juntamente com a ajuda da comunidade e da CARE, que já atuava no Acuípe do Meio I, como já referido, é construída uma sala de aula que funciona

até 2009. Em 2010, Maristela retorna a lecionar na casa de seu pai. No ano seguinte, é construído o Núcleo que funciona atualmente, com a ajuda da comunidade, uma única sala, feita de taipa, com cobertura de eternit e com chão batido.

Em 2012, visitei este Núcleo, juntamente com José Carlos e Maria Jesuína, que naquele momento atuavam como pesquisadores do Observatório da Educação Escolar Indígena, vinculados ao Território Etnoeducacional Yby Yara, sob coordenação da professora América César, da Universidade Federal da Bahia. Na oportunidade, conversamos com o professor Roquelino que nos apresentou as dificuldades enfrentadas por este Núcleo:

O espaço pequeno atrapalha um pouco porque atender a uma série e atender outra é complicado; a gente leva porque a gente tem jeito mesmo né? A gente sempre procura um jeitinho para a atender às crianças. As maiores dificuldades que a gente tem na escola é a falta de material, aqui a gente não tem ajuda nenhuma do Estado; aqui a gente fez mesmo na raça, nós mesmos, com a contribuição da comunidade; do Estado aqui mesmo só tem essas carteiras e mesmo assim a gente está em falta porque tem aluno sentado em carteira que não tem braço e esse armário. Essas telhas que cobrem o Núcleo foi eu, a professora Maristela, a professora Elenildes que compramos. O cimento eu quem comprei, junto com o pessoal da comunidade, com os pais que se interessam e estamos ajeitando aí. A gente depende de material porque trabalhar com criança sem material é problema. Os pais querem o melhoramento da escola. Os estudantes, agora mesmo, estão questionando a falta de merenda, o que mais eles se preocupam é com a falta de merenda, mas eles estão tranquilos. Para eles é uma alegria ter aula e tendo merenda a alegria é maior ainda. Segundo dizem, a merenda não chegou ainda aqui porque os carros não estão rodando para as comunidades, porque segundo Maristela na escola sede já tem merenda. Para chegar aqui só quando os carros estiverem rodando, para a gente ir à escola sede e pegar a merenda (Entrevista, agosto de 2012).

Quando perguntado sobre qual modelo de escola contemplaria a realidade de sua comunidade, Roquelino responde:

Primeiro tinha que ter uma sala de brinquedoteca para atender às crianças menores, ter computador para atender aos outros que já são maiores, ter uma sala organizada, ter banheiro, uma quadra de futebol para a gente poder trabalhar educação física, para poder

animar mais. Um outro espaço de grande importância que eu desejo aqui, quando construir a escola, o Núcleo, é a casa de cultura, para a criança aprender a cultura não só de ouvir a palavra, o desenho no papel, mas sim na prática, um espaço para ter professor que possa estar ensinando a fazer o colar, o cocar, os outros artesanatos. Isso é de grande importância, a gente estar apresentando no quadro é uma forma, na prática, a gente fazendo, furando as sementes, tendo ali os acessórios, as ferramentas adequadas para isso, o aluno já está aprendendo a furar a semente, a colocar a cordinha, ele mesmo já preparando o seu próprio material. Quando precisar para a Caminhada, o aluno, o pai, já não estão mais se preocupando; eu mesmo já comprei, no momento da Caminhada, comprei dos parentes, porque no momento não podia fazer, mas se o aluno, a criança, aprender a fazer, ele já vai fazer o próprio artesanato dele, a própria vestimenta dele, até que ele já vai fazendo do desejo dele, da forma que ele pensar, porque às vezes, eu penso de fazer um cocar de uma forma, mas você lá, na sua visão, acha outra, você olha e diz, não, quero desse jeito, embora que seja o estilo tupinambá, mas há várias formas, então ele já cresce naquilo e não vai dar preocupação ao pai dele, à mãe dele, no dia da Caminhada, de uma apresentação, não vai estar preocupando o pai para comprar o artesanato na mão do parente. Dentro desse espaço, ele já vai aprender aqui, a gente já vai ensinando como é que faz e já fica exposto na própria escola mesmo (Entrevista, agosto de 2012).

A Conversa que tivemos com Roquelino foi realizada no Núcleo escolar. Na ocasião, encontrava-se com Requilino, seu Otacílio, liderança e morador da comunidade. Perguntamos como estes viam a escola indígena; se esta era ideal para seus filhos e o que eles queriam em termos de melhora para a escola. Nisso, Roquelino responde:

A parte de mudança, precisa de muita coisa ainda, já tem um começo já bem adiantado, mas ainda falta melhorar ainda alguma coisa, como lá na escola sede mesmo, ela precisa ter esse espaço, com as ferramentas, com os materiais adequados, para que os professores responsáveis eles tenham esse acesso a esse material para poder estar ensinando às crianças. Isso ainda falta lá, porque no museu [referindo-se ao museu na escola em Sapucaeira], que está exposto, mas ainda falta isso aí (Entrevista, agosto de 2012).

O senhor Otacílio acrescenta à fala de Roquelino:

Eu vejo que já melhorou bastante do que era, com aquele Colégio grande ali. Como a dona diretora fala, “isso aqui é um espaço que tem que ser ocupado pelo índio, eu estou aqui ocupando uma vaga do índio”. Então, o índio tem que estudar para se formar para ser o diretor, o vice-diretor, tudo lá dá comunidade, porque aí ele já vai ensinar a cultura ao próprio índio, ao seu filho que estuda lá e ao filho

do parente, incentivando que ele vá fazendo as coisas; tem que ter o dia também da professora estar com seus alunos todos na cultura, não é todo dia, mas que seja um dia na semana; a professora, que é a principal, que é a chefe que está educando as crianças, e ter o dia para os alunos irem com sua fardazinha, para ficar tudo organizado e já ir crescendo naquilo ali. Isso precisa ter, a professora já tem que ir ensinando às crianças também, ela está ali para ensinar a leitura, mas a cultura também, ela que é uma índia, que já está lá ocupando aquele espaço. Então isso precisa mudar muito. Têm muitos que têm que voltar para estudar o próprio índio, porque acontece o seguinte, eu ali vejo que tem muita mistura [referindo-se à presença de estudantes não indígenas na escola], tem parte que o índio já não vai ensinar, cada um tem sua cultura diferenciada, então precisa dessa organização, porque o que você vai ensinar ao índio, a um parente seu, você não vai ensinar ao outro, aí você vai ter que ter a parte dele. Por isso tem muitos na escola sede [referindo aos estudantes não indígenas] que às vezes não querem usar um cocar, uma tanga, porque ele é diferenciado, ele quer a diferença dele, não é isso? Então precisa mudar essas coisas na escola. É isso que eu tenho para explicar a vocês (Entrevista, agosto de 2012).

Ainda, segundo Roquelino

Como meu tio está falando, já ensinei lá na sede, esse tempo todo, eu senti isso, porque tem coisas que a gente tem que ensinar só para o índio, aí às vezes a gente fica meio acanhado, sem poder dar até aquele padrão de aula porque têm pessoas não índios, embora não tenham conflitos, mas tem coisas que não índio não pode saber, só pertence ao índio saber, aí então, como eu trabalhei na cultura, lá, aí então ficou muita coisa a desejar porque eu não podia estar passando e também eu não podia separar, digamos assim, eu chegar em sala de aula e dizer, olhe amanhã os não índios não venham porque a aula vai ser só para os índios. Aí fica difícil, a gente ia fazer uma separação, aí também não cabia... Na sede, nós temos muito isso, alunos interessados em ouvir a aula, mas no momento de participar do Poranci, do cântico, muitos se recusavam, não queriam ir, não queriam participar. Bom, pelo menos eu estou falando pela noite, agora pelo dia eu não sei. Aqui, por enquanto, está tudo tranquilo (Entrevista, agosto de 2012).

Muitas das questões que atravessam a escola indígena, também expressas nas falas de Roquelino e Otacílio, já apresentamos em outro momento: uma escola indígena frequentada, também, por não indígenas e as tensões que emergem nesta relação, especialmente no que diz respeito ao que e como deve ser ensinado; uma escola que está para o aprendizado da leitura, da “letra”, como disse dona Lourdes, mas também da cultura; o papel que o professor desempenha nesse processo; como a cultura deve “aparecer” na escola, como deve ser ensinada; o entendimento

(ou entendimentos) do que é a cultura, do que ela é capaz de produzir e agenciar, dentre tantas outras coisas.

Quando fizemos esta visita, lecionavam na comunidade as professoras Maristela e Elenildes, em turmas multisseriadas com estudantes da educação infantil ao ensino fundamental do primeiro ao segundo ano. Roquelino encontrava-se ensinando na escola sede, no noturno, para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, como professor de cultura. Em 2014, lecionavam neste Núcleo as professoras Maristela Santos Silva (turma multisseriada) e Naiane Silva (educação infantil), para aproximadamente vinte alunos.

Núcleo Acuípe de Cima



Núcleo Acuípe de Cima
Fotos do autor

Comunidade bem afastada de Olivença, está politicamente ligada à figura do cacique *Agebê (braço forte)*. Este é o cacique mais velho de todos e reúne em seu local de moradia – uma área de posse familiar – seus filhos, noras e netos/as (ROCHA, 2014).

Este Núcleo começa a funcionar em 2000, também impulsionado pelas ações que Núbia Tupinambá vinha desenvolvendo, tendo iniciado suas atividades com o professor Rosival, que de forma voluntária leciona por apenas seis meses, sendo substituído pelo professor Rômulo. No ano seguinte, por falta de espaço adequado e de material didático, o Núcleo é desativado e somente retorna a funcionar em 2009, com o professor Araildo, diante das reivindicações da comunidade, no momento em que assumia a nova equipe gestora, composta por Cleuda Pinto, Gicélia Menezes e Erlon Fábio. Em 2010, o professor Araildo é transferido para a escola sede, sendo substituído por Alinoel, retornando ao Núcleo em 2011 (PPP, 2013). Enquanto estive em campo, o Núcleo funcionava em um espaço improvisado, aberto, ao lado da casa do senhor Alício, o cacique Agebê.

Este Núcleo atende, basicamente, às famílias que fazem parte do cacicado do senhor Alício, que se torna importante aliado desta nova equipe gestora. Por muitas vezes ouvi de seu Alício e de professores deste Núcleo, em especial de Alinoel, seu filho, que a escola indígena tinha melhorado muito depois que Cleusa se tornou diretora. Alinoel, inclusive, era estudante da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, tendo concluído o ensino médio nesta em 2012⁹², juntamente com seu irmão Araildo.

⁹² Primeira turma de estudantes indígenas formadas no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, organizada em Tempos Formativos: Tempo Formativo I, que corresponde ao ensino fundamental I, com duração de 3 anos; Tempo Formativo II, que corresponde ao ensino fundamental II, com duração de 2 anos e Tempo Formativo

Em 2014, funcionava em um único turno, com sala multisseriada, composta por aproximadamente trinta estudantes, tendo como professores Araildes de Souza Teixeira e Tainara Santos Amaral, além da merendeira Adnólia Souza do Amaral e Antônio Amaral nos serviços gerais.

Núcleo Abaeté/Santana



Núcleo Abaeté
Fotos do autor

III, correspondendo ao ensino médio, com duração de 2 anos. A conclusão da primeira turma de Ensino Médio Regular ocorreu em 2014.

A *retomada* desta área fora organizada pelo cacique *Agebê* logo após a reintegração de sua primeira *retomada* na Fazenda Cachoeira. Muitas das famílias indígenas que estavam nesta primeira área reintegrada anteriormente trabalhavam como “meeiros” nas fazendas locais e por terem aderido o *movimento* dos Tupinambá, não puderam mais retornar para seus trabalhos. Provavelmente, por ocasião de dissidências internas, esta *retomada* passou a ser gerida por uma antiga liderança deste cacique, que passado algum tempo também acabou se tornando cacique. Posteriormente, este último acabou saindo de cena deixando o lugar para a irmã que passou a ser considerada a cacique local. Atualmente, a aldeia Abaeté permanece sob a coordenação desta última cacique (*Indiara*) e de seu companheiro que é também o vice-cacique. A cacique e seu vice vivem em uma casa de alvenaria que já existia na propriedade, onde funciona também o núcleo escolar (ROCHA, 2014).

Em 2009 foi criado o Núcleo de Abaeté pelas professoras Maria Lenice e Eliane Araújo, em uma área de retomada. Todavia, o movimento em torno da escola, nesta região, já vinha se constituindo desde 1999, com Maria Lenice e Helena, ambas vinculadas ao movimento indígena e apoiadas pelo CAPOREC-FASE, articulado por Núbia e Pedrísia. Com a saída de Helena, Pita, agente de saúde, atual marido da cacique Indiara, assume as atividades no Núcleo. Todos esses professores, até 2003, trabalhavam como voluntários. Em 2003, com a saída de Maria Lenice e Pita, assumem Pinho e Eliane, agora contratados via Regime Especial de Direito Administrativo. Até esse momento, as aulas aconteciam no pátio da casa do Tio Piroca (PPP, 2013).

Em 2005, Admilson (mais conhecido como Katu), irmão da cacique, torna-se professor neste Núcleo, mudando-se para Olivença⁹³ neste mesmo ano, o que provoca a saída de muitos estudantes para a escola Municipal. Neste momento, alguns alunos, continuavam com “*dupla matrícula*”, frequentando tanto a escola do município (não indígena) quanto a indígena.

José Carlos, em certa ocasião, revelou-me que no início do movimento (referindo ao Movimento dos Tupinambá em torno do seu reconhecimento étnico) algumas famílias colocavam os filhos em escolas do Município de Ilhéus em um turno e, no turno oposto, na escola indígena. Segundo ele, muitos pais viam na escola indígena um tipo de “*reforço*” ao aprendizado dos seus filhos. A construção da escola em Sapucaeira (inaugurada em 2006) teria provocado maior confiança em muitas dessas famílias em relação à qualidade da educação da escola indígena. Não encontrei essa “*duplicidade de matrícula*” enquanto estive em campo. Encontrei algumas famílias que ainda preferem que seus filhos estudem nas escolas do município, uma vez que as péssimas condições nas estradas e as chuvas, em muitas situações, durante o ano letivo, impedem que a escola funcione. O “*não ter aula*” é considerado um grande prejuízo para a aprendizagem dos estudantes. Como disse certa vez Roquelino, *um dia de estudo que a criança perde, já faz falta para ela*, reiterando que em 2011, diante das chuvas e da precariedade do transporte, a *escola teria deixado muito a desejar*, referindo-se ao Núcleo do Acuípe do Meio II, mas também à escola indígena como um todo. Chegou a afirmar que, em outros Núcleos, sobretudo os que estão mais próximos às escolas do Município, alguns

⁹³ Katu permanece morando em Olivença. A casa onde morei ficava a poucos metros de sua residência. Contudo, sempre expressou o desejo em retornar para Santana em conversas que tínhamos. Vivia sob aluguel. Ainda quando me encontrava morando em Olivença, Katu começou a construir sua residência, bem perto deste mesmo local, frente à rodovia que atravessa Olivença no sentido Canavieiras. Atualmente, reside em imóvel próprio.

pais tinham transferido seus filhos para essas escolas. No final do ano letivo de 2011 Cleusa demonstrava grande preocupação, posto que muitos pais estavam pedindo transferência de seus filhos para a escola do município tendo como argumento o fato de que na escola “*indígena tinha pouca escola*” (pouca aula). De fato, as muitas chuvas no decorrer de 2011 paralisaram o funcionamento da escola por semanas. Muitas vezes, o ônibus que partia de Olivença com os estudantes e professores em direção à Sapucaeira teve que retornar diante do perigo oferecido pela estrada.

Em 2006, ocorreu uma retomada em Cachoeira, não muito distante desta localidade, fazendo com que muitos estudantes e suas famílias fossem para essa retomada. Seis meses depois, ocorre reintegração de posse, o que leva os estudantes e suas famílias a retornarem para Santana. Com a retomada, a escola vai a Cachoeira; com a reintegração, volta a Santana, sempre acompanhando este movimento e as tensões que o atravessa. No ano seguinte, alguns alunos foram para o município, enquanto que outros permaneceram estudando em uma casa de farinha comunitária. A partir de 2008, a escola sede começa a oferecer transporte escolar, deslocando os estudantes de Santana para a escola em Sapucaeira.

O atual Núcleo de *Abaeté* foi, portanto, construído em 2009, conforme já foi apresentado e atende a estudantes de áreas de *retomada* (ele mesmo está em área de retomada) próximas e de outras comunidades. Em 2012 este Núcleo possuía 26 alunos, com idade entre 03 e 15 anos, tendo como professoras Maria Lenice e Maria Vitória (no final de 2011 a professora Eliane é remanejada para outro Núcleo, entrando em seu lugar a professora Maria Vitória). O Núcleo atende à educação infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental, na forma multisseriada. Entre 2011 e 2012 as aulas aconteciam na casa (varanda, alpendre) onde moram a cacique *Indiara* e sua família. Fiz muitas visitas a essa área de retomada e

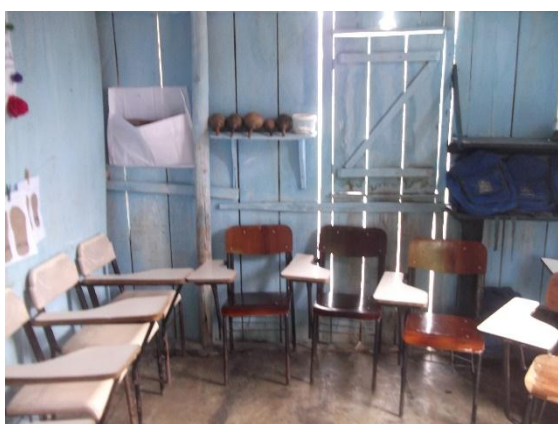
acompanhei aulas, além de participar de reuniões com pais e professores juntamente com Gicélia⁹⁴ e Cleusa.

Neste Núcleo, em 2014, estava matriculados aproximadamente sessenta estudantes, nos turnos matutino e vespertino. Nele, lecionavam as professoras Maria Cristina Ramos de Assis e Ionara Cruz (educação infantil); Maria Vitória Ramos de Assis (quinto ano); Maria Cristina Ramos de Assis (primeiro e segundo ano); Maria Vitoria Ramos (terceiro e quarto ano). Amauri Amaral (filho da cacique) atuava nos serviços gerais e Ivanilda da Silva Pereira como merendeira.

Núcleo Serra do Serrote



⁹⁴ Gicélia, com frequência, passava os fins de semana nesta retomada, uma vez que é casada com Adriano, filho da cacique Indiara. É considerada umas das retomadas mais bonitas. Gicélia sempre disse ter muito carinho por este Núcleo. Em setembro de 2014, quando retorno à Olivença, relatou-me que tinha organizado, juntamente com os professores, outro espaço, que antes servia como depósito de cacau, para a realização das aulas. Segundo ela, o Núcleo estava bem mais organizado, o que teria aumentando, inclusive, a procura por matrículas que, em 2014, chegara a aproximadamente 60 estudantes.



Núcleo Serra do Serrote
Fotos do autor

A Serra do Serrote e Serra das Trepes formam uma cadeia montanhosa, prolongando-se à Serra do Padeiro⁹⁵. Historicamente as serras constituem um lugar

⁹⁵ Esta região segue como prolongamento da cadeia de serras [Serrote e das Trepes] e localiza-se na extremidade do perímetro da terra indígena junto ao município de Buerarema. A antropóloga Susana Viegas identificou que a presença de indígenas de Olivença na Serra do Padeiro corresponde aos processos de expansão e distribuição da população, especificamente os casamentos interétnicos que se deram entre mulheres nativas da vila e homens imigrantes de outros municípios da Bahia ou do Nordeste. As famílias habitantes desta *comunidade* foram as primeiras a se separarem dos demais indígenas quando existia apenas um cacique que representava os Tupinambá. Naquele momento da separação, quando indicaram um cacique próprio para representar a Serra do Padeiro, alegavam que apenas um cacique não dava conta de atender também esta localidade que está no extremo da terra indígena. Assim, ao final do ano de 2003, o coletivo indígena da Serra do Padeiro entregou um documento na FUNAI comunicando a eleição de seu próprio cacique (*Babau*). Desde então, pode-se avaliar que o *cacicado* da Serra do Padeiro assumiu politicamente uma posição de autonomia em relação aos demais, esforçando-se por distanciar-se dos mesmos. Ainda assim, isso não quer dizer que o cacique da Serra do Padeiro tenha se tornado completamente indiferente aos demais caciques, ou o contrário, que estes tenham excluído tal cacique de suas redes de interações sociopolíticas. Na verdade, o cacique Babau, filho de um casal de *troncos* dessa região, tornou-se uma chefia de grande destaque político em razão do sucesso das *retomadas* que lidera e do nível de autonomia econômica que o seu *cacicado* alcançou. Nos termos dos Tupinambá, ele é reconhecido

de refúgio para onde algumas famílias indígenas fugiram da vila de Olivença no início do século XX. Os mais velhos relatam que foi também para cá que o caboclo Marcelino buscou abrigo enquanto estava sendo perseguido pelas autoridades e policiais no final dos anos 1930. Como na Serra do Serrote, a Serra das Trempes também concentra os solos mais ricos da terra indígena, correspondendo à linha de fronteira com a denominada região cacauzeira do sul da Bahia. Assim, algumas famílias indígenas que habitam nesta área desenvolveram o cultivo do cacau em complemento a outros produtos derivados da mandioca e da pesca no rio Santana, aqui mais turbulento e rochoso. Tal como na região anterior, principalmente os homens incrementam a renda familiar trabalhando como *meeiros* para os fazendeiros da região (ROCHA, 2014; VIEGAS, 2007, 2009).

A construção do Núcleo começa com uma visita feita no início de 2001 por Valdelice, junto com Josenice (Nicinha), Núbia, Edcarlos e outros parentes à Serra do Serrote, objetivando identificar famílias indígenas que moravam nesta localidade, além de apresentar para essas famílias o Movimento Indígena de Olivença que vinha se articulando e reivindicando os direitos dos indígenas.

Nesta mesma visita, como meio de fortalecer a comunidade, Núbia propõe à Gilmara Batista⁹⁶, que à época só tinha estudado até a 4ª série⁹⁷, que formasse uma

como um *cacique forte*, um aliado político importante para os caciques da costa e do interior. Sempre quando o tema da demarcação fundiária vem à tona, especialmente nas reuniões que acontecem na sede da FUNAI em Brasília, *Babau* se articula com os outros caciques para viajarem juntos até lá. Na visão dos regionais e da mídia local, *Babau* é identificado como uma grande ameaça às propriedades dos fazendeiros, sendo por muitos inclusive “jurado de morte”. (ROCHA, 2014, p. 72-73).

⁹⁶ Gilmara sempre viveu em Sapucaieira. Em 1997, após casar-se com Valdo, muda-se para a Serra do Serrote.

⁹⁷ Gilmara forma-se na segunda turma do Magistério Indígena do Estado da Bahia, que teve início em 2006 e término em 2011. Nesta segunda turma formaram 108 professores das etnias Tuxá, Pankararé, Kantaruré, Xukuru-Kariri, Pankaru, Kiriri, Kiriri Barra, Kaimbé, Pataxó Hã-hã-hãe, Tupinambá e Atikum. A primeira turma do Magistério Indígena teve início em 1997, sendo formulado numa parceria entre o Estado e entidades não governamentais: ANAÍ, UNEB, UFBA, SEC-BA, FUNAI e MEC, tendo sido concluída em 2003, com 79 professores (Silva: 2013).

sala de aula para atender aos estudantes daquela comunidade que nunca tinham frequentado a escola, buscando, ademais, atrair os estudantes que frequentavam a escola do município.

Núbia, além de propor à Gilmara a construção de uma sala de aula para os estudantes indígenas, incentiva-a no retorno aos estudos. Esta não aceita o convite de imediato. Conversa com a comunidade, fala da proposta trazida por Núbia e por Valdelice de uma *sala de aula diferenciada* para os estudantes daquela localidade e nisso recebe o apoio de muitas famílias. Começa a realizar a matrícula dos estudantes sem ter, ainda, um local onde as aulas pudessem acontecer. Inicialmente, cogitou-se ensinar na casa de farinha sem, contudo, dar segmento, uma vez as aulas atrapalhariam as pessoas quando estas estivessem produzindo farinha. Diante disso, improvisa um local com seu marido Valdo, coberto com palha de dendê e plástico, dando início, ainda em 2001, a uma turma formada por 18 estudantes. Neste local permaneceu por três anos. As reclamações dos estudantes diante do espaço apertado, a não existência de 18 carteiras que pudessem acomodá-los, além das chuvas que molhavam a escola fizeram com que Gilmara, em 2004, transferisse a turma para a sala apertada de sua própria casa. Em 2005, com o próprio recurso, comprou tábuas, eternit, ripas e cimento e juntamente com Valdo e Juarez, morador da comunidade, constrói uma sala de aula, na qual leciona até hoje, ao lado de sua casa.

Em 2011, juntamente com Gicélia e Cleusa, participei de uma reunião com os pais desta comunidade. Neste encontro, uma das principais queixas trazidas por Gilmara e Valdo estava relacionada à dificuldade de se trabalhar a cultura na escola, uma vez que alguns pais, por terem se tornado protestantes, estavam impedindo que os filhos realizassem o Poranci e a pintura corporal. Outra queixa, que se

estende para os demais Núcleos, direcionava-se às dificuldades de se trabalhar em condições precárias, em uma sala muito apertada e abafada, dificultando, segundo a professora, o aprendizado dos estudantes. Outra dificuldade enfrentada pelo Núcleo estava relacionada a não existência de um banheiro e de uma cozinha, onde merenda pudesse ser feita.

Em 2014, por falta de alunos, este Núcleo não funciona e a professora Gimara Batista é transferida para a escola em Sapucaieira.

Núcleo Tucum





Núcleo e Retomada Tucum
Fotos do autor

A aldeia Tucum foi retomada em 8 de outubro de 2005 por um grupo de 22 indígenas que, segundo os moradores desta retomada, estavam cansados de trabalhar para um fazendeiro denominado Miguel Farias, na retirada de piaçava, com pouco retorno para os indígenas.

Especialmente, a aldeia pode ser descrita como composta por três núcleos residenciais que, não necessariamente, se configuram por relações de parentesco, mas sim por um conjunto de casas próximas, nas quais algumas famílias vão se aproximando mais ou menos das outras. O primeiro e maior destes núcleos abriga as famílias moradoras junto à entrada da área; o segundo define-se pelas casas dispostas ao longo do caminho que acessa o núcleo escolar, há uma distância de meia hora caminhando desde a entrada; e por fim, o terceiro e mais afastado em relação à entrada, porém próximo ao rio, abriga não mais do que oito moradias. É este último espaço que os habitantes consideram como a “sede” da aldeia, já que foi ali que se acomodaram logo que fizeram a *retomada*. Quando a área da Tucum foi *retomada*, o cacique responsável na ocasião era *Rose*. Porém, cerca de dois anos depois, os moradores manifestaram-se descontentes com o mesmo e escolheram então outro cacique – *Itajibá*, que se mantém desde então. (ROCHA, 2014, p. 84).

O Núcleo Tucum foi criado em 2007 para *fortalecer a retomada* e como forma de atender às crianças de muitas famílias que se dirigiram para este local. O primeiro professor deste Núcleo foi Ramon *Itajibá* que é também o atual cacique desta retomada. Neste mesmo ano, Ramon organiza uma turma com trinta

estudantes, formada por jovens e adultos, no noturno, e passa a lecionar em uma pequena casa existente no local à época da retomada, com muitas dificuldades, uma vez que não existia energia elétrica. Em 2008, iniciaram-se as aulas para as crianças, no matutino, sob responsabilidade da professora Luciana Maria Santos Conceição (Ramon é alocado para o setor administrativo) que, desde 2004, trabalhava como voluntária na Serra Negra, permanecendo como professora deste Núcleo até meados de 2009, quando Ramon retorna à função de professor. Em 2012, com a transferência de Ramon para a escola em Sapucaeira, assume a professora Joelma Santos Bathomarco.

Este Núcleo atende às crianças de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental⁹⁸. Para atender a essa nova demanda, em 2008, a comunidade constrói um novo espaço, um “*Núcleo novo*”, para a realização das aulas.

Este Núcleo, como já referido, era considerado um dos mais “problemáticos”, tanto pela direção da escola, quanto pela comunidade que, cobrava da direção providências. O problema quase sempre esteve relacionado às ausências do professor à escola, uma vez que este assumia as funções de cacique desta *retomada* e por vezes precisa se ausentar para resolver ou encaminhar demandas dos próprios parentes, como dizia. Ademais, como costumava afirmar nas situações em que era cobrado, “*cacique não recebe salário*”.

Em 2011, segundo os pais, a escola tinha funcionado muito pouco e isso tinha prejudicado o “*desenvolvimento das crianças*”. Alguns pais, diante da situação, transferiram seus filhos para o Núcleo em Olivença e outros colocaram em escola do Município. O certo é que a comunidade expressava grande preocupação com os destinos da escola, mesmo compreendendo as demais funções que o professor

⁹⁸ Muitos jovens e adultos desta aldeia estudam na Escola sede em Sapucaeira, posto que em 2008 a turma de EJA foi extinta.

tinha frente à comunidade, diante da posição que ocupava. Em conversas com as famílias desta comunidade, elas relataram:

A escola daqui precisa de mais professores; é muita criança para uma pessoa tomar conta sozinha. Tem a escola aqui dentro, tem mais criança, quer dizer, tinha que ter a sala dividida, cada criança com sua idade, como existe na escola municipal. Cada idade no seu canto, para não virar aquele bolo e a professora não ficar sem saber o que fazer, se dá atenção para os pequenos, para os médios, para os mais avançados. É uma dificuldade que acaba embolando nesse meio termo e acaba os moradores daqui procurando recursos lá fora; ele vai procurar colocar seu filho em um meio onde sabe que vai ter resposta. A organização é melhor, pode-se aprender melhor (Entrevista, abril de 2012).

Não coloco ela aqui [referindo-se a sua filha] por causa dessas dificuldades aí, falta de professor; falta muita aula. As crianças falam das aulas que ficam faltando. Quando chega no final de ano querem que os meninos passem a pulso (Entrevista, abril de 2012).

Sem aula é sempre um prejuízo, porque quando a criança para de estudar, ao invés de ela prosseguir adiante, ela vai pra trás. Às vezes já aprendeu, mas quando vai estudar novamente já esqueceu porque teve uma parada. Eu tiro pelo meu filho, quando ele para de estudar é como se ele nunca tivesse ido à escola (Entrevista, abril de 2012).

É assim que dona Lourdes, anciã desta comunidade, avalia a educação do

Núcleo Tucum:

A escola daqui manca desde o tempo que nasceu; ela já nasceu aleijada. Um dia estuda, outro não estuda. Essa daí, Jaqueline, [sua neta] passou pelo milagre de Jesus. Ela estudava aqui. Passou para lá (Sapucaeira), mas graças a Deus ela disse que não tem nada que empate a ela. Tem outro pequeno, irmãozinho dela, que ainda está aqui, mancando também. Esse cacique [referindo-se à Itajibá] vai para Brasília, Salvador, FUNAI; ele também não está bem de saúde, que eu sei. Então ele dá aula um dia, outro dia não pode, outro dia não vem, outro dia vai tirar exame. O melhoramento aqui que falta é uma professora, porque ele sozinho não pode fazer isso não. Não é irresponsabilidade dele não (Entrevista, abril de 2012).

Em 2014, foram matriculados vinte um estudantes neste Núcleo, em sala multisseriada, funcionando no matutino, tendo como professoras Elenildes Ferreira dos Santos e Patrícia Brás dos Santos, além de Geovana de Jesus Santos (merendeira) e Valdinete Barbosa (serviços gerais).

Núcleo Itapoã/Retomada Itapoã



Núcleo e retomada Itapoã
Fotos do autor

A aldeia Itapoã encontra-se na região de Águas de Olivença. Sua localização junto à costa sul da vila de Olivença e com acesso facilitado pela rodovia BA-001 permite aos moradores um trânsito relativamente frequente – e para alguns, inclusive diário – em direção à escola sede (Sapucaeira), à cidade de Ilhéus e também até Olivença. É considerada uma retomada (aldeia) de sucesso e abriga famílias que fazem parte do cacicado de *Jamapoty*. Da época da *retomada* até o presente momento, a conquista da permanência no lugar foi um grande passo que se sucedeu com a construção das casas, dos roçados (de mandioca, milho, feijão) e da casa de farinha. As casas são todas de taipa (estrutura de troncos de árvore e paredes de barro) e cobertas com telhas de amianto. Em comparação a outras aldeias, esta apresenta uma disposição espacial das casas que lhe é peculiar. Sob uma área plana, a maioria das moradias está disposta em duas fileiras que se alinham de frente uma para a outra, formando ao centro um caminho amplo que permite inclusive o acesso de carros. No meio do caminho se localiza uma cabana, onde acontecem as reuniões entre os moradores, a cacique e demais lideranças (ROCHA, 2014).

O núcleo escolar desta *retomada* (aldeia) primeiramente se encontrava junto à “cabana”, no aglomerado principal das casas. Porém, como a estrutura de taipa acabou se deteriorando, em 2011, a comunidade constrói outra escola, na entrada da aldeia, com duas salas de aula, que atendem crianças da educação infantil e do Ensino Fundamental I. Nas visitas que fiz a essa aldeia, pude perceber que era um dos núcleos com maior quantidade de estudante, o que deixava as salas de aula muito apertadas e com pouca movimentação para as crianças, especialmente as de educação infantil, que pareciam muito desconfortáveis nas carteiras que, por serem muito altas, deixavam-nas com as pernas penduradas e impossibilitadas de se

movimentarem com facilidade. As professoras, para driblarem essas dificuldades, realizam aulas sob árvores, circulam com as crianças pela comunidade, fazem trilhas, levam-nas para tomarem banho nos córregos, estendem o tempo do intervalo, sempre muito aguardado pelas crianças, momento em que estas realizam diferentes brincadeiras: jogam bola, sobem em árvores, fazem gangorra etc.

É considerado um dos Núcleos com maior autonomia em relação à escola sede, especialmente porque a cacique desta comunidade sempre fez oposição⁹⁹ à direção atual. É certo, porém, que as relações, atualmente, são mais tranquilas, quando comparadas ao início da gestão de Cleusa, sobretudo porque esta construiu novas redes de alianças que envolvem a escola e demais cacicados (especialmente os Núcleos que estão mais diretamente sob a influência de um (a) cacique). A partir dessas novas relações, não foi muito incomum ouvir, por parte desses aliados, que a escola está melhor depois que assumiu esta gestão. Melhor tanto no sentido *da qualidade* quanto no que se refere ao abrandamento das disputas em torno da escola.

De professores desta aldeia e da própria cacique ouvi reclamações de que famílias evangélicas que aí residem têm trazido dificuldades para a *vivência da cultura na comunidade e na escola*, posto que muitas destas não querem participar do Poranci, desvalorizam a cultura ou impedem que seus filhos se pintem na escola. Esta mesma dificuldade ouvi em outras comunidades, como na Serra do Serrote, quando a professora Gilmara, em reunião com a direção da escola, expõe esta situação que, segundo ela, *tem enfraquecido a cultura na comunidade*, como já

⁹⁹ Quando Cleusa assume a direção da Escola Indígena Tupinambá de Olivença, lá colocada pelo Estado, os conflitos em torno da escola eram mais intensos, especialmente porque, naquele momento, a direção da escola era comandada, como ouvi algumas vezes, por um grupo de professores que pertenciam ao cacicado de *Jamapoty*.

referido. Na semana pedagógica, realizada em março de 2012, a cacique *Jamapoty* fez referência a essa questão:

Às vezes, na Itapoã, alguns parentes que são evangélicos não participam do Poranci, não participam de nada, ficam lá na deles; a gente tem que chamar eles para a realidade e dizer: olhe, você está no lugar errado; primeiro, você está em uma retomada, numa área de conflito, se você não sentir que faz parte dessa família é melhor você ir embora, porque aqui só pode ficar pessoas que realmente vivam, fortaleçam; o nosso movimento é a terra, é com a terra que nós vamos buscar mais projetos, é com a terra que nós vamos buscar a ampliação de nossa escola. A gente fica triste quando fica sabendo que o professor diz que não tem cacique; então vai ter um regimento onde o cacique vai dizer: se ele não tem cacique ele vai estar fora da escola porque ele não pode estar em um espaço da escola dizendo que está em uma escola indígena, quando não veste a camisa. Eu acredito que tem uma força maior dentro da gente, que não traz a gente por acaso, acredito que temos uma missão. A gente tem que acreditar que existe um dom maior para tudo isso; aqueles que se foram e deram o sangue para que hoje a gente esteja aqui falando da terra, da saúde, da educação e vocês que também contribuem, ou muito, ou pouco, mas estão contribuindo para que esse movimento cresça, fortaleça. Gostaria muito que vocês refletissem: O que é ser índio para você? O que é ser um povo para você? Será que eu estou me dedicando ou sou só mais um nesse grupo de Tupinambá? São vocês que estão lá com nossos netos [referindo-se aos professores], nossos filhos, ensinando um pouco, dando um pouco de vocês, da sabedoria de vocês. Eu vejo muitos que não vão em uma retomada, que não sabe nem o que é uma retomada; a gente tem que se vê comunidade.

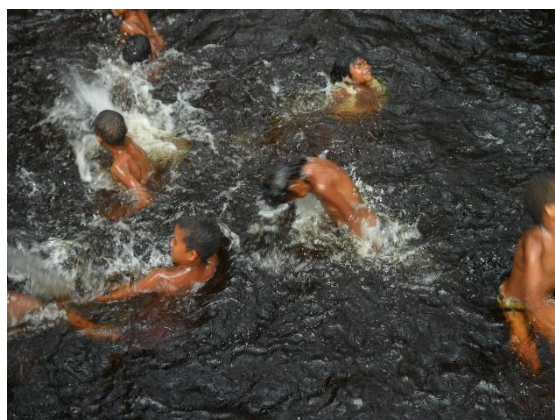
Por outro lado, por ser considerada uma das aldeias mais visitadas por não indígenas e diante das relações que a cacique estabelece com instituições externas é comum ouvir comentários em relação ao comportamento desta, geralmente em tom de acusação.

Nos primeiros meses da pesquisa, como minha rede de relações foram construídas com pessoas que pertenciam a outros cacicados, alguns considerados oposição à referida cacique, fui olhado com certa desconfiança por parte de alguns professores que lecionavam em Sapucaeira e que pertenciam ao cacicado desta. Esta mesma desconfiança pude perceber na fala de alguns professores em relação ao ensino do Tupinambá que vinha sendo realizado por uma linguista da UESB,

como já referido, mas que tinha sido levada por um grupo de professores que, ao menos naquele contexto, fazia parte de outro cacicado e, portanto, de outras relações. Em conversa com uma destas professoras que já lecionava Tupi na escola, irmã da cacique, esta questiona, inclusive, a competência da linguista, afirmando que *“há um bom tempo já vinha ensinando tupi na escola”*. Esta professora, inclusive, não participava das aulas de Tupinambá que a linguista vinha realizado em Olivença.

O certo é que este Núcleo tem caminhado com maior autonomia em relação à escola sede o que, provavelmente (e parece ser esse o desejo da cacique *Jamapoty* e de seus professores), em futuro não muito distante, produzirá uma outra escola, como ouvi da própria direção e de professores, como ocorreu com o Núcleo de Acuípe de Baixo. Em 2014, funcionavam neste Núcleo, além das turmas de Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto), turma de Educação de Jovens e Adultos (Eixos um, dois e três), atendendo a mais de noventa estudantes, distribuídos entre os três turnos, tendo como professores: Daniela Ferreira dos Santos e Juvani do Amaral (educação infantil); Marcelo Sá e Luciana Rodrigues (educação infantil); Adriana Almeida (primeiro e segundo ano); Maria Luiza Carvalho Nascimento (quarto e quinto ano); Maria Gorete Amaral (EJA – Eixo 1); Elen França (EJA- Eixo dois e três); Valéria Correia (quinto e sexto ano); Maria das Graças (quinto e sexto ano); além das merendeiras Lucília Batista Costa e Sueli Silva Santos; e Leandro Amaral Santos e Jose Carlos Silva Santos (serviços gerais).

Núcleo Taba Jairy



Núcleo Taba Jairy (retomada Jairy)
Fotos do autor

Este Núcleo localiza-se na aldeia Taba Jairy e faz parte do cacicado de *Abaporang*, que lá reside juntamente com sua família. Localiza-se não muito longe da vila de Olivença e está bem próximo a outras aldeias (áreas de retomada): Itapoã e Olhos D'Água (estas últimas fazem parte do cacicado de *Jamapoty*).

A primeira sala de aula, denominada “Núcleo Jairy”, foi construída em 2005, em um espaço improvisado, tendo como professoras Lindiane e Tailane e funcionava nos turnos matutino e vespertino, atendendo, inicialmente, à Educação de Jovens e Adultos. Em 2010, a sala passa a funcionar na casa da professora

Tailane, no noturno, com a professora Jeane. Neste mesmo ano, a comunidade constrói um espaço, de taipa, em formato de oca, onde as aulas passam a funcionar com uma turma de educação infantil e de EJA, no matutino e no noturno, com os professores Juliana e Magno, respectivamente, além de mudarem o nome do Núcleo para *Taba Jairy*. Entre 2011 e 2012, lecionavam em turmas de educação infantil os professores Atã e Ana Paula.

Fiz visitas a essa retomada em muitas ocasiões e pude acompanhar aulas, conversar com professores, estudantes e com membros da família do cacique, que estão diretamente envolvidos com o Núcleo, posto que são, também, funcionários da escola (sua esposa e filhos). Estes, especialmente o cacique, reclamava da ausência e falta de comprometimento de alguns professores, da falta de merenda escolar, além da dificuldade que tem encontrado para construir um Núcleo mais adequado às necessidades dos estudantes, que segundo este deveria ter estrutura arquitetônica em formato de oca, cabendo, portanto, ao Estado providenciá-lo. Ademais, segundo o cacique, uma das dificuldades que se impunha à construção do referido Núcleo, colocada pelo próprio Estado, relacionava-se ao fato desta aldeia estar em área de retomada.

Nesta aldeia tem sido realizada *aulas de campo*, organizadas pela escola sede, em que estudantes de outras comunidades fazem visitas, no sentido de conhecer as demandas da comunidade, espaços de retomadas, além dos jogos estudantis indígenas. Por ser de fácil acesso, estar próxima ao mar e diante da beleza natural é muito visitada por turistas.

Em 2014, aproximadamente quarenta alunos tinham sido matriculados neste Núcleo, na matutino e vespertino, na educação infantil e nos primeiros anos do

ensino fundamental, tendo como professores Nataly Regina dos Santos e Taís Magalhães (educação infantil) e Adriano Bonfim (turma multisseriada).

Fazer escola

Os Tupinambá fazem escola para resistirem e resistem fazendo escola. Estudar é resistir. Possibilidade, inclusive, para se manter no território, cuidando dos parentes. Se a escola produz novos postos de trabalho e, portanto, novas funções, novos empregos, que são, também, disputados internamente, a partir do modo como se faz política, que envolve a relação entre caciques, escola e professores, é verdade, também, que muitos permanecem no território, *fortalecendo a cultura, a luta, o movimento*, porque tem a escola e as vantagens que esta oferece, a exemplo de emprego. Como já foi dito, a situação econômica de muitas famílias é difícilíssima. Para algumas, a possibilidade de renda vem da escola, do emprego que esta oferece. Outras, sem muita sorte, veem-se obrigadas a procurar emprego muito distante, a exemplo de São Paulo, em cidades próximas e na própria Ilhéus. Da mesma forma, famílias que vivem fora de Olivença, em outras cidades, ou mesmo em bairros de Ilhéus, são atraídas, “retomadas” para a luta junto ao movimento indígena.

Estudar é como *fazer retomada*, em duplo sentido: é resistência, diante dos perigos, das dificuldades que se enfrenta para chegar à escola. Alguns desses perigos são muito reais, sobretudo quando se instaura tensões mais agudas com os fazendeiros, dentro do próprio território. Ir à escola, nessas circunstâncias, é sempre perigoso. Ouvi de professores que nestas situações as crianças, especialmente as que precisam atravessar fazendas para chegarem à escola, têm que esconder *sua cultura*, a pintura corporal, colares, tanga, como forma de não serem facilmente

identificadas e, com isso, sofrerem ataques. Outras, ainda, segundo relato de um professor, *não querem chegar pintadas em casa porque tem medo do patrão, de serem expulsas da terra. Medo de sair da terra e não ter para onde ir.*

Por outro lado, estudar é “*retomar*”, de forma sempre atualizada, através do que se aprende na e pela escola, a história dos antepassados, suas lutas, resistências; é produzir e *estar na cultura* como temos afirmado. Certa vez me relatou um professor, que também estudava na escola indígena:

Fui crescendo no movimento indígena, fui adquirindo a cultura, fui crescendo na cultura, fui me tornando mais índio, fui ouvindo os mais velhos falarem. Com 14 anos comecei a me questionar: será que os não indígenas estão me percebendo como índio? O que estão achando de mim? Quando eu entro na escola indígena começo a me fortalecer novamente porque na escola se falava muito sobre a cultura, sobre nossa história [quando foi realizada esta entrevista, em minha casa em Olivença, o professor encontrava-se cursando o ensino médio, na modalidade EJA, na escola indígena]. (Entrevista, outubro de 2011).

Em uma situação em que os conflitos se acentuaram, na vila de Olivença, nas aldeias e retomadas, na Serra do Padeiro, fruto da disputa em torno da demarcação do território, foi realizada reunião, em Sapucaeira, com pais, lideranças, caciques e professores para que se decidisse pela continuidade ou paralisação das aulas. Os pais presentes, praticamente todos, decidiram pela continuidade destas. Muitos professores que lecionavam nos Núcleos entregaram documentos assinados pelos pais à diretora Cleusa, em que estes decidiam pela continuidade. O senhor Joselito, liderança da comunidade Serra Negra, chegou a dizer que se as aulas não continuassem, os pais desta comunidade iriam tirar os filhos da escola. Os caciques presentes, quase todos, pretendiam o cancelamento das aulas, uma vez que segundo estes a situação era de muito perigo, o que colocaria em risco a vida de muita gente. Um cacique, que morava em área de retomada, mesmo considerando a educação prioridade, afirmou que a ocasião era propícia para usar o *diferenciado de*

forma inteligente (neste caso, o diferenciado da legislação, que garante calendário específico, além de outras estratégias pedagógicas que não se limitam à sala de aula) para compensar *as aulas perdidas*. Outro cacique sugere, já que se aproximava do dia da Caminhada, que a escola pudesse montar grupos de trabalho voltados para a organização desta, nas próprias comunidades, como forma de *compensar estas aulas perdidas*.

Outra questão debatida neste encontro, especialmente pelos caciques, direcionava-se a muitos professores, que segundo estes, estavam poucos envolvidos com o movimento indígena e com as áreas de retomadas, sugerindo, inclusive, que estes fossem retirados da folha de pagamento, posto que não seria justo que tais professores recebessem benefícios, já que não tinham compromisso com o movimento e com a cultura na escola. Enquanto que muitos caciques *colocavam a cabeça a prêmio, como disseram, alguns professores e funcionários estavam pouco envolvidos com a causa indígena*. Sugeriu-se, na ocasião, reunião específica para *decidir o destino* desses professores e funcionários (não tive conhecimento de que esta reunião tenha ocorrido).

É verdade que alguns professores e funcionários da escola não estão envolvidos com o movimento indígena. Não obstante, muitas destas falas, quando proferidas por caciques, em tom de acusação a esses profissionais, são, também, formas de acusação que se faz a um outro cacique e a seu modo de conduzir aqueles que fazem parte de seu cacicado. No caso desses profissionais em específico (professores e funcionários da escola), além da preocupação que os Tupinambá têm em relação ao fortalecimento do movimento indígena, da cultura na escola e nas comunidades (aldeias e retomadas) e da necessidade, urgente, da

demarcação do território (diante dos conflitos que têm se agravado), essas falas também refletem o campo de disputa que existe em torno da escola, que envolve caciques e seus cacicados, posto que esta, como já dito, é atravessada pelos modos de *fazer política* entre os Tupinambá, como demonstrou muito bem Rocha (2014). Disputas que envolvem cargos, prestígio político, articulações tanto internas quanto externas. O perigo que se corre é tornar-se “*cacique só de boca*”, como ouvi certa vez.

Como já foi dito, caciques produzem escolas e escolas produzem caciques, estes (caciques e escolas) produzem professor. Não é raro ouvir a expressão que determinado professor pertence a tal cacique. Essas situações apareciam com frequência na escola em Sapucaeira, sobretudo diante das ausências de determinado professor à escola que, quando tornadas pública pela direção, quase sempre nos encontros e reuniões, era comum ouvir: “*deixa que o cacique resolve*”. Ou seja, acusar um professor que pertence a dado cacique (cacicado) é, no limite, questionar o seu poder de liderança e apontar suas falhas. Nisso, “a escola, este ambiente de prestígio por excelência, se presta ainda a atualizar as relações de aproximação e afastamento que se dão entre lideranças, caciques e cacicados” (ROCHA, 2014, p. 233).

Para Renildo, cacique da retomada do Mamão, *o resgate da aldeia vai se dando com a construção da escola*. Essa fala é central e aponta os diferentes caminhos que explicam o movimento que expande a escola por todo o território, movimento este que experimenta tensões, conflitos, rupturas, já que envolve disputas em torno desta. As escolas, portanto, atuam em defesa do território, já que atraem e fixam famílias nestas áreas, que investirão na produção de uma nova aldeia e de novos *lugares*, neste movimento em que se “retoma” parentes, território,

ao mesmo em que se atua em defesa destes. A *luta* que os Tupinambá empreendem em defesa do território é a mesma que se volta para produzir e manter suas escolas. Nesse sentido, como sugeriu Susana Viegas, no momento da arguição da tese, “lutar envolve princípios éticos e esforço sobre o mundo” e, do mesmo modo, “lutar está relacionado à ideia de Tupinambá forte na cultura. Estar na cultura passa por experimentar a cultura, através das ligações intersubjetivas”.

Outro aspecto não menos importante é que a escola tem produzido um tipo de enfrentamento mais direto com o Estado, legitimando lutas e produzindo novas demandas. Construir escolas tem sido, inclusive, uma forma de negociar com o Estado, posto que é muito comum ouvir, quando os Tupinambá reclamam a construção de novas Núcleos, a seguinte posição por parte dos que representam o Estado, a exemplo da Secretaria de Educação: “não podemos construir escolas em áreas de retomada, já que o território não foi ainda homologado”. No entanto, os Tupinambá continuam construindo e expandindo suas escolas, produzindo novas alianças e fortalecendo o movimento indígena. Antes que o Estado reconhecesse a Escola dos Tupinambá, estes já se empenhavam em sua construção, inclusive como meio de atuar frente ao Estado. Não é à toa quando dizem que *“tudo começou com a escola”*.

Construir escolas implica na construção de novas rotas no território Tupinambá, que além de fazer a escola funcionar, possibilitam a circulação de pessoas entre diferentes comunidades, à visitação entre famílias e, conseqüentemente, um maior controle sobre o próprio território e maior vigilância sobre áreas e espaços que ainda estão sob o controle de não indígenas. *“Com as escolas nucleadas, as crianças já aprendem a conviverem já ali, a se fortalecerem,*

para quando tiverem que sair para rua, para cidade, já vão com conhecimento da comunidade”, afirmou-me uma professora da retomada do Mamão.

No passado, quando tinham que estudar em escolas não indígenas, alguns professores relataram os preconceitos e as dificuldades sofridas. Ter e fazer escola na aldeia, implica em *multiplicar a cultura, os valores, o conhecimento, para fortalecer os nossos estudantes*, como afirmou a professora Nete. A escola, nesse novo contexto, produz torção e inversão de forças, já que está a serviço dos próprios Tupinambá, inclusive, diante da presença, hoje, de estudantes não indígenas em suas escolas (mesmo que esse fato seja motivo de preocupação, como já apresentado).

Formas de *estar na cultura* na e pela Escola

Os discursos sobre cultura e sua utilização como categoria analítica tendem a assumir diversas perspectivas, sentidos e frentes de lutas. A apropriação consciente, performática, carregada de sentido político em torno da palavra *cultura* pelos indígenas é chamada por Manuela Carneiro da Cunha (2009) de “cultura com aspas”. Nisso, segundo a autora, é preciso, frente a esses diversos usos que têm sido construídos em situações interétnicas, saber diferenciar a cultura¹⁰⁰ da “cultura” (com aspas). Conforme Coelho de Souza (2011, p. 212), “essa distinção é parenta de várias formulações que chamam a atenção para a emergência de um “sistema

¹⁰⁰“Acredito firmemente na existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicação em grupos sociais, ou seja, algo no gênero do que se costuma chamar de cultura. Mas acredito igualmente que esta última não coincide com a “cultura”, e que existem disparidades significativas entre as duas. Isso não quer dizer que seus conteúdos necessariamente difiram, mas sim que não pertencem ao mesmo universo de discurso, o que tem conseqüências consideráveis. [...] As pessoas, portanto, tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. Analiticamente, porém, essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”. (CUNHA, 2009, p. 313- 359).

mundial de cultura” ou “cultura de culturas” (SAHLINS, 1997) e de uma noção de tradição “valorizada e explícita” ao lado de uma “não manifesta, implícita” (STRATHERN, 2006)”.

Sahlins (1997, 2004) em sua “interpretação estrutural-culturalista da transformação” (VIVEIROS de CASTRO, 2012, p. 161) tem produzido importantes reflexões sobre esses desdobramentos que ele tem denominado de “ocidentalização ou modernização dos mundos indígenas” e seu contraponto, uma crescente “indigenização da modernidade ocidental”. Dessa forma, segundo Sahlins,

Um complemento no novo ecúmeno global é o chamado culturalismo das décadas mais recentes: a consciência da própria “cultura”, como um valor a ser vivido e defendido, que irrompeu por toda parte no Terceiro e no Quarto Mundos. [...] O que a consciência da cultura significa de fato é a demanda desses povos por seu espaço próprio na ordem cultural mundial (2004, p. 547).

Sahlins vem criticando, portanto, posturas “mais pessimistas” quanto ao uso do conceito de cultura, em suas versões pós-modernas, uma vez que estas ligam tal conceito às pretensões imperialistas e colonialistas da antropologia vitoriana. Para o autor, toda cultura é “aculturada” já que está em contínua “invenção da tradição de inventar”. São os índios agora que estão “se redescobrimdo” sob o diálogo com os novos instrumentais conceituais numa profusão de movimentos indígenas, que acionam a “cultura” para as mais diversas finalidades (BERTOLOSSI, 2011). Dessa forma, segundo Coelho de Souza,

Uma vez que a reflexividade indígena pode tomar formas muito diferentes daquela que chamamos cultura, e porque essas formas não podem não deixar suas marcas sobre a metacategoria “importada”, nunca podemos estar certos de saber de antemão o que os índios querem dizer quando dizem “cultura”. Quando usam nossa palavra – ou alguma tradução engenhosa dela – eles estão produzindo um objeto que significa *suas relação conosco*, mas trata-se ainda da produção deles: o que eles devem estar fazendo – eles não têm alternativa – não é objetificar *sua* cultura (sem aspas) por meio do nosso conceito, mas sua relação conosco por meio dos

conceitos deles – quero dizer, por meio de sua própria compreensão do que constitui criatividade, agência e subjetividade... [...] É por isso, suspeito, que não há aspás no mundo que possam “resolver” as contradições entre entendimentos indígenas e não-indígenas nas disputas sobre propriedade cultural e intelectual (2011, p. 219-220).

O desafio que se coloca é, portanto, como formulou Carneiro da Cunha (2009, p. 356): “O que acontece quando a “cultura” contamina e é contaminada por aquilo de que fala, isto é, a cultura”? É este movimento que pretendemos demonstrar a partir do que os Tupinambá definem como o *estar na cultura* e do como este investimento vai se constituindo a partir da relação que estabelecem com a escola, na medida em que esta é considerada um lócus produtor de cultura e, por conseguinte, definidor (entendido como um processo e não no sentido definitivo) do que estes entendem por tornar-se *forte na cultura e estar na cultura*. Nesse sentido, segundo Mejía Lara,

Nas definições de sua indianidade, os Tupinambá de Olivença têm experimentado, além dessas duas dimensões analíticas da propostas por Carneiro da Cunha (2009), outra relação na qual os contextos definidos como internos e externos são dissolvidos na prática de “retomar” sua vida indígena, o que resulta em sua definição de “estar na cultura”, a qual descreve o processo de incorporação de formas demarcadas como indígenas no Brasil, de recuperação das formas de vida “anteriores” guardadas na memória e definidas como ideais, e do reconhecimento de práticas próprias a partir das quais experienciam o mundo. Assim, “estar na cultura” é tanto uma cultura com aspás, por ela ter como interlocutor as relações que os mantêm como indígenas, como também uma cultura sem aspás porque as lógicas de operação desse processo de interlocução e definições de sua indianidade são construídas dentro de sua socialidade, a qual nem sempre é parte do que já tem se tornado “estar na cultura”. Podemos dizer que “estar na cultura” não é uma categoria definitiva com a qual se estabelece o que é o Tupinambá, mas o processo em que se traduz sua socialidade para as relações que os definem como indígenas. Em outras palavras, é o contexto dos Tupinambá de Olivença que se encontra convencionalizado por uma experiência compartilhada que dá certa coerência e sentido a eles como coletivo com o qual experienciam os novos contextos, construindo, no processo político atual, a convencionalização de uma indianidade. “Estar na cultura” é, então, uma forma de eles conceitualizarem essa experiência compartilhada ao se relacionar, o que Wagner define

como a extensão dos contextos (Wagner, 2010, p. 78). (MEJÍA LARA, 2012, p. 67-68)

Estar na cultura é, ao mesmo tempo, uma forma de definir sua relação como indígenas com os atores que os reconhecem como tais, e em sua relação como coletividade na qual termos, categorias e personagens, mesmo sem ser definidos como *estar na cultura* demarcam o que é esse conceito para eles (MEJÍA LARA, 2012, p. 69). O que nos interessa demonstrar é como, a partir da escola, têm sido atualizados formas e sentidos de *estar na cultura* a partir de diferentes *ações pedagógicas* produzidas na e pela escola, a exemplo da Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe, das *aulas de cultura*, do Sete de Setembro, das visitas aos parentes e às áreas de retomadas.

A Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe é uma expressão pública do povo Tupinambá de Olivença, tendo surgido como meio de publicizar a historicidade e a presença indígena dos Tupinambá na região. Segundo Rocha,

Neste esforço de trazer à tona sua resistência histórica há duas associações com fatos da história local que os indígenas explicitam: a primeira diz respeito à conhecida “Batalha dos Nadadores”, enfrentamento ocorrido ainda no século XVI quando o governador Mem de Sá destruiu diversas aldeias no entorno da região de Ilhéus e terminou por matar centenas de indígenas em uma sangrenta batalha no rio Cururupe; e a segunda, trata de recordar durante a Caminhada a figura do caboclo Marcelino, [que] incorpora um misto de herói que concentra em si todas as qualidades necessárias de um “*guerreiro tupinambá*” ou “grande líder” (2014, p. 241-242).

A primeira Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe foi realizada em 2000, tendo a escola indígena como articuladora, juntamente com as comunidades e o Conselho de Caciques. Segundo José Carlos e Núbia, “*a Caminhada surge a partir da escola, como proposta pedagógica*”, voltada

para o “diferenciado” e, nesse sentido, foi pensada como parte do currículo, “como conteúdo a ser ensinado”.

A escola sempre esteve diretamente envolvida na organização e preparação da Caminhada, seja nas discussões de temáticas relacionadas ao Massacre do Rio Cururupe, às investidas do Caboclo Marcelino para conter a expansão da elite regional e das frentes de veraneio sobre Olivença e às questões que dizem respeito à luta pelo território (acompanhei muitas dessas discussões, sobretudo nos dias que antecediam a Caminhada), seja de forma mais *prática*, como diziam os professores e estudantes, uma vez que esta servia, também, como local de encontro para a organização e produção de muitos dos itens considerados “*da cultura*” que seriam usados durante a Caminhada, como a pintura corporal, tangas, faixas e colares.

Todo ano a Caminhada se estrutura de modo similar. No último domingo do mês de setembro, logo cedo pela manhã, após se encontrarem na praça de Olivença, os Tupinambá formam um grande círculo na frente da igreja Nossa Senhora da Escada e ali realizam uma oração em meio ao chacoalhar dos *maracás*. Algumas músicas do repertório do *Poranci* também podem ser entoadas e em seguida todos entram na igreja. Seguem até o altar e recebem a bênção do padre que está por concluir a missa das oito horas da manhã. Em fila, tendo os caciques à frente, os indígenas caminham até a ladeira que acessa a beira da praia e a rodovia Olivença-Ilhéus (BA-001). Uma multidão de pessoas desce a ladeira cantando músicas do *Poranci* e o grupo segue ao longo de quase sete quilômetros perfazendo um total de aproximadamente três horas de caminhada em ritmo intenso (ROCHA, 2014, p. 242).

A primeira Caminhada que acompanhei foi a de 2011. Naquele momento, às vésperas de sua realização, circulava por Olivença boatos de que o trajeto da

Caminhada seria mudado: não seria mais no sentido Olivença-Cururupe, como tem sido desde a primeira Caminhada, mas no sentido Cururupe-Olivença. O certo é que os boatos não vingaram e a Caminhada partiu de Olivença em destino ao Cururupe. Antes de iniciar a Caminhada, as pessoas ficam concentradas na praia, no Cururupe, onde é realizado um grande ritual, o Poranci. Falas são feitas pelas lideranças e caciques Tupinambá, em alusão aos mártires e ao caboclo Marcelino, além de apresentarem as demandas atuais, especialmente às relacionadas à necessidade da demarcação do território. Da praia, a multidão se dirige à ponte que fica sobre o rio, na rodovia que liga Ilhéus a Olivença, entoando cantos do Poranci. Sobre a ponte, realiza-se outro Poranci, demorado, sob o sol escaldante. Nesta ocasião, ouvi dos Tupinambá que aquele Poranci tinha sido um dos mais fortes que já tinham realizado. Terminado o Poranci, a multidão faz o percurso de aproximadamente 7 km, na “*pisada do Poranci*”, no sentido de Olivença, até a praça central, onde fica a Igreja de Nossa Senhora das Escadas.





XI Caminhada Tupinambá em Memória dos Mártires do Massacre do Rio Cururupe
Fotos do autor

Acompanhei algumas reuniões na escola voltadas para a organização da Caminhada¹⁰¹ neste mesmo ano. Em uma dessas reuniões, ouvi de uma liderança a assertiva de que “*não se vai para a rua sem a cultura*”, reiterando o papel que a escola desempenhava tanto do fortalecimento da cultura como da produção do que é mostrado como sendo *a cultura Tupinambá*: pinturas, tangas, cocares, colares, etc. Nos dias que antecedem a Caminhada, muitas das *aulas de cultura* são utilizadas para esta finalidade, como também para o aprendizado e atualização da história que envolve, especialmente, o Caboclo Marcelino¹⁰² que, como já referido, tornou-se um tipo de herói, uma figura mítica para este povo (tornou-se um encantado e continua a ajudar os Tupinambá em diferentes questões, a exemplo na luta pelo território). Segundo José Carlos “*a Caminhada foi pensada para unir o povo*

¹⁰¹ Em 2014, retorno para participar da Caminhada (realizada em 28 de setembro) e encontro os mesmos boatos. Desta vez os boatos se confirmaram e o trajeto foi mudado: a Caminhada saiu do Cururupe no sentido Olivença. Ônibus e toyotas foram disponibilizados para transportar as pessoas que saíam de Olivença a Cururupe. Ouvi lideranças e caciques justificando esta mudança com o argumento de que “era preciso trazer os mártires e os encantados de volta à aldeia para fortalecê-los na luta pela demarcação do território”. Outras vezes, em tom de reprovação à mudança no trajeto da Caminhada, argumentavam que “tradicionalmente a Caminhada sempre foi no sentido do Cururupe e que deveria permanecer assim, como forma de respeito pelos mártires e heróis Tupinambá”. Como já demonstrou Rocha “a Caminhada acaba por ser um dos principais eventos políticos dos Tupinambá não somente porque marca a resistência histórica destes indígenas frente ao exterior, mas principalmente, porque sintetiza estes princípios que estão dispersos no fazer político cotidiano. [...] A Caminhada é, sobretudo, um momento único para atualizar e reforçar as dinâmicas internas que dão conta da aproximação e do afastamento de sujeitos individuais e coletivos. Sendo a data da Caminhada um dia de muita festividade é importante que cada cacique demonstre certo investimento perante os seus. Assim, cabe aos caciques promoverem uma bela refeição para “agradarem” cada qual o “*seu povo*”, e desta forma, reforçarem seus laços de apoio mútuo e legitimação” (ROCHA, 2014, p. 243-244). Efetivamente, a Caminhada de 2014 ocorreu nesta direção Cururupe-Olivença.

¹⁰² “*Filho de Olivença*”, isto é, “*nascido e criado no lugar*”, como dizem os nativos, Marcelino José Alves destacou-se na cena política local entre meados dos anos 1920 até meados de 1930. As notícias sobre suas ações se passam a partir do ano de 1922 quando foi constituída na cidade de Ilhéus uma comissão que tinha por objetivo angariar fundos para construir a ponte do rio Cururupe¹⁰⁵ que facilitaria o acesso de automóveis entre Ilhéus, Pontal e Olivença. Para Marcelino e os demais nativos, a obra trazia consigo uma série de transformações, especialmente marcadas pela instalação de um modo de vida completamente distinto àquele de Olivença (Rocha, 2014: 204). Para mais informações sobre o “caboclo Marcelino”, vê Marcis (2004), Viegas (2007), Lins (2007), Paraíso (2009) e Couto (2003).

Tupinambá e está focada em Marcelino por ele ser o guerreiro mais recente e que ainda está na memória dos mais velhos”.

Muitas das “aulas de cultura” e “aulas de campo” são organizadas com esta finalidade: levar os estudantes para visitas às comunidades, em especial àquelas em que moram anciões que podem (re) contar a “história do caboclo Marcelino”. Nas falas dos estudantes, Marcelino¹⁰³ é sempre lembrado como um exemplo de *guerreiro Tupinambá que não fugiu à luta para defender os seus parentes*.

Em muitas das conversas que tive com os estudantes, alguns sinalizaram a necessidade de uma disciplina voltada para a produção de “*artesanato Tupinambá*”, como forma, inclusive, de auxiliar na produção dos “*trajes para a Caminhada*”.

Indiara, assim relata:

Na nossa comunidade a gente faz artesanato. Aqui que deveria fazer, já que todo mundo está reunido. Gostaria que tivesse aula de artesanato para gente. A gente precisa de um professor para ensinar a gente, porque eu mesmo não sei fazer. Tem vários professores de artesanato, que sabem fazer artesanato, mas que não ensina a gente aqui na escola. A gente tem que tirar um de Olivença para ensinar a gente lá em nossa comunidade. É importante ensinar artesanato na escola porque é importante a gente aprender a fazer os nossos

¹⁰³ Atualmente, às vésperas da Caminhada, é organizado o *Seminário Índio Caboclo Marcelino*. Em 2011, participei do seminário, coordenando um *GT sobre Educação Escolar Indígena, em que muitos professores Tupinambá estiverem presentes*. O primeiro seminário foi organizado em 2008 por alunos e professores de História da Universidade Estadual de Santa Cruz. Foi realizado, novamente, em 2009 e em 2010 não aconteceu. Ressurgiu em 2011 como uma resposta de um grupo de pessoas (indígenas e não indígenas) às prisões de Tupinambá que estavam ocorrendo, perseguições, criminalizações, reintegrações de posse. Em 2012 ocorreu a Retomada simbólica do Seminário pela Comunidade Tupinambá, sendo realizado totalmente nas Aldeias Tupinambá (Santana, Itapoã, Gwarini Taba Atã), contando com a expressiva participação indígena na organização e atividades desenvolvidas. Desde então tem participado do evento pessoas (indígena e não indígenas) vindas de outros países (Argentina, Colômbia, França, México), estados (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais entre outros), cidades, localidades e bairros da região. Em 2013 o Seminário ocorreu nos espaços do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, em forma de Atos de Apoio que culminou com um Manifesto de Apoio a Luta do Povo Tupinambá assinado pelo Grupo de Observadores Nacionais e Internacionais de Apoio à Luta do Povo Tupinambá de Olivença, sendo entregue pelos participantes ao Ministério Público Federal e Tribunal Regional Federal local. Em 2014 o seminário ocorreu no território Tupinambá, entre os dias 24 e 27 de setembro, culminando com a *XIV Caminhada Tupinambá em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe e à Caboclo Marcelino*. Em 2014, o seminário teve pouca participação dos estudantes e professores do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, uma vez que estes organizaram, na aldeia Taba Jayri o “Primeiro Jogos Estudantis Tupinambá de Olivença”, na mesma data em que ocorria o seminário. <http://seminariocaboclomarcelino.blogspot.com.br/> Acesso: 27 de dezembro de 2014.

trajes. A gente não tem que comprar a tanga, temos que fazer. Mas acho que a escola é o principal, é muito melhor aprender na escola que na comunidade porque todo mundo está reunido, todo mundo pode aprender um com o outro. Na comunidade dá preguiça. Quando tem a caminhada, Nete [professora de cultura] marca com a gente para fazer artesanato. Só que em cima da hora e isso não é bom, porque os trajes saem mal feitos. Se somos índios, temos que ter um professor para ensinar a gente a fazer os nossos trajes. Quando chega a Caminhada, mesmo, tem muita gente que está sem traje. Muitos têm que tomar emprestado (Entrevista, setembro de 2011).

Indiara, além de apontar a necessidade da disciplina “artesanato”, fala da importância de se ter mais *aula de cultura* na escola. Segundo Laís, outra estudante, *é preciso ter mais aula de cultura na prática, como fazer maracá*, por exemplo. José Carlos sempre me disse que *tudo começou a partir da escola. O fortalecimento da cultura e da identidade Tupinambá foi possibilitado por ela* (é claro que não exclusivamente). *A escola é o esteio da identidade* e, segundo ele, era a coisa *mais bonita entre seu povo*, porque, mesmo diante de diferentes conflitos que a envolve, engendrados nas formas como os Tupinambá fazem política (ROCHA, 2014), a escola produziria “certa união”, assegurada na organização da Caminhada. Segundo a cacique *Jamapoty*, *a escola é o que nos incentivou e nos incentiva para construirmos juntos*.

O risco que corremos é imaginar que o “uso da cultura” e sua “enunciação”, a partir do uso de tangas, cocares, pinturas e colares, a exemplo da Caminhada, limitar-se-ia a finalidades exclusivamente políticas ou como estratégia de afirmar identidade frente ao Estado e aos não indígenas de modo geral, o que nos levaria a uma análise utilitarista acerca da cultura e do *estar na cultura* entre os Tupinambá. Essa perspectiva analítica parece-nos insuficiente, sobretudo porque os usos e sentidos atribuídos à cultura, contextualmente, ou seja, interno a cada povo, coletivo, têm sido os mais variados e informados por suas ontologias e cosmologias. Segundo Carvalho,

Sem parentes e sem a contínua renovação daquela considerada como ‘a tradição’ pataxó, material e simbólica, parece não haver condições efetivas de vida para esse povo. Os adereços compõem parte significativa dessa tradição que, a partir dos anos 1970, também se destinam ao mercado regional, como item crescentemente relevante para a geração de renda monetária necessária à aquisição dos produtos industrializados. Mas o seu valor estético não decresceu. Ao se adornarem com os colares, cocares, tangas, pentes, pulseiras¹⁰⁴ e etc, os vendedores pataxós exibem, simultaneamente, os seus produtos artesanais e a sua identidade étnica, em uma relação de imbricação que propicia à última agregar valor aos primeiros. Entre as crianças, particularmente, a colaboração na produção e venda desses objetos ornamentais funciona como atividade produtiva e identitária. Nesse sentido, a produção e circulação dos adereços parece funcionar como uma estratégia de emulação intraétnica e interétnica e, ademais, como uma fonte de inserção econômica ponderável, notadamente para algumas aldeias cujo ingresso monetário quase exclusivo provém da atividade artesanal (2013, p. 6).

Os Tupinambá, ao acionarem “sua cultura” (também com finalidades políticas e identitárias), parecem nos mostrar outros processos e caminhos que marcam a construção do que é ser Tupinambá, do que significa *estar na cultura e ser forte na cultura*. Daí os diferentes investimentos na cultura, que precisa ser produzida e atualizada, colocada no corpo, encorporada porque corre-se o risco de *sentir-se nu* como me disse certa vez uma professora Tupinambá: *quando não uso minha cultura, me sinto nua*. Segundo Coelho de Souza,

O que vemos como atributos culturais definidores de identidades coletivas específicas constitui, para os índios, um conjunto de atitudes e afecções a serem deliberada e ativamente desenvolvidas no bojo daquilo que os antropólogos chamam ‘construção da pessoa’ e que, envolvendo a criação e transformação de relações determinadas entre pessoas, se confunde com o próprio processo do parentesco. Inscrevendo-se na ordem do feito, e não do fato (natural), parentesco e humanidade tornar-se-iam quantificáveis e reversíveis (pode-se não apenas ser, *mas tornar-se, mais ou menos humano, mais ou menos parente*) (2004, p. 27, grifos originais).

É por isso que os Tupinambá querem a cultura na escola, através das “*aulas de cultura*”, do *professor de cultura* e, por isso também, afirmam que a escola deve

¹⁰⁴ Ver Souza (2012).

produzir cultura. “*Retomar a cultura*” significa produzi-la com os parentes, colocá-la em relação, acionando para isso a história, a memória, as lembranças, as lutas¹⁰⁵, os antepassados e encantados. Segundo Ramon, cacique da aldeia Tucum, a *escola fortalece a cultura, que fortalece os Tupinambá e isso garante o enfrentamento para a demarcação do território*. Dessa forma,

Na reflexão sobre seu passado, os Tupinambá não só mostram a sua organização coletiva do sentido falando de uma temporalidade, mas também esses sentidos interagindo no processo de produção de sua própria história como indígenas na região. É esse diálogo com a memória que permite acompanhar desde outras perspectivas a história dos “índios de Olivença”, para além das relações de poder em que se registraram as identificações, as fronteiras étnicas e as disputas pelo sujeito coletivo. Entra-se, assim, no campo de relações em que eles mantiveram formas, criaram estratégias e defenderam espaços onde foi possível existir como coletividade. Tais relações, ao ser vistas no passado, definem por eles mesmos seu coletivo no presente. Assim, ao dialogar com sua memória, os Tupinambá de Olivença têm refletido sobre os acontecimentos a partir de uma perspectiva própria, na qual os conflitos surgiram como consequência do enfrentamento entre os sentidos coletivos inseridos no projeto de sociedade dos “neobrasileiros” e de socialidade dos caboclos ou índios (MEJÍA LARA, 2012, p. 53-54).

¹⁰⁵ “A definição de “lutar” entre os Tupinambá de Olivença é um conceito-chave nas suas mobilizações para demarcar a TI, para movimentar as “retomadas” das propriedades em mãos dos fazendeiros, para criar uma organização política própria através de caciques, entre outras atividades associadas a seu “movimento indígena”. Mas, a “luta” é também um conceito que envolve princípios éticos e de ação sobre o mundo, assim como uma narrativa que define seu lugar como coletividade no espaço e no tempo. O amplo campo do termo leva a dizer que é “luta”, por exemplo: o trabalho que tem como resultado garantir a sobrevivência de uma unidade familiar; o esforço para resolver os problemas conjugais; a recuperação da saúde depois de enfrentar uma forte doença; a situação que os filhos enfrentam na escola no contexto das tensões entre indígenas e não indígenas na sala de aula pelo conflito originado na futura expulsão que os pequenos proprietários terão que enfrentar depois da homologação da TI. Em esses termos, “lutar” é uma conceitualização que significa um esforço decidido da pessoa, da família ou da coletividade para conseguir, manter ou reverter situações nas quais, sem a “luta”, se teria um resultado adverso que atenta contra a existência em todas as dimensões. Nesse sentido, a “luta” do seu “movimento indígena” não só define o significado de uma militância, como é usado o termo em grande parte dos movimentos políticos e sociais, mas também significa o esforço de criar uma organização e definir uma militância ao redor das demandas pelo seu reconhecimento como indígenas a qual é mais uma de suas “lutas”. Desse modo, “lutar” engloba um proceder que inclui uma série de *sentidos* com os quais se sinaliza a importância do esforço da pessoa e do grupo para persistir em diferentes contextos, princípios que são análogos em diversas situações, construindo-se um ideal de vida em que as pessoas que “lutam” conseguem ocupar um lugar no mundo ao participar das diversas relações das quais devem formar parte” (MEJÍA LARA, 2012, p. 74).

Partilhas produzem parentes e introduzem compreensões centrais aos Tupinambá, pois para *estar na cultura* e ser *Tupinambá forte* é preciso que se “esteja junto” (ROCHA, 2014). Nesse sentido, situações que produzem afastamentos são encaradas com grandes preocupações. Certa vez, em visita que fazíamos (eu e José Carlos) à aldeia Tucum, uma anciã Tupinambá, dona Lourdes, demonstrou preocupação com o fato de que um conhecido seu, que já havia morado nesta mesma aldeia (onde hoje vivem alguns de seus parentes consanguíneos, uma irmã e sobrinhos) estava indo morar em São Paulo. Ela nos indaga: *Será que ele vai perder a cultura?* Retorno a esse caso, já mencionado, para apresentar outra dimensão do que significa *estar na cultura* e *produzir cultura* com os parentes.

Sempre achei curioso e confesso que de início não via muito sentido quando, nas situações em que fazíamos visitas às comunidades (eu, Katu, José Carlos, Jesuína e Nádia), falas do tipo: *precisamos ir na cultura*. Quando pergunto a José Carlos o porquê de ter que “*ir na cultura*” visitar parentes, ele me responde: *a gente precisa fortalecer a cultura já que tem muita comunidade que tem deixado a cultura enfraquecer. Visitar os parentes na cultura é incentivá-los na valorização e fortalecimento da cultura nas comunidades.* “A *cultura*, compreendida aqui como um princípio da vida Tupinambá, precisa ser produzida na relação com os parentes, o que implica necessariamente certa proximidade ou corre-se o risco de esquecer-se (o parente), de tornar-se “outro” e alguém “mais fraco na cultura” (ROCHA, 2014, p. 123). Nesses termos, cultura é parentesco; o contrário parece ser também verdade: o parentesco é cultura. Nisso,

A cultura, em termos propriamente tupinambá, se apresenta apenas quando pensada e intensificada nas relações com os parentes. *Estar na cultura* permite que uma pessoa seja *Tupinambá forte*. Em outras palavras, tal *cultura* impregna de “força” os Tupinambá quando está ancorada nas relações “entre parentes”, que podem abarcar tanto os co-residentes, consanguíneos e afins efetivos, quanto os afins com

os quais se mantêm relações de amizade e ajuda mútua, como ainda os “afins-caciques”, com quem as famílias estabelecem laços de proteção e assistência. Assim, se a *cultura* impregna de “força” os indígenas, simultaneamente a “força” impregna os Tupinambá de *cultura*. Ou seja, só existe Tupinambá se este for *forte*, mesmo que uns sejam mais *fortes* que outros ou ainda, que se possa em determinadas ocasiões estar um pouco mais ou menos *forte*. (2014, p. 123).

Ir na cultura visitar parente implica em construção de parentesco e na produção e fortalecimento da cultura, na medida em que, tanto um quanto outro só existe como produto de relações que precisam ser ativadas constantemente. Daí porque Indiara ao desejar que na escola tenha uma disciplina de artesanato, argumenta: “*porque seria bem melhor fazer artesanato na escola com todo mundo junto, uns aprendendo com os outros*”, mas também porque é “*função da escola tornar o índio mais índio*”, como ouvi de um professor. Essas relações, como se têm demonstrado (OVERING, 1999; MCCALLUM, 1998; VIEGAS, 2007; VELDEN, 2012), são produzidas no convívio diário, no qual a convivialidade e a comensalidade têm papéis centrais. Esse nexos de relações não produz só parentesco: aí também são produzidos a pessoa, os corpos e, em última instância, a humanidade. “Se o parentesco é um processo de assemelhamento corporal, de fabricação de corpos análogos, o processo de produção da pessoa coincide, em grande medida, com a produção do parentesco”. (NUNES, 2013, p. 98)¹⁰⁶.

Como apontou Peter Gow (1997, p. 62), em relação aos Piro, “viver longe dos parentes é “esquecer-se” deles, e todo esquecimento entre parentes leva ao

¹⁰⁶ Este movimento do convívio e da aproximação tem sido enfatizado nas últimas décadas, tendo a escola, como temos demonstrado, como uma variável importante. No entanto, gostaríamos de lembrar que permanece um outro movimento, embora esmaecido: o da residência em cidades e da migração. Se a escola é um dos serviços que permite a permanência de pessoas na Terra Indígena com uma atividade remunerada, o que retomaremos adiante, e dá força às retomadas, a residência em cidades como Ilhéus ou mesmo Salvador é uma realidade que ainda demanda avaliação, e que não podemos acreditar, de antemão, excluída por este outro movimento mais recente, e seu potencial de produção de relações e parentesco não deve ser descartado.

ressentimento e, em última análise, à fragmentação das aldeias”. Ainda, segundo Gow,

Ao evocar a escola e a Comunidad Nativa como base para a ação comunitária, eles evocam, simultaneamente, por contraste, as vidas de seus ancestrais, que viveram na floresta. Especialmente eles evocam as narrativas de escravidão e opressão sofridas por seus ancestrais e por alguns parentes mais velhos. Os ancestrais foram escravizados pelos brancos e seus descendentes viveram e trabalharam em sistema de débito (“barracão”) nas haciendas. Os mais velhos viveram essa experiência de violência e as “aldeias reais” de hoje foram vitórias obtidas frente à oposição dos patrões brancos. Cada referência à escola e à Comunidad Nativa ressoa contra a narrativa de violência e opressão. Para os nativos, “ser civilizado” não é oposto a uma cultura idílica “tradicional” que vem se perdendo, mas sim se opõe à ignorância e ao desamparo dos antigos ancestrais moradores da floresta. Ser “civilizado” é ser autônomo, viver em aldeias de acordo com os valores dos próprios nativos, ao invés de viver dos caprichosos desejos de um patrão. [...] O idioma do parentesco permeia toda a sua linguagem, a escola e a Comunidad Nativa são idiomas de parentesco, quando vistas de dentro da cultura nativa. [...] A constante evocação do passado nas vidas dos nativos deve ser referida a seus próprios valores. Para as pessoas nativas, a história é o parentesco. A história não é experimentada como uma força que vem de fora para corromper uma estrutura atemporal de deveres e obrigações de parentesco. As relações de parentesco são criadas e dissolvidas no tempo histórico que confere significados e influências para os nativos ao serem estruturadas pelas relações de parentesco (2006, p. 188-189).

Neste trabalho, inspirados por Gow, defendemos que a escola para os Tupinambá se constitui como “idioma de parentesco”. À semelhança dos Piro, mas também com distinções em relação a estes, a escola, nas narrativas Tupinambá, é evocada, em muitas situações, sempre em referência há um tempo em que seus *parentes* ou *patrícios*, como eles se referem, por não terem o domínio da leitura e da escrita, deixaram-se enganar por membros da elite local, tendo como consequência a perda de seus territórios e, conseqüentemente a desorganização de seus modos de vida. A escola é, portanto, hoje, um lugar onde se deve construir *Tupinambá sabido*. Mas não somente isso e talvez aqui esteja a distinção em relação ao que a escola significa para os Piro.

O retorno ao passado tem “duplo efeito”: recorre-se a este para compreender os tempos difíceis, em que perderam seus territórios, mas também para atualizar novas relações, na medida em que rememorar o passado, os tempos dos antigos, dos índios bravos, “verdadeiros”, significa em (re) construir esses laços, possibilitando que estes restabeleçam *socialidades perdidas* (VIEGAS, 2007; MEJÍA LARA, 2012), hoje evocadas como condição para estarem na cultura. Nesse sentido, o tornar-se sabido¹⁰⁷, como já tratamos acima, é atravessado por esse “duplo efeito”, que significa tanto a compreensão da leitura e da escrita, mas, sobretudo, a compreensão da história e da memória, a valorização da cultura, do *estar na cultura*, da tradição, da língua, daquilo que é considerado como sendo “propriamente Tupinambá”, tendo que ser produzido constantemente, na relação com os parentes. No limite, *tornar-se sabido* implica em sair em defesa do parentesco e na possibilidade de *estar na cultura*.

Faço aqui uma pequena digressão. Meu pai sempre quis que eu fosse à escola, que aprendesse a ler e escrever, isso lá nos tempos da roça, na Beira do Rio, no Sertão de Tucano, interior da Bahia, porque queria que eu fosse cobrador de ônibus – achava bonito lidar com dinheiro, com os números. Por vezes, costumava sentar comigo, à beira da casa, encostado na parede, pondo-se a mostrar as contas que fazia. E fazia bem, por outros caminhos, outras estratégias que eu pouco

¹⁰⁷ Há outros casos etnográficos em que essa expressão aparece na relação dos índios com a escola. Segundo Mariana Paladino, para o caso de jovens Ticuna que experimentam a cidade, inclusive para estudar, o *tornar-se sabido* passa pela apreensão do mundo dos brancos. Dessa forma, “outro aspecto envolvido na escolha da cidade é a valorização desse âmbito como uma instância pedagógica em si mesma. Predomina a ideia de que viver ou passar um período na cidade faz a pessoa mais ‘sabida’, mais ‘amadurecida’, com uma ‘visão mais ampla das coisas’. Acredita-se que sobretudo os mais jovens têm de apreender coisas dos brancos e, para isso, morar na cidade é a melhor forma de aprender. [...] A socialização das crianças Ticuna também está vinculada a contextos e a situações espontâneas baseadas na imitação das tarefas e das atividades realizadas pelos pais e irmãos. Por isso, faz sentido a representação de que para aprender sobre o ‘mundo dos brancos’ viver no meio deles – a cidade – é o melhor método de aprendizado. A convivência e o trato cotidiano com os ‘brancos’ garantem também a aprendizagem do português. A experiência adquirida nessa convivência complementa, na visão dos estudantes ticuna e os seus parentes, os conhecimentos recebidos nas instituições escolares” (PALADINO, 2006, p. 141 - 142).

compreendia. Muita coisa, muita conta, aprendera “de cabeça”, no trabalho que executava como pedreiro que sempre foi. Meu pai queria que eu fosse “sabido” e para isso não mediu esforços para que eu pudesse estudar: muitas vezes, acordou cedo para *fazer casa* na intenção de adiantar dinheiro que me serviria nos estudos. Outras tantas, o ajudei nas “empreitadas de pedreiro”, *fazendo massa*, nos fins de semana ou em turno oposto à escola. Tornar-se sabido é um princípio ético e estético que movimenta os sentidos de muitos sertanejos, a exemplo de meu pai. Tornar-se sabido exige esforço, dedicação desde muito cedo e parece ser isso o que mais conta, o que define a pessoa. É um ser-sabido-no-mundo orientado por uma ontologia.

Um “menino sabido” torna-se um tipo de dádiva, trocada entre parentes. Dizendo melhor, os esforços de um menino sabido circulam entre famílias, se tornam modelo, referência. Não é à toa que sempre ouvi de primos e tios que eu era modelo a ser seguido. Em visitas que fazia ao tio Zé e tia Rosa eram essas as histórias que sempre me contavam e parecia estar aí o maior valor: o esforço e o cuidado empreendidos para estudar, muito mais do que o estudo em si, o ter aprendido “as letras”. Em sua narrativa, tio Zé sempre terminava: “está vendo esse aí referindo-se a algum filho), nunca se empenhou para estudar. Deu nisso, mal sabe fazer o nome”.

É preciso investimento para se construir um *tipo de pessoa sabida*. Essa “moralidade sertaneja”, vinda de casa, produzida entre parentes, muito me ajudou a compreender o que é *ser sabido* para os Tupinambá.

Tornar-se sabido passa pela escola, posto que é nela que se aprende o “conhecimento das letras”, “das coisas de branco” como forma de defender-se dos tempos em que se era engando; tornar-se sabido através da escola é, também,

possibilidade de “*melhorar de vida*”, de não *viver arrastando cobra para os pés* pela enxada, como costumava dizer a mãe de Carlos, incentivando-o a estudar, como muitas vezes me relatou. Tornar-se sabido passa, necessariamente, como já me referi, pelo aprendizado da cultura, da história e memória Tupinambá. No limite, o tornar-se sabido através do que a escola possibilita implica na defesa do parentesco e dos parentes, da família, do coletivo, da cultura e do *estar na cultura*. Algo semelhante tem ocorrido entre os Pataxó:

A chegada da educação escolar na vida do povo pataxó foi fruto da reivindicação dos mais velhos devido ao sofrimento e aos conflitos vividos por eles durante a luta pela garantia do território. A escola foi reivindicada para ser uma aliada para contribuir na defesa dos direitos e pela autonomia do povo pataxó, para o presente e futuro das crianças. [...] A escola para os mais velhos não se restringe somente ao saber ler letra e escrita, mas ler para não deixar ser enganado pelo que é imposto, o engano que oprime, que discrimina, que causa a vergonha, o medo e o desrespeito. Saber ler para ter orgulho da sua própria identidade, defender seu povo, seu território e saber seus direitos, ser respeitado, compreender e ser compreendido (BOMFIM e SOUZA, 2013, p. 243-244).

Nesses termos, a cultura (com e sem aspas) se torna central e, por isso, a escola tem se tornado o *lugar da cultura* e de produção de um tipo de *Tupinambá forte*. É nisso que está o sentido da afirmação de dona Lourdes: *a letra é a mesma, mas a cultura é diferente*. No caso Tupinambá, o risco está em “perder a cultura” que, no limite, implicaria em tornar-se um *Tupinambá fraco* ou *deixar de viver na cultura*.

Enfim, *ser Tupinambá forte* implica adquirir certa consciência acerca da *cultura* e do que ela pode produzir, ou seja, acerca do conhecimento e das relações que permitem aos Tupinambá se articularem no mundo. Se a cultura no mundo dos não indígenas é de uma dimensão que sai do controle, visto ser da ordem da simbolização, no mundo dos tupinambá ela parece ser algo bem mais controlável, posto que perpassa justamente as dinâmicas que implicam nas relações de parentesco (ROCHA, 2014, p. 124).

Estar na cultura para os Tupinambá se traduz no processo de construir coletividades. Esta é a mesma chave para compreender os sentidos de *estar na cultura* nas áreas de *retomada*, de fazer escola em retomadas e de realizar aulas em retomadas.

Retomadas consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas, no interior das fronteiras da Terra Indígena - TI, e que se encontravam em posse de não índios. São ações encabeçadas por um cacique, algumas de suas lideranças e famílias indígenas que ao identificarem uma área improdutiva ou abandonada dentro da TI investem na ocupação territorial da mesma (VIEGAS, 2009; MEJÍA LARA, 2012; ALARCON, 2013; ROCHA, 2014). Dessa forma,

Sob a perspectiva indígena, as *retomadas*¹⁰⁸ assumem importância enquanto uma experiência valorizada para aqueles que aderem o *movimento* e consagram antigos e novos caciques que vão se legitimando pela adesão dos sujeitos. Quando os Tupinambá afirmam que estão *retomando* as terras que são suas e realizando a auto-demarcação de seu território em razão da morosidade do Estado, esta fala não é mera retórica discursiva. [...] A intenção de toda e qualquer *retomada* é ultrapassar o tempo de efemeridade e consolidar-se como uma aldeia. Estar em uma aldeia é viver com os parentes, investir no plantio de alimentos e não se preocupar com uma possível expulsão do lugar, como ocorre com as *retomadas* que estão sempre sujeitas às reintegrações de posse. Consequentemente, a intenção de todos que se envolvem em uma *retomada* é *estar na cultura* e *ser tupinambá forte*, expressões que explicitam para os indígenas suas motivações para estarem no mundo. Neste sentido, para *ser tupinambá forte* e *estar na cultura* é necessário dedicar um investimento que nem sempre é tarefa fácil (ROCHA, 2014, p. 75).

¹⁰⁸ A primeira retomada feita por um grupo Tupinambá foi realizada na Serra do Padeiro pelo cacique Babau no ano de 2004, pouco depois dele ser escolhido como cacique local. Posteriormente, já no início de 2006, o cacique Jamopoty também assumiu uma retomada e comunicando-a, encaminhou uma carta ao administrador da FUNAI em Ilhéus: “o nosso povo ocupou uma fazenda na localidade de Sapucaeira, denominada pelo nome de Fazenda Limoeiro, medindo aproximadamente 750 hectares e sendo ocupada por 300 índios” (VIEGAS, 2009, p. 283). Cerca de uma semana depois, outra retomada (Fazenda Cachoeira) acabou sendo realizada, agora encabeçada pelo cacique Agebê que havia reunido em torno de si, já no final de 2005, algumas famílias dissidentes do cacicado de Jamopoty. [...] A partir de então, a prática das retomadas se torna uma das principais formas de ação política dos Tupinambá que reivindicam o direito originário ao território tradicional (ROCHA, 2014, p. 74).

O processo de retomada, ao tempo em que se assenta em relações sociais pré-existentes, sobretudo de parentesco, também engendra novas relações. [...] a convivência em uma mesma retomada tende a reforçar os laços entre vizinhos, sejam ou não parentes (ALARCON, 2013, p.109), com os encantados que, na cosmologia Tupinambá, são os donos do território. As retomadas vão se configurando como respostas à desterritorialização do passado e hoje se colocam como ondas sonoras que se disseminam e se alargam, chegando a configurar novos lugares, não só pelas formas de ocupação dos espaços, como também no tipo de relacionamento com os encantados¹⁰⁹, a memória dos eventos passados e com as “lembranças”¹¹⁰ (MEJÍA LARA, 2012; VIEGAS, 2007; ROCHA, 2014).

Nas conversas que tive com muitos estudantes, o ideal de um Tupinambá *forte e guerreiro* passa pelo envolvimento deste em ações de retomada e, conseqüentemente, pela experiência de morar nesses lugares. Como ouvi muitas

¹⁰⁹ Para uma compreensão mais apurada acerca da cosmologia Tupinambá, vê as dissertações de Patrícia Navarro de Almeida Couto (2008) e Helen Catalina Ubinger (2012). No caso Kiriri e no contexto mais alargado do Nordeste indígena, a dissertação de Marco Tromboni Nascimento “*O tronco da jurema: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri*”; para os Pankararu, o livro de Cláudia Mura (2013), resultado de sua tese de doutorado, intitulado “*Todo mistério tem dono!/: ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu*”.

¹¹⁰ Desse modo, a discussão e o diálogo com o passado que os Tupinambá de Olivença mantêm hoje é, no plano das relações, uma “luta” pela história, isto é, uma luta pelo controle do dispositivo de referência temporal que funciona como uma tecnologia de domesticação da memória, em que a sua organização como “movimento indígena” constrói um atrito com as memórias hegemônicas ou dominantes, tornada história, a partir de memórias dissidentes que procuram se tornar história (Gnecco e Zambrano, 2000). Mas, em outro plano das relações, trata-se, também, de uma “luta” imersa no atrito pela sua definição como sujeito coletivo e sujeito histórico: suas “lembranças” – esse diálogo com os antepassados – sustentam a elaboração presente e passada de si como coletivo, uma comunicação que os faz definir-se como Tupinambá. [...]a “luta do movimento indígena” construiu uma comunicação entre as noções de “antes” e essas novas definições. Assim, as pessoas que experienciaram a perda das terras pelas fazendas se envolvem nos processos de “luta” pela “retomadas” para voltar aos lugares onde permanecem suas “lembranças” marcadas com “buraras”, árvores frutíferas, capoeiras ou “tapas velhas” onde seus parentes finados habitaram. “Retomar” a terra é, então, ser devolvido aos espaços onde alguém pode se relacionar novamente a partir das relações que ficaram abandonadas no passado. (MEJÍA LARA, 2012, p. 39-76)

vezes, *Tupinambá é aquele que vive sua cultura e que está em uma área de retomada*. Construir um núcleo escolar em uma retomada que se consolida como aldeia é uma das primeiras ações postas em vigor pelo cacique responsável (ROCHA, 2014). Da mesma maneira, a construção de um núcleo escolar ajuda a consolidar uma aldeia e, por conseguinte, fortalecer lideranças. Como me revelou José Carlos: *Em todo lugar de retomada, uma das primeiras ações das lideranças é criar escola. A impressão que se tem é que a escola fortalece as lideranças*. Como já me referi, caciques produzem escolas e escolas produzem caciques. Segundo Rocha (2014), a produção de escolas passa pelo *fazer política* entre os Tupinambá, uma vez que “a questão do conhecimento escolarizado é um aspecto importante nos processos de consolidação das lideranças e dos caciques, bem como lhes atribui também níveis de diferenciação interna” (2014, p. 195). Esse é apenas um aspecto da questão. Fazer retomada é, em certo sentido, retomar parentes. Novas retomadas implicam no “resgate” de parentes que, em muitos dos casos, estão fora dos limites da Terra indígena. É preciso, portanto, como costumava afirmar Nete, *fortalecer os que vêm de fora na cultura*. A escola tem se tornado esse lugar, o *lugar da cultura, de fortalecimento da identidade*. A escola é um dos lugares onde se *aprende a ser índio*, afirmou-me, certa vez, um professor¹¹¹, logo em seguida acrescentando: *“As crianças preferem vivenciar a cultura na escola porque lá tem mais liberdade pelo fato de ser indígena”*. Os Kaxinawá parecem passar por processo semelhante, como nos apresenta Weber,

Em uma sociedade onde a divisão de gênero é tão marcada e as casas costumam ser razoavelmente distantes umas das outras, a escola passou a funcionar como local privilegiado de convívio. A construção do kupixaw-escola pelos moradores do São Vicente indica, portanto, uma valorização, e um incremento, da vida em

¹¹¹ Professor de uma escola nucleada, multisseriada, com estudantes de educação infantil e das primeiras séries de ensino fundamental (1º ao 5º ano), no ano de 2011. Atualmente, não exerce mais a função de professor na Escola Indígena.

coletividade. [...] A escola tem sido o principal agente impulsionador do 'movimento da cultura' que chegou até as aldeias do Humaitá (2004, p. 99-100).

Ferreira (2011), em sua dissertação de mestrado sobre a implementação da Escola Estadual Indígena da Serra do Padeiro, apresenta essa mesma questão: *a escola como um dos lugares onde se aprende a ser índio Tupinambá*, uma escola que vai se articulando a outras demandas da comunidade, que se realizam em “espaços mais amplos da luta política, das retomadas, dos rituais católicos, indígenas e mistos, nas práticas dos conhecimentos agrícolas, botânicos, farmacológicos, espirituais, na extensa rede de relações de solidariedade econômica e política” (MESSEDER e FERREIRA, 2010, p. 100-101), em outros termos, nas diversas formas produtoras e produzidas pela socialidade Tupinambá, como já nos demonstrou Viegas (2007). Ademais, segundo Messeder e Ferreira,

A simbiose entre construção identitária e a escola se apresenta neste contexto de forma instigante. A luta política presente no cotidiano da comunidade, com frequência mobilizações para retomadas, as atividades agrícolas comunitárias, os festivais e rituais propiciam uma intensa pedagogia da etnicidade como construção permanente. O modelo de escola em elaboração produz um sentimento ambíguo e ambivalente, de reprodução de ensino tradicional e veículo de transmissão de conteúdos culturais próprios, que coloca a escola em outro lugar e, ao mesmo tempo, a reforça como espaço de reprodução cultural (2010, p. 197).

A cultura e o estar na cultura na perspectiva mais ampla da socialidade Tupinambá (VIEGAS, 2007), que atravessam e que produzem a escola, atuam na produção de *pessoas*¹¹² *fortes, de futuras lideranças empenhadas com a luta e a*

¹¹² Mejía Lara (2012, p. 116-117) tece reflexões importantes acerca de 'novos processos' que imprimem transformações da pessoa tupinambá, que se apresentam cada vez mais de forma definitiva, entre homens e mulheres, como “o uso de ornamentos que exigem modificações corporais, como a perfuração do lábio inferior da boca para colocar pequenos tocos de madeira ou alargamento dos lóbulos da orelha com rabos de tatu. Essa transformação que os torna indígenas permanentemente torna-se uma forma de prestígio dentro do processo de demarcação da terra. A marca, entendida como mais uma das 'lutas', cria entre esses jovens um grande prestígio, estando associada à ideia de 'valentia', em função da vulnerabilidade que as marcas geram por não desaparecerem”. Outro, relacionado ao “processo de renomear as pessoas, o qual se tornou mais

demarcação do território, como sempre ouvi dos professores, especialmente os de cultura. Como salientou Rocha (2014, p. 148), de forma apropriada, “o que realmente irá definir se a pessoa é ou não Tupinambá é a forma como ela *“vive a cultura”*. São nas formas de se viver a cultura que os Tupinambá se tornam mais *fortes ou menos fortes*. Esta mesma ideia é estendida para os *lugares de retomada*: nestas, a depender do como se vive a cultura e na cultura, *retomadas* podem se *tornar mais ou menos fortes*, é o que parece sugerir a fala dessa estudante que vive em uma retomada:

Na comunidade da gente, Gessinho [professor da escola indígena] falou para meu pai [que é cacique desta retomada]: é Negão, parabéns, porque essa comunidade está realizando uma coisa que aqui tem morrido que é o Poranci, a cultura, a pintura e tudo. Na Serra do Serrote, a cultura deles é muito forte. Na escola mesmo, os meninos vão todos de tanga, todos pintados, direto, todos os dias. Aqui [referindo-se à escola sede] não está muito forte por causa de nós mesmos, alunos, que não estamos nos interessando. Quer dizer, alguns não estão se interessando.

A mesma expressão só *vamos para a rua se for na cultura*, à qual já me referi, ouvi em outro momento quando a escola se organizava para participar das comemorações do dia 7 de setembro, em 2011, na cidade de Ilhéus. A organização da escola para participar deste evento cívico envolve todas as comunidades, a escola sede e seus núcleos. A participação desta é sempre muito esperada porque, segundo os Tupinambá, *é o desfile mais bonito que passa pelas ruas de Ilhéus, mas é também o momento de levar a cultura, de mostrar nossa cara e de marcar*

uma forma de demarcar a indianidade e ‘estar na cultura’. Da mesma forma que ocorre com as modificações corporais, em que indianidade é uma maneira de transformar o corpo, os nomes indígenas começaram a se tornar uma prática comum numa geração de casais que, na esfera da família, marcou essa diferença. [...] Essa decisão cria uma geração que não tem apelidos indígenas, mas nomes indígenas que começam a criar uma tendência paulatina que busca definir ainda mais a sua pertença coletiva como indígena não só pelo processo de demarcação do território, do reconhecimento de sua geografia, mas também na definição das pessoas. Tais nomes serão utilizados na vida cotidiana de forma permanente, pelo menos nesses contextos e para essas crianças será uma indicação definitiva de seu ser indígena”.

presença frente a essa sociedade que teima em dizer que aqui não existe mais índio.

Nos dias que antecedem o desfile em Ilhéus, a escola se volta à organização do desfile: no cuidado com os “trajes indígenas”, com a pintura corporal dos estudantes e na elaboração e confecção de faixas e cartazes sobre demandas e reivindicações. Algumas aulas de cultura são direcionadas a essa finalidade. Ouvi de alguns estudantes que o desfile de 2010 tinha sido um dos mais bonitos já realizados pela escola porque teriam conseguido mostrar muitas coisas da comunidade e o modo como as pessoas vivem nestas. Tive acesso às fotos do desfile e, de fato, estavam muito bonitas.

Todas as comunidades se encontram, no dia do desfile, na Praça de Olivença, onde recebem instruções do como devem se portar no desfile. Chegando a Ilhéus, todas as escolas ficam organizadas em fila, esperando o momento para que possam se apresentar, tempo suficiente para que os responsáveis por cada escola possam fazer os ajustes e organizar o seu desfile. A escola indígena foi uma das últimas a se apresentar. As crianças ficam à frente, levando a bandeira do Brasil, do Estado da Bahia, além de uma grande faixa com o nome da Escola. O desfile segue organizado por “alas”, que representam os Núcleos que formam a escola. Cada “ala”, ou seja, cada Núcleo representado, além de cartazes e faixas com questões que dizem respeito à luta e demandas dos Tupinambá, levam demonstrações de frutas, verduras e hortaliças produzidas no território.

A participação do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença tem sido um momento importante de protesto e luta política, em especial contra a não demarcação de seu território. Duas faixas levadas pelos estudantes deixam isso bem claro: Uma com a frase “Território Tupinambá: nossa pátria, nosso orgulho” e

outra: “Brasil: realmente terra da gente”; esta última, com certa ironia, reflete ao mesmo tempo, o passado, em que os Tupinambá (e os povos indígenas de maneira geral) eram donos dessa terra e, por outro lado, sinaliza o desejo de que, muito em breve, o Terra Indígena Tupinambá possa ser demarcada.



Desfile do 7 de Setembro, Ilhéus
Fotos do autor

Acompanhando o desfile não é muito raro ouvir dos presentes (não indígenas) frases do tipo: “um bando de vagabundo que se passa por índios”, ou “bando de ladrões”, o que reflete as representações negativas construídas em torno dos Tupinambá como sendo “falsos índios”, o que tende a agravar os conflitos e dificultar a demarcação do território. Uma das primeiras referências que tive em relação aos Tupinambá, em Ilhéus, quando me deslocava à Olivença para dar início à pesquisa, de uma senhora que sentava comigo no ônibus, quando respondo a sua pergunta sobre o que iria fazer em Olivença, foi justamente essa: “um bando de bandidos e invasores de terra”. Fiquei desconcertado e nossa conversa foi encerrada.

Entre os Karipuna, como demonstrou Tassinari, o 7 de setembro tem sido utilizado como meio de aproximar famílias, mas também como mecanismo de trocas e interações que abarcam, respectivamente, karuãna e não índios, posto que as “festas cívicas e os jogos de futebol [...] exemplificam as possibilidades que foram abertas pela escola de inserção das famílias em circuitos mais amplos” (2003, p. 363). Dessa forma, segundo Tassinari,

O teatro e a própria organização da festa de Sete de Setembro reproduzem noções das famílias Karipuna presentes nas outras festas. O que muda, nesse caso, é a comunidade de intercâmbios que é articulada. Trata-se de um modo amplo de manifestar a participação na ‘raça brasileira’, numa mesma nação, numa única bandeira. De modo específico, trata-se de reiterar laços com as famílias e as autoridades locais, as quais são chamadas para a festa, “convidadas” como nos casos dos mutirões, “atraídas” pelo espetáculo e pelo banquete, como os Karuãna dos pajés e reverenciadas como santos católicos. Como nas festas de santos e nos Turés, a festa do Sete de Setembro também gira em torno do levantamento de um mastro: o hasteamento solene da bandeira nacional. Isso evoca a noção de que estão todos juntos, de que fazem parte de uma mesma comunidade (2003, p. 367).

Atualmente, conforme Tassinari, (2003, p. 368), devido a uma mudança no contexto da participação política dos povos indígenas e nos sinais e critérios

valorizados nesse novo contexto, a data cívica comemorada com mais entusiasmo tem sido o dia do índio.

Os Bakairi, segundo Collet (2006, p. 314), no Sete de Setembro, através de uma “pedagogia ritualística [...] representam seu papel de índios civilizados. [...] A escola, instituição que está à frente da organização desses rituais, é um veículo dos mais importantes no reforço destas duas ‘identidades’ reciprocamente dependentes: índio e brasileiro”.

A práxis pedagógica indígena, Tupinambá, pensada nos termos de Guatarri e Rolnik (1996), passa também pela manipulação subjetiva da realidade. É nesse processo que se dá a (re) interpretação da realidade, de forma consciente ou inconsciente, por parte dos sujeitos, que se agregam e se atualizam em formas subjetivas, ou como sugere Viegas (2007), intersubjetivas, que estão presentes no seu cotidiano, mas que também se encaminham por outros vetores — sentimentos, anseios, desejos, disputas, interesses, inquietudes, intencionalidade e ideologias, que se (re) fazem na/pela escola e apontam para socialidades e *formas de estar na cultura*.

A escola tem se tornado para os Tupinambá o lugar não somente da “resistência cultural e de reprodução da ordem tradicional” como afirma Silva (2010) referindo-se ao caso Xerente. A escola tem sido o lugar mesmo de produção de cultura, de pessoa, de parente, de “retomada” da tradição e de atualização do que significa, para este povo, *estar na cultura*. A “retomada ou a valorização da tradição”, os sentidos que a cultura assume nos discursos que envolvem a educação escolar entre os Tupinambá não são, em nosso entender, exclusivamente para fins políticos, traduzidos em “marcadores diacríticos” para “finalidades interétnicas” como muitos imaginam e, portanto, com caráter utilitarista.

Os Tupinambá entendem o conhecimento produzido e transmitido pela escola como sendo cultura, sobretudo aquele que está relacionado à história e memória do próprio povo. O conhecimento é tornado cultura e, da mesma forma, a cultura é tornada conhecimento. Daí o porquê de se ensinar a cultura na escola, das aulas de cultura, da valorização da história Tupinambá, dos processos que expandem a escola para muitas comunidades e da centralidade que ela tem entre este povo.

Em torno do Poranci, *responsável por juntar todo o povo e todas as comunidades no início do movimento indígena*, segundo Nete, e sua prática na escola (ou a ausência desta) surgem, com frequência, debates, tensões e acusações, diante daquilo que os Tupinambá consideram “desrespeito” por parte de alguns professores e estudantes que pouco têm se envolvido na realização deste ritual na escola indígena, especialmente estudantes não indígenas (mas não somente) e professores (muitas das desconfianças se voltam para professores evangélicos). Como já apontado anteriormente, a não realização do Poranci, tem enfraquecido, segundo os Tupinambá, *o movimento e a escola indígena e, conseqüentemente, tornado a escola menos diferenciada*. A pergunta, portanto, sempre recorrente, em momentos de reuniões, é: “como fortalecer o Poranci na escola? Um dos caminhos que tem sido apontado é tornar o Poranci “matéria a ser ensinada e avaliada pela escola”.

O professor que tem que avaliar o aluno. Quando o professor vai avaliar no Poranci, é aí que o professor vai entender a visão do aluno, o que ele quer na escola indígena, como é que ele entende o diferenciado da escola indígena, principalmente o momento do Poranci, de que forma ele vê esse momento, o que é que ele acredita dentro dele mesmo. É assim que o professor vai poder avaliar, mas se ele é o primeiro a dar as costas no momento do Poranci, como é que ele vai poder informar para aquele aluno que é o momento que ele tem que participar, que ele vai ser avaliado, que para *ele é uma nota de atividade*. Por que esses professores, hoje, não têm respeito pelo Poranci que ajudou e está dando força para eles terem o salário

deles, pouco ou muito? Por que eles não fortalecerem isso? Por que hoje eles fazem pouco? Isso dói profundamente dentro da gente, nós que sabemos a força que botamos para quebrar a corrente do mal para hoje construir esse patrimônio. Muitos professores não dão importância ao Poranci porque muitos deles viveram na zona urbana, não tem a vivência da comunidade. Isso acontece com os alunos também. Por isso eu sempre falo para os professores: precisamos fazer um encontro com os anciãos, registrar as coisas, deixar tudo registrado (Professora Nete).

As *aulas de cultura*, realizadas na escola sede e nos Núcleos, em áreas de *retomada*, em casas de farinha, são pensadas com esse propósito, posto que, através delas, segundo os Tupinambá, é que a cultura é ensinada, com o objetivo de fortalecer os jovens e estudantes. Em uma dessas aulas, realizada na casa de farinha de Pedro Brás, a qual pude acompanhar, em que os estudantes acompanharam a raspa de mandioca, a farinha sendo torrada e as explicações sobre todo o processo para produzi-la, a professora justifica para os alunos que é preciso compreender *a cultura das comunidades para fortalecê-los na luta pelo território e na defesa da cultura*. Pergunto à professora se os alunos já não compreendem todo o processo voltado para a produção de farinha, posto que muitos, em suas comunidades, fazem farinha e nisso obtenho a seguinte resposta: *muitos alunos que estão chegando a essa escola vieram da cidade e ainda não tem a vivência da cultura praticada nas comunidades*.

Se estas são formas de “enunciação da cultura” valorizadas pelos Tupinambá através da escola (mas não as únicas), não as entendemos como mecanismos que simplesmente buscam estabelecer sinais diacríticos frente a não indígenas e ao próprio Estado, mesmo que em um primeiro momento possa parecer (para o Estado, uma escola indígena tem que ser aquela que “mostra a cultura”). Da mesma forma, e recuperando a fala da professora acima, não teríamos como saber, de antemão

se, de fato, todos os estudantes que estão chegando à escola, vindos de espaços que não o da Terra Indígena, não teriam conhecimento do que é e do como funciona uma casa de farinha, já que a fala da professora sugere isso, nem qual a porcentagem atual destes alunos que efetivamente vem de lugares que não teriam casas de farinha. Isso no entanto não interfere no argumento que temos desenvolvido na tese.

Por um lado, dizer que os alunos que vêm das cidades e não conhecem casas de farinha o fazem pela escola é reafirmar aquilo que já vimos em outros momentos desta tese: que a escola é vetor destes conhecimentos, e do movimento de parentamento, de reaviar o território, de aproximação. E assim, como já demonstrou Viegas (2007, p. 96), “as casas de farinha são centrais (...) à experiência de se viver em uma Unidade Compósita de Residência, entre elas a maneira como as práticas e o desejo de comer certos alimentos derivados da mandioca eram constitutivos das relações sociais e dos sentimentos de pertença comum”. Do mesmo modo, como já demonstrado, muitos dos Núcleos escolares funcionaram, em certos momentos, em casas de farinha e isso não parece ser irrelevante, devendo-se pensar sobre por que é tão frequentemente este o espaço coletivo escolhido para o funcionamento da escola – sendo um outro espaço frequente os das casas das próprias professoras que iniciam os Núcleos. As casas de farinha são dispositivos que acionam a memória de ocupação de um lugar, das sociabilidades que aí são construídas e de elementos considerados como sendo “indígenas, Tupinambá” ou (re) compõem à ideia de que “caboclo gosto de comer beiju e de beber giroba” (VIEGAS, 2007, p. 96).

As preocupações em relação ao enfraquecimento do Poranci na escola expressam, antes, a importância que este assume na vida social, uma vez que tem possibilitado, mesmo diante das diferenças e disputas internas que se expressam no fazer política, ações de aproximação em que estas disputas são suspensas e produzem a ideia de um coletivo indígena. É no ritual, sobretudo, que os indígenas trazem para junto de si a força dos antepassados, dos espíritos da mata, dos Encantados, para poderem continuar lutando pela demarcação do território e por demandas frente ao Estado.

Considerações finais

“*Será que ele vai perder a cultura*”? Foi o que ouvi de uma anciã Tupinambá, lamentando a ida de um jovem para a cidade de São Paulo. Foi dela, também, que ouvi a expressão “*a letra é a mesma, mas a cultura é diferente*” que, levada às últimas consequências, nos possibilita compreender o *lugar* da escola entre esse povo, como tentamos demonstrar ao longo da tese, e do como é possível, através dela, porque é assim que fazem os Tupinambá de Olivença, *retomar* parentes, produzir parentesco, pessoas fortes na cultura, identidade, numa ação que tem se constituído no mesmo movimento em busca da demarcação¹¹³ e da *retomada* de seus territórios ancestrais. Daí porque a escola se multiplica pelo território do mesmo modo que este se expande com a escola.

Da mesma forma que *não é possível escola sem o território demarcado*, como afirmam, parece-nos que é impossível, atualmente, conceber este território sem escola, posto que tanto um quanto o outro são produzidos e fortalecidos neste

¹¹³ Até o presente os Tupinambá aguardam a demarcação.

movimento. Entre os Tupinambá, fazer escola, fazer política, fazer retomada, produzir escolas em retomadas, estar na cultura, produzir cultura, atualizam e produzem, além de identidade, parentesco, parentamento; retomam-se parentes “perdidos”, que se afastaram da aldeia. Nesse sentido, “as relações políticas e as relações de parentesco seguem por caminhos que se cruzam, visto que acionam princípios similares (de aproximação e afastamento) que dão conta das interações do dia-a-dia (ROCHA, 2014, p. 192)”.

Se o que o parentesco faz é “produzir parentes”, os Tupinambá produzem parentes, mais *fortes na cultura*, também na escola. O que buscamos demonstrar nesta tese é como a escola Tupinambá constrói parentes Tupinambá *forte na cultura* ou, em outros termos, como a escola constrói um tipo de pessoa Tupinambá, no sentido de pensar outros lugares em que esses processos ocorrem, para além dos já demonstrados, de forma competente, por Viegas (2007) quando definiu a socialidade Tupinambá e por Mejía Lara (2012), quando refletiu sobre os sentidos do “estar na cultura” para este povo, sem, contudo, terem como espaço privilegiado, ou mesmo abordar com profundidade, a educação escolar entre os Tupinambá. No caso de Viegas, no momento de sua pesquisa, entre 1997 e 1998, os Tupinambá começavam a se organizar e construir estratégias para implantarem, em algumas comunidades, a exemplo de Sapucaeira, uma educação escolar que atendesse às demandas desse povo, no momento em que estes se organizam em torno de seu reconhecimento étnico. Todavia, afirma Viegas,

Além da associação das meninas à mãe e dos meninos ao pai, o segundo contexto constitutivo de socialidade diferenciadoras de gênero é o acesso à escola. [...] A tendência para que os meninos permaneçam nos *lugares*, onde primeiro vão acompanhando o pai e depois vão sozinhos trabalhar nas roças, e de deixar as meninas saírem dos lugares e irem à escola tem que ser vista, portanto, como uma desvalorização do sistema de ensino para a vida dos homens, não tanto pela instrução que fornece, mas por sua ligação com o mundo exterior. Para os meninos, ficar no lugar e fazer pequenos

trabalhos na roça, em vez de ir à escola, significa perpetuar a sua ligação com o espaço da roça (2007, p. 151-152).

Em sua tese, Viegas (2007) argumenta que os meninos teriam uma tendência maior para permanecerem em seus lugares de origem, trabalhando nas roças da família, enquanto as meninas frequentariam a escola (e seriam mais transitivas), argumento que já não se sustenta a partir de meus dados de campo, pelo menos não depois da inauguração da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO) no ano de 2006. Atualmente, meninos e meninas, homens e mulheres circulam entre a roça e a escola, entre o litoral e o interior do território para irem à escola; como já afirmado, a escola intensifica e constrói novas relações, aproxima parentes, fortalece identidades, constrói cultura, compartilha memória e afetos, produz liderança, caciques e, no limite, constrói parente a partir do que eles denominam do *estar na cultura* e do *tornar-se forte na cultura*¹¹⁴.

Como já apresentado, outro aspecto importante é que ao se expandir pelo território, através dos processos de nucleamento, a escola produz o mesmo efeito, de aproximação e de fortalecimento, da produção de parentesco e da cultura, na medida em que vai aproximando, intensificando relações, fortalecendo e produzindo cultura, “retomando” e produzindo parentes.

Vimos, ademais, que os Tupinambá afirmam insistentemente que a escola é o lugar onde se constrói cultura, *o lugar da cultura*, visto que nas comunidades, a *cultura tem se perdido, enfraquecido*. Como sugerem, na e pela escola são construídas pessoas *fortes, guerreiras*, fortalecidas pela história e memória das lutas que os antepassados empreenderam para se manterem e defenderem o território, mas também pelo movimento que aproxima parentes, indígenas e não indígenas

¹¹⁴ Aspecto também ressaltado por Rocha (2014).

que frequentam a escola em Sapucaieira e os Núcleos, na medida em que “a escola é um patrimônio onde se juntam todas as comunidades”, como ouvi de uma professora.

A escola impregna os Tupinambá de força, produz corpos aparentados e tem sido um dos vetores acionados na produção de *peessoas sabidas*, o que implica na valorização e vivência da cultura, da tradição, mas também na compreensão de que é preciso capturar a leitura e a escrita, na medida em que, como ouvi de um estudante, *é preciso ter índio estudado para cuidar dos parentes*. Tornar-se sabido, no sentido dado pelos Tupinambá, é condição para manejarem novas relações, tanto internas quanto externas, construírem novas parcerias com instituições e coletivos em benefício do próprio povo.

Nesses termos, fazer política, ação acompanhada do fazer escola, implica em produzir e atualizar o parentesco, em sair em defesa do território, da escola, da cultura, do estar na cultura, de um modo de vida considerado Tupinambá. É por isso que a escola vai se tornando a “base de tudo”, ajudando “no resgate da aldeia”. É por isso que as escolas acompanham as *retomadas*, as comunidades, as aldeias, fortalecendo-as e sendo fortalecidas.

Resgatar e retornar à aldeia, ao território, acaba por nos dizer muito acerca do que os Tupinambá definem como *estar na cultura*. *Retornar, resgatar e retomar*, inclusive para aqueles que conseguiram permanecer na TI e para os que a ela retornam, é condição para restabelecer as condições, que estavam perdidas, para criar socialidade, para se viver na cultura e produzir cultura para si, na relação com os parentes, com os encantados, com espaços de memória. O retorno ao território é em duplo sentido: é no sentido do retorno, da ocupação e de sua defesa, especialmente, daqueles que foram forçados a sair do território, quando perderam

suas terras, mas também no sentido de “*fazer o território retornar*”, pelas ações de cuidado, de recuperação de áreas degradadas, que reconectam humanos e não humanos.

A expressão *é no juízo da gente que a gente tem, porque viu o que se passou*, ouvida de uma anciã, tem possibilitado, através da valorização das histórias e memórias que estes carregam que muitos Tupinambá acessem e atualizem sentidos para *estar na cultura*, que reverberam na produção de *corpos fortalecidos* de estudantes, professores, lideranças, caciques, etc, posto que esta (a cultura) precisa ser incorporada, colocada no corpo, a partir das histórias e da memória, da pintura, do ritual, da circulação e do aprendizado no território, do habitar em áreas de *retomada*. A escola tem construído esse movimento, que não é nunca homogêneo e, ao mesmo tempo, é construtora de novas demandas, alianças, aproximações e afastamento e de novos sentidos. Segundo Carvalho (2007, p. 31) “a educação indígena não pode, absolutamente, ser dissociada da demarcação e integridade dos territórios, do atendimento à saúde, nutrição e preservação ambiental, mediante políticas e práticas continuadas, informadas e avaliadas pelos próprios índios”.

A escola Tupinambá tem possibilitado a construção de relações mais simétricas com não indígenas e instituições que se tornam parceiras para os mais diversos fins, a exemplo da ONG Thidewá, com projetos voltados para a construção de vídeos sobre as aldeias e livros sobre a história dos Tupinambá; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com as ações que têm sido desenvolvidas pela professora Dr^a Consuelo Paiva, no ensino na língua Tupinambá; com a Universidade Estadual de Santa Cruz que tem organizado, anualmente, em parceria com os Tupinambá, a Seminário “Índio Caboclo Marcelino”, que nos últimos anos tem sido

coordenado pelo professor Dr Carlos José, desta mesma Universidade; com a Universidade do Estado da Bahia e do Instituto Federal da Bahia, através da Licenciatura Intercultural Indígena, que tem constituído grupos de pesquisadores indígenas que realizam pesquisas sobre o próprio povo, além da FUNAI e outras instituições.

Ademais, a escola tem produzido uma nova geração de lideranças, especialmente de estudantes, que tem se *voltado para a cultura*, como ouvi de professores Tupinambá; esses estudantes, como pude acompanhar, têm se articulado no sentido da *cobrança e do fortalecimento da cultura na escola*, como ouvi de alguns; começam a acompanhar, de forma mais sistemática, as ações do corpo diretivo da escola e a se envolver na tomada de decisões. Acompanhei uma reunião em Sapucaeira, abril de 2012, em que estes estudantes cobravam da direção providências frente a ausência do professor às *aulas de cultura* e, do mesmo modo, cobravam a presença do coordenador indígena na escola; questionavam a direção diante da indefinição do horário das aulas, posto que, segundo eles, *“chegavam à escola para ter aula de um professor e encontravam outro”*; reclamavam sobre professores que entravam em sala de aula despreparados, especialmente os que tinham que substituir um colega, às presas, diante de sua ausência. Esse grupo de alunos tem sido acionado a participar de intercâmbios com escolas de Ilhéus e Una, espaços de quilombo em Itacaré e em eventos da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Os Tupinambá resistem, os estudantes e professores resistem e produzem, na luta diária, inclusive para chegar à escola, sentidos sobre *a luta*, resistência indígena, dificuldades, sobre *sua cultura* e nisso constroem seus projetos de presente e futuro. Ademais, a escola, ao produzir novos cargos, postos de trabalho,

possibilita que muitos Tupinambá permaneçam no território e, com isso, possam cuidar dos parentes, de modo a conciliar e atualizar “formas tradicionais de cuidado”, como já revelados por Viegas (2007), através da comensalidade, convivialidade, co-residência, da produção de afetos, de lugares e memórias com os novos agenciamentos que a escola tem construído. Não seria exagero afirmar que a escola tem sido vetor para tudo isso ou, como sugeriu Antonella Tassinari, no momento de arguição da tese, de forma apropriada e provocativa (não teremos como desenvolver, no momento, sua provocação), a escola tem sido e construído entre os Tupinambá, em termos de uma “perspectiva tupi” ou no sentido da Tekoá Guarani (lugar onde se realiza o modo de ser e estar com os parentes de forma adequada), “variações de um modo de ser que se realiza em diferentes lugares”.

Por fim, o que defendemos é que para os Tupinambá de Olivença **escola é cultura**¹¹⁵ e, nesse sentido, o que eles fazem não é um processo de “indigenização” ou mesmo de “domesticação”, como têm sugerido alguns autores. É na escola e através dela que se produzem diferenças, pessoas, parentesco, a própria cultura, que precisa ser constantemente atualizada, relacionada e experimentada. É por isso que, obstinadamente, os Tupinambá querem e desejam a cultura na escola.

¹¹⁵ Agradecemos a Felipe Ferreira Vander Velden por nos ter sugerido esta perspectiva, no momento da arguição da tese.

Referências

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. (Dissertação de mestrado em Antropologia) Universidade de Brasília, 2013a.

_____. **“Construir uma outra aldeia”**: vínculos sociais e territoriais no processo de retomada, aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia. Espaço Ameríndio. V. 7, n. 2, jul/dez. Porto Alegre, 2013b.

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, ano 8, volume 15(1), 2004.

ALVARES, Myriam Martins. **Yãmiy, os espíritos do canto**: a construção da pessoa na sociedade Maxakali. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. Educação escolar indígena: breve histórico e perspectiva. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. **História da Educação Escolar Indígena Tuxá**. 2006, 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História do Brasil), Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, 2006.

_____. **Educação escolar indígena intercultural e a sustentabilidade territorial**: Uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. (Dissertação de mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, 2011.

_____. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. v. 19, n. 33, jan/jun, 2010.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens do Brasil: signos da intolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Other Knowledge and Other Ways of Knowing. **Journal of Anthropological Research**. Albuquerque, University of New Mexico Press, vol. 51, 1995.

BATISTA, Maria Geovanda; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Construção curricular da etnia Pataxó nas aldeias de Cumuruxatiba- BA, anais do **I encontro de educação, marxismo e emancipação humana no território de Irecê**: textos completos. Félix, Cláudio Eduardo; OLIVEIRA, Sheila Briano de; MOREIRA Romilson (orgs). Irecê-BA: FAPESB, V. 1, n. 1, pp. 50-58, 2007.

BELTRAME, Camila Boldrin. **Etnografia de uma escola Xikrin**. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, UFSCar, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BERTOLOSSI, Leonardo Carvalho. Da natureza à cultura, vice-versa e algumas aspas: uma gira antropológica. **Revista Conexões parciais**, v. 1. N1. nov, 2011.

BOMFIM, Anari Braz; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de. O valor de uma escola para Kitok a partir da memória histórica Pataxó. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

BOMFIM, Anari Braz. **Patxohã, língua de guerreiro**: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de out, 1998.

_____. **Decreto presidencial**, n. 26, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei, n. 9394, 20 de dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**, n. 10.172, 09 de janeiro, 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer n. 14, set. 1999.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução n. 05, 22 de junho de 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.

_____. **Educação Escolar Indígena/Territórios Etnoeducacionais**, Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009.

BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. Salvador: FFCH/UFBA, 1995 (Dissertação de mestrado).

_____. “O Toré é coisa de índio”: mudança religiosa e conflito entre os Kiriri. In: BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?** 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 2007.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, set/dez, 2011.

CARIAGA, Diógenes Egidio. **As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'ýikue (1950-2009)**. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Goiás, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. “ ‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, pp. 331-373.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CARVALHO, Maria Rosário de. Os índios pedem passagem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 59, n. 2, Junho 2007.

_____. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. **Cadernos CRH**, v. 22, n. 57, 2009.

CARVALHO, Maria Rosário de. Criatividade e protagonismo indígenas. **Caderno de Antropologia e arte**, n. 02, 2013.

_____. A identidade dos povos indígenas do Nordeste. **Anuário Antropológico 82**. Brasília: Tempo Brasileiro: 1984.

_____. “Índios do sul e extremo sul baianos: Reprodução demográfica e relações interétnicas”. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). **A presença indígena no Nordeste: Processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

_____. CARVALHO, Maria Rosário de. “De índios “misturados” a índios “regimados”. In: CARVALHO, Maria Rosário de et al. (org.). **Negros no mundo dos índios: Imagens, reflexos, alteridades**. Natal, Editora da UFRN, 2011.

CARVALHO, Maria Rosário de; CARVALHO, Ana Magda (org.). **Índios e caboclos: A história recontada**. Salvador, Edufba, 2012.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **Mana – Revista de Antropologia Social**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 1, Abr. 2012 .

CÉSAR, América Lucia Silva. **Lições de Abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha**. Salvador: EDUFBA, 2011.

CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima. Cartografia da educação indígena: relato de uma experiência de pesquisa intercultural e interétnica In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

CHATES, Taíse de Jesus. **A domesticação da escola Kiriri: um estudo com base na antropologia histórica**. Revista Forum Identidades, ano 5, v. 10, jul/dez., 2011.

CHATES, Taíse de Jesus. A domesticação da escola na perspectiva Kiriri. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi**. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006 (Tese de doutorado).

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Performance e transformação na escola indígena Bakairi. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. V. 19. n. 33, jan/jun, 2010.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. **“Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação de mestrado em Antropologia, Museu Nacional/UFRJ, 2001.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COHN, Clarice. **Observando a Educação Escolar Indígena: metodologias de pesquisa etnográfica**. 2011, s/p.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, 2005, pp. 485-515.

_____. **A criança indígena**: a concepção Xikrin de infância e aprendizado, São Paulo, 2000a (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Antropologia – USP).

_____. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000b, v. 43, n.2.

_____. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. In: **Cadernos de Campo**, Ano 10, v. 9, p. 13-26, 2000.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva & NUNES, Ângela (Orgs.). In: **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

COELHO DE SOUZA, Marcela S. Parentes de sangue: incesto, substância e relação no pensamento Timbira. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2004

COELHO DE SOUZA, Marcela S. A vida material das coisas intangíveis. In: LEPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilian M.(orgs). **Manuela Carneiro da Cunha: o lugar da cultura e o papel da antropologia**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

CÔRTEZ, Clelia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural** (Dissertação de mestrado, UFBA, 1996).

_____. **Educação Diferenciada e Formação de Professores/as Indígenas: Diálogos intra e interculturais** (Tese de Doutorado, UFBA, 2001)

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. **Da Corrida de Tora ao Poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia. Brasília, 2013 (Dissertação de mestrado).

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os filhos de jaci: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença - Ilhéus BA**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2003.

_____. **Morada dos encantados**: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Salvador: UFBA, 2008.

DAL' BO, Talita Lazarin. **Constuindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – UFSCar, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Dissertação de mestrado (Educação). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

_____. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. In: In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Materializando saberes imateriais: experiências indígenas na Amazônia Oriental. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.2, dez. 2007, pp. 95-116.

GIRALDIN, Odair. Aculturação e interculturalidade no Brasil: duas faces (duas fases) de uma mesma moeda? In: ROCHA, Leandro Mendes [et al.]. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Prólogo. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

GOW, Peter. O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. **Mana – Revista de Antropologia Social**, vol.3, n.2, 1997, pp. 39-65.

GOW, Peter. **Da etnografia à história**: “Introdução” e “Conclusão” de of Mixed Blood: kinship and history in Peruvian Amazônia. Cadernos de Campo, n. 14/15, São Paulo, 2006.

GOW, Peter. ¿Podia ler Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú Oriental). **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, 2010.

GOW, Peter. **Of Mixed Blood: kinship and history in Peruvian Amazônia**. Oxford: University Press of Oxford, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a antropologia se defronta com a Educação**: formação de professores índios no Brasil. Revista Pró-posições. V. 24, n. 2(71), maio/agosto, 2013.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de doutorado em Antropologia Social – USP, 2008.

LINS, Marcelo da Silva. **Os vermelhos nas terras do cacau**: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936). Dissertação de mestrado (História social). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: EDUSP, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena e a escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1998.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Sílvia Michele. **Educação por outros olhares**: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do sertão baiano (Dissertação de mestrado em educação) Universidade Federal da Bahia, 2008.

MAINARDI, Camila. **O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera-SP**. Revista Pós em Ciências Sociais. v. 7, b. 14, jul./dez, 2010.

MAINARDI, Camila. **Construindo proximidades e distanciamentos**: etnografia Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera/SP. Dissertação de mestrado em Antropologia Social – UFSCar, 2010.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”**: Sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá. Dissertação de mestrado (Antropologia Social). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904.** Dissertação (Mestrado de História Social) Salvador: UFBA, 2004.

MARCIS, Teresinha. **Vila de Olivença:** reelaboração do espaço indígena no Império Brasileiro - 1828-1879. In: VI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH/BA. Ilhéus, BA, 13 a 16 de agosto de 2012. Anais Eletrônicos - VI Encontro Estadual de História – ANPUH/BA, 01 Ed. Ilhéus-BA, 2013a. Internet. Disponível em: <http://anpuhba.org/wp-content/uploads/2013/12/Teresinha-Marcis.pdf>. Acesso em: 21, set. 2014

_____. MARCIS, Teresinha. **Educação indígena diferenciada:** regulamentação e implantação no Estado da Bahia. Disponível http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Teresinha%20Marcis.pdf. Acesso em 20 de set. 2009.

_____. **A integração dos índios como súditos do rei de Portugal:** uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2013b.

MARQUI, Amanda Rodrigues. **Tornar-se aluno(a) indígena:** a etnografia de uma escola Guarani Mbya, 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012.

MCCALLUM, Cecilia. Anatomia funcional na perspectiva indígena: Adaptação ontológica ou mudança de paradigma? 35º **Encontro Anual da Anpocs- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – GT23-** - Novos modelos comparativos: investigações sobre coletivos afro-indígenas, 24 a 28 de outubro de 2011

MCCALLUM, Cecilia. Alteridade e sociabilidade kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** vol. 13 n. 38 São Paulo Oct. 1998.

MCCALLUM, Cecilia. **O Conceito de Socialidade na Teoria Antropológica.** Conferência para Concurso Professor Titular Departamento de Antropologia. Salvador: 2002.

MCCALLUM, Cecillia. **Gender, Personhood and Social Organization amongst the Cashinahua of Western Amazônia.** PhD. Thesis. Londres: London School of Economics, University of London, 1989.

MEJÍA LARA, Amiel Ernenek. **“Estar na cultura”:** os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia. Campinas, SP: 2012 (Dissertação de mestrado).

MELIÀ, Bartomeu. **Ação Pedagógica e alteridade:** por uma pedagogia da diferença. In: Conferência Ameríndia de Educação, 1. Mato Grosso, 1997.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. **Os Akwe-Xerente e a busca pela domesticação da escola.** Revista Tellus, ano 12, n. 22, jan./jun, 2012.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. A construção da licenciatura indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia.** Salvador: Quarteto, 2013.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; FERREIRA, Sonja Mara Mota. Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEEBA**, v. 19, n. 33, jan/jun, 2010.

MIRANDA, Sarah Siqueira. **A Construção da Identidade Pataxó:** práticas e significados da experiência cotidiana entre crianças da Coroa Vermelha. Universidade Federal da Bahia, 2006.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. **Índios da Amazônia:** de maioria a minoria (1750-1850). Petrópolis: Vozes, 1988.

MURA, Claudia. **“Todo mistério tem dono!”** Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

NASCIMENTO, Marco T. S. **O tronco da jurema:** ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri. Salvador: UFBA, 1994.

NUNES, Ângela. Etnografia de um projeto de educação escolar indígena, idealizado por professores Xavante: dilemas, conflitos e conquistas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, jan/jun, 2010.

NUNES, Eduardo S. Socialidades Alternativas: sobre o conceito de cultura dos Karajá de Buridina. **Arquivos do CDM**, v. 1, n. 1, Jan/julho de 2013.

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana – Revista de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 81-107, Abr, 1999.

OVERING, Joanna. “A estética da produção: o senso de comunidade entre os Cubeo e os Piaroa”. **Revista de Antropologia**, n. 34, p 7 - 33, 1991.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva; **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED – Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PARAÍSO, Maria Hilda. **Índios, aldeias e aldeamentos em Ilhéus (1532-1880)**. Comunicação apresentada em Simpósio Regional da ANPUH. Bahia, 2002

PARAÍSO, Maria Hilda. **Marcelino José Alves: de índio a caboclo, de “Lampião Mirim” a comunista, uma trajetória de resistência e luta no sul da Bahia**. Comunicação apresentada em XXV Simpósio Nacional de História. Bahia, 2009.

_____. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau na Bahia. **Revista de Antropologia da USP**, n. 30/31/32, p. 79–110, 1989.

ROCHA, Cinthia Creatini da. **“BORA VÊ QUEM PODE MAIS”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia) (Tese de doutorado em Antropologia Social) Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SAHLINS, Marshall. **What Kinship is – and is not**. The University of Chicago Press, Chicago, 2013.

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II)**. *Mana – Revista de Antropologia Social*. vol.3, n.2, 1997 pp. 103-150.

SAHLINS, Marshall. **O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I)**. *Mana – Revista de Antropologia Social*, vol.3, n.1, 1997, pp. 41-73.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A produção dos discursos sobre cultura e religião no contexto da educação formal: O que pensam/querem os Kiriri de sua escola?** Salvador: UNEB, 2007 (Mestrado em Educação).

SANTANA, José Valdir Jesus de. O que se quer com a diferença? Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Mujimbo: Revista de Estudos Étnicos e Africanos**, n. 1, p. 44-70, 2011.

SANTIAGO, Ana Elisa. **Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira-PR**. São Carlos: UFSCar, 2014 (Dissertação de mestrado em Antropologia Social).

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Clara Carolina Souza. **Tupinambá Iê'êga: Vocabulário Escolar**. UESB/PPGL, 2013 (Dissertação de mestrado).

SARAIVA, Valuza Maria. **Saberes indígenas**: ensino fundamental na Bahia. (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado da Bahia, 2010.

SILVA, Carlos Rafael da. Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

_____. **A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007 - 2014)** (Dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia, 2014.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural**. In: ROCHA, Leandro Mendes [et al.]. Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria; Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena e a escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 2 ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI:UNESCO, 1998.

SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2006.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia- UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).

_____. **As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê** (Dissertação de mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **Escola e reafirmação étnica**: o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, 2001.

_____. Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

SOUZA, Nataelson Oliveira de. **A herança do mundo**: história, etnicidade e conectividade entre os jovens Xocó. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia. Universidade Federal da Bahia, 2011.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim. **Arte e Identidade**: adornos corporais Pataxó (Dissertação de mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) Universidade Federal da Bahia, 2012.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva**: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade Malanésia. Campinas: UNICAMP, 2006.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No Bom da Festa**: O processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.) **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto do Antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TOREN, Christina. 1993. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **Man**, 28: 461-78.

TOREN, Christina. **Antropologia e psicologia. Revista. Brasileira. Ciências Sociais**.vol.27, n.80, 2012 pp. 21-36.

TOREN, Christina. **A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos.Horizontes. Antropológicos**. vol.16, n.34, 2010, pp. 19-48.

UBINGER, Helen Catalina. **Os Tupinambá da Serra do Padeiro**: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena. Dissertação de mestrado (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2012.

VELDEN, Felipe Ferreira Vander. **Inquietas companhias**: sobre os animais de criação entre os Karitiana. São Paulo: Alameda, 2001.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VIEGAS, Susana de Matos. Nojo, prazer e persistência: beber fermentado entre os Tupinambá de Olivença (Bahia). **Revista de História**, 154, 2006, pp. 151-188.

VIEGAS, Susana de Matos. **Socialidades Tupi**: Identidade e experiência entre os índios-caboclos (Bahia/Brasil). Dissertação de doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade de Coimbra, 2003.

VIEGAS, Susana de Matos. **Pessoa e individuação**: o poder dos nomes entre os Tupinambá de Olivença (Sul da Bahia, Brasil). Revista Etnográfica, v. 12, nº 1, 2008.

VIEGAS, Susana Dorez de Matos. “Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença”. In: **Diário Oficial da União**. Nº 74, 20 abr. 2009, pp. 52-57.

VIEIRA, Marina Guimarães. “A gente não faz mais guerra, agora a gente está pensando”: xamanismo e educação escolar entre os Maxacali. **Cadernos de Campos**, São Paulo. n. 19, 2010.

VIEIRA, Marina Guimarães. A descoberta da cultura pelos Maxakali e seu projeto de pacificação dos brancos. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo Batalha. “Transformação” na antropologia, transformação da “antropologia”. **Mana – Revista de Antropologia Social**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 151-171, 2012.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura**: os huni kuin (Kaxinawá) do rio humaitá e a escola. Acre: EDUFAC, 2006.

WEBER, Ingrid. **Escola Kaxi**: História, cultura e aprendizado entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre). Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

Documentos

Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, 2013.