UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC

A PRODUÇÃO DA ESCOLA TUPINAMBÁ NA ALDEIA INDÍGENA SERRA DO PADEIRO

JEQUIÉ
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE-PPGREC

EPAMINONDAS REIS ALVES

A PRODUÇÃO DA ESCOLA TUPINAMBÁ NA ALDEIA INDÍGENA SERRA DO PADEIRO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Benedito G. Eugênio

2017

Alves, Epaminondas Reis.

A478 A produção da Escola Tupinambá na aldeia indígena Serra do Padeiro/Epminodas Reis Alves.- Jequié, UESB, 2017.

101 f: il.; 30cm. (Anexos)

Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Orientador: Profº. Drº. Benedito G. Eugênio.

EPAMINONDAS REIS ALVES

CRIANÇA INDÍGENA E A PRODUÇÃO DA ESCOLA TUPINAMBÁ NA ALDEIA INDÍGENA SERRA DO PADEIRO.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação, em Nível de Mestrado Acadêmico, em Relações Étnicas e Contemporaneidade- PPGREC, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB, Campus de Jequié.
Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação.**

Aprovada em: 31 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio - UESB
(Orientador)

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana- UESB
Examinador

Profª. Drª. Flávia Cristina de Mello- UESC
Examinadora

JEQUIÉ
2017

Dedico este trabalho aos meus pais e as Crianças Tupinambá da Aldeia Serra do Padeiro / Território Indígena Tupinambá de Olivença.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

Ao Povo Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro e, em especial, aos Tupinambá Criança por me receberem em suas casas e vidas, possibilitando a tessitura deste trabalho e, muito mais do que isso, permitindo que eu enxergasse a vida com outros olhos (um pouco de seus olhos).

Ao meu orientador Benedito Eugênio, pela orientação, pela amizade e por acreditar na minha capacidade de superação.

Aos meus pais Nádia e Erivaldo, pois sem os seus ensinamentos, carinho, atenção, amor, dedicação, incentivo, paciência, cuidado, amizade e apoio, não seria metade do homem que sou e tampouco chegaria até aqui.

À minha família nuclear, meu irmão James, minha filha Letícia, meu sobrinho Samuel e minha cunhada Akylla, pelo convívio, incentivo, amor e sorrisos que me fizeram prosseguir nos momentos de dificuldades.

À minha companheira Yasmin que, com muito carinho e apoio, sempre esteve pacientemente ao meu lado, lendo cadernos de campo, corrigindo meus trabalhos, ouvindo minhas angústias e compartilhando alegrias.

Aos meus amigos e colegas do PPGREC, Antônio Marcos e Lucas Bonina, pela amizade e parceria nas “saidinhas” para espairecer. Aos demais colegas Adriana Chachá, Adriana Sampaio, Cláudia Moreira, Danilo Dias, Flavia Querino, Jamile Sena, Milena Tamborrielo, Rita Côrtes, e Tamiz Oliveira pelas conversas agradáveis, resenhas, companheirismo, amizade e por presenciarem momentos memoráveis da nossa turma.

Aos irmãos de orientação Thiana Eirado, Wesley Matos e Michele Freitas, por terem partilhado o orientador e pela parceria constante.

À Magnólia Tupinambá, por ter me recebido em sua casa, ter aberto a escola para a minha pesquisa e por ter acreditado neste projeto.

À Simone Tupinambá, por ter me acolhido em sua turma, ter compartilhado suas experiências e me ensinado sobre a escola, as crianças e a comunidade.

Ao Zio Tupinambá, por ter me ajudado desde a mudança para o município de Jequié, até as incursões em campo. Dando-me carona e orientações de como andar pelo território.

Aos funcionários do Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, por me permitir acompanhar um pouco de suas vidas e pelos ensinamentos durante esta convivência.

Aos professores Doutor José Valdir Santana e Doutora Flávia Pires pelas importantes colaborações na banca de qualificação.

Ao ODEERE (Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras), pela oportunidade da realização do curso.

Aos funcionários e professores do ODEERE, pelos ensinamentos e pela convivência durante este período.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela bolsa de estudos concedida.

RESUMO

Esta dissertação investiga como os Tupinambá produzem escola e o lugar das crianças Tupinambá neste contexto. A criança é aqui entendida como sujeito ativo e produtor de cultura e a escola, como espaço de fronteira, isto é, como espaço de trânsito, de hibridismo, de troca e articulação de conhecimentos e ressignificado pelos indígenas. Metodologicamente os dados foram construídos por meio de uma etnografia, estabelecendo um diálogo com as discussões acadêmicas brasileiras mais recentes sobre estudos etnológicos/etnográficos das sociedades indígenas e a Antropologia da Criança por meio de autoras como Antonella Tassinari (2001), Clarice Cohn (2005), Aracy Lopes da Silva (2002), Toren (2006, 2011, 2015), entre outras/os. Este estudo tem como objetivo identificar os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem entre as crianças e compreender os significados atribuídos ao ir à escola, espaço onde se dão novas formas de construção de conhecimento.

Palavras-chave: Tupinambá; criança; antropologia da criança; etnografia; educação escolar indígena.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the Tupinambá produce school and the place of Tupinambá children in this contexto. The child is understood here as an active subject and producer of culture and the school as a border space, that is, as a transit space, hybridism, exchange and articulation of knowledge and re-signified by indigenous people. Methodologically the data were constructed through an ethnography, establishing a dialogue with the most recent Brazilian academic discussions on ethnological / ethnographic studies of indigenous societies and the Anthropology of the Child through authors such as Antonella Tassinari (2001), Clarice Cohn (2005), Aracy Lopes da Silva (2002), Toren (2006, 2011, 2015), among others. This study aims to identify the elements that make up the teaching-learning process among the Tupinambá and to understand the meanings attributed to going to school, a space where new forms of knowledge construction are given.

Keywords: tupinambá; child; Anthropology of the child; ethnography; Indigenous school education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Cacique Babau e Cacique Negão 28

Figura 02: Outdoor no município de Buerarema 30

Figura 03: Foto parcial do CEITSP 54

Figura 04: Terreno para construção da nova unidade do CEITSP 60

Figura 05 – Foto do Ritual de Abertura do Ano Letivo do CEITSP 69

Figura 06 – Foto do Ritual de Abertura do Ano Letivo do CEITSP 69

Figura 07: Visita dos primos Eru e Saul 73

Figura 08: Crianças brincando em frente à escola 77

Figura 09: Crianças brincando na Mangueira 78

Figura 10 – Foto da sala de aula 80

Figura 11 – Foto da sala de aula 80

Figura 12 – Foto da Oficina de Arapuca 86

Figura 13 – Foto da Oficina de Arapuca 86

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Região Sul da Bahia 18

Mapa 02: Aldeia Serra do Padeiro 29

Mapa 03: Territórios Etnoeducacionais 46

Mapa 04: Terra Indígena Tupinambá de Olivença 54

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Matrícula na educação básica por modalidade e etapa de ensino no Brasil 48

Quadro 02 – Matrícula na rede estadual por nível de ensino 52

Quadro 03 – Relação de funcionários e professores do CEITSP 61

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AITSP – Associação Indígena Tupinambá Serra do Padeiro

BT – Banco de Teses

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional do Ensino Superior

CEITSP – Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DATASUS – Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DFCH – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

EITO – Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GPEADA – Grupo de Pesquisas do Atlântico e da Diáspora Africana

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

NEIS – Núcleo de Educação Escolar Indígena

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGREC – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PST – Prestação de Serviço Temporário

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEE – Território Etnoeducacional

TI – Território Indígena

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

Sumário

AGRADECIMENTOS 6

RESUMO 8

ABSTRACT 9

LISTA DE FIGURAS 10

LISTA DE MAPAS 11

LISTA DE QUADROS 12

ABREVIATURAS E SIGLAS 13

Memorial de Apresentação 17

Introdução 26

O Areal e a prisão do Cacique Babau 30

Ser Tupinambá 33

Escola e a luta pelo território 35

Organização do texto da dissertação 39

I – Educação Escolar Indígena: elementos iniciais para discussão 40

1.1 Legislação Federal para Educação Escolar Indígena 40

1.2 Bases legais para a Educação Escolar Indígena na Bahia 49

II – Escola, Religiosidade e Território entre os Tupinambá 53

2.1 O Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro 53

2.2 Uma etnografia da escola Tupinambá 67

2.3 “A escola ensina, os pais educam” 70

III - Educação como responsabilidade das “pessoas certas” 73

3.1 A escola em seu cotidiano 75

3.2 A sala de aula investigada 79

IV - Considerações Finais 88

V- Referências 90

VI - Apêndices..... 95

Memorial de Apresentação

Um memorial de apresentação se justifica na medida em que nas pesquisas sociais, onde envolvemos pessoas, as relações com os sujeitos se dão a partir do entendimento de quem são os envolvidos. Hélio Silva (2009, p.181) nos atenta que “Uma cena etnográfica só é confiável quando o etnógrafo se inclui na paisagem desenhada. É preciso que haja um ajuste de perspectiva entre a silhueta traçada de si próprio e a paisagem em volta”.

Inicio este memorial de apresentação me colocando no texto e para tanto, é importante que alguns questionamentos sejam respondidos: Quem sou eu? Qual a minha origem? Qual a minha trajetória? Porque pesquisar povos indígenas? Qual a minha relação com o povo Tupinambá?

Os manuais de normas técnicas para a tessitura de trabalhos de pós-graduação nos orientam que a escrita deve ser clara, objetiva, respeitando-se a norma culta da língua portuguesa, empregando-se os verbos na terceira pessoa, evitando-se referência pessoal (BITTENCOURT, 2010). Faço um parêntese no que cerne à redação deste memorial de apresentação, para informar ao leitor o meu (des)respeito ao último ponto da orientação nesta primeira parte da dissertação. A apresentação é um espaço muito pessoal, não menos teórico por isso, e, portanto, as ideias e posicionamentos são muito singulares e individuais, não cabendo a terceira pessoa, nem mesmo a primeira do plural, mas sim a primeira pessoa do singular, evidenciando acontecimentos, percepções e sentimentos ímpares para o pesquisador.

Eu me chamo Epaminondas Reis Alves. Meu nome é uma homenagem a meu avô paterno Epaminondas José Alves, e por isso todos me chamam de Neto. Vale pontuar que não tenho o nome completo do meu avô por que a minha mãe não queria um filho sem o seu sobrenome, o que já mostra um pouco do jogo de negociação com meu pai, a relação que os dois têm com os nomes de suas famílias e o quanto são cuidadosos comigo.

Nasci na cidade de Guarulhos, Estado de São Paulo, no dia 09 de julho de 1990, às 04 horas da manhã. Meus pais são baianos que foram *ganhar a vida* no sudeste em meados da década de 1980 e nesse contexto, concebem a mim e

meu irmão. Foram anos difíceis, meu pai até hoje fala da violência da região e em especial a do Rio de Janeiro, lugar onde ele não quer nem visitar mais.

Moramos em Guarulhos até o ano de 1994, quando meus pais resolvem voltar à cidade natal da minha mãe e onde mora também a família do meu pai, o município de São José da Vitória, interior da Bahia, localizado a 465 km da capital baiana e faz fronteira com as cidades de Buerarema, Jussari, Arataca, Una e Itabuna.

Mapa 01: Região Sul da Bahia
Disponível em: http://www.massapeimoveis.com.br/mapas/mapa_litsul.gif
Acessado em: 20 de Janeiro de 2017

São José da Vitória sempre foi uma cidade pequena, com poucas opções de emprego. As pessoas basicamente vivem da agricultura, em especial do cultivo do cacau e da produção de farinha. A prefeitura local é a grande empregadora, assim como acontece na maioria dos municípios brasileiros com população inferior a 50 mil habitantes.

Meu pai sempre foi empreendedor, nunca gostou de *trabalhar pros outros* e costumam dizer que ele consegue *vender gelo pra esquimó*. É um homem que vive de *bater rolo*[1]. Minha mãe buscava complementar a renda familiar sendo manicure e vendedora de cosméticos. Ambos, nesse momento, só haviam

[1] Bater rolo é o mesmo que comprar pra vender, fazer trocas em que, geralmente, se leva vantagem.

cursado o antigo primário (minha mãe chegara a concluir o antigo magistério, no ano de 2004), mas sempre afirmaram que seus filhos deveriam estudar. Acredito que eles pensavam muito mais na emancipação financeira, não sabendo eles que promoveriam outras coisas a partir dessa valorização dos estudos.

Os anos compreendidos entre 1999 e 2003 foram de longe os mais difíceis da minha vida. Por motivos que ou não cabem ou eu não consigo expressar, precisei trabalhar para complementar a renda familiar. Aos domingos me dirigia à feira livre pra *pegar carrego* (usava um carro de mão para levar a feira das pessoas em suas casas) e vendia amendoins torrados nos bares, durante a semana eu limpava quintais e ajudava as pessoas em qualquer serviço que pudesse ganhar uns trocados. Também já vendi picolés com um carrinho na rua e juju[2] na escola no turno oposto ao qual estudava. Trabalhar não me envergonhava, mas não queria viver daquele jeito.

Certa vez meus pais não podiam comprar a farda da escola em que eu estudava, mas a minha já estava velha, furada e apertada. Eu tinha muita vergonha de ir estudar assim, mas nem por isso me ausentava das aulas. Railda Mares, uma vizinha pela qual tenho grande apreço até hoje, notou a situação e um dia me chamou dizendo que tinha um presente. Quando cheguei lá, ganhei uma farda novinha. Fiquei tão feliz que não conseguia me conter. Quando se é pobre, preto e do interior, você necessita de uma rede em seu entorno para lhe possibilitar o crescimento, pois o sistema é estruturado de forma a não permitir qualquer mobilidade social.

“Por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor” (BROWN, 2002), essa era uma frase que me definia bem. Negro, filho de pais de classe trabalhadora, sempre tirava as melhores notas, constantemente elogiado pelas (os) professoras (es), tinha poucas (os) amigas (os), pois era muito introspectivo, mas nunca deixei de viver esse período que chamamos de infância. Subir em árvores, jogar bola, brincar de peão, jogar gudes, correr na chuva e brincar de queimada eram coisas que fazia constantemente (desde que não estivesse ou trabalhando ou estudando). Sempre gostei de ler revistas e jornais, assistia aos

[2] Juju é uma espécie de picolé artesanal preparado dentro de pequenos sacos plásticos

programas jornalísticos da TV e aos poucos fui me tornando um sujeito discordante do que estava posto.

Certa vez, a Secretaria da Educação do município promoveu o desfile cívico da independência. Ele sempre era realizado ou um dia antes, ou um dia depois do dia 7 de setembro, para que pudéssemos contar com as fanfarras dos municípios vizinhos, em especial a de Buerarema. Recordo-me que uma das alas do desfile deveria ser composta por crianças *caracterizadas* de índios e quem desfilasse ganharia acréscimos na nota da disciplina que apresentasse dificuldades. Por ser um *moreno acaboclado* (como a professora de história me chamava), fui convidado a sair *vestido de índio* nessa ala. Questionei porque as professoras queriam índios de *tanguinha*, penas feitas por papel emborrachado e os corpos pintados com tinta guache, sendo que meu pai já conhecia índios de forma diferente e, em algum lugar, eu havia lido que os índios não eram todos iguais aos apresentados na TV ou presentes no imaginário popular. Fui repreendido pela professora, não desfilei e fiquei sem esses pontos.

Meu pai, por ser comerciante, sempre fazia negócios com pessoas de cidades diferentes e principalmente com moradores do município de Buerarema. Dentro dessas negociações, ele conhece os Tupinambá da Serra do Padeiro, povo indígena residente na área rural bueraremense e que iniciava a luta oficial pela demarcação de sua terra nos idos dos anos 2000. Apesar de saber da existência dos Tupinambá, levou algum tempo para o meu primeiro contato.

Terminei o ensino médio no ano de 2006 e logo passei a trabalhar na secretaria da educação como professor em turma de alfabetização de jovens e adultos, lotado na fazenda São Jorge, na rodovia São José-Una. O município oferecia transporte escolar no trecho que liga a cidade até uma área conhecida como Unacau, que hoje é uma das retomadas do povo Tupinambá da Serra do Padeiro. Quando não havia transporte, eu chegava a me deslocar 4 km a pé para chegar à fazenda. Era um percurso perigoso, pois havia muitos assaltos. Felizmente, nunca tive qualquer problema, a não ser tomar chuva e chegar todo atolado de lama na sala.

Utilizando o transporte escolar, tive a oportunidade conhecer os Tupinambá residentes numa área rural chamada *Luzia*, que ganha esse nome por ser próximo

a um córrego e serra homônimos, que também eram conduzidos à cidade no mesmo ônibus e assim mantive o meu primeiro contato com o grupo, os familiares de seu Adevilson.

Entre os anos de 2007 e 2008 atuava como professor, prestava assessoria para a Secretaria da Educação de São José da Vitória e fazia um curso de informática no município de Itabuna. Durante esse curso, conheci a Jéssica Quadros, tornando-se a minha primeira amiga Tupinambá e que viria a me convidar para o "IV Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro – Jovem Hoje, Liderança Guerreira Amanhã", realizado entre os dias 11 e 14 de setembro de 2008. Na oportunidade, acabei não participando por estar atarefado na secretaria da educação.

Sobre esse seminário, a Sonja Ferreira (2011, p. 65) nos fala em sua dissertação que:

> Segundo relatórios dos organizadores, os Seminários anteriores foram um sucesso. Embora muitos assuntos discutidos ainda sejam as dificuldades e situações recorrentes no dia-a-dia da comunidade, - como a demarcação das terras, a situação precária da saúde na aldeia, a criminalização das lideranças e as perseguições -, este Seminário que ocorre desde 2005, se constitui em um significativo instrumento para dar a comunidade às discussões e encaminhamentos importantes para o povo Tupinambá. Além disso, estimula e impulsiona a juventude indígena, despertando-a para uma maior responsabilidade e envolvimento nos espaços de decisão da comunidade. Atua também no fortalecimento da auto-estima e promove maior visibilidade e participação desta comunidade indígena.

Fica nítida a importância do Seminário para os Tupinambá e explícito o motivo pelo qual a Jéssica gostaria da minha participação. Era um momento importante para conhecer a comunidade, compreender a sua luta e, quem sabe, de alguma forma contribuir na militância junto ao grupo.

No ano de 2009, ingressei no curso de licenciatura em História da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz). Todos os alunos do curso foram convidados a participar do II Seminário de História Indígena: Falando de Caboclo Marcelino, ocorrido entre os dias 24 e 25 de setembro, promovido pelo DFCH

(Departamento de Filosofia e Ciências Humanas), Colegiado de História e o CAHIS CAMA (Centro Acadêmico de História Caboclo Marcelino). Este evento foi deveras importante para mim, pois nele tive a oportunidade de conhecer a história do Caboclo Marcelino, Tupinambá que lutava pela proteção ao território indígena em Olivença no início do século XX. Quem nos contou um pouco dessa história foi o professor Marcelo da Silva Lins (2007), fazendo um recorte da sua dissertação de mestrado em História, em que ele mostrava a presença comunista no sul da Bahia e sua possível relação com Marcelino. Na oportunidade, ouvimos ainda os Professores Arléo Barbosa e Carlos José Ferreira, este último mediando a mesa "Memórias dos indígenas de Olivença". Nessa mesa contamos com a presença de Nivalda Tupinambá, prima de Marcelino, que nos contou um pouco da história do mártir, além dos vários conflitos entre os Tupinambá e a elite ilheense.

Ainda no dia 25 de setembro ocorreu a inauguração do Pontão de Cultura Esperança da Terra. Um Pontão de Cultura Verde, para eco-alfabetização de 240 pessoas, através do cruzamento de saberes; indígenas, quilombolas, sem terra, funcionários públicos, acadêmicos e outros trocavam experiências e divulgavam para a toda a sociedade caminhos para a construção de cultura para a vida sustentável para todos, contando com a parceria do Ministério da Cultura, Ministério das Comunicações e da Prefeitura Municipal de São José da Vitória-BA. Por trabalhar na secretaria da educação e me interessar pela discussão, acabei sendo indicado para representar o Poder Público Municipal junto ao Pontão. Foi uma oportunidade ímpar, pois aprendi muito com todos os grupos (principalmente quilombolas e indígenas de várias etnias, inclusive Tupinambá) que ali permaneceram durante o curto funcionamento do Pontão de Cultura Esperança da Terra.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de vários eventos em que pude manter contato com os Tupinambá, tais como: I Seminário Interno "Comunidades Indígenas e Quilombolas: diálogos e possibilidades de ação"; Mini-curso: "Conceitos de História Indígena"; III, IV, V e VI Seminário de História Indígena Caboclo Marcelino (a partir da terceira edição, o nome de Marcelino é incorporado ao seminário e na quarta edição e seguintes o evento passa a ser

coordenado pelo professor Carlos José, que leva o evento para dentro do Território Indígena Tupinambá de Olivença), entre outros.

Entre os dias 07 e 11 de outubro de 2010 fui novamente convidado para participar do seminário dos Tupinambá, intitulado “Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste”, tendo como tema: “Luta, força e Resistência dos Jovens Indígenas em Defesas das suas Comunidades”. Foi a minha primeira visita à Serra do Padeiro. Na oportunidade, estava acompanhado dos meus pais. Devido ao fato de meu pai já ter uma relação muito próxima com a comunidade, todos se referiam a mim como *o filho de Vadinho*, alcunha que permaneceu até o início da incursão etnográfica, em fevereiro de 2016.

Nessa trajetória de contato com os Tupinambá, as visitas se tornaram cada vez mais recorrentes. Participei então de várias festas, eventos, carurus e outras atividades, me tornando militante do movimento indigenista. Todos esses elementos contribuíram para despertar o desejo de pesquisar e escrever algo sobre esse grupo.

Por motivos pessoais e outras demandas da academia, acabei por fazer parte do GPEADA (Grupo de Pesquisas do Atlântico e da Diáspora Africana), vinculando-me ao Programa de Iniciação Científica da UESC durante dois anos e pesquisando a história portuária do município de Ilhéus, o que resultou na minha monografia de graduação intitulada “Porto e Cidade: O naufrágio do iate Itacaré e a transferência do Porto Fluvial para o Porto do Malhado (1939-1942)”. O desejo de falar sobre o povo Tupinambá permaneceu guardado, mas não fora esquecido.

Um dia, enquanto almoçava na Serra do Padeiro com meu pai, fui convidado pelo Cacique Babau a conhecer a escola. Desloquei-me a biblioteca e comecei a observar as produções acadêmicas sobre os Tupinambá e também o funcionamento da escola. Notei que apesar da Legislação sobre educação escolar indígena afirmar que os materiais didático-pedagógicos devem ser produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Resolução CNE, nº 03/2009), os livros enviados para a escola eram os mesmos encontrados nas escolas públicas não-indígenas. A partir daí, comecei a pensar em escrever sobre isso.

A essa altura já estávamos no meio do ano de 2014 e a minha formatura em História estava agendada para o dia 21 de agosto. Escrevi um pequeno anteprojeto de pesquisa, para o curso de Especialização em Diversidade Étnico-Cultural da UESB *Campus* Vitória da Conquista. Passei nas etapas de projeto e currículo, cheguei à entrevista no dia 26 de agosto, na banca estavam presentes os professores José Valdir Santana e Benedito Eugênio. Fui aprovado, mas como sou inquieto, adaptei e enviei o mesmo anteprojeto para duas seleções de Mestrado: o de Memória da UESB *Campus* Vitória da Conquista e o de Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB *Campus* Jequié. Fui aprovado no segundo em 16 de dezembro do mesmo ano.

Morar em Jequié foi uma experiência ímpar. Cursei tanto a educação básica quanto a graduação morando em São José da Vitória, ao lado dos meus pais e demais familiares e amiga/os. Mudar de cidade foi algo que mexeu comigo e me ensinou muito.

Inicialmente, morei no Pensionato Bruna, próximo à UESB. O custo de morar no pensionato era alto, isso aliado aos gastos do mestrado estavam tornando a bolsa insuficiente, demandando que eu passasse a economizar. Como eu havia pedido exoneração da prefeitura no fim do ano, tinha alguma reserva para começar a estudar, mas não era muito. Após dois meses no pensionato, decidi que deveria morar em outro lugar. Acabei sendo acolhido por Maria José, uma amiga da minha Tia Edna. Ter mudado de casa foi uma decisão acertada, pois Maria José, a popular Zelita, foi uma parceira e tanto. Ela não me tratava apenas como alguém que havia alugado a casa dela, mas adotou-me como um filho e isso me permitiu ter a tranquilidade que eu necessitava para estudar, tanto que mesmo após desalugar sua casa, continuamos mantendo contato e todas as vezes que preciso dormir em Jequié é pra casa dela que eu vou.

A proposta inicial do projeto de pesquisa era investigar como se dava o ensino de história no Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. A ideia era investigar o material didático e como os professores davam conta do disposto na Lei Federal no que tange ao ensino intercultural e à valorização dos conhecimentos específicos da comunidade.

Com o aprofundamento das leituras e as primeiras orientações, fui me dando conta de que precisava conhecer os Tupinambá sob a sua própria ótica. A proposta foi desenvolver uma pesquisa tendo como sujeitos as crianças. É a este ponto que os dedicamos na introdução.

Introdução

A presente dissertação é fruto de um trabalho desenvolvido junto ao Grupo de Pesquisa: Currículo, Gênero e Relações Etnicorraciais, sob a orientação do Professor Doutor Benedito G. Eugênio. O objetivo foi investigar como os Tupinambá produzem escola e o lugar das crianças Tupinambá nesse contexto.

Os Tupinambá de Olivença habitam a Mata Atlântica no sul da Bahia, se estendendo pelos municípios de Ilhéus, Una, Itabuna e São José da Vitória[3], entre o paralelo 14º 26' Sul e a linha da costa, e entre os meridianos 39º 02' e 39º 30'. São um povo indígena sul-americano, brasileiro e pertencentes ao tronco linguístico tupi, sendo os primeiros indígenas a manter contato com os povos europeus, quando da chegada portuguesa ao Brasil, no século XVI (VIEGAS, 2007). Este povo, quando do primeiro contato com os portugueses, habitava duas áreas no litoral brasileiro: a primeira ia desde a foz do Rio São Francisco até o Recôncavo Baiano, ao norte; a segunda, próxima à Capitania de São Jorge dos Ilhéus, ao sul (UBINGER, 2012).

Relatos sobre a existência deste povo são encontrados desde os primeiros registros escritos sobre a terra recém-contatada (invadida), como nos conta o cronista João da Silva Campos ([1947] 2006, p. 57) em suas *Crônicas da Capitania de São Jorge dos Ilhéus*:

> Conclui-se da leitura do décimo-sétimo capítulo do regimento de Tomé de Souza, ordenado por D. João III, que os índios que por aquele tempo inquietavam Ilhéus eram tupinambás, e não os tupiniquins, amigos e aliados dos portugueses. [...] Já se viu que tupinambás e tupiniquins eram denominações relativas de um mesmo ramo ameríndis.
> Apesar da guerra que os tupinambás moviam a Ilhéus, a terra ainda assim produzia assaz mantimentos.

[3] Vale pontuar que a lei estadual nº 12.638 de 10 de Janeiro de 2013 atualizou os limites dos municípios que integram o território Litoral Sul, assim parte da Serra de Santa Luzia e da nascente do Ribeirão de Marciano passaram a fazer parte do município de São José da Vitória, deste modo o Território Indígena Tupinambá de Olivença passe a fazer parte também deste município.

Os conflitos entre os povos colonizadores e os indígenas são recorrentes em toda a história brasileira, iniciando-se no período colonial, passando pelo império e persistindo no período democrático-republicano. O Estado Brasileiro desenvolveu várias estratégias na tentativa de exterminar os povos indígenas, ora por meio dos aldeamentos jesuíticos, ora pelo empreendimento de guerras, como as investidas dos bandeirantes e os conflitos com empreendimentos locais (sejam latifúndios, mineradoras, entre outras tantas formas de exploração das riquezas da terra), e também por meio de uma política e discursos integracionistas/assimilacionistas, sobretudo a partir do século XIX.

Segundo o mito de origem dos Tupinambá registrado no Projeto Político Pedagógico do CITSP (2014, p.3):

> Há muito tempo atrás Deus escolheu três guerreiros de etnias diferentes para sondar seus corações, sua coragem. Qual deles seria digno de sua glória. Então eles saíram de suas aldeias e viajaram pelo mundo enfrentando os desafios. O que mais se destacou foi um índio que tem o coração bondoso, quando ele caçava compartilhava com outros. Quando alguém precisava de sua ajuda ele estava sempre disposto a ajudar seu povo arriscando até a sua própria vida para ajudá-lo. Então ele ganhou graças ao olhar de Deus, e recebeu o nome de Tupinambá e se tornou o guardião de seu povo. Por isso que nós acreditamos que todos os índios são mais espírito do que carne.

Discutir a relação entre mito e história, geraria uma discussão sobre a qual a antropologia vem se ocupando há anos, discutindo os planos que confluem um ao outro – o ontológico e o epistemológico. Uma reflexão mais geral do ser, separada de uma gama de determinações, não dando conta de sua natureza plena; a outra enquanto teoria do conhecimento, refletindo sobre a natureza geral das coisas, como bem apontado por Mano (2009), em seu ensaio intitulado: *Mito e história: perspectivas do debate entre estrutura e evento em etnologia.*

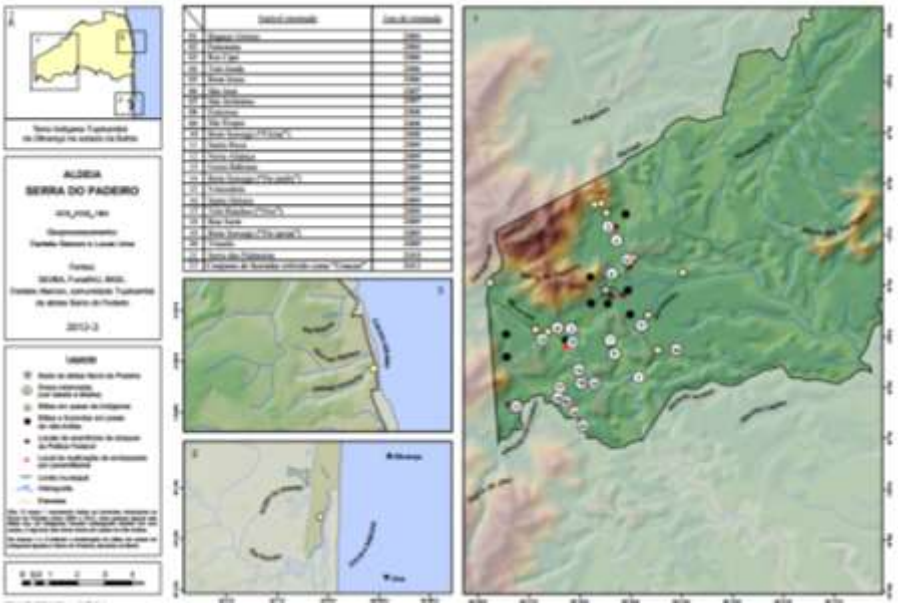
Não me atendo a esta discussão, por não ser o objeto de investigação desta dissertação, entretanto refletindo epistemologicamente sobre o mito de origem Tupinambá presente no PPP da escola em estudo, podemos afirmar que cada povo tem uma maneira de perceber o tempo e a história.

Para os Tupinambá, o mito evoca questões de espiritualidade, sendo esta presente em todas as dimensões de ação do povo, passando pela educação, as retomadas, socialidade e a própria noção de construção de corpos, dando indícios do que é ser Tupinambá.

Atualmente, os índios Tupinambá de Olivença residem/resistem no Sul da Bahia. Segundo o IBGE (2010) são 5.851 indivíduos, distribuídos entre aproximadamente 23 comunidades, entre elas a Serra do Padeiro, que conta com a liderança de Rosivaldo Ferreira da Silva, o cacique Babau.

Figura 01: Cacique Babau e Cacique Negão no Pré-Encontro Geral da Frente da Juventude Tupinambá em 04 de junho de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do autor

Oficialmente, o povo Tupinambá vem reivindicando a demarcação de seu território no sul do estado desde o ano 2000. O procedimento foi iniciado em 2004 e apenas em 20 de abril de 2009 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) publicou no Diário Oficial da União o Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, com área proposta de 47.376 ha. O problema é que o Ministério da Justiça ainda não assinou a Portaria Declaratória do TI, o que impede o processo de ter um desfecho positivo e acirra os conflitos entre indígenas e pretensos proprietários das fazendas e roças dentro do território indígena (ALARCON, 2013).



Mapa 02: Aldeia Serra do Padeiro
Fonte: Alarcon, 2013

> Os contrários ao reconhecimento étnico e demarcação afirmam que ocorreu uma "desconfiguração dos traços étnicos", principalmente dos "traços genéticos", numa análise que focaliza principalmente o fenótipo. Segundo os opositores da demarcação e do reconhecimento étnico, aqueles que "se dizem Tupinambá nem índios seriam". Os desfavoráveis à demarcação, preferem utilizar a nomenclatura "caboclos de Olivença" para descaracterizar os indígenas locais (COSTA, 2013, p. 30)

Além dessa noção de um índio ideal, amazônico e quinhentista, outro argumento é utilizado para descaracterizar a luta pela terra: acusações de que não são índios e sim ladrões, que usam de força armada para aterrorizar os pequenos produtores do sul da Bahia. A grande mídia ajuda na divulgação desses discursos, pois também é parte interessada na manutenção dos latifúndios, uma vez que ela é financiada pelos pretensos proprietários.

"Mais de quinhentos anos depois da chegada de Cabral, um índio aterroriza o sul da Bahia. Invade fazendas para conseguir a demarcação de uma reserva indígena". Assim começa uma matéria da Revista Época (26/11/2009), intitulada *O Lampião Tupinambá.* Segundo a notícia, até aquele momento, eram ao menos dez inquéritos, em cerca de 500 páginas, que incluem acusações de sequestro, furto,

invasão de propriedade privada, incêndio criminoso, porte ilegal de armas, ameaça, formação de quadrilha.

Figura 02: Outdoor no município de Buerarema
Fonte: Blog do Gusmão

Muito se diz que os indígenas só querem se apropriar de boas roças e não investem naquele espaço, no que se refere à roçagem, adubagem, manutenção das casas sedes das fazendas, etc. Entretanto, não é o que se verifica quando se tem uma estadia mais prolongada junto aos Tupinambá, acompanhado sua luta e sua rotina de vida.

Direitos são negados e a Constituição é desrespeitada, na medida em que os interesses do capital se sobrepõem ao direito dos povos originários, neste caso os Tupinambá de Serra do Padeiro.

O Areal e a prisão do Cacique Babau

Os Tupinambá da Serra do Padeiro vivem essencialmente da agricultura, cultivo do cacau, alguns são servidores públicos, com vínculos principalmente ligados à educação e à saúde indígena, atuando como professores, zeladores,

merendeiras, motoristas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e técnicos em enfermagem.

O território Tupinambá é grande e existem vários cacicados. Entretanto, tudo o que acontece no território afeta a todos os Tupinambá em maior ou menor escala.

No litoral de Olivença, numa área não pertencente ao cacicado de Babau, existe um ponto de extração de areia para ser comercializada nas cidades circunvizinhas, explorado por pessoas não pertencentes ao território, destruindo a mata atlântica, deixando animais sem seu habitat natural, portanto, sem condições de existência, além do assoreamento de rios que abastecem as comunidades.

O desmatamento, combinado com o assoreamento e poluição dos rios, tem diminuído a quantidade e qualidade da água, causando doenças que afetam principalmente idosos e crianças, mas sensíveis a esta situação. A escassez faz com que os indígenas não tenham água para necessidades básicas, tais como: lavar, tomar banho, beber e cozinhar, conforme podemos verificar em depoimentos colhidos no excelente documentário Areal (2016), produzido pela Daniela Alarcon em parceria com os próprios indígenas.

> Diariamente, toneladas de areia são retiradas da Terra Indígena Tupinambá de Olivença (Bahia) e destinadas à construção civil. A atividade está destruindo a mata atlântica, expulsando animais como o Mico-leão-dourado e assoreando rios.
> Os indígenas estão ficando sem água para o consumo e assistem a destruição de um lugar sagrado: a mata de onde retiram todos os anos, o mastro de São Sebastião.
> Em outubro de 2015, o acesso ao areal Bela Vista foi bloqueado pelos indígenas. Porém, em abril de 2016, a retirada de areia foi reiniciada, por decisão judicial. (ALARCON, 2016)

O contexto etnográfico apresentado a seguir se desenha nesse período de reabertura do areal, em que pude presenciar a ação do Estado no sentido de garantir os interesses da iniciativa privada, em detrimento da natureza e da legislação em vigor que garante o direito dos povos indígenas.

No dia 07 de abril de 2016 fui convidado para assistir a uma aula na turma do 3º ano do curso técnico em Agroecologia. O tema foi Cacau. A professora,

bacharel em agronomia e não-indígena, fez um breve histórico do Cacau, situando no Brasil e no mundo. Falou sobre características biológicas e sempre buscava direcionar para exemplos práticos, próximos dos alunos, de forma a fazê-los compreender a discussão proposta. Um aluno, por nome Jeferson, se destacava. O seu conhecimento prático, por ser produtor, facilitava o seu entendimento sobre a aula e situava os colegas. Confesso que aprendi com a aula dela e acredito que a parceria que desenvolvemos na comunidade dará bons frutos, uma vez que pensamos em escrever sobre a agricultura na serra, desenvolver projetos voltados para os Tupinambá (como hortas, oficinas, material didático e outras atividades).

Não fiquei até o fim da aula, pois algo me incomodava. O incômodo não se deu por conta da aula, mas talvez como se pressentisse que algo poderia acontecer. No momento, pensei apenas ser mal-estar físico e decidi descer pra casa, a fim de descansar e me recompor para o turno da tarde, onde realizava o acompanhamento da turma do 1º ano, conforme aponto no decorrer do texto. Conversei com o professor Altierry, que me contou sobre a viagem que fizera com Babau e da qual ambos haviam acabado de chegar. Altierry comentou sobre a conversa que teve com Babau e sobre os horrores que este passou nas duas prisões efetuadas pela Polícia Federal. Às 13h25, encontrei com a filha mais velha da professora Laudiane acompanhada de mais duas colegas. Eu havia ouvido apenas uma sirene tocar e imaginei que a reza[4] começaria naquele momento. Perguntei a elas porque estavam descendo, ao invés de participar da reza. Elas responderam que a reza já havia ocorrido e que iriam buscar a professora Paula em casa. Achei estranho, mas segui meu caminho.

Assim que passei em frente à unidade de saúde, fui recebido por Entoni, Natan, David, Maria e Maisa (alunos do 1º ano do ensino fundamental, turma que acompanhei durante os seis meses de incursão etnográfica). Eles me agarraram, como sempre e fizeram muita festa. Logo me disseram que Yara não iria me receber, tampouco me abraçar, pois seu pai e seu tio haviam sido presos em

[4] Os tupinambá realizam rezas, semelhantes aos toré, antes do início de cada aula, como parte da pedagogia da escola. Ao longo da dissertação esses “torés” vão se tornando mais presentes e mostrando como a religiosidade tem relações estreitas com o território, educação e religiosidade do povo.

Olivença por volta do meio-dia. Fiquei chocado com a notícia, mas tentei manter a calma. Não podia passar o nervosismo para as crianças que já estavam agitadas.

A casa do santo estava aberta. Vários Tupinambá estavam sendo incensados como modo de preparo para a guerra. Fernanda pediu que Marquinhos retirasse alguns frutos de jenipapo em um pé próximo a casa de Magnólia. Os frutos foram cortados e utilizados para pintura. Eles nem preparam tinta, apenas passavam os líquidos do jenipapo nos braços uns dos outros. Ao tempo que organizavam os veículos para deslocar mais índios a serra, a fim de concentrá-los para se deslocar a Ilhéus.

Nesse episódio, o Cacique Babau e seu irmão Teite (tio e pai de Yara, respectivamente) foram presos por porte ilegal de armas, em um episódio cheio de controvérsias. Eles e outros indígenas buscavam impedir que as atividades do Areal Bela Vista voltassem a destruir seu território sagrado; entretanto, se utilizando da força policial, o Estado escolta caminhões carregadas de areia, a fim de garantir a exploração e inibir a ação dos indígenas.

Após perseguirem o cacique e seu irmão, a polícia os encarcerou mais uma vez. Eles foram conduzidos à carceragem da Polícia Federal, em Ilhéus, e posteriormente ao presídio Ariston Cardoso. Por ausência de provas e em decorrência da mobilização de diversas organizações sociais, após cinco dias de prisão, os dois são liberados. Essa foi uma das várias tentativas de criminalizar as lideranças, buscando frear o processo de retomadas[5] no território.

Ser Tupinambá

Fernanda Tupinambá à época da entrevista tinha 24 anos, um filho chamado Saul Awkythã com 05 anos de idade e estava casada com um dos irmãos do cacique. Ela é professora e uma das lideranças jovens, sendo uma das principais interlocutoras adultas durante a minha estadia na Serra do Padeiro. Em uma de nossas conversas, perguntei o que é ser Tupinambá. Ela me respondeu que:

[5] Retomadas são ações voltadas para a reapropriação das terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, por meio da expulsão de proprietários e moradores não-indígenas.

> Pra mim o ser Tupinambá é ser o que já sou. Sou indígena desde que eu me entendo por gente. Minha avó e meu avô contavam as histórias de indígenas, de índio e sempre tratavam a minha mãe como um... “olha a cabocla, as cabocla do seu Bida”. Todas as vezes que elas iam a Buerarema, na cidade, eles moravam aqui, quando chegava sempre tratavam eles assim “Olha as cabocla de Bida”. Caboclo aqui pra gente é índio, né? Então, desde criança a gente vivia com essas histórias de que minha bisavó foi pegada de dente de cachorro, essas histórias sempre já aconteciam aqui na região. E quando surgiu a história de que vieram os índios lá de Olivença, trazendo essa proposta pra gente dos índios daqui do pé da serra, se ajuntar com os de lá da beira da praia, foi na época que Babau veio e ajuntou, porque o primeiro cacique na verdade foi meu tio, tio Jair. Ele foi o primeiro cacique daqui e aí a gente foi ajuntar a família, ver onde era os troncos, tios, os avós, e aí a gente vê assim, nossa a gente era índio realmente e a gente não sabia na parte de botar na lei, mas na identificação da família, a gente sabia que era índio. As histórias que meu avô contava era essa, de que minha avó sempre viveu no mato, nunca gostou de ir à cidade, então essas histórias básicas a gente já tinha. E logo depois com essa vinda de Valdelice, a cacique Valdelice de lá pra cá, com a família aqui dos Nô aqui da Serra do Padeiro, ajuntou os troncos todos Barbosa, Fugêncio e a gente foi caminhando junto (Entrevista com Fernanda em 24 de maio de 2016).

Sobre essa Fala de Fernanda, Susana Viegas (2007, p. 18) já nos apontava em seu trabalho aspectos de história e memória que são cruciais para a construção do que é ser Tupinambá,

> quando falam de si próprios, por relação com seus vizinhos, os índios que habitam nessa região de Olivença usam indiferenciadamente os temos “índio” ou “caboclo” para se autodefinirem. Mesmo depois da reinvindicação enquanto Tupinambá de Olivença, o termo “caboclo” é de importância vital para eles, pois incorpora a história da sua relação com a civilização ou com os tempos modernos. A alternância entre os termos índio e caboclo é igualmente importante por se referir a formas de identificação que, em vez de fundamentarem em noções substancialistas e classificatórias estanques de “tipos de pessoa”, dizem respeito a modos de criar afeto, de viver e habitar e a modos de conceber como a vida social se faz no tempo.

A pesquisa de Susana Viegas (2007) foi realizada nos início dos anos 2000, entretanto verifica-se que as conclusões ais quais ela chegou durante a sua incursão, no que diz respeito à forma como os Tupinambá enxergam a sua própria identidade, são próximas da fala da professora Fernanda e de outras pessoas com quem tive a oportunidade de conviver durante o meu trabalho de campo.

Escola e a luta pelo território

No processo de identificação do território pela FUNAI, a educação foi de fundamental importância. Para isso, o movimento protagonizado pela professora Núbia Tupinambá, em conjunto com outros professores que compreenderam os direitos desse povo, possibilitou a mobilização da comunidade e a luta tanto pelo reconhecimento étnico quanto por uma educação indígena na aldeia. Nesse contexto é criada a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EITO) em 2003, e mais tarde o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CITSP), no ano de 2005 (FERREIRA, 2011).

É pertinente afirmar que os índios passaram a julgar que a educação escolar, quando utilizada para atender as suas particularidades, “assume um papel de instrumento de resistência e revitalização cultural e, também, de provedora de recursos materiais” (FERREIRA, 2011, p. 74). Vale ressaltar, como será discutido no capítulo II, que a escola indígena não é apenas um espaço de resistência, pois isso seria uma visão simplista e limitada da dimensão e importância dela, como nos adverte a Antonella Tassinari (2001, p. 56), que “considera a escola justamente como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados”.

Cohn (2005, p. 20) aponta que “uma abordagem antropológica pode iluminar razões para se engajar e valorizar a aprendizagem escolar, de modo a se entender inclusive o insucesso escolar – contanto, novamente, que se cuida para não deslizar para um argumento biologizante, de desigualdades em capacidades e competências”.

Tassinari (2001) desenvolve uma importante ideia para pensarmos as escolas indígenas, a noção de escola enquanto *fronteira*. Tal pensamento foi construído tendo com base a teoria antropológica interacionista, principalmente a do Frederik Barth. Segundo a autora, a definição de Barth que melhor se aplica à compreensão das escolas indígenas como fronteiras é a de *relações interétnicas estáveis*,

> Relações interétnicas estáveis pressupõem uma estruturação da interação: um conjunto de prescrições dirigindo as situações de contato e que permitam a articulação em determinados setores ou campos de atividade, e um conjunto de proscrições sobre situações sociais que impeçam a interação interétnica em outros setores, isolando assim partes das culturas, protegendo-as de qualquer confronto ou modificação. (BARTH, 2011, p. 197)

Ainda, segundo a autora, as escolas indígenas podem ser pensadas como situações interétnicas que podem ou não caminhar para alguma estabilidade. Tal abordagem teórica da escola como fronteira é útil por reconhecer as possibilidades de troca, intercâmbios de conhecimento e fluxos de pessoas (TASSINARI, 2001).

Os dados demográficos do Censo de 2010 apontam que do total de 896.917 indígenas localizados em todo o território nacional, mais de 36% são indígenas crianças, um total de aproximadamente 323.568 indivíduos. Com uma parcela tão significativa da população, faz-se necessário uma atenção especial a esse grupo geracional. Com o aprofundamento das leituras sobre os povos indígenas brasileiros e, em especial, sobre o povo Tupinambá, fui percebendo que o número de produções acadêmicas sobre os indígenas crianças era relativamente pequeno quando comparado às muitas pesquisas de etnologia indígena envolvendo os adultos.

As crianças não eram tidas como sujeitos de relevância para estudos até o início do século XX, onde as produções acadêmicas sempre estiveram ocupadas de uma visão adultocêntrica ocidental. Em 1930, com os trabalhos da antropóloga norte-americana Margareth Mead, as crianças passaram a ser foco principal das

pesquisas, mas até 1970 tais estudos tenderam a considerar os pensamentos e ações infantis como simples reprodução do mundo adulto (COHN, 2005).

Somente nos anos de 1980, profissionais da história, psicologia, sociologia, antropologia e educação, originários em sua maioria do norte europeu, inauguraram os chamados *new social studies of childhood*[6] e passaram a enxergar os mecanismos próprios de socialização destes sujeitos.

> As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, nos espaços que as rodeiam, e na sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas passivos das estruturas e processos sociais. (LOPES DA SILVA; NUNES, 2002, p. 18)

Assim como apontado por Lopes da Silva e Nunes (2002), as crianças são seres ativos e devem ser considerados como importantes variáveis de análise social. Desse modo, ao buscarmos contribuir para o preenchimento da lacuna antropológica no que se refere aos estudos sobre a infância indígena, analisaremos o caso específico das crianças Tupinambá da Serra do Padeiro, na Escola Estadual da Comunidade.

Nos estudos sobre os Xikrin, povo de língua jê residente no Pará e que se autodenomina *Mebengokré*, Cohn (2005) demonstra que as crianças têm papel ativo na constituição das relações sociais, o que ela chama de *criança atuante*. Para a autora, as crianças não só são produzidas pela cultura, mas também são produtoras de cultura. Nesse sentido, como também salientou Cohn (2013). As pessoas, em qualquer lugar do mundo, produzem significados a partir de significados que encontram postos, um processo de transformação e ao mesmo tempo de continuidade (TOREN, 2013).

Isso me faz lembra o primeiro dia da pesquisa exploratória e meu contato com Tainá, uma Tupinambá de 05 anos e que me ensinou muito:

> Quando voltamos ao carro e nos deslocamos até a sede da aldeia, a Tainá (filha de Zio que, após a saída da mãe, acaba por me

[6] Novos estudos sociais da infância (Tradução nossa)

> revelar seu nome) começou a conversar comigo. Logo percebi que a presença da mãe a inibia, mas a presença do pai e a minha não. Conversando, Tainá me mostrou o carro que presta serviço a saúde na comunidade, mesmo sem o logotipo, ela o reconheceu.
> Fomos conversando, ela me contou que vai sozinha arrancar os dentes e que não tem medo. Quando seu pai disse que ela era corajosa, ela falou que tinha medo só de vacina, porque "quem aplica não é doutor de verdade", é forte, homem e gordo, por isso dói. Contou que quando foi tirar sangue não doeu, porque foi uma mulher, magra e não utilizou a força (Diário de campo nº 01, 08 de setembro de 2015).

Criança vem do Latim *creare* que pode ser traduzido para *produzir*, relacionado à *crescere* (crescer/aumentar), portanto, criação, inventividade, criatividade e produção estão estritamente ligadas à palavra e é neste sentido que a mesma será aplicada. É importante pontuar também, assim como nos indica Ariès (2011), que não compreenderemos infância no sentido lato da palavra, onde *Enfans* significa *aquele que não fala*. Aqui a infância será entendida no protagonismo que lhe é próprio e nos possibilita entender a realidade social dos grupos em que estas se inserem, assim como a crítica do James (2007 *apud* ENRIZ, 2012, p.35) nos sugere:

> El aspecto más fuertemente criticado en estos abordajes es, justamente, la perspectiva adultocéntrica y descalificadora del punto de vista de los niños que parece sostenida en la idea de que los niños no son sujetos validos en la indagación etnográfica.[7]

Cohn (2005, p. 16) nos alerta sobre os cuidados nessa valorização da criança, em que "essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos". Investigar os sentidos que as crianças dão ao mundo é importante por nos possibilitar dar inteligibilidade às categorias utilizadas pelos sujeitos cujas vidas estamos fazendo um esforço de analisar (TOREN, 2010).

---

[7] O aspecto mais fortemente criticado nestas abordagens é, justamente, a perspectiva adultocêntrica e desqualificadora do ponto de vista das crianças que aparece sustentada na ideia de que as crianças não são sujeitos válidos de investigação etnográfica. (Tradução nossa)

Como apontado por Delgado e Muller (2006, p. 22), “o investigador adulto é que tem o último poder, o poder textual. Mas esse pode (deve) ser não um poder que oprima ou oculta, mas um poder que clarifica e liberta”. A escrita sobre os sujeitos em investigação deve respeitar a sua cosmovisão, de forma que as suas vozes sejam ouvidas.

Organização do texto da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo abordo algumas questões em torno da educação escolar indígena e a legislação em vigor.

No segundo capítulo abordo o campo, o Colégio Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (CEITSP), a relação do/as professore/as indígenas e não-indígenas com a escola (ancorado nas entrevistas formais e etnográficas e nas observações diárias), mostrando como os Tupinambá produzem escola, religiosidade e território.

Na sequência, discuto o modelo de pedagogia Tupinambá e como a educação é de responsabilidade de determinados sujeitos, podendo ser estes professoras/es, outras pessoas da comunidade e em que medida cada um cuida da formação dos parentes na aldeia.

As considerações finais assinalam que a escola não é apenas um espaço de reprodução do conteúdo institucionalizado pelo Estado, mas um lugar onde se produz e reproduz cultura, fortalecendo os parentes e formando novos guerreiros Tupinambá.

I – Educação Escolar Indígena: elementos iniciais para discussão

O presente capítulo tem por objetivo a construção de um diálogo acerca da legislação em vigor para a educação escolar indígena, tanto na esfera federal, quanto na estadual.

1.1 Legislação Federal para Educação Escolar Indígena

Até o ano de 1988 as populações indígenas eram abordadas no texto constitucional num viés integracionista. A Lei nº 6.001/73 (Estatuto do Índio) no seu primeiro artigo apontava que “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional”.

Esse caráter assimilacionista começa a desaparecer da legislação nos anos 1990. Nesse período, os textos legais começam a regulamentar vários direitos das sociedades indígenas. O Decreto nº 26/91 atribuiu ao Ministério da Educação a competência de coordenar a Educação Indígena, antes uma das atribuições da FUNAI. Nesse caso, a Educação Indígena deixa de ser uma política indigenista de integração e passa a ser uma política de ação pedagógica.

A portaria interministerial do Ministério da Justiça (MJ) e Ministério da Educação (MEC) nº 559, de 16 de abril de 1991, assevera às populações indígenas uma educação de qualidade, bilíngue, salvaguardando o direito a calendário, currículo, avaliação e metodologias próprias adequadas à realidade sociocultural de cada comunidade. O mesmo decreto estimula a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional, com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena.

Visando à regularização da oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, em 17 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias

históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa planejados com audiência das comunidades indígenas, com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, desenvolvendo currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, além da elaboração e publicação sistemática do material didático específico e diferenciado.

Segundo Silva (2014), no texto da LDB a escola ocupa um lugar de legitimação das culturas indígenas, espaços de construção de si. Nessa Lei a Escola Indígena é diferenciada das demais escolas. Entendendo que quando as escolas indígenas foram municipalizadas e estadualizadas foram tratadas como escolas do campo e seguiram tal referencial curricular, ferindo os pressupostos legais, é que em 1998 é construído o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do MEC.

No RCNEI constam recomendações pedagógicas para a orientação curricular (objetivos, conteúdos escolares, o trabalho compartilhado de construção escolar e os Temas Transversais (Terra e conservação da biodiversidade, Autossustentação, Direitos lutas e movimentos, Ética, Pluralidade cultural e saúde e educação), o diário de classe (as produções de origem indígena e avaliação), organização do trabalho escolar (uso do tempo, uso do espaço e ciclos de formação), implicações para a formação das (os) professoras (es) e, por fim, orientações para disciplinas específicas (Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física).

De relatoria de Kuno Paulo Rhoden e aprovado em 14 de setembro de 1999, o parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE), cria a categoria escola indígena no Brasil, ratificando o que já era assegurado pela constituição cidadã de 1988, isto é, que as sociedades indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e específica.

Toda a legislação até aqui vem apresentando esses quatro pilares para a educação escolar indígena. Entretanto, qual seria o significado de cada um deles? Não pretendemos aqui dar uma definição conclusiva, mas um diálogo para melhor compreensão do objeto em estudo.

A Resolução nº 03/1999 do CNE fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, identificando a escola indígena como as localizadas no interior das terras habitadas por índios, voltadas para o atendimento exclusivo da comunidade indígena, preservando a realidade sociolinguística e a organização própria da escola. A criação, autorização, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação ficam a cargo do Sistema Estadual de Educação e em consonância com a Legislação Federal em vigor.

O ensino diferenciado e a reafirmação da diferença étnica emergem como estratégia de caráter discursivo e simbólico, buscando legitimar uma prática pedagógica em um particular contexto ideológico e político através da Educação Escolar Indígena e a sua proposta de Escola Indígena Diferenciada (SOUZA, 2013).

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas, conforme garantido na Constituição Federal. Faz-se necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas, pensando-se sempre nos modos próprios de construção e transmissão dos saberes indígenas. Esse currículo tem que ser construído em estreito conjunto da comunidade com a escola, e aprovado pelo órgão normativo competente do Sistema de Ensino, conforme orientações constantes do Parecer nº 14/2009 do Conselho Nacional de Educação.

Na construção do currículo, o papel do professor é imprescindível. A legislação em vigor assegura que os educadores, prioritariamente, devem ser da mesma etnia da comunidade da escola onde atua. A contratação de professor indígena é regulamentada pelo Artigo nº 12, da Resolução CNE nº 03/99:

> Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida.

A formação do professor indígena é importante, pois ele contribuirá na elaboração do currículo, dos programas de ensino, do material didático-científico, além de realizar levantamentos de literaturas tradicionais e atuais, étnico-científica, acervo histórico e sociogeográfico. Isso, evidentemente, não exime o Estado de garantir a formação inicial e continuada, conforme previsto no Parecer CNE, nº 14, 1999.

Bilíngue é a capacidade de se comunicar em duas línguas ou o controle nativo de dois idiomas. Desse modo, o ensino bilíngue seria o que ensina dois idiomas de forma simultânea. Observando a produção acadêmica sobre as sociedades indígenas brasileiras, entende-se que tais definições não dão conta da complexidade e da realidade destes povos. Nesse sentido, o RCNEI avança, pois considera o ensino bilíngue importante:

> Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (BRASIL, 1998, p. 23)

Sobre a interculturalidade, o RCNEI a define como elemento que visa:

> reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24)

Russo e Paladino (2014, p. 34), ao discutirem a inserção da temática indígena na educação básica do Estado do Rio de Janeiro, nos afirmam que:

> A demanda por interculturalidade na educação escolar foi, e continua sendo em vários países da América Latina, um elemento congregador dos movimentos indígenas. Este termo assume diversos sentidos segundo os agentes envolvidos e seus posicionamentos e projetos políticos, e também é problematizado pelos acadêmicos e estudiosos.

É possível perceber que a demanda por interculturalidade não é apenas brasileira, tão pouco está no passado. A educação intercultural é uma demanda internacional e é importante para promoção do conhecimento e respeito às especificidades culturais de cada povo, servindo como um instrumento de empoderamento das minorias étnicas. Os povos indígenas brasileiros desenvolveram mecanismos que possibilitam a interação com outros povos, tendo consigo um patrimônio histórico para a interculturalidade.

Dando continuidade ao diálogo sobre a legislação federal acerca da educação escolar indígena, temos a Lei Federal nº 10.192, de 09 de janeiro de 2001, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). O capítulo 09, intitulado Educação Indígena, é divido em três partes: na primeira é apresentado um diagnóstico da oferta de educação as sociedades indígenas; na segunda são apontadas as diretrizes para esta modalidade de ensino e; na terceira temos os objetivos e metas que deverão ser alcançados, como no item 21 que diz “Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações”.

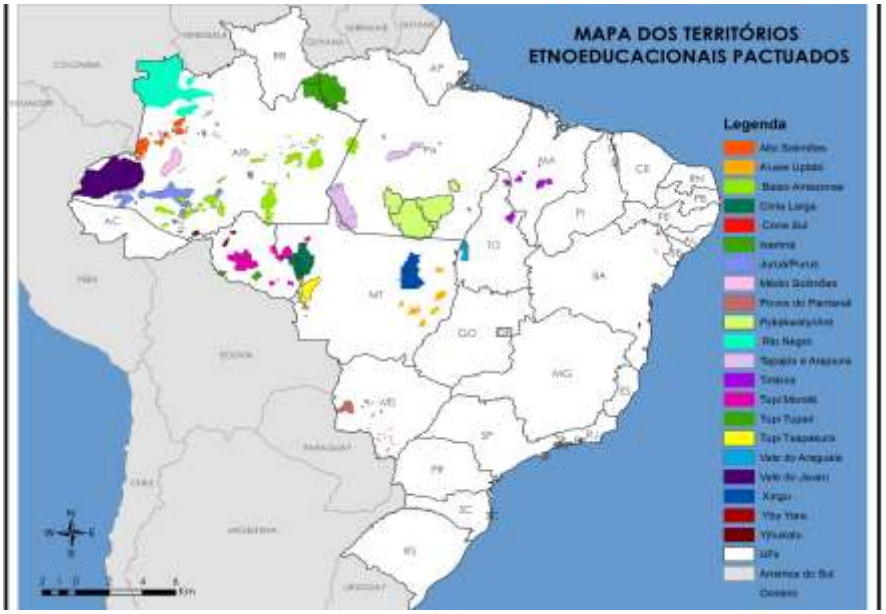
Como uma das respostas ao disposto no PNE, é criada a Lei Federal nº 11.645, sancionada em março de 2008, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Segundo Silva (2014, p. 87), “esta lei reconhece a contribuição do aprendizado e saberes tradicionais destes povos na constituição da sociedade brasileira”. Entretanto, pesquisas como as de Russo e Paladino (2014), Santos e Martins (2011), entre tantas outras, apontam que mesmo após

anos da promulgação da lei 11.645/08, as instituições de ensino escolar ainda encontram dificuldades em sua implementação.

Por meio do decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, o Governo Federal assume um política de territórios e cria os chamados Territórios Etnoeducacionais:

> Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009).

Mesmo o documento garantindo que os TEE´s (Territórios Etnoeducacionais) terão uma comissão onde os povos pertencentes ao território terão representatividade, as comunidades fizeram muitas críticas à forma verticalizada de como foi construída a proposta, aparentemente, sem consulta ampla aos indígenas. A Bahia, por exemplo formaria um território junto às etnias dos estados de Alagoas, Sergipe e parte de Minas Gerais. Desse modo, houve uma mobilização dos indígenas do estado e criou-se um território etnoeducacional sob o nome Yby Yara, que em Tupi significa “donos da terra”, compreendo as 15 etnias da Bahia até aquele momento: Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hã-hã-Hãe, Atikum, Tumbalalá, Pankararé, Kantaruré, Xukuru Kariri, Kiriri, Kaimbé, Pankaru, Truká, Payayá, Kariri Xokó-Fulni-ô e Tuxá. A atual composição pode ser observada na imagem a seguir:



Mapa 03: Territórios Etnoeducacionais
Fonte: Ministério Público Federal, 2012

Em 25 de junho de 2014 é aprovada a Lei Federal nº 13.005, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educacional pra o decênio 2014-2024. O documento traz o desafio de cumprir 20 metas, a serem executadas em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, por meio de 254 estratégias, das quais 17 são voltadas para a educação escolar indígena, entretanto nenhuma é voltada especificamente para esta população: ora está acompanhada da educação quilombola, ora das populações do campo, ora de outras modalidades educacionais. Entretanto, as estratégias estão pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação.

O Protagonismo indígena na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) de 2009, o protagonismo indígena se acentua e permite que pela primeira vez uma indígena assuma a relatoria das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena no Conselho Nacional de Educação.

O parecer de autoria da Senhora Rita Gomes do Nascimento, indígena do povo Potiguara, é um ganho não só por ter sido feito por um índio, ou mesmo pelo fato dela ser mulher, mas também pela forma concisa pela qual o documento foi escrito, fruto de um diálogo extenso com a comunidade indígena, propiciando assim a construção das DCN´s.

Vale salientar que a presença indígena no CNE ocorre desde 2002, evidenciando que o estado vai realizando um reconhecimento gradativo da importância dos indígenas no processo de construção da própria educação.

No item 2 do parecer, que trata do direito à educação escolar diferenciada, existe uma discussão sobre o que é de fato essa diferença. No documento, a escola não pode ser aquela que apaga as diferenças culturais, num viés integracionista e sim aquela que afirma identidades, o sentimento de pertencimento étnico, garantindo uma escolarização na língua materna, valorizando os processos próprios de ensino aprendizagem, a formação de professores indígenas e da comunidade, produzindo materiais específicos e valorizando os saberes indígenas, em consonância com o disposto na legislação federal.

Segundo Luciano (2007, p. 6),

> “a ideia mais aceita entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo com fundamento a referência a pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena.”

A participação dos sábios indígenas na escola também é garantida e isso independe do seu grau de escolaridade, demonstrando assim uma valorização dos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, não hierarquizando com o conhecimento institucional proposto pela Base Curricular Nacional Comum.

As DCN´s preveem uma avaliação diferenciada no que cerne ao desempenho dos estudantes indígenas, entretanto o Estado ainda insiste em avaliações como prova Brasil, Provinha Brasil e posteriormente o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (sem passar nas tais olimpíadas de cada disciplina).

É previsto nas diretrizes que a oferta da educação infantil fica a critério da comunidade, uma vez que elas definem se as crianças devem ir à escola logo cedo ou não. No CEITSP, existe a oferta de educação infantil, uma vez que a comunidade entende a escola como além de seu espaço físico, neste caso, todos

os espaços são passíveis de ensinar e aprender, sendo assim, nenhum deles pode ser negado à um Tupinambá. Garantindo assim o acesso das crianças “aos conhecimentos tradicionais de seus grupos de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos culturais” (BRASIL, 2012, p. 291).

No parecer intitulado *Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil* (2007), Gersen Luciano afirma que os relatos dos indígenas apontam que o ensino fundamental é mais aberto as mudanças, garantindo duas coisas: o ensino diferenciado e a presença dos índios na escola. Acontecendo o inverso quando temos um panorama do Ensino Médio, onde se retroage no que se refere a avanços metodológicos e de conceitos, com uma presença menor do indígenas.

Conforme podemos ver apontando alguns dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira sobre a educação escolar indígena brasileira.

Ano	Total Geral	Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos (presencial e semi-presencial)	Educação Especial
		Educação Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (concomitante e subsequente)		
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	0	24.403	103
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	1.367	20.766	203
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	152	23.343	165
2010	246.973	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	1.021	20.997	80
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	1.639	23.794	93
2012	234.869	22.856	167.338	113.495	53.843	17.586	824	26.022	243
2013	238.113	22.612	175.348	115.420	59.928	15.721	567	23.834	31
Δ% 2012/ 2013	1,4	-1,1	4,8	1,7	11,3	-10,6	-31,2	-8,4	-87,2

Quadro 01: Matrículas da Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino-Brasil – 2007/2013
Fonte: Dados INEP, 2013

Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2013[8], que traz a visão geral dos principais resultados, o número de alunos

[8] Vale salientar que não utilizaremos aqui os dados referentes aos anos de 2014 e 2015, pois o INEP apenas divulgou os números gerais e não as análises de dados, onde estão discriminadas as

matriculados em escolas indígenas no país é de 238.113 indivíduos, divididos desde a Educação Infantil até a Educação Especial (não sendo contabilizadas matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado-AEE), conforme quadro 001.

No CEITSP, temos um retrato disso. Observando-se a matrícula das series iniciais e dos cursos técnicos, mas também a disciplina e o quadro de professores, temos um contexto onde o currículo não contém disciplinas voltadas para a comunidade, conforme podemos observar na matriz curricular, onde apenas as disciplinas de Cultura e Religião Tupinambá e Técnicas Agrícolas incorporam a parte diversificada do currículo.

Isso aliado ao baixo investimento na formações dos professores da própria comunidade, faz com que a maioria dos profissionais do magistério atuantes na comunidade nos cursos técnicos, sejam não-indígenas.

1.2 Bases legais para a Educação Escolar Indígena na Bahia

A educação escolar indígena na Bahia passa por uma reestruturação em 2003, quando a Secretaria de Educação do Estado (SEC) em atendimento às exigências do Ministério da Educação, do Art. 210 da Constituição Federal, a LDB e o PNE de 2001, cria a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, por meio do Decreto nº 8.471, de 12 de março de 2003.

> Art. 1º - Fica criada a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia.
> Parágrafo único - A Escola Indígena terá normas e ordenamento jurídico próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.
> Art. 2º - As atividades de gestão e docência da Escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia, e na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.

---

modalidades e etapas de ensino, bem como interpretações históricas e resultados da pesquisa realizada.

> Art. 3º - Na definição da organização, da estrutura e do funcionamento da Escola Indígena será considerada a efetiva participação da comunidade, obedecendo aos seguintes critérios:
> I? "localização em terras habitadas por comunidades indígenas, respeitando-se suas estruturas sociais;
> II? "organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico).
> Art. 4º - Os municípios que dispuserem de condições técnicas e financeiras adequadas e a anuência das comunidades indígenas poderão oferecer educação escolar indígena em regime de colaboração com o Estado.
> Art. 5º - As escolas que oferecem educação escolar aos povos indígenas devem se adequar às normas estabelecidas neste Decreto.

Segundo Ferreira (2011), ainda no ano de 2003 foi criada a Coordenação de Educação Indígena e do Campo, que embora sejam duas modalidades de ensino com características e objetivos diferentes, começa-se a discutir na Secretaria de Educação do Estado uma escola indígena que respeite as especificidades exigidas nos dispositivos legais, no que cerne o currículo, planejamento e materiais didáticos produzidos a partir dos contextos das etnias baianas.

Com base no parecer nº 286/2004, o Conselho Estadual de Educação promulga a Resolução nº 106, de 19 de outubro de 2004, estabelecendo diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, através de 07 capítulos, são eles: I – Da Educação Escolar Indígena, II – Dos Fundamentos, Pressupostos e Objetivos, III – Da Criação e do Credenciamento das Escolas Indígenas, IV – Da Organização e Funcionamento das Escolas Indígenas, V – Do Apoio Técnico e Financeiro à Educação Escolar Indígena, VI – Dos Profissionais da Educação Escolar Indígena e VII – Das Disposições finais.

Apesar de toda a luta da/os professora/es indígenas do Estado da Bahia, apenas em 04 de Janeiro de 2011, por meio do sancionamento da Lei nº 12.046, o Estado cria a carreira de professor indígena, no grupo ocupacional educação, do quadro do magistério público do Estado da Bahia.

Observando a base legal federal no que cerne à educação escolar indígena, notamos que essa visa a propiciar o acesso a uma educação de qualidade, onde os conhecimentos da sociedade não-indígena são possibilitados aos povos indígenas, ao tempo que garantem o respeito, sistematização e operacionalização dos conhecimentos tradicionais, dentro das escolas indígenas. Desse modo, a legislação proposta pela união através do Congresso Nacional, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça trata de forma mais heterogênea e universal a questão da educação indígena dos mais de 300 povos que compõem o país (GRUPIONI, 2001).

As unidades federativas do estado brasileiro, nesse caso específico o estado da Bahia, ficam responsáveis por normatizar o funcionamento das instituições de ensino, uma vez que fazem parte do sistema estadual de educação, bem como regularizar a situação dos profissionais em educação, sejam eles efetivos ou contratados, municipais ou estaduais, para que os princípios legais possam ter efetividade, garantido assim a escola indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural tão almejada e a duras penas construída e conquistada com o suor dos índios (GRUPIONI, 2001).

Para Silva (2014, p. 92), “A escola indígena específica e diferenciada vista pelos Povos Indígenas brasileiros é aquela que está a serviço das particularidades de cada povo e que sabe dialogar com os saberes, os fazeres e as experiências que trazem em seu corpo, sua oralidade e cosmologia”.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia e alguns dados obtidos a partir da Professora Rosilene Araújo, da etnia Tuxá e então Coordenadora de Educação Indígena do Estado da Bahia[9], existem 57 escolas indígenas no estado. São 25 unidades de ensino estaduais, distribuídas de sul a norte. O total de alunos matriculados é de 6.804, sendo o maior número na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, com 1.039, seguido do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu, com 778.

[9] A servidora foi afastada da função, mas antes disso havia me disponibilizado por e-mail, alguns dados sobre a educação indígena na Bahia

Nível de Ensino	Número de alunos matriculados
Anos Iniciais	3.531
Anos Finais	2.042
Ensino Médio	1.108
Ensino Profissionalizante	123

Quadro 02: Matrícula na rede estadual por nível de ensino
Fonte: SEC/Coordenação de Educação Indígena, 2016

Fica evidenciado nas legislações apresentadas um caráter normatizante, que busca enquadrar as Escolas Indígenas de forma a aproximá-las do que se espera do dito ensino regular, das escolas não-indígenas.

Contudo, a legislação apresentada merece uma análise mais detida, que não é o propósito desta dissertação. Ainda assim, vale salientar que as vontades das comunidades indígenas deveriam ser ouvidas, possibilitando que o modelo de educação estivesse mais próximo da realidade das aldeias, valorizando as especificidades de cada etnia, como cosmologia, cultura e localização geográfica, construindo assim de fato uma educação escolar indígena atenta a interculturalidade, interdisciplinaridade, especificidade, diversidade e bilinguismo.

Todavia, não podemos afirmar que a educação escolar promovida dentro das aldeias é engessada pelo Estado, pelo contrário, existem movimentos próprios dentro das comunidades buscando a produção de escolas com calendários, conteúdos e formas de se produzir conhecimento que respeitam a lógica do grupo, conforme podemos observar na produção do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, apresentado no capítulo III desta produção acadêmica.

II – Escola, Religiosidade e Território entre os Tupinambá

Neste capítulo refletimos sobre o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, através das ações desenvolvidas por professore/as, aluno/as, funcionário/as, Pajé, Cacique, lideranças e a comunidade atendida pela escola e analisar de que forma os (as) professores (as) do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP), município de Buerarema, Estado da Bahia, compreendem a educação escolar indígena; quais os entraves para a efetivação desta modalidade de ensino na comunidade e como o corpo docente busca superar estas dificuldades, mesmo com uma política educacional que ainda não contempla as especificidades do povo indígena, especialmente as do povo Tupinambá da Serra do Padeiro. Evidenciando como religiosidade e território estão intricadamente relacionados à escola.

Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com educadore/as da comunidade, além da etnografia na escola, conforme já pontuado no capítulo dois. É importante salientar que, em alguns casos, utilizo os nomes indígenas dos (as) entrevistados (as), conforme solicitado por eles (as), reafirmando a sua etnia, história, cultura e parentesco.

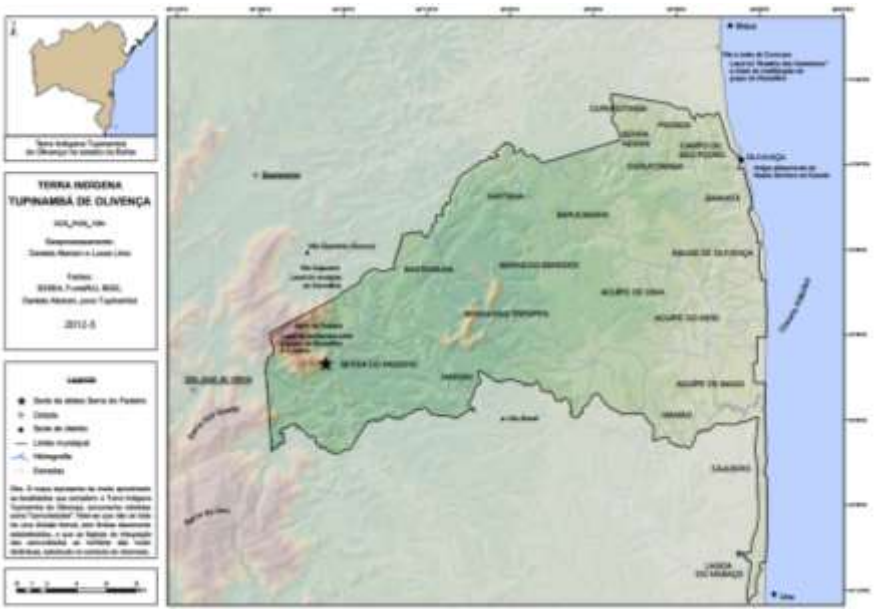
2.1 O Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro

A escola é fruto da “Luta de um povo a partir da educação” (FERREIRA, 2011). Conforme apresentamos na introdução desta dissertação, no processo de identificação do território pela FUNAI a educação foi de fundamental importância. Para isso, o movimento protagonizado pela professora Núbia Tupinambá em conjunto com outros professores que compreenderam os direitos desse povo, possibilitou a mobilização da comunidade e a luta tanto pelo reconhecimento étnico quanto por uma educação indígena na aldeia[10].

[10] Para saber mais sobre a luta para implantação da escola ver Ferreira (2011)

Figura 03: Foto parcial do CEITSP em 04 de fevereiro de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

O CEITSP foi criado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio da então Secretária Anaci Bispo Paim, conforme Diário Oficial nº 1.896, no dia 13 de Outubro de 2005, portaria nº 14619, código nº 78186. Inicialmente atendia apenas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II. Hoje atende Creche, Educação Infantil, Educação Especial, Ensino de 09 anos, EPI (Agroecologia) e PROEJA – Médio (Técnico em Agricultura).



Mapa 04: Terra Indígena Tupinambá de Olivença
Fonte: Alarcon, 2013

O colégio fica próximo às comunidades de Santana, Santaninha, Zé Soares, Maruim, Vila Brasil, Serra das Trempes, Luzia, Ponto de Tábua e Unacau,

atendendo não só estudantes (crianças, jovens, adultos – índios e não-índios) destas comunidades, como também do Ypiranga, área com o cacicado de Pascoal e de onde os estudantes levam aproximadamente 1 hora e meia para se deslocar todos os dias.

Apesar do Estado da Bahia apresentar redução no número absoluto de analfabetos, conforme propagando do Governo do Estado, a baixa escolarização é uma grande realidade na região sul, principalmente nas áreas rurais. Segundo o DataSUS (2010), a taxa de analfabetos do município de Buerarema e Una[11] gira em torno de 23,7% e 22, 4% da população respectivamente, um número bastante alto e que se reflete no público atendido pela escola. A unidade educacional da serra é uma grande oportunidade para que as pessoas possam cursar o fundamental e o médio técnico (em agricultura e agroecologia).

O CEITSP foi criado no ano de 2005, fruto da luta do/as professore/as da comunidade, que insatisfeitos com a educação oferecida pelo município de Buerarema (onde a merenda, o ensino e o tratamento para com os indígenas era com qualidade inferior a demandada pelos Tupinambá) e com o modelo de núcleos propostos pela Diretoria Regional de Educação (DIREC), com a educação vinculada ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), demandaram por uma escola própria, com características e sede na Serra do Padeiro, como explicitado pela professora Célia Tupinambá:

> E aí quando a gente foi pra Olivença, aí a gente foi conhecer, tomar pé da situação, então eles *tavam* com o projeto da construção, da criação da escola deles. Então pra gente foi muito interessante. A gente já pegou o início, né. Então já tinha um projeto, foi descriminar essa questão da escola, que a escola deles lá foi criada por núcleo. Então a escola sede mãe e tem os núcleos, por causa das distâncias do território, a gente até questionava que essa questão de núcleo não funciona por causa como é que vai ser o ensino? Como é que vai ser deslocamento? Como é que vai ser a qualidade? A gente questionava um monte de coisas.

[11] A maior parte dos matriculados da escola estão nas áreas rurais e indígenas destes dois municípios, por isso sua taxa de analfabetismo é utilizada como comparativo de análise.

As idas e vindas de Salvador, a fim de se conseguir uma escola na comunidade, foram financiadas por pais de alunos e mais tarde pela própria Associação dos Índios Tupinambá Serra do Padeiro, sob orientação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), que foi e é um grande parceiro da comunidade, tendo vários representantes que visitam a aldeia, mas destaco aqui a presença de Haroldo Heleno, pois ele acompanha o grupo a mais tempo, com maior regularidade e foi o membro do CIMI que encontrei mais vezes durante minha estadia.

A experiência da escola de Olivença e o diálogo com os parentes de lá foi de suma importância para a produção do CEITSP. Na fala da professora Célia é enunciada uma série de questões no que cerne às dificuldades posteriores à implantação, bem como a qualidade do ensino que seria oferecido na aldeia. Os Tupinambá não querem uma escola de qualquer jeito, uma escola pensada apenas do ponto de vista do Estado. O grupo quer um colégio que funcione adequadamente e sob os seus modos próprios de educação. “Você pode pegar qualquer material que venha, os livros, os projetos que vem... nada, nada diz se... dá civilização indígena... Nada mostra pra gente, realmente, que aqui é uma escola indígena, a não ser as mudanças que a gente faz no dia-a-dia”, fala da professora Laudiane sobre os materiais didáticos enviados para a comunidade, explicitando que se não fosse pela ação dos próprios Tupinambá, a escola não seria específica e intercultural.

No turno da manhã a escola atende às turmas dos anos finais e o curso técnico de agroecologia; no turno da tarde atende a educação infantil e os anos iniciais e à noite atende os anos finais e o curso técnico em agricultura. A maioria das salas é improvisada, tendo uma metragem de 3x5m², o que comportaria apenas 20 alunos. Na prática não é isso que acontece, pois como a demanda é alta, algumas salas chegam a comportar 32 alunos, como a turma do 3º ano vespertino, regida pela professora Paula (não-índia e moradora de Buerarema).

Quando chegamos à ladeira que dá acesso a sede da aldeia, vemos um espaço reservado para o depósito de lixo doméstico, encontrado em grande quantidade e que, durante a jornada pedagógica, foi levantado como um dos problemas a serem solucionados durante o ano letivo, inclusive por meio da

escola[12]. Subindo um pouco mais, damos de frente com duas casas na margem esquerda da rodovia. Ambas são construídas de blocos, cobertas de telhas de amianto e possuem grades de ferro. Na frente delas existem algumas árvores para dar sombra e um banco de madeira onde podemos descansar. A primeira casa pertence à professora Jéssica, filha de Magnólia. A segunda pertence a Gil, irmão de Magnólia. A casa de Gil serve de ponto de apoio para os professores e nela fiquei hospedado durante a pesquisa de campo que durou seis meses.

Mais adiante, na margem esquerda da estrada, deparamo-nos com outro espaço reservado para o depósito de lixo doméstico.

Na última curva da ladeira vemos a antiga casa de Jurandir (mais conhecido como Baiaco), localizada na margem direita da estrada, construída de madeira, coberta com telhas de amianto e contando com um grande espaço. Baiaco se mudou para outra casa, construída de blocos e que fica nos fundos da casa da professora Magnólia, que descrevemos logo mais a frente.

Após passarmos pela casa de Baiaco, vemos algumas edificações em frente, cabendo destaque para a Unidade de Saúde, construída de blocos, coberta de telhas de amianto, contando com janelas pequenas de vidro, ar-condicionado e uma pequena entrada.

Finalmente estamos na sede, após alguns poucos minutos de caminhada ladeira acima. Do lado esquerdo encontramos as primeiras salas da escola, indo do número 10 ao 7. A sala de número 10, tem uma pintura indígena no portal, nas cores preta e branca, uma porta de aço e vidro, com a palavra Akroá pintada acima. Segundo a professora Célia, Akroá é uma tribo indígena extinta e a sala serve como uma homenagem a ela. Na parede externa da sala temos uma grande pintura colorida, com um garoto indígena no centro, tendo sobre sua cabeça uma arara. O projeto Etinerâncias assina a pintura. As demais salas do bloco são iguais a sala 10, com exceção das pinturas do projeto. Vale salientar que todas as salas

[12] Os municípios de Buerarema e Una não se comprometaram mais na retirada do lixo. Mediante uma parceria com a Prefeitura Municipal de São José da Vitória, efetiva em fevereiro de 2017, o lixo está sendo despejado, uma vez por semana, no lixão da cidade, mas a coleta é realizada pelos esforços dos próprios indígenas, custeada pela AITSP.

de aula são pequenas e não comportam mais que 20 alunos, sendo que o número ideal seria 15.

Em frente ao primeiro conjuntos de salas temos a lanchonete de Maguinho, filho de Magnólia, com idade aproximada de 18 anos.

Quando passamos da lanchonete de Maguinho, temos uma visão ampla da sede, visualizando a casa de Dona Maria e Seu Lírio, pais de Magnólia, localizada em frente à casa do Santo, espaço de reza, de iniciação ao culto dos encantados, etc. Entre essas duas casas, fica o espaço em que se realiza o Toré, contendo alguns troncos de madeira serrada, com altura aproximada de 60 (sessenta) centímetros, dispostos em forma circular. Dentro deste circulo, temos várias pedras com diâmetros variados, dispostas de forma circular e que servem para o fogo não se esparramar. Passando pelo espaço do Toré, temos algumas outras edificações. Do lado esquerdo temos o CDC (Centro Digital de Cidadania), a cantina, 02 salas de aula, a biblioteca, secretaria e sala dos professores. Do lado direito temos uma construção de madeira que serve como depósito, o espaço em que se realiza as reuniões, conferências, jornadas, palestras e similares, mas que funciona diariamente como duas salas de aula, mais uma sala de aula e a casa de Teite e Fernanda.

No centro, de frente ao terreiro, temos a casa da Professora Magnólia. De longe é a casa maior e mais bonita da sede. Construída de blocos, coberta com telhas de amianto, conta com uma varanda grande, tem internet com sinal aberto a todos e o telefone mais utilizado por todos, uma vez que Magnólia é a referência.

A professora Célia me informou que a comunidade construiu um projeto de escola, com 21 salas, com a estrutura circular, contando com sala de vídeo, auditório, sala dos professores, cozinha com refeitório, diretoria, secretaria, biblioteca e 15 salas de aula, atendendo assim a demanda da comunidade. Entretanto, o projeto foi rejeitado e em seu lugar foi apresentado outro pela SEC, o de construção de uma nova unidade escolar com 06 salas, mas este se encontra paralisado na Secretaria da Educação desde o ano de 2008. “A obra foi iniciada – o terreno foi aterrado e escavado –, mas não concluída, deixando buracos sem

tapar e estruturas de ferro à mostra, que colocam em risco a segurança da comunidade, em particular das crianças" (QUADROS; ALARCON, 2016).

Na minha permanência em campo, algumas das minhas práticas, enquanto professor, foram levadas comigo. Quando lecionei as disciplinas de História, Geografia e Sociologia no Colégio Estadual 13 de Junho, município de São José da Vitória, entre os anos de 2010 e 2013, não gostava de ficar na sala das (os) professoras (es), hábito que talvez eu tenha herdado da minha mãe, professora de matemática na mesma escola em período anterior ao meu. Nos intervalos, buscava outros espaços, como lanchar com os alunos nas salas e/ou conversar com as merendeiras e zeladoras na cantina[13]. Conviver em outros espaços me permitia ver a escola sob outra ótica e reproduzi isso no CEITSP.

Em uma das minhas conversas com as merendeiras, elas estavam curiosas com a minha presença mais constante na cantina e com as crianças, ao invés da sala do/as professore/as, o que era mais comum. Foi o momento no qual expliquei a minha presença ali. Disse-lhes que apesar de ser professor, essa não era a minha função ali no momento. Na escola eu estava como pesquisador, onde buscaria entender a relação do ensino com a formação das crianças enquanto Tupinambá. Nessa minha presença na cantina, conforme pode ser observado ao longo da dissertação, tive conversas que me permitiram pensar e ver outra escola.

Conversando sobre a possibilidade de construção de uma nova unidade escolar, as merendeiras me revelaram não estarem satisfeitas com o projeto que foi proposto. Segundo elas, os responsáveis pelo projeto "não perguntaram nada pra gente". Elas me disseram que tem um monte de paredes no projeto, fazendo a cantina tornar-se um forno e elas não conseguirão trabalhar nessas condições.

A fala das merendeiras mostra como em muitos casos a legislação existente contrasta com a realidade vivida nas escolas indígenas. Na Resolução nº 05/2012, do Conselho Nacional de Educação, em seu Título II – Dos Princípios da Educação Escolar Indígena, Art.-4º, inciso V, nos diz que um dos elementos básicos para organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena é "a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos

[13] Coloco merendeiras e zeladoras no feminino, pois eram apenas mulheres que desempenhavam/desempenham esta função na escola. O que caberia uma discussão mais detida.

de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas".

A partir do momento em que a comunidade não é devidamente consultada e um projeto de construção é pensado de forma verticalizada, não somente os princípios legais estão sendo feridos, como a própria comunidade.

Na figura 05 podemos observar o terreno destinado a construção da nova unidade escolar. O mesmo foi planeado e o início da fundação começou a ser construído. Com a paralisação da obra o que temos é um espaço com diversos buracos, barras de ferro com pontas de mais de meio metro expostas a ação do tempo e sendo consumidas pela ferrugem. O espaço passou a ser utilizado como área de recreação nas práticas de Educação Física. Entretanto, mesmo sem a presença de um adulto (professor ou não) as crianças jogam bola, brincam de baleado, andam de bicicleta e soltam bombas (como verificado durante o São João deste ano). Mesmo com o perigo evidente de uma criança acabar se acidentando neste espaço, nenhuma providência é tomada pelas autoridades competentes. Felizmente, não existe registro de pessoas machucadas devido ao uso do terreno.

Figura 04: Terreno para construção da nova unidade do CEITSP em 04 de Fevereiro de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

No ano de 2016, o CEITSP possuía 41 funcionárias/os, sendo 31 professora/es, 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica dos anos finais, 01 coordenador pedagógico dos anos iniciais, 03 secretárias, 03 auxiliares de

serviços gerais e 04 merendeiras. Assim como verificado em outras escolas da rede estadual, a diretora, os coordenadores e as secretárias tem seu contrato como professore/as, mas atuam em outra área, tendo em vista que o único cargo criado na Educação Escolar Indígena da Bahia é o de professor.

Vale salientar que o PST – Prestação de Serviço Temporário e o REDA – Regime Especial de Direito Administrativo, são as principais formas de vínculo na escola, conforme quadro a seguir:

Atividade	**Vínculo**		
	PST	REDA	Efetivo
Merendeira	04	00	00
Auxiliar de Serviços Gerais	03	00	00
Secretário Escolar	03	00	00
Professor	10	17	04
Total	20	17	04

Quadro 03: Relação de Funcionários/Professores do CEITSP
Fonte: Secretaria da Escola, 2016

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado e a Secretaria Escolar do CEITSP, no ano de 2016, foram matriculados 171 alunos nos anos iniciais, 129 nos anos finais e 72 no ensino profissionalizante, totalizando 372 matrículas. Um número quase 30% maior que o registrado no ano anterior. Quando questionei a professora Fernanda sobre esta elevação, a resposta foi rápida “Nossa escola trabalha o diferenciado, não tem greves como na rua e o ensino é bom. Por isso que até os não-índios vêm pra cá” (Diário de Campo nº 62, sexta-feira, 08 de julho de 2016).

A fala de Fernanda nos revela um pouco do que ela pensa da escola. Para ela, o ensino diferenciado é um atrativo, mas não só isso é também um elemento de qualidade da escola, desvelando o que se espera desta escola produzida por índios e para índios.

Conforme podemos verificar no excerto a seguir:

> Eu acho que a estrutura da escola não conta muito. Porque o que a gente já fez aqui, o que a gente já alfabetizou, do que a gente já colocou, já formou as pessoas, o espaço físico não foi o impedimento. A educação está em toda parte, em todo lugar. Mas é como a gente vai formar cidadão crítico, como a gente vai formar

> pessoas que vai buscar pelos seus direitos, vai fazer a diferença, vai fazer suas reivindicações, vai melhorar o espaço no qual ele está inserido. Porque se a educação for só pra ensinar ler e escrever, e o dia-a-dia dele? Como é que ele vai se livrar das situações que vai surgir? Como é que ele vai construir a melhoria do espaço pra ele? É tanto que hoje quando a gente abriu a escola, não abriu só pra indígena, a gente abriu pro pequeno e abriu pra que pudesse não indígena também. Pra gente quebrar essa barreira, esse preconceito, né? E a gente sempre estudou na escola de branco. E sempre os brancos, sempre nos humilharam, sempre nos maltrataram, sempre nos olharam assim de cima. E nós aqui criou uma escola que a gente andasse de pé no chão e todo mundo era bem vindo. Podia vir de tanga, pintado, a gente era bem vindo. A escola estava aqui pra atender aquela criança, não é por conta da roupa, não era pela questão, como é o nome? Da renda, não. Não era por desfile de moda. É para mostrar as diferenças e que ele fosse capaz de fazer a diferença no futuro. (Entrevista com Célia em 12 de maio de 2016).

Nas minhas observações venho a concordar com elas. O CEITSP não sofre com a falta de professoras (as), com greves, paralisações, feriados excessivos e enforcamento de aulas (como por exemplo, quando se tem um feriado na quinta e a sexta fica sem aula), como se pode verificar em outras unidades escolares da rede pública.

A fala de Célia é importante por nos apresentar o projeto de escola que os Tupinambá querem e produzem, uma escola intercultural, onde eles não serão diminuídos por serem índios, um espaço que não serve apenas para ler e escrever, mas para combater o preconceito e promover transformações substanciais na vida de cada Tupinambá que por ela passa.

Observando o PPP da escola, a missão da escola é:

> - Fortalecer uma política educacional que implique no perfeito entrosamento dos corpos: docentes, discentes e administrativos;
> - A junção do conhecimento popular e científico para que se possa aprimorar a lida diária com a terra, os mananciais, a flora e a fauna;
> - Proporcionar condições de conhecimento através da educação formal e convivência entre grupos, para a formação de novas lideranças comunitárias;

> - Desenvolver uma forma de trabalho buscando integração entre a comunidade local e a sociedade civil organizada, visando respeito mútuo (COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ SERRA DO PADEIRO, 2014, p. 11).

Quando observamos a missão da escola descrita no Projeto Político-Pedagógico, podemos vislumbrar como se pensa a organização desta. Se quer construir uma escola não hierarquizada, que valorize os conhecimentos tradicionais Tupinambá, levando em consideração a importância do conhecimento científico acadêmico, mas desde que este sirva a terra e a formação das lideranças.

Isso me faz lembrar uma frase que tenho ouvido muito de Célia e que ela repetiu recentemente no Encontro dos Jovens Tupinambá, cujo tema foi *Jovens Guerreiros pela resistência do Território Indígena Tupinambá*, realizado na Serra do Padeiro entre os dias 08 e 11 de dezembro de 2016. Ela nos diz que: “Não somos nós que organizamos a terra, mas a terra que nos organiza”. É como se a terra fosse autopoiética (TOREN, 2010) – autocriando e autoproduzindo as condições para a sua manutenção e existência, bem como dos seres que nela habitam neste caso os Tupinambá, os animais, as plantas e os encantados.

Segundo Daniela Alarcon (2013), entre os anos de 2004 e 2013 as retomadas formavam um semi-círculo em torno da sede que fica nas proximidades da base da Serra do Padeiro, a morada dos encantados. O Cacique Babau sempre nos fala que com a retomada do território e os esforços da comunidade, vários espécimes de animais e plantas que antes eram pouco vistos, voltaram a ter abundância. Isso se deve pelo combate ao desmatamento e a caça predatória, pois os indígenas tem outra relação com a terra, uma vez que ela é mãe.

> Para nosso povo o ser humano deve se relacionar com outras crianças, outras vidas, outros seres e essa relação é sagrada. Tudo é sagrado. Diante do valor dado ao sagrado, a nossa concepção de mundo se define sob a relação mística interrelacional com a natureza por Deus. O contato aqui é de respeito, de proteção e cuidado especiais e vitais. Uma das manifestações forte dessa mística interrelacional com a natureza é a nossa relação com a terra. Ela é a nossa vida. Nossa Mãe. Só queremos poder viver livres e felizes sob o afago de nossa mãe

> Terra (COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ SERRA DO PADEIRO, 2014, p. 2).

Sobre o papel dos educadores na comunidade, o PPP nos diz que:

> Conforme Regimento da escola deve ser formado por índios da própria Aldeia. A escola só contratará professor (a) não-índio (a) se os professores da Aldeia não forem habilitados para exercer a função de determinadas disciplinas. A comunidade decide na escolha do (a) professor (a) não-índio (a). O professor (a) não-índio (a) não residirá na Aldeia, tendo de retornar a sua residência após todo dia de trabalho (COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ SERRA DO PADEIRO, 2014, p. 12).

Até o fim de 2016, eram 08 professores não-índios na escola. A contratação destes se justifica pela ausência de profissionais com formação específica na comunidade, especialmente para os cursos técnicos, pois algumas disciplinas exigem ensino superior. Para pensar essa presença de não-índios na escola, recorro-me a fala de Jéssica Barbosa,

> A escola seria um espaço de aprendizagem, né? Em geral. A gente aprende de várias formas, de trabalhar, de se conhecer também pessoas, interagir, como aqui na nossa escola que não tem só indígena, a gente apoia também não-indígenas, a gente aceita também, eles aprendem com a gente e a gente pode aprender com eles também.

A definição de escola e ensino apresentados por Jéssica nos possibilita vislumbrar duas questões interessantes, uma voltada para a interculturalidade, onde não existe uma sobreposição dos conhecimentos tradicionais da comunidade e a educação tradicional institucionalizada. A segunda é que a educação Tupinambá está para além dos muros da escola.

Durante a primeira visita exploratória, observei que antes do início das aulas no turno vespertino, todas as professoras da unidade reuniram seus alunos na área externa da escola, fazendo dois círculos, o externo com a maioria das professoras e todos os alunos maiores e o interno com uma professora e os alunos menores. Os círculos foram formados e o Toré iniciou-se com alternância

entre as orações do Pai-Nosso e a Ave-Maria. Depois foram entoados cantos exaltando o ser Tupinambá e sempre puxados por um dos alunos maiores.

Esse ritual pode ser observado em diversos momentos na comunidade. Perguntei à professora Laudiane sobre o porquê de ser realizar o Toré antes das aulas. Ela me informou que o rito tanto serve como reafirmação da identidade étnica e para trazer força e paz para as aulas. Entre os Tupinambá e também em outros povos colonizados pelos europeus, poderíamos dizer que é uma estratégia de sobrevivência do sujeito e de sua cultura, sincretizar os elementos divinos de sua tradição com os do colonizador, entretanto, quando os sujeitos da escola investigada realizam a oração do “Pai Nosso” antes de qualquer outra invocação, fica evidente que estão invocando proteção do ser divino mais importante para eles, o Deus Pai. Não é um amálgama, pois o Deus cristão não é confundido com os encantados, classe de seres não humanos com os quais convivem os indígenas, entidades centrais na cosmologia dos Tupinambá (ALARCON, 2013).

Fiquei me perguntando como começou a prática do toré antes do início das aulas e o que isso significava para o povo Tupinambá rezar e cantar em grupos de três.

> [o toré] É o início da aula, que é a abertura. O que deveria ser trabalhado, valorizado em cima daquilo. Por que a partir dali começava a história oral... Porque foi pensado nisso, na abertura, porque ali é o início da aula. Fazia a abertura do toré e iniciava contando uma história oral. Poderia até trazer um velho pra o momento. Pra começar a aula, dali nós iria partir pras outras atividades, como o que queria ser trabalhado, dependendo do que fosse o tema, o que o mais velho trouxesse. Aí sempre a aula não tinha uma aula isolada, contando com a participação da comunidade. A comunidade, aluno, escola e professores, todo mundo fazendo a educação (Entrevista com Célia em 12 de maio de 2016).

> Tá. Porque o três, na nossa religião, três sempre é bom, sete não presta. Então a gente tem sempre rezar três. Se a gente, vamos supor, a gente reza um canto não pode rezar um canto, a gente reza três cantos. Depois que encerra, vamos supor, a gente canta “sou eu, sou eu, sou eu não nego, sou eu Tupinambá, moro na loca da pedra”, vou cantar ele três vezes pra passar pro novo canto. A mesma coisa é a reza. Nós rezamos, é... sempre. É que nem o pai-nosso, ave-maria e santa-maria. Três, mais três seis,

> mais três nove, mais três doze, então é assim. Tudo tem que ser o três, porque sete não é bom. Sete você não ouviu o povo dizer que dar azar? Sete é ruim? É isso. (Entrevista com Fernanda em 24 de maio de 2016).

Observamos, então, tomando como base o trecho das entrevistas acima descritas, que entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, o sagrado é sincretizado e reelaborado pelos sujeitos, mostrando como as escolas indígenas podem ser pensadas como situações interétnicas que podem ou não caminhar para alguma estabilidade. Tal abordagem teórica da escola como fronteira é útil por reconhecer as possibilidades de troca, intercâmbios de conhecimento e fluxos de pessoas (TASSINARI, 2001). Desse modo, podemos pensar o Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro como um espaço onde os conhecimentos Tupinambá estão presentes e em constante interação com a cultura de outros povos.

Recordo-me de conversar com a professora Apoena sobre os cantos Tupinambá e a forma como eles são construídos, registrados e ensinados na aldeia. Segundo ela, os cantos podem ser aprendidos de várias formas, eles chegam através dos encantados durante o fechamento de um trabalho; são ensinados através dos sonhos; são construídos nos diálogos entre os indígenas; e também são frutos da memória dos mais velhos, que vão ensinando os mais jovens. Como uma forma de fazer com que esses cantos não desapareçam, eles são registrados em um caderno, objeto este que circula entre os jovens de modo a possibilitar os mesmos a aprenderem os cantos e não sendo essa a única forma de ensinar, pois, frequentemente, os cantos são puxados durante os torés, de forma que todos os presentes, mesmo não-indígenas, adquiram tais conhecimentos.

Esta modalidade de educação analisada pela professora Apoena assemelha-se ao que Gohn (2006) chama de educação “não-formal”, em que se aprende via processos de compartilhamento de experiências, primordialmente em atividades advindas de ações coletivas cotidianas. Os Tupinambá tem outra pedagogia, produzindo uma educação própria ligada a sua cosmologia.

Atiati, 30 anos, é professor e foi um dos interlocutores desta pesquisa. Ao ser questionado sobre o que pensa sobre o ensino diferenciado na aldeia, faz uma análise entre o modelo de educação Tupinambá e o não-indígena:

> Como é o nosso modo, como é a nossa cultura, como é a nossa identidade. Então é buscado em cima disso, é trabalhado em cima disso, porque de exemplo na cidade, escola branca é um padrão, então aquele padrão tem que ser central, onde você não pode sair daquela linha, já a nossa aqui é trabalhado de acordo a comunidade.

Para Atiati, o ensino é diferenciado por buscar atender as demandas internas, diferente das escolas não-indígenas que são obrigadas a se engessar e seguir a base curricular comum. O professor não nega que a escola abriga conteúdos e algumas práticas que não foram pensadas pela aldeia, mas nos dá indícios de como os Tupinambá produzem a sua própria escola. A escola contribui no fazer parentes, construindo também cultura, memória e territorialidade.

Essa assertiva é corroborada pela professora Fernanda. Quando questionada sobre o ensino diferenciado e o material didático, ela nos explica como os Tupinambá estão produzindo sua própria escola: “Muitas coisas a gente trabalha por nós mesmos. Nós, no nosso modo de viver, trabalha na sala de aula. Tipo a geografia, a gente tenta trabalhar o que existe aqui. Mapa geográfico da comunidade”. Para Apoena, a prática dos docentes entrelaça os conhecimentos oriundos da escola com os produzidos pela comunidade, lhe dando uma função prática, apesar da escola não contar com material didático ou projetos da secretaria da educação que contemplem o ensino diferenciado, específico e intercultural.

2.2 Uma etnografia da escola Tupinambá

Em 2016, na jornada pedagógica do Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, tive a oportunidade de acompanhar o processo de planejamento das aulas da escola, conhecer as metas para o referido ano, dançar

toré no ritual de abertura e ter as primeiras impressões sobre o cotidiano escolar da comunidade.

O primeiro dia da jornada, 03 de fevereiro, teve como atividade inicial um toré de abertura, no começo da manhã, por volta das 8 horas e 20 minutos. O círculo do ritual contava com mais ou menos 30 indivíduos, havendo pessoas da comunidade escolar, da aldeia e também algumas crianças nos colos de suas mães. Meu pai, o Cacique Babau e Zeno não fizeram parte dos ritos. Eu estava observando também, mas Magnólia mandou que eu entrasse, pois participaria da jornada e do ano letivo, neste caso eu precisava passar pelo ritual de abertura do ano letivo assim como os professores.

O Ritual foi aberto com três orações do pai nosso e três ave Marias alternadas. Logo em seguida foi entoado um canto em exaltação a Deus, só depois vieram cantos em exaltação à aldeia, ao ser indígena e o ser Tupinambá guerreiro. Algo que me chamou atenção foi quando Dona Maria começou a cantar em exaltação a Oxóssi, colocando-o como protetor da aldeia.

> Senhor Oxóssi, Senhor Caçador
> Cadê meu cachorro, aonde ficou?
> Meu cachorro é de ouro, é de prata
> Ele toma conta da boca da mata”
> (Canto de Domínio Tupinambá, entoado no Toré de abertura).

Logo no início, Dona Maria pegou um objeto semelhante a uma pá; nela havia carvão produzido na comunidade e incenso comercial. Ela começou a andar em círculo e passou aquela fumaça em todos os presentes. Notei que haviam dois recipientes com várias folhas imersas na água, sendo que alguns galhos maiores estavam com a ponta pra fora. Seu Lírio, esposo de Dona Maria e Pajé, pegou um dos recipientes e, assim como Dona Maria, começou a passar as folhas encharcadas em todos, fazendo um sinal da cruz. Antes que o Toré se encerrasse, Dona Maria também pegou um dos recipientes e fez a mesma coisa que seu Lírio, mas, dessa vez, ela não jogou água pela frente de cada um e sim pelas costas.

Figura 05 – Foto do Ritual de Abertura do Ano Letivo do CEITSP, em 03 de Fevereiro de 2016
Fonte: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

Figura 06 – Foto do Ritual de Abertura do Ano Letivo do CEITSP, em 03 de Fevereiro de 2016
Fonte: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

Antes que o círculo fosse desfeito, Magnólia pediu a fala. Ela deu as boas vindas a todos os presentes, falou da seriedade com que deve ser encarado o trabalho na escola. Ela disse que em outros anos passou a mão na cabeça dos funcionários que faltavam sem justificativa, faziam um trabalho mais ou menos, enfim, mas que havia recebido autorização dos encantados para não mais fazer isso, pois prejudicaria a escola. Ela ressaltou que o nome da Escola é Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, porque pertence aos Tupinambá da Serra do Padeiro e portanto, são os Tupinambá que mandam na escola. Notei que quando ela falava de Tupinambá, ela não se referia as pessoas que formavam a comunidade e sim aos Encantados.

> As crenças e práticas associadas à presença de um forte líder espiritual particularizam os Tupinambá da Serra, dado que nas outras comunidades evitam-se os estigmas dos cultos de possessão. Na Serra, os “encantados” são recebidos e suas orientações são seguidas no encaminhamento das questões coletivas, inclusive no âmbito da escola. As pesquisas realizadas sobre os Tupinambá ressaltam a centralidade das atividades espirituais para a vida coletiva dessa comunidade. Portanto, a compreensão da articulação entre práticas educativas escolares e a construção do projeto étnico deve considerar a importância desta dimensão na organização dos Tupinambá da Serra do Padeiro (FERREIRA, 2011, p. 45-46).

Mesmo com uma diferença de seis anos, verifica-se uma similaridade entre o que encontrei e os resultados da pesquisa de Ferreira (2011), no que cerne a presença dos encantados e a forma como eles norteiam as atividades da escola e da vida dos Tupinambá de um modo geral.

2.3 “A escola ensina, os pais educam”

Dia 15 de fevereiro foi o primeiro dia de aula no CEITSP do ano letivo de 2016. Como de costume, realizou-se reunião com os pais/responsáveis dos alunos para que estes conhecessem o espaço da escola, as regras, professores e demais funcionários.

> Por volta das 8 horas e 30 minutos, Magnólia convidou a todos para o espaço de reunião. Estavam presentes mais de 100 pessoas, em sua maioria pais de alunos, mas também alguns alunos adultos (do curso técnico em Agropecuária), professores, outros funcionários da escola e dois funcionários da Microlins Itabuna. Os professores se agruparam no canto esquerdo da sala, meio que se destacando por estarem todos vestidos de vermelho, enquanto os outros ocupavam os demais espaços. Magnólia deu as boas vindas, convidou os pais a participarem mais ativamente da vida de seus filhos na escola, reafirmando a importância dos pais no ensino. Ressaltou que o nome da Escola é Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro e, portanto, é diferenciada, pois eles fazem “oração à beira do fogo” (Diário de Campo nº 04 de 15 de fevereiro de 2016).

Para a diretora, demonstrar interesse pela vida escolar dos filhos é parte essencial em seu processo de aprendizagem. Essa valorização da criança contribui para o seu desenvolvimento de forma segura e com autoestima elevada. Mas não só isso, ela questiona que muitos pais apenas aparecem na escola quando tem algum problema, mas não acompanham o cotidiano de seus filhos para saber o motivo que levou aquele problema, ou mesmo buscando evitar que tais coisas aconteçam.

As falas dos demais professores seguiram o mesmo tom da fala da diretora, como a da professora Simone, de 32 anos, moradora de uma retomada chamada Palmeira, formada em magistério e que planeja iniciar o curso de Pedagogia no ano de 2017: “os pais às vezes reclamam por terem comprado cinco lápis e eles não duraram uma semana, mas quando o filho chega com material a mais em casa ninguém reclama”. Segundo Simone, os pais deveriam fazer seus filhos devolverem os materiais escolares que não lhes pertence, pois o errado começa assim e se os pais não educarem, a vida o fará.

Deixando nítida a noção de que apesar de a escola ser responsável pelo ensino formal, em ser um dos espaços onde a língua e a cultura tupinambá são ensinadas, ela não é a responsável em educar as crianças, isso é responsabilidade dos pais. Esse discurso é reforçado pelo professor Georgiano, que externou uma frase bem conhecida no momento de sua fala: “a escola ensina, os pais educam”.

Durante a jornada pedagógica, a professora Laudiane, com quem havia trabalhado durante a pesquisa exploratória no ano anterior, informou que vai trabalhar com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I e por isso, não poderia mais acompanha-la. A diretora pediu que eu conversasse com a professora Paula sobre a possibilidade ir pra sala dela, com as crianças do 3º ano que acompanhei no ano de 2015. A professora disse que teria vergonha em ter outro professor acompanhando as suas aulas e ficou de dar uma resposta no dia seguinte. “Para professores e professoras, a sala de aula parece ser um recesso quase inviolável, construindo um espaço que se considera particular, que eles não desejam partilhar com outros adultos” (CARVALHO, 2011, p. 217).

A professora não sabia como me dizer não e então ficou indicando outras turmas. Claramente ela não se sentia à vontade em ter outra pessoa em sua sala, um adulto externo a comunidade escolar, com formação superior e o qual era um estranho até aquele momento.

Durante a jornada pedagógica, coordenada pelo professor Georgiano, fui convidado a apresentar a comunidade um pouco sobre a intenção de pesquisa. Estava tenso, afinal falar em público nem sempre é fácil, ainda mais quando se é o grupo com o qual irá desenvolver um trabalho deste tipo. Após a fala, fui integrado ao grupo dos professores e comecei a ajudar a todos no planejamento das atividades para o ano letivo de 2016. Os docentes se organizavam em pequenos grupos de 3 ou 4 pessoas. Acabei por dar mais atenção ao grupo composto por Ana, Simone e Velma. Pela proximidade construída durante a Jornada Pedagógica, solicitei a professora Simone que me permitisse acompanhar as suas aulas e ela prontamente aceitou. Então tinha um problema a menos, já sabia qual turma iria investigar.

III - Educação como responsabilidade das “pessoas certas”

Sempre que as aulas se encerravam, descia para a casa dos professores. A intenção era digitar os diários de campo, descansar um pouco e depois voltar para acompanhar as atividades noturnas da escola. Certo dia, enquanto fazia o caminho para casa, encontrei com Eru (filho de Célia) e Saul (filho de Teite), brincando na estrada, sozinhos, com uma bola *pingo de leite* e um pedaço de mangueira dura e preta. Eru já era meu conhecido e me apresentou a seu primo Saul. Eles me perguntaram para onde eu iria, quando respondi, decidiram me acompanhar até a minha casa.

Eru tem 06 anos, é muito falante e esperto. Saul tem 05 anos, tem muita energia, mas se irrita bem mais fácil com as brincadeiras de seu primo. Na casa eles se divertiram com as possibilidades de montagem dos brinquedos, exploraram a casa e tentaram ligar a TV. Confesso que eu não sabia como ligar o aparelho e eles ficaram tentando fazê-lo funcionar. Observei atentamente como eles falavam dos possíveis problemas para a televisão não ligar, uma vez que estava conectada a tomada. Quando perceberam que não poderiam liga-la, abandonaram-na e voltaram aos brinquedos. Perguntei se os pais não se importariam com o fato deles saírem sem avisar. Eles disseram que não e estavam acostumados a andar por toda a aldeia.

Figura 07: Visita dos primos Eru e Saul em 04 de fevereiro de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

No dia seguinte comentei com Fernanda que Saul estava na minha casa a tarde. Ela comentou “então foi por isso que ele sumiu”, mas não se mostrou preocupada.

A cena etnográfica descrita acima é corroborada por outras situações e conversas, como no dia em que dialogava com Célia e questionei sobre educação familiar, ao que ela me respondeu:

> Neto, Eru anda por aí tudo. Fernanda dá banho, mainha dá comida, Magnólia cuida. Aqui nós todos cuida dos filhos de uns aos outros e por isso não fico preocupada. Na rua é diferente, você só pode deixar seu filho com aquela pessoa, não pode deixar solto. Não pode confiar no vizinho e nos parentes. Aqui é melhor. Temos liberdade (Diário de campo nº 06, 17 de fevereiro de 2016).

Certo dia conversando com Dona Maria, falei das peripécias do meu sobrinho. Isso abriu assunto para que ela falasse sobre a educação das crianças na comunidade. Dona Maria disse que cabeça de menina é como água, e por isso se você der ousadia, ele sobe, não fica no lugar. Disse que os pais não podem achar que os filhos não fazem nada, que não aprontam. A gente tem que dar autoridade para as pessoas certas corrigirem os nossos filhos. Quando alguém dela fizer algo errado, a gente tem que corrigir lá e não contar a ela. Para que ela saiba do caso, tem que ser em última instância, caso você não possa corrigir. A educação da criança é responsabilidade de todos os adultos, mas só as pessoas certas podem fazer isso.

Diversas vezes, por entender quem seriam essas “pessoas certas”, fiquei dividido entre me posicionar frente a ações das crianças, ou apenas manter a posição de observador. Como em um dia que eu estava estudando dentro da biblioteca, local onde posso ouvir o que se passa na secretaria, xérox, sala dos professores, uma sala de aula próxima e um pouco do espaço externo. No fundo da biblioteca, bem em frente a porta, Saul, Kapuã, Eru e outro tupinambá brincavam. Puxaram um galho de cacau, amarraram uma fita e queriam fazer um balanço. Mantive-me dividido se deveria orientá-los ou não. Optei por chamar Claúdia, bibliotecária e Tupinambá, para adverti-los. O perigo era ou o galho quebrar ou a fita se romper. Em ambos os casos a queda se daria por sobre uma

pedra enorme. Apesar de serem advertidos, mudaram de brincadeira, mas não de espaço. Foram empurrar a porta da sala que a professora Paula estava lecionando. Os alunos, que estavam do lado de dentro, empurravam a porta no sentido contrário. Resultado, Saul e Kapuã machucaram suas mãos e só assim saíram para brincar em outro lugar.

Os Tupinambá sabem quem são essas pessoas certas e de que modo podem tomar essa responsabilidade pelo filho do outro para si. Quando do episódio da última prisão de Babau, em meio a confusão, umas das crianças acabou por pegar o ônibus escolar sem um adulto, não havia ninguém na sua casa e ela foi direto para a casa da sua professora de sua turma. Lá ela tomou banho, café, vestiu-se com as roupas de uma sobrinha de sua anfitriã, voltando a serra apenas ao cair da noite. Quando questionei a professora sobre cuidar da criança e só leva-la a serra noite, mesmo sabendo que todos ficariam preocupados sem saber onde ela estava, ela me respondeu que o mais importante era que ela ficasse bem e que o fim das contas nenhum mal estar seria ocasionada em decorrência deste ato.

Penso que a “pessoa certa”, não é apenas ser adulto e/ou ser Tupinambá, mas é ter relação de parentesco e ser reconhecido pelos outros como alguém responsável, lhe dando assim autoridade para corrigir e cuidar de crianças que não são suas.

3.1 A escola em seu cotidiano

Como apontei anteriormente, o CEITSP funciona nos três turnos. A grande maioria dos alunos utiliza o transporte escolar fornecido pelo Governo do Estado, através de uma empresa de ônibus do município de Buerarema, que ganhou o processo licitatório e contratou os motoristas da própria aldeia. Como a maioria das estradas são de péssima qualidade, em alguns locais o ônibus não chega e por isso são utilizados caminhões. Lembro-me que às vezes acordava com o barulho dos carros, que passam em frente a casa dos professores, a partir das 6h50, com destino a serra, para as aulas que se iniciam por volta das 7h20.

Pela tarde as aulas se iniciam por volta das 13h15 com um toré, no terreiro em frente à casa de Santo. Conta com a presença de boa parte dos alunos e professores. Sempre rezando três pai nosso, três ave-marias, três santa Maria e três cantos Tupinambá.

> Neto, a gente tinha muito problema na escola, muitas fofocas e intrigas, sabe? Então um encantado, que não lembro o nome, veio faz uns três anos e disse que era pra gente rezar pai-nosso, ave-Maria, santa Maria e musicas pros encantados, três de cada, num ritual antes das aulas, que assim as coisas iriam melhorar. E não é que melhorou? (Jéssica Quadros, 20 de maio de 2016)

A cada vez que pergunto sobre o toré, as explicações para que ele aconteça antes do início de cada aula variam. O que vejo em comum em todas elas é a necessidade de aproximar os parentes, dirimir problemas, proteger a escola, fortalecer-se através dos encantados, para que assim todos sejam mais fortes na luta em favor da aldeia.

Às 15h é o horário do intervalo. Todos saem para lanchar um cardápio que varia todos os dias, podendo ser feijão tropeiro, cuscuz, sopa, biscoito com suco, batata-doce com café, arroz com frango, frutas variadas, entre outras coisas. Geralmente os alunos se alimentam rápido, para que possam brincar e interagir com os colegas durante o intervalo que se encarra por volta das 15h30.

No início da incursão etnográfica, para observar as crianças em suas brincadeiras, sentava em uma das pedras que os meninos correm, mas ficava ao canto para não atrapalhar. As crianças sentavam, andavam e comiam por entre as galinhas e os patos. Os restos de comida iam caindo e os animais iam se alimentando. Eles tocavam os animais com os pés e era como se estivessem explorando, interagindo, conhecendo. As idades variavam entre 05 e 09 anos. São muitas pedras e elas se tornam úteis às lógicas das brincadeiras. Quando estavam brincando de pega-pega e alguém subia nas pedras, está se tornava campo neutro e eles utilizavam pra descansar e tirar sarro do pegador. Mas logo todos desciam das pedras e corriam pelo terreiro, imagino que se não houver o perigo de ser pego, não faz sentido a brincadeira. Um deles sentou em uma pedra

e fez de cavalinho. Outros apenas pulavam de pedra em pedra, exibindo uma agilidade e flexibilidade invejáveis. Uma das pedras é bastante alta, ainda assim, em dois segundos os meninos com idade aproximada de 07 anos, subiam rapidamente. Não notei meninas brincando de pega-pega ou cavalinho, apenas pulando de pedra em pedra.

Observando os meninos que não estão brincando, notei que ou estavam se alimentando na lanchonete, ou bebendo água, ou sentados em algum lugar conversando, mas nunca sozinhos. O número mínimo era dois.

Figura 08: Crianças brincando em frente à escola, em 04 de Março de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

Notei que as meninas um pouco maiores, provavelmente do 5º ano, já se isolavam do grupo das crianças e se aproximavam de espaços mais restritos aos adultos. Para a professora Célia, os meninos sentem falta da escola por isso, já que é um espaço que eles podem ver mais crianças e brincar (Diário de campo nº 06 de 17 de fevereiro de 2016).

Figura 09: Crianças brincando na Mangueira, em 28 de Março de 2016
Fotografia: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

A escola é um espaço onde se produz parentesco ao tempo que encontra-se também com os parentes, reforçando estes laços na relação de ensino-aprendizagem, na comensalidade, nas brincadeiras, no estar junto.

> Fomos conversando, ela me contou que vai sozinha arrancar os dentes e que não tem medo. Quando seu pai disse que ela era corajosa, ela falou que tinha medo só de vacina, por que "quem aplica não é doutor de verdade", é forte, homem e gordo, por isso dói. Contou que quando foi tirar sangue não doeu, porque foi uma mulher, magra, que não utilizou a força.
> Tainá mostrou o desejo de levar o primo de três anos para morar com ela e disse que tomaria conta dele. Perguntei sua idade, dando risada e mostrando os dedinhos, ela me disse ter seis anos. Perguntei sobre a escola, ela me contou que cursa o 1º ano e tem duas tias. Ao falar sobre as tias, me disse que são duas Paulas, uma irmã do pai; a outra, professora da sua turma.
> Sobre a professora, ela disse gostar muito, em outro momento descreveu a professora como portadora de uma bunda grande e que bagunçava sala quando passava. Tainá me disse que a professora é de Buerarema e decorava a sala com temas da *Peppa Pig*[14]. Ela disse adorar as atividades, a decoração e o fato da professora emprestar o celular pra ela mexer (Diário de Campo, 08/09/2015).

[14] Peppa Pig é uma série britânica de desenhos animados para crianças em idade pré-escolar

Fernandes (1979), ao estudar as maneiras como as crianças brincavam na rua, observou, mesmo as considerando imaturas, como produtoras de cultura e que tomavam como base elementos aceitos da cultura do adulto e outros elaborados pelas próprias crianças. Também Corsaro (2011), ao estudar crianças em instituições de educação infantil, observou que elas produzem uma cultura de pares. No excerto acima, observamos que Tainá produz uma série de compreensões sobre o mundo que a cerca e a escola/professora a partir da ressignificação de elementos extraídos de sua convivência com os adultos e as outras crianças.

As aulas são retomadas às 15h30 e vão até às 16h20, quando os alunos saem, se deslocam para o transporte escolar, a fim de chegarem em casa. Todos os horários são marcados pelo som da sirene, tocada na secretaria e que se pode ouvir há uma distância de uns 500 (quinhentos) metros.

3.2 A sala de aula investigada

A sala da professora Simone é uma das poucas cobertas com telhas cerâmicas. As paredes são brancas e marcadas pelos anos de uso. Nela podemos identificar restos de fitas adesivas e cartolinas, por conta da colagem e descolagem de cartazes, alguns pontos encardidos pelo contato dos corpos dos estudantes, buracos originados pelo uso de pregos e marcas de lápis, canetas e hidrocor.

Ao entrar na sala o que mais se destaca nas paredes são as frases confeccionadas em material emborrachado. Do lado esquerdo está escrito “SOMOS A PÁTRIA” e “SEJAM BEM VINDOS”, ambos em verde e amarelo, em alusão as cores da bandeira nacional. Próximo à porta temos outro material confeccionado, desta vez algarismos alfanuméricos de 0 a 9.

Figura 10 – Foto da sala de aula, em 16 de Fevereiro de 2016
Fonte: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

Figura 11 – Foto da sala de aula, em 16 de Fevereiro de 2016
Fonte: Epaminondas Reis Alves
Acervo: do Autor

Observando a sala, posso dizer que ela é bem ventilada, não havendo a necessidade de ligar o ventilador. Da porta podemos ver a unidade de saúde e a circulação de alguns que passam na frente para ir ao banheiro que fica logo na lateral da sala.

Quanto à turma investigada, as observações iniciaram no dia 17 de fevereiro. Nesse dia, ao fim do Toré, fomos para a sala onde a professora Simone se apresentou e me apresentou. Falei meu nome, o que estava fazendo ali e perguntei as crianças seus nomes e idades: Maisa ficou envergonhada, me mostrou dois dedinhos, mas quando a ajudei a contar, me deu a idade de 05 anos; Maria Eduarda de 06 anos, toda elétrica, respondeu rapidamente; Amanayara de 06 anos, é esperta e respondeu com um sorriso; Entoni de 06 anos, disse nome e idade; e John de 06 anos falou seu nome e não constava na lista. Depois descobrimos que ele era de outra sala, por isso ele saiu.

Conforme explicitado pelos Tupinambá, a educação está para além dos muros da escola, acontecendo nos mais diversos espaço de socialidade, seja no momento em que todos estão reunidos raspando mandioca afim de confeccionar farinha, as idas a mata para retira de Imbira, afim de confeccionar blusas e saias; o toré como discutido em vários pontos da dissertação. Mesmo assim, a escola, enquanto espaço físico, foi o local privilegiado de acompanhamento e análise sistemática durante estes seis meses de incursão etnográfica juntos aos Tupinambá da Serra do Padeiro.

Acompanhando as aulas da professora Simone, fiz questão de anotar cada momento da aula, desde a forma como ela escrevia no quadro até os materiais utilizados como suporte para a sua prática pedagógica. Vale apontar que a participação das crianças, a forma como elas se organizavam dentro da sala de aula, sua interação com os colegas, bem como a interação comigo, tiveram também a atenção devida.

Diariamente, após o toré, a professora se dirigia à cantina pra beber água, café ou apenas para cumprimentar as colegas na cantina, enquanto os alunos aproveitavam estes minutos de “folga” para brincar um pouco mais. Maria, sempre corria para a sala, se escondia atrás da porta e aguardava a minha entrada. As vezes era acompanhada por algum dos colegas, mas eles preferiam pegar na minha mão e irem junto comigo pra sala. Quando entrávamos, ela sempre buscava me dar um susto, o qual eu sempre demonstrava um ar de surpresa por vê-la a me esperar.

Nesse intervalo entre a minha chegada e a da professora, as crianças buscavam otimizar o tempo brincando, riscando o quadro (fazendo desenhos dos mais variadas, entretanto, em sua maioria, tentavam escrever o próprio nome ou representavam a si mesmos e os colegas).

Quando Simone chegava, sempre precisava por “ordem na casa”, uma vez que as carteiras estavam sempre espalhadas e as crianças se encontravam agitadas. Era solicitado que sentassem, o que faziam com relativa demora.

No início da incursão, minha presença era um pouco incômoda, tanto que eu sentava ao fundo da sala, notando a professora meio desconcertada por ter um adulto e professor lhe observando. Para as crianças o olhar era de curiosidade,

principalmente por que sempre se espantavam com a quantidade de páginas que eu escrevia e com a velocidade de escrita também.

A depender da atividade realizada, como com recortes de jornais, revistas e livros, as crianças se espalham pelo chão, parecendo estar mais confortáveis assim do que nas cadeiras e carteiras que não foram planejadas para as suas alturas. Não reclamavam do chão duro, frio, sujo, entre outras desculpas que ouvimos dos adultos para não realizar tal ato. As crianças sentam por sobre as pernas, as cruzam, enfim. Tem uma liberdade pra dispor seus corpos.

Nas aulas em que as carteiras eram utilizadas, Maísa sempre sentava afastada da turma, mais introspectiva, falando baixo e muito cuidadosa com as suas atividades. Entoni, sentia-se inferiorizado por ter mais dificuldades em entender as atividades propostas, mas sentava-se mais a frente, próximo ao quadro. Cheguei até a desconfiar que ele tivesse problemas de visão, o que se confirmou não ser o caso, uma vez que ele realizou exames oftalmológicos posteriormente. David sentava próximo a Entoni, posicionando seu corpo a beira da cadeira, como se está fosse desconfortável. Amanayara e Maria sentavam sempre juntas e do mesmo lado que Maísa. Mesmo com as chegadas posteriores de Natan e Anderson, está organização não teve mudanças.

No que se refere às atividades trabalhadas em sala de aula, observamos que não havia diferença daquelas presentes em escolas não indígenas, inclusive se levarmos em conta as palavras selecionadas, conforme diário de campo nº 35 de 07 de abril de 2016:

DAVA
DATA
DONO
DADO
DEVE
DELA
DEDO
DEVO
DIVA
DITO
DICA
DITA
DOMA
DOCE
DÓLAR
DOTE
DURO
DUDU
DATA

Mesmo quando o que era escrito no quadro não eram palavras aleatórias e se utilizava cantos Tupinambá, a forma como as atividades eram desenvolvidas aparentemente permaneciam sem diferenciação, como pode ser observado na reprodução do quadro do dia 06 de julho de 2016:

Olha a folha da jurema
Que o vento vai levando
Olha a folha da jurema
Que o vento vai levando
Vai levando e vai levando
E os índios acompanhando

Nesse dia, a música foi cantada, os alunos copiaram o que estava escrito no quadro e posteriormente foram liberados. Numa análise mais superficial, poderia-se dizer que se a música fosse a do “pintinho amarelinho” ou do “Pato pateta”, não faria diferença. Entretanto, a música aqui deve ser encarada com um dos vários processos de construção do conhecimento, propostos pela pedagogia Tupinambá, onde desenvolve-se criatividade, atenção, respeito ao próximo, socialização, memória, sentimento de pertencimento.

Existiam aulas que envolviam mais turmas, como a da oficina de Saberes Indígenas na Escola[15], que ocorreu no dia sete de julho. Nesse dia, havia me programado pra passar à tarde na secretaria e ver uns dados atualizados com Fernanda. Quando subi para a escola, por volta das 13h50, encontrei com as professoras Gildete, Simone, Ana e Mércia, com vários alunos de suas turmas embaixo do pé de manga. Eles armavam arapucas em dois grupos, o primeiro coordenado por Simone e o segundo coordenado por Mércia.

Nas árvores havia dois cartazes pendurados, o primeiro estava escrito os dizeres: “Oficina saberes indígenas: Arapuca” e tinha um espaço para colagem da

[15] Saberes Indígenas na Escola é o nome de um programa de formação continuada na escola para professores da educação básica indígena, que era promovido pela extinta SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que tinha o objetivo de oferecer subsídios a elaboração de currículos; fomentar pesquisas voltadas a promoção de matérias didáticos específicos; oferecendo recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas.

produção em baixo; o segundo: “Saberes Indígena: Arapuca. A arapuca é armadilha indígena. A arapuca é uma palavra indígena que significa armadilha de pegar pássaro. Essa armadilha é feita pelas crianças indígenas Tupinambá. A arapuca é ensinada pelos mais velhos da comunidade”.

A professora Simone orientava que para montar uma arapuca necessitamos de gravetos, barbante e depois de comida. As professoras mostraram como as armadilhas podem ser montadas e depois passaram a tarefa para os pequenos. Entre risadas, impaciência, vontade de fazer, negociação com os colegas, erros e acertos, de um modo próprio as arapucas iam ficando prontas.

Objetos como facão e estilete, necessários para o corte dos gravetos e do barbante, respectivamente, não eram acessíveis as crianças por medida de segurança. Apesar do amplo envolvimento na atividade e na nítida felicidade de estar fora do espaço formal de educação, realizando uma atividade que, aos olhos dos não-indígenas como eu, é não-formal e diferenciada, as crianças também se envolviam em outras brincadeiras. Iam para trás da casa da associação, subiam nas pedras, apostavam corrida, lutavam, exploravam uma velha caixa d’água, enfim.

Um garoto chamado Marcelo é paraplégico e estava acompanhado por seu irmão mais velho. Como a atividade era realizada no chão, o mesmo pouco interagia e às vezes era esquecido enquanto as arapucas eram montadas. Então ele se divertia com uma arma de brinquedo.

Jéssica Quadros e Elisangela, mesmo não sendo mais professoras da escola, chegaram para ajudar na atividade. Os cartazes estavam querendo voar e as meninas deram um jeito para que eles permanecessem expostos durante a oficina. Jéssica chegou a orientar as crianças em como montar a arapuca de forma mais eficaz, além de contar casos de quando ela mesma utilizou tais armadilhas.

Como atividade complementar, Simone e Daiane distribuíram algumas folhas de papel ofício, onde cada aluno deveria fazer a sua representação de uma arapuca. A maioria disse que não sabia como desenhar, mas ficaram a vontade. Rapidamente transformaram o espaço. As pedras ora eram cadeiras para sentar,

ora eram mesas para escrever, ora eram colchões onde estendiam seus corpos, ora era tudo ao mesmo tempo.

Os desenhos iam ganhando forma. Conforme a imaginação trabalhava e se materializava no papel, os sorrisos iam se ampliando e os pequenos começavam a exibir suas artes. Pedi a Natan que descrevesse seu desenho, ele me disse que havia uma rolinha presa na sua arapuca, por isso ela estava fechada.

Simone começou a colar as produções no painel. Em poucos minutos o cartaz estava repleto de representações de armadilhas. O sinal bateu e fomos lanchar. Neste dia o cardápio foi sopa. As professoras Gildete e Simone ficaram tomando conta das arapucas, enquanto as colegas iam buscar sopa pra elas. Mesmo com a guarda das professoras as arapucas sumiram. Quando elas se deram conta, foram procurar. Encontraram uma dentro do ônibus, e as demais dentro da mata. Segundo as crianças, elas colocaram na mata para poder caçar passarinhos, pois embaixo do pé de goiaba e com um monte de gente não dava.

Fiquei impressionado com a ação das crianças, pois “elas não são apenas ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos seus adultos e seus pares” (PIRES, 2010). Afinal, qual o sentido de se produzir uma arapuca para pegar passarinhos, se não as utilizarmos para isso?

No retorno do lanche, Simone e Gildete chamaram todos para conversar. Elas explicaram o significado de Arapuca, repassaram com os alunos os materiais necessários para a confecção das mesmas, questionaram sobre o quê os pais deles sabiam fazer, comentou sobre o jereré (usado na captura de camarão) e avisou que na próxima oficina eles irão trabalhar com mitos.

Quando as crianças foram liberadas, todas queriam levar uma arapuca pra casa. As professoras prometeram confeccionar uma arapuca pequena depois pra cada um. Deixaram que alguns alunos levassem as arapucas confeccionadas na oficina, mas reservaram uma para ficar guardada no museu. A animação, de quem conseguiu levar uma arapuca, era grande e contagiante.

Figura 12 – Foto da Oficina de Arapuca CEITSP em 07 de Julho de 2016
Fotografia: Yasmin Silva Santos de Jesus
Acervo: do autor

Figura 13 – Foto da Oficina de Arapuca CEITSP em 07 de Julho de 2016
Fotografia: Yasmin Silva Santos de Jesus
Acervo: do autor

Esta cena etnográfica nos é interessante por mostrar que são nas aulas, no dia-a-dia da aldeia, na convivência com as outras crianças e com os mais velhos, imitando, criando, inventando, é que as crianças aprendem, “sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil” (NASCIMENTO, 2006, p. 08).

Este texto teve como proposta provocar questionamentos acerca da educação escolar indígena diferenciada, pensando o caso específico do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro. Para os professores da comunidade, as políticas públicas estaduais voltadas para as escolas indígenas,

deveriam ser construídas em diálogo com os povos originários, entretanto, enquanto isso não é feito, os indígenas produzem a sua própria escola, buscando atender as demandas internas.

IV - Considerações Finais

“A gente lutava pela terra, mas de início o empoderamento foi pela parte da educação”, foi o que Célia Tupinambá me disse ao contar sobre o início da luta pela escola na Aldeia Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro. Assim como busco demonstrar ao longo desta dissertação, a escola não é apenas um espaço de reprodução do conteúdo institucionalizado pelo Estado, mas um lugar onde se produz e reproduz cultura, fortalecendo os parentes e formando novos guerreiros, como fica evidenciado em outra fala de Célia “Só quando a gente começa a conhecer os direitos, entender o que é educação, então a gente deu uma *ingnada* na educação e depois com a questão da luta mesmo aqui, de desenvolvimento da luta aqui...”, para ela, a escola foi um dos ingredientes principais para que os Tupinambá se apropriassem das ferramentas dos não índios em favor da comunidade.

“A gente pensou nessa educação, uma educação que trabalhasse ao redor, pensasse mesmo o aluno [...], a gente pegava alguns alunos, levava pra seminário, pra evento, pra poder expandir o horizonte deles, né?”, neste outro trecho da entrevista, Célia vem nos mostrando a centralidade das crianças no processo educativo e a necessidade de “expandir os horizontes”, compreendendo a escola como um lugar onde “se forma cidadãos, não só aprendizado” (Laudiane Tupinambá) entendo que existe um mundo para além das dimensões da aldeia, mundo este que não respeita as especificidades dos povos indígenas, viola o território sagrado dos encantados e que em nome do capital, dizima culturas inteiras.

Outro aspecto importante da escola Tupinambá é como as crianças contribuem no processo de se produzir a escola, sendo agentes centrais na forma de se fazer educação indígena entre os Tupinambá. Assim como apontado por Santana (2015), a escola produz novas lideranças, que interferem na dinâmica da própria escola, como quando pedirem a substituição de um professor não indígena, uma vez que este reprova alunos que estavam em processo de retomada, como no enfrentamento que aconteceu em abril de 2016, no Areal,

onde lideranças foram presas e os jovens correram bastante perigo, também sendo ameaçados de prisão.

Argumento aqui que a escola é dos encantados e com a força desses seres não humanos, habitantes do território e protetor dos Tupinambá, os indígenas mantem-se resistentes na luta, produzindo uma escola de índios e não para índios.

V- Referências

ALVES, Epaminondas Reis. Criança Indígena no Brasil: O estado do conhecimento da produção acadêmica nacional. **Anais** do VIII Encontro Estadual de História/ANPUH. Feira de Santana-BA: UEFS, 2016.

ALVES, Epaminondas Reis. **Porto e Cidade**: O naufrágio do iate Itacaré e a transferência do Porto Fluvial para o Porto do Malhado (1939-1942). Monografia de Graduação em História. Ilhéus: UESC, 2014.

ARAÚJO, Rosilene Cruz de. Educação escolar indígena: breve histórico e perspectivas. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lime (Orgs). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto Editora, 2013.

BAHIA. Lei nº 12.638 de 10 de Janeiro de 2013. Dispõe sobre a atualização dos limites dos Municípios que integram o Território Identidade Litoral Sul, 2013.

BITTENCOURT, Maria Aparecida Leão... [et. al.] (orgs). **Normas técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Ilhéus: Editus, 2010.

BRASIL. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 14/2009**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 03/2009**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

_____. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. MEC: Brasília-DF, 2007.

_____. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Congresso Nacional. Brasília-DF, 1988.

_____. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília-DF, 1991.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providencias. Brasília-DF, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. MEC: Brasília-DF, 2013.

_____. Lei Federal nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2001.

_____. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília-DF, 2008.

_____. Lei Federal nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

_____. Lei Federal nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília-DF, 1973.

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília-DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

_____. Resolução CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília-DF, 2012.

BROWN, Mano. (Pedro Paulo Soares Pereira). **A vida é um desafio**. Intérprete: Racionais MC´s. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

CARVALHO, Maria Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinho de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares:** a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá-Brasil). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Florianópolis: UFSC, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ SERRA DO PADEIRO. **Projeto Político Pedagógico.** Aldeia Tupinambá Serra do Padeiro. Buerarema-BA, 2014.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 61-79, jan./abr. 2014.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Erlon Fabio de Jesus. **Da Corrida de Tora ao Poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no sul da Bahia, BA. Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável: UnB, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Cool; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem fronteiras**, v 6, n 1, p. 15-24, 2006.

ÉPOCA. O Lampião Tupinambá. 26 de novembro de 2009. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI105789-15223,00-O+LAMPIAO+TUPINAMBA.html. Acessado em: 24 de abril de 2016.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **A luta de um povo a partir da Educação**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Dissertação (Mestrado em Educação), Salvador: UNEB, 2011.

FIAN, Guilherme Moreira. Uma antropologia além da cultura e da sociedade. Entrevista com Crhistina Toren. **Revista Habitus**, vol 11, n 11, p. 165-177, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001. p.130-136. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em: 05/02/2014.

LEITE, Gisélia Maria Coelho. **Políticas Públicas e Olhares Sobre a Diferença**: a criança quilombola na instituição escola e em outros espaços educativos de Lagoa

Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: PUC, 2009.

LOPES DA SILVA, Aracy & NUNES, Ângela. **Crianças Indígenas**: Ensaios Antropológicos. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **O Índio Brasileiro**. O que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje. Brasília: MEC, 2006.

MANO, Marcel. Mito e história: perspectivas do debate entre estrutura e evento em etnologia. **OPSIS**, Catalão, v. 9, n. 13, p. 191-216, jul. dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro, BRAND, Antônio J; AGUILERA URQUIZA, Antonio H. Entender o outro – a criança indígena e a questão da educação infantil. **Anais** da Reunião da ANPED: Caxambu, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1995.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, USP, v. 50, n. 1, 2007.

QUADROS, Jéssica Silva de; ALARCON, Daniela Fernandes. **“Nem cabelo liso você tem”**: uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo Tupinambá da aldeia Serra do Padeiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em gestão de pessoas) – FTC, Itabuna, 2016.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões Sobre a Lei 11.645/2008 e a Inclusão da Temática Indígena na Escola. **Revista Fórum Identidades**. v. 16, p. 31-60, jul/dez 2014.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**: a escola dos Tupinambá de Olivença. Tese de doutorado (Antropologia Social) – São Carlos, UFSCar, 2015.

SANTOS, Givandete Evangelista; MARTINS, Suzana Maria Silva. Educação Escolar Indígena na Bahia: A construção de uma prática diferenciada. **Anais do**

XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração Pública da Educação. São Paulo, 2011.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: Andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As relações de Interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 25-40, Jan/Jun 2006.

SOUZA, Ana Cláudia Souza de. 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 Editora, 2013.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena, novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In. LOPES DA SILVA, Aracy; KAWALL, Mariana L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre as vidas como adultos. **Horizontes Antropológicos**, ano 16, nº 34, p.19-48, 2010.

_____, Christina. Como sabemos o que é verdade? O caso do MANA em Fiji. **Mana**. v. 2, nº 2, p. 449-477, 2006.

TURA, Maria de Loures Rangel. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinho de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). **Itinerários da pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou porque censurar seu diário de campo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

VI - Apêndices

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, MAGNÓLIA JESUS DA SILVA, ocupante do cargo de Diretora da Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto "O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico" do pesquisador **Epaminondas Reis Alves** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Jequié, 06 de julho de 2015.

ASSINATURA: _____

CARIMBO: Magnolia Jesus da Silva
Diretora
Aut. 07.015-13

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, ROSIVALDO FERREIRA DA SILVA, ocupante do cargo de Cacique da Aldeia Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto "O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico" do pesquisador **Epaminondas Reis Alves** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Jequié, 06 de julho de 2015.

ASSINATURA: Rosivaldo Ferreira da Silva

CARIMBO:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Campus de Jequié

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo é um convite para a(o) sua(eu) filha(o) participar da pesquisa **"O LUGAR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO TUPINAMBÁ CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO"**, sob a responsabilidade do pesquisador Epaminondas Reis Alves, orientado pelo Professor Doutor Benedito Gonçalves Eugênio. O objetivo desta pesquisa é investigar qual é o lugar da escola na formação dos Tupinambá Criança da Aldeia da Serra do Padeiro. Nesta pesquisa, acompanharemos a(o) sua(eu) filha(o) durante metade do ano letivo, tanto na escola, como em outros espaços educativos da aldeia, realizando algumas perguntas e observando ela(e) na interação com outras crianças e também com adultos.

O risco máximo que poderá ocorrer a(o) sua(eu) filha(o) em participar desta pesquisa, além da recordação de suas lembranças, será o desconforto de responder algumas questões e a presença do pesquisador nos espaços educativos. Para minimizar qualquer inconveniente e manter a privacidade, em qualquer instante o(a) senhor(a) e sua (eu) filha (o) poderão pedir afastamento da pesquisa. Caso seja do seu interesse, todas as informações cedidas poderão ser sigilosas e o nome não será identificado em nenhum momento. Vocês não terão benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, entretanto, estarão contribuindo em manter vivo e registrado para as gerações futuras as memórias e cultura de seus ancestrais, e assim poderão ser beneficiados indiretamente.

Não será disponibilizado nenhum valor financeiro como pagamento pela participação na pesquisa, entretanto, eventuais despesas geradas em decorrência da participação, serão custeadas pelo pesquisador.

Durante todo o período da pesquisa o senhor (a) poderá tirar suas dúvidas através do e-mail: epaminondasreis@yahoo.com.br, dos telefones (73) 36941323 / 982406767. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP / UESB), nos seguintes endereços: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, CAP - 1º andar, Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, CEP: 45.206-510. Jequié – Bahia. **Telefone:** (73) 3528-9727. **Endereços eletrônicos:** cepuesb.jq@gmail.com e cepjq@uesb.edu.br.

Ao assinar este convite o(a) senhor(a) confirma a participação de sua(eu) filha(o) na pesquisa, declarando que compreendeu os objetivos da mesma, a forma como ela será realizada e o desconforto envolvido, conforme descrição aqui efetuada. Vale lembrar que este termo será assinado em três vias, ficando uma para o (a) senhor (a), outra para o pesquisador e a terceira será enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa da UESB.

Jequié-BA, __ de _____ de _____

_____
Assinatura do (a) Responsável

_____
Assinatura do (a) Participante

_____
Assinatura do Pesquisador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Termo de assentimento para criança

Você está sendo convidada (o) para participar da pesquisa O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico.

Queremos: Estudar como funciona o ensino na aldeia e entender como vocês crianças percebem a escola. Nesta pesquisa, acompanharemos você durante metade do ano letivo, tanto na escola, como em outros espaços educativos da aldeia, realizando algumas perguntas e observando sua interação com outras crianças e também com adultos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema em desistir.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, onde o pesquisador irá acompanhar as aulas durante vários dias do ano de 2016. O acompanhamento das aulas é considerado seguro, mas é possível ocorrer o desconforto de responder algumas questões e a própria presença do pesquisador. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar através do e-mail do pesquisador responsável: epaminondasreis@yahoo.com.br e dos telefones (73) 36941323 / 982406767.

Não haverá pagamento de dinheiro pela participação na pesquisa, mas se houver qualquer despesa, ela será paga pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar seu nome.

Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão apresentados na escola e uma das cópias do trabalho ficará disponível na biblioteca da comunidade.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones e e-mail na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jequié, ____de _____de _____.

_____
Assinatura do (a) Responsável

_____
Assinatura do (a) Participante

_____
Assinatura do Pesquisador

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador **Epaminondas Reis Alves** do projeto de pesquisa intitulado "O LUGAR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO TUPINAMBÁ CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Jequié-BA, __ de _____ de 201_

_____
Assinatura do (a) Participante/Responsável

_____
Assinatura do Pesquisador

Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Jequiezinho – Jequié-BA - Telefone: (73)3528-9600 / (73) 3528-9727

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Campus de Jequié

DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO

Eu, Benedito Gonçalves Eugênio, lotado no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado "O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico", comprometo-me a observar se as normas da Resolução 466/2012 estão sendo obedecidas em todas as fases da pesquisa.

Jequié, 09 de julho de 2015

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Campus de Jequié

DECLARAÇÃO

Eu, Benedito Gonçalves Eugênio, lotado no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, declaro que a coleta de dados da Pesquisa intitulada "O Lugar da Escola na Formação do Tupinambá Criança: Um Estudo Etnográfico" não foi iniciada.

Jequié, 09 de Julho de 2015.

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Departamento de Filosofia e Ciências Humanas