

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
NÍVEL DOUTORADO**

VERAILDES SANTOS GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRIAS E
VIVÊNCIAS DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – BAHIA**

São Leopoldo

2022

VERAILDES SANTOS GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRIAS E
VIVÊNCIAS DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – BAHIA**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em História, pelo
Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Bohn
Martins

São Leopoldo

2022

G633p Gomes, Veraildes Santos.
Políticas públicas da educação escolar indígena : histórias e vivências dos Tupinambá de Olivença – Bahia / por Veraildes Santos Gomes. – 2022.
256 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientadora: Dr^a. Maria Cristina Bohn Martins”.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Educação indígena. 3. Escola indígena. 4. Tupinambá de Olivença. 5. Professores. 6. Povos indígenas. 7. Bahia. I. Título.

CDU: 981:37.014.5(=1-82)

VERAILDES SANTOS GOMES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRIAS E
VIVÊNCIAS DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – BAHIA**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em História, pelo
Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Aprovado em (dia) (mês) (ano)

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dedico este trabalho de Doutorado a minha família e aos professores que fizeram parte do desenvolvimento e da trajetória da educação escolar indígena no Brasil, principalmente aos Tupinambá de Olivença.

Agradecimentos

Meus agradecimentos vão para minha orientadora pela paciência e atenção aos detalhes de minhas entrevistas, e pela empatia com que tratou o desafio de orientar este trabalho. Aos professores que participaram da banca de qualificação pelas considerações que fizeram o trabalho tomar esse formato, e aos colegas de doutorado. Também para a equipe do Programa de Pós-Graduação em História, pela atenção e receptividade e a UNISINOS pela oportunidade de participar de uma instituição tão magnífica.

Agradeço a minha família pelo apoio incondicional nessa empreitada em busca desta importante conquista. Ao apoio de meu filho e companheiro nas noites de pesquisa e escrita da Tese. Agradeço especialmente aos funcionários, professores e professoras que se disponibilizaram a conceder as entrevistas que fazem parte desta investigação. Além disso, agradeço-lhes pela confiança neste trabalho e em mim, para apresentar a problemática da educação escolar indígena no estado da Bahia.

“É quase impossível os povos indígenas optarem apenas por um tipo de educação, pois de optarem apenas pela educação indígena, não terão conhecimento e preparo para o enfrentamento à burocracia da sociedade nacional e, se optarem apenas pela educação não indígena, estarão deixando de lado sua identidade e cultura como um povo indígena. Isso é um desafio para a sobrevivência de qualquer povo”.

Chicoepab Suruí

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa explica e discute as políticas públicas do Estado da Bahia em relação às comunidades indígenas, avaliando como e se elas são efetivadas. Depois de apresentar a trajetória recente de mobilizações das comunidades indígenas em favor da garantia de direitos, ele se foca particularmente nos Tupinambá de Olivença, Ilhéus, e na instalação e funcionamento de escolas em suas aldeias. Analisamos, então, à luz do que institui a legislação pertinente, como as orientações sobre uma educação que seja bilíngue e multicultural para os indígenas se encontra com a prática das escolas nas aldeias. Foram fundamentais para a investigação, embora ela se sustente, também, em aportes historiográficos e em fontes escritas, as visitas às aldeias, observações, entrevistas e conversas informais, numa estratégia de pesquisa qualitativa que se dirigiu especialmente a duas escolas: Escola Estadual Indígena Tupinambá de Abaete e Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo. Este procedimento permitiu examinar o tema de maneira a cruzar as evidências encontradas com os dados recolhidos em Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Portarias. Além de observação direta das escolas, foram entrevistadas 11 (onze) pessoas relacionadas a educação escolar indígena do Estado da Bahia, entre os quais estão um coordenador estadual da educação indígena, professores, diretores, ex-diretores, e funcionários das duas escolas. Paralelamente aos documentos públicos sobre as políticas para a educação indígena, estudamos um conjunto de autores que tratavam de temas que ajudaram a sustentar nossas análises, especialmente em torno de temas como a (re)emergência dos povos indígenas (Pacheco de Oliveira, 1998, 2004; Orço & Costa, 2014; Bartolomé, 2006); as lutas atuais dos povos originários (Magalhães, 2010; Aroucha Jimenes 2019; Marcis, 2004); educação indígena e educação escolar indígena (Maher, 2006; Candau, 2000, Grupioni, 2001). Concluímos que os Tupinambá de Olivença compreendem a necessidade de acesso à um ensino escolar de qualidade que deve dialogar com suas formas tradicionais de educação. E que, embora tenha havido avanços neste sentido, os quais estão diretamente relacionados com a mobilização dos próprios Tupinambá, na esteira do fortalecimento do movimento indígena observado a partir das últimas décadas do século passado, há diversos pontos em que os direitos assegurados não se efetivam na prática.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação Indígena. Escolar Indígena. Tupinambá de Olivença.

ABSTRACT

The present research work explains and discusses the public policies of the State of Bahia in relation to indigenous communities, evaluating how and if they are implemented. After presenting the recent trajectory of mobilizations by indigenous communities in favor of guaranteeing their rights, he focuses particularly on the Tupinambá of Olivença, Ilhéus, and on the installation and operation of schools in their villages. We then analyzed, in the light of the relevant legislation, how the guidelines on an education that is bilingual and multicultural for indigenous peoples meet with the practice of schools in the villages. The visits to the villages, observations, interviews and informal conversations were fundamental for the investigation, although it is also based on historiographical contributions and written sources, in a qualitative research strategy that was aimed especially at two schools: Escola Estadual Indígena Tupinambá of Abaete and the Tupinambá Indigenous State College of Acuípe de Baixo. This procedure made it possible to examine the subject in order to cross-check the evidence found with the data collected in Laws, Decrees, Resolutions, Opinions and Ordinances. In addition to direct observation of the schools, 11 (eleven) people related to indigenous school education in the State of Bahia were interviewed, including a state coordinator of indigenous education, teachers, directors, former directors, and employees of both schools. Parallel to public documents on policies for indigenous education, we studied a group of authors who dealt with themes that helped to support our analyses, especially around themes such as the (re)emergence of indigenous peoples (Pacheco de Oliveira, 1998, 2004 ; Orço & Costa, 2014; Bartolomé, 2006); the current struggles of indigenous peoples (Magalhães, 2010; Aroucha Jimenes 2019; Marcis, 2004); indigenous education and indigenous school education (Maher, 2006; Candau, 2000, Grupioni, 2001). We conclude that the Tupinambá de Olivença understand the need for access to quality school education that must dialogue with their traditional forms of education. And that, although there have been advances in this direction, which are directly related to the mobilization of the Tupinambá themselves, in the wake of the strengthening of the indigenous movement observed from the last decades of the last century, there are several points in which the guaranteed rights do not become effective in practice.

Keywords: Educational Public Policies. Indigenous Education. Indigenous School. Tupinambá from Olivença.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Cacique Babau Tupinambá segura fotografia da repressão policial ocorrida nas manifestações dos 500 anos do descobrimento, ano 2000.	42
Imagem 02: Placa indicativa do CEITAB. Marco de indicação da entrada da aldeia.	125
Imagem 03: Fachada do CEITAB.	126
Imagem 04: Prédio da Secretaria Escolar EEITAB.	129
Imagem 05: Casa na qual funcionam as salas de aula da EEITAB.	129
Imagem 06: Salas de aula para EEITAB. Antiga barcaça.	130
Imagem 07: Layout do sistema de navegação e pesquisa do InepData para busca de escolas registradas.	137
Imagem 08: Espaço coletivo, cabana da Escola Estadual Indígena do Abaeté.	144
Imagem 09: Apresentação das regras do jogo “Pega-varetas”, com ilustração do nome das cores em tupi.	156
Imagem 10: Livro “Coleção Quatro Cantos”. História – 1º ano.	173
Imagem 11: Livro língua portuguesa, coleção Meu Livro – 1º ano.	174
Imagem 12: Livro de ciências. Coleção Crescer – 2º ano.	175
Imagem 13: Livro de geografia, coleção Akpalô – 1º ano.	176
Imagem 13.1: Conteúdo Akpalô direcionado a povos tradicionais.	177
Imagem 13.2: Representação da moradia indígena.	177
Imagem 13.3: Conteúdo didático direcionado a profissão professor indígena.	177
Imagem 14: Livro de língua portuguesa. “Coleção A Conquista”.	178
Imagem 14.1: Conteúdo didático sobre instrumento musical tradicional indígena.	179
Imagem 14.2: Apresentação da figura de um índio na natureza.	179
Imagem 15: Livro Maya. Conteúdo da cultura Pataxó Hã-Hã-Hãe.	180
Imagem 15.1: Aproximação com o leitor e explicação sobre a importância de se trabalhar com a cultura indígena.	181
Imagem 15.2: Material didático de leitura e interpretação. Língua Portuguesa	182
Imagem 15.3: Conteúdo didático sobre arte indígena.	182
Imagem 15.4: Conteúdo didático sobre movimento corporal.	183
Imagem 15.5: Material de leitura sobre Identidade Cultural.	183
Imagem 16: Vale Verde. Hotel em Coroa Vermelha. 3º Encontro sobre as Diretrizes da Educação Escolar Indígena da Bahia	223
Imagem 17: Porancim	224
Imagem 18: Abertura do 3º seminário sobre as Diretrizes da Educação	224
Imagem 19: Documento Curricular Referencial da Bahia	229

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Distribuição geográfica das populações indígenas brasileiras em área urbana. 43
- Gráfico 2:** Distribuição por Estados do Nordeste das populações indígenas em área urbana. 44

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Demarcação geográfica e comunidades que compõem a Terra Tupinambá	60
Mapa 2 - Mapa de demarcação das terras indígenas Tupinambá de Olivença.	63
Mapa 3 - Distritos que compõem o território do município de Ilhéus.	117

LISTA DE SIGLAS

ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio/BA
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BONDE	Boletim de Educação Indígena
CAPOREC	Coletivo da Alfabetização Popular da Região Cacaueira
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro de Documentação e Informação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEITAB	Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo
CEITO	Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
CEFRR	Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNB	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comitê Nacional de Educação Indígena
COMIN	Conselho de Missão entre Povos Indígenas
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPIBA	Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia
DCNEEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Escolar Indígena
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EEITA	Escola Estadual Indígena Tupinambá Amotara
EEITAB	Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté
EITO	Escola Indígena Tupinambá de Olivença
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do ensino Médio
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FII	Faculdade Indígena Intercultural
FLICA	Festival Internacional de Literatura de Cachoeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMEIBA	Fórum de Educação Indígena da Bahia
FUNAI	Fundação Nacional do índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LICEEI	Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena
LINTER	Licenciatura Intercultural
MEC	Ministério da Educação
MIB	Movimento Indígena Brasileiro
MIBA	Movimento Indígena da Bahia
MJ	Ministério da Justiça
MUPOIBA	Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia
NDI	Núcleo de Direitos Indígenas
NEI	Núcleo de Estudos Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Povos Indígenas Brasileiros
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPEI	Projeto Político Pedagógico nas Escolas Indígenas
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RR	Roraima
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena.
SIASI	Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TEE	Território Etnoeducacionais
TI	Terras Indígenas
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI	União dos Povos Indígenas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Subdivisão do território habitado pelos Tupinambá de Olivença	61
Tabela 2: Nome dos Caciques e Cacicás que atualmente representam o povo Tupinambá de Olivença e respectivas comunidades	62
Tabela 3: Informação sobre o processo de direitos e legalização fundiária da Terra Indígena Tupinambá	64
Tabela 4: Número de alunos matriculados na escola sede de Acuípe de Baixo, 2021.	127
Tabela 5. Número de alunos matriculados na EEITAB, 2022.	132
Tabela 6. Escolas indígenas do território de Ilhéus registradas no InepData.	138
Tabela 7: Valores repassados às escolas indígenas para alimentação estudantil	212

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
2 OS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – ILHÉUS – BAHIA	31
2.1 O Movimento Indígena: ressignificação e (re) emergência através da luta	31
2.2 Lutas Tupinambá: reconhecimento identitário e cultural	49
2.3 A Terra Indígena de Olivença	59
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS	67
3.1 A Construção legislativa da educação escolar indígena no Brasil	67
3.2 Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia	90
3.3 Concepções do Magistério Indígena: aspectos legais	105
4 ESCOLAS INDÍGENAS TUPINAMBÁ: NECESSIDADE DE INFRAESTRUTURA FÍSICA PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	117
4.1 Escolas indígenas Tupinambá de Ilhéus: contextualização sócio-histórica	118
4.1.1 Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo (CEITAB)	124
4.1.2 Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITAB)	127
4.2 A educação escolar indígena em terras Tupinambá	132
4.3 Organização pedagógica e infraestrutura das escolas estaduais indígenas Tupinambá de Olivença	140
4.4 Políticas Públicas	148
4.4.1 As Políticas Públicas Educacionais	149
4.4.2 Projeto Político Pedagógico	154
4.4.3 Currículo e Material Didático	165
5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTRAS CONSIDERAÇÕES	187
5.1 A formação de professores indígenas no Estado Brasileiro: os últimos vinte anos	188
5.2 Magistérios Indígenas pelo Brasil	195
5.3 Discussões do Magistério Indígena	200
5.3.1 Debates do Magistério Indígena sobre cultura alimentar e transporte	208
5.4 A construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar dos povos indígenas no Estado da Bahia: filmografia e narrativas	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	236
ANEXOS	250

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), aborda o tema das políticas públicas da Educação Escolar Indígena no Brasil, particularmente no estado da Bahia, as quais, em seus aspectos legais, deveriam dispor para a etnia Tupinambá de Olivença, uma educação multicultural e bilíngue. Levamos em conta o processo histórico que definiu a posição do Estado frente à garantia desse direito, assim como as relações entre as esferas governamentais e as aldeias indígenas.

Assim, o objetivo central desta Tese de Doutorado foi investigar as políticas públicas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para os povos indígenas Tupinambá de Olivença, e sua aplicação. Analisamos o papel desta população quanto à conquista e implementação dessas políticas, relacionando-as com a importância da organização desse povo e o papel dos docentes indígenas. Para isso, utilizamos como fontes privilegiadas, ainda que não únicas, narrativas de profissionais da educação que atuam e/ou atuaram nas escolas Estaduais Indígenas da cidade de Ilhéus.

O propósito deste estudo se encontra ligado ao percurso acadêmico da autora até o momento. A seleção de um tema de pesquisa é um processo particular, e muitas vezes está intimamente ligada às vivências e à formação do profissional que procura investigar algo de seu interesse, e o que cada um considera importante no universo de possibilidades que sua área de estudo e atuação apresentam. Nesta perspectiva, toda minha trajetória acadêmica esteve voltada à área de políticas educacionais, centrando-se em temas que perpassam pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Educação Básica; Programa Formação pela Escola; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Mais Educação (PME).

O tema desta tese de doutorado não se distancia das demais pesquisas executadas de minha carreira acadêmica. Assim, a discussão presente se volta a verificar como se constituíram/se constituem e como estão sendo vivenciadas as atuais políticas públicas educacionais pelos indígenas Tupinambá de Olivença em Ilhéus – Bahia. Para isto, buscamos apresentar e analisar o seu viés histórico. Isto é, compreendê-las em sua historicidade. Diante desta perspectiva, iniciamos a discussão refletindo sobre a situação da população indígena no Brasil no presente, ponderando sobre o tema ao longo das

últimas décadas, especialmente desde o processo de redemocratização do país, e considerando como o passado pode inferir no presente.

Embora este exercício não tenha a pretensão de ser exaustivo, consideramos importante recordar o vigor com que o movimento indígena se apresenta no cenário político deste lapso de tempo. Apesar disto, é possível dizer que, ainda hoje, as pluralidades culturais e étnicas¹ dos grupos nativos não são suficientemente consideradas no que tange à aplicação e elaboração de políticas públicas educacionais, como informam Azevedo (1997) e Barbosa (2012). Em contrapartida, a ação organizada dos indígenas Tupinambá de Olivença verificadas nos últimos anos, em ocupações temporárias de repartições educacionais públicas, representa uma forma de pressionar as esferas governamentais a garantir seus direitos civis.

Na atualidade, a recuperação dos índices demográficos relativos às populações indígenas envolve mais elementos do que somente o aumento da natalidade ou a queda da mortalidade². Ao longo da Tese destacamos que este índice se encontra interligado à constitucionalização de direitos e ao cumprimento das políticas públicas para os indígenas que fez com que populações antes identificadas como “caboclas”, especialmente no Nordeste, passassem a se apresentar como indígenas João Pacheco de Oliveira (1998).

Atualmente é possível encontrar no território brasileiro, cerca de 305 povos originários, utilizando 274 línguas distintas³. No censo demográfico de 2010⁴, o IBGE divulgou que os indígenas no Brasil perfazem 896.917 pessoas, sendo que 572.083

¹ De acordo com Federico Navarrete (2015, p. 87), a pluralidade “étnica y cultural es una realidad reconocida de todas las naciones americanas. No hay un solo país de nuestro continente en el que no existan grupos sociales que se diferencien de otros por su origen geográfico, su color de piel, su cultura, su lengua, su religión o su identidad étnica”.

² Desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos. Até recentemente, o desaparecimento dos povos indígenas era visto como uma contingência histórica, algo a ser lamentado, porém inevitável, inclusive nos marcos do que se considerava sua incontornável “aculturação”. No entanto, este quadro começou a dar sinais de mudança nas últimas décadas do século passado. A partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional. O contingente de brasileiros que se considerava indígena cresceu 150% na década de 90. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior do que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2% em 1991, para 0,4% em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, enquanto a média total de crescimento foi de 1,6%. [Fonte: FUNAI. Disponível em: < <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> > acesso: 13 abr. 2021].

³Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/pataxos-lutam-por-sua-terra-na-coroa-vermelha>> Acesso em: 12 fev. 2021.

⁴Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> Acesso em: 10 mar. 2020.

estavam alocadas em áreas rurais, e 324.834 em áreas urbanas. Essa população encontra-se distribuída em várias aldeias, localizadas em 724 Terras Indígenas⁵ distribuídas por todo território nacional.

Dentre esses povos indígenas, o grupo que habita a região Nordeste do Brasil concentra cerca de 100 Terras Indígenas⁶. Já no estado da Bahia existem, atualmente, 23 povos mapeados⁷. Dentre esses, especificamente, na região de Mata Atlântica no Sul do Estado, podem ser encontrados os indígenas⁸ Tupinambá de Olivença, que estão subdivididas em aproximadamente 35 comunidades e/ou povoados. A maioria tem uma escola, que geralmente é um anexo de outras escolas maiores, possuindo também um

⁵ Existem, hoje, 488 terras indígenas regularizadas, representando cerca de 12,2% do território nacional. Segundo a Fundação Nacional do Índio, Terra Indígena (TI) é “uma porção do território nacional, a qual após regular processo administrativo de demarcação, conforme os preceitos legais instituídos, passa, após a homologação por Decreto Presidencial para a propriedade da União, habitada por uma ou mais comunidades indígenas, utilizada por estes em suas atividades produtivas, culturais, bem-estar e reprodução física”. Trata-se, desta forma, de um bem da União, sendo inalienável e indisponível, e os direitos sobre ela imprescritíveis. Nos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73; Estatuto do Índio, Decreto n.º 1775/96), as terras indígenas podem ser classificadas em 3 modalidades: “Tradicionalmente Ocupadas”, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96, “Terras Dominiais” e “Reservas Indígenas”. Estas últimas vêm a ser terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, destinando-se à posse permanente dos povos indígenas. Elas também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Já as “Terras Dominiais” são de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil. Vale destacar que existem reservas indígenas que foram reservadas pelos Estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, mas que hoje são reconhecidas como de “ocupação tradicional”. Dessa forma, estas são as três modalidades de terras indígenas. Apesar disso, vale destacar também a existência do instrumento administrativo de interdição de áreas (terras interditadas), instrumento este que não deve ser entendido como modalidade de terra indígena, mas sim, como um instrumento administrativo utilizado para assegurar a proteção de comunidades ou grupos indígenas que vivem em situação de isolamento, possuindo restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. Todavia, não se trata de área, quando isoladamente considerada e *ceteris paribus*, sob domínio da União, antes, se trata de instrumento para assegurar a proteção das comunidades ou grupos indígenas isolados. Fonte: Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>> Acesso em: 18 mar. 2020.

⁶ Fonte: Povos Indígenas no Brasil (PIB) – Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal> Acesso em: 3 mar.2020.

⁷ Desde a realização do 1º Encontro das Culturas dos 14 Povos Indígenas da Bahia (E14), em 2008, mais povos ressurcidos passaram ser identificados no Estado. Atualmente, 23 povos estão mapeados. O Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia (Copiba), criado formalmente em 2010, abriga representantes de todos eles, entre titulares e suplentes: Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Xukuru-Kariri, Tuxi, Kariri-Xóco-Fulni-ô, Funi-ô, Kaimbé, Pankarú, Truká, Pakararú, Potiguara, Tapuia, Kambiwá, Kiriri, Tuxá, Tumbalalá, Atikum, Pakararé, Xacriabá, Payaya e Kantaruré (Site da Justiça Social. - Governo do Estado da Bahia, 2016). Fonte: Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS) Disponível em: <<http://www.justicasocial.ba.gov.br/2016/04/1063/Etnias-indigenas-baianas-reforcam-dialogo-com-Governo-do-Estado.html#:~:text=Desde%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20do%201%C2%BA,passaram%20ser%20identificados%20na%20Bahia.&text=Nos%20C3%BAltimos%20oito%20anos%2C%20foram,para%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Bahia>> Acesso em: 20 fev.2020.

⁸ De acordo com Marcinéia Santos Tupinambá (2016, p. 12), na atualidade, o termo “comunidade indígena” é o mais utilizado para referir-se a um povoado e/ou aldeia indígena.

local em que acontece atendimento médico com a presença de um agente de saúde que acompanha as demandas de cada família.

Os Tupinambá de Olivença estão aldeados em três municípios: Buerarema, Una e Ilhéus. Esta última é a cidade em que se localiza o maior número de indígenas aldeados, e a qual foi escolhida para esta pesquisa. Duas das escolas localizadas nas comunidades indígenas de Ilhéus serão o alvo de nossa atenção⁹. Historicizamos a aplicação nelas, das políticas públicas educacionais indígenas por meio da narrativa de profissionais que atuam na educação escolar dos Tupinambá de Olivença.

Os conflitos para assegurar direitos constitucionais aos indígenas são acirrados na região de Olivença. Além de lutas políticas e de enfrentamento para garantir o direito à terra, os grupos necessitam de políticas educacionais específicas para garantir o reconhecimento de sua identidade e cultura. Em termos históricos, a escola dentro das comunidades indígenas serviu de aparato para impor valores alheios a estes povos, tais como “civilização”, “catequização” e “comunhão nacional”. Entretanto, o reconhecimento do direito à educação diferenciada dá suporte à cultura dos povos indígenas, promovendo complementação entre Educação Escolar Indígena e a Educação Indígena Antônia Rodrigues da Silva (2016).

Recentemente a ideia de escola indígena foi “reelaborada”, ganhando um novo sentido. Transformou-se em um meio para a apreensão dos conhecimentos ocidentais, mas, também, valoriza e sistematiza os saberes tradicionais. A “nova escola” em terras indígenas passou a desenvolver projetos próprios, propiciando a construção de novas maneiras de relacionamento social, cultural e político entre seus participantes e promovendo a elaboração de atividades capazes de atender as particularidades dos vários grupos.

Nesse contexto, se formam as problemáticas de nossa pesquisa: Como as políticas públicas da escolarização indígena passaram a ser institucionalizadas na Bahia? Elas atendem as particularidades dos povos originários, com destaque aos Tupinambá de Olivença residentes no Estado? As políticas públicas de educação indígena na Bahia são cumpridas no “fazer educacional” presente nas aldeias? Ademais, é nesta perspectiva que este trabalho apresenta a tese de que as políticas da

⁹ Escolhemos as escolas situadas no município de Ilhéus, pelo motivo de acreditarmos serem capazes de retratar a realidade necessária para atender nossa pesquisa, pois delimitamo-nos a pesquisar apenas duas escolas dentre todas as existentes. Ao lado do reconhecimento de que estas unidades eram adequadas para responder aos problemas que propúnhamos, a própria situação pandêmica nos direcionou para essas escolas, pois houve um acolhimento maior por parte dos gestores e caciques à interlocução conosco.

Educação Escolar Indígena baiana não atendem às vivências diversas dos indígenas Tupinambá de Olivença nas escolas estaduais indígenas de Ilhéus – Bahia.

Apresentaremos tais políticas estabelecidas em âmbito nacional e as desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e, paralelamente, descreveremos as vivências das mesmas por parte do povo Tupinambá de Olivença, como dissemos, através da narrativa oral de profissionais da educação. Consideramos necessário destacar esta particularidade, uma vez que é importante evitar o tratamento das questões indígenas a partir de um “índio genérico”, considerando questões que são comuns, mas, também, as circunstâncias históricas particulares das comunidades. Entendemos que a escola indígena, específica, diferenciada e intercultural, demanda políticas públicas que possibilitem vivências compatíveis com a realidade de todos os povos indígenas.

Assim sendo, é preciso um olhar atento às necessidades atribuídas ao sistema educacional voltado à educação escolar indígena. Neste sentido, não se pode negligenciar a importância dos currículos escolares, projetos políticos pedagógicos e mesmo a necessidade de atender questões mais imediatas, como acesso ao transporte gratuito e oferta de alimentação aos educandos. Compreendemos que todos esses elementos devem ser uma construção coletiva, capaz de dar a estrutura necessária para que as práticas educativas sejam realizadas mediante as diferenças de cada grupo étnico Ana Maria Saul (1994, p. 2). Sobre isso, Antônio Flavio Barbosa Moreira afirma:

(...) quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos num mundo inescapavelmente multicultural (MOREIRA, 1999, p. 84-85).

A importância da multiculturalidade ultrapassa o tema educação, mas representa o pilar sobre o qual se constrói o currículo para a educação, inclusive a voltada aos povos indígenas. Assim, “[...] a reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes” (MOREIRA, 2007, p. 09).

Para que essa reflexão ocorra, é relevante que reconheçamos a diversidade cultural existente no Brasil, principalmente a dos povos indígenas. Vera Maria Candau (2000) aponta:

É interessante a distinção que é feita entre o sentido descritivo e prescritivo do multiculturalismo, assim como das duas maneiras de promover a opção multicultural na educação: a radical, separatista e defensiva, que defende formas diferenciadas de escolarização para grupos culturais diferenciados, e a que defende a interação e o encontro no interior da mesma escola de pessoas de diferentes identidades culturais. Também consideramos de especial relevância a explicitação da característica fundamental de um ensino que se pretenda multicultural, que, segundo Forquin, só se torna tal a partir do momento em que pressupõe certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, éticas ou políticas (CANDAU, 2000, p. 81).

A construção do currículo nas escolas indígenas tem grande importância na dinâmica ensino-aprendizagem. Por meio de um currículo organizado e apropriado à realidade local, os alunos passam a ser protagonistas de sua educação. Ele permite e promove a organização e execução de projetos e programas que se relacionam à dinâmica de cada comunidade, tornando apropriada a abordagem de temáticas sociais, culturais e étnicas dentro de cada comunidade. Além disso, promove o respeito ao trabalho do professor indígena, pois colabora com a formação inicial e continuada desses professores, garantindo-lhes direitos reservados as etnias indígenas.

O currículo de uma educação contextualizada deve considerar a realidade política, socioambiental, cultural e étnica de cada grupo social, tornando-se assim, uma ferramenta capaz de ressignificar relações por meio da prática educativa. O currículo deve ser capaz de integrar professores, comunidade e alunos, contemplando a educação formal, a tradicional e cultura, respeitando as diferenças e analisando de maneira crítica e conscientemente a natureza de cada grupo e de cada sujeito, construindo um projeto pedagógico que ofereça voz aos grupos oprimidos (SANTOS e LOPES, 1997).

Ao abordar a relevância que o currículo desempenha no processo educacional escolar indígena, evidenciamos as modificações constituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI). Acreditamos ser necessário reavaliar ações já praticadas, isto é, discutir políticas públicas e as formas para realização de um ensino no qual a diversidade

cultural, em especial das culturas indígenas, seja incluída como um fator positivo e não como um problema.

A pesquisa se pauta na abordagem qualitativa e em observações locais, as quais foram realizadas após a aprovação da pesquisa pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE 18303219.4.0000.5344) da UNISINOS. Contudo, a partir de março de 2020, não houve possibilidade de estar nas escolas estaduais indígenas de Olivença, devido ao quadro de agravamento sanitário da Covid-19. No entanto, em 2021 as visitas foram retomadas para validar informações da estrutura física das unidades visitadas. Como já dissemos, a observação local foi realizada em duas escolas estaduais¹⁰, escolhidas por critérios de elegibilidade selecionados previamente: i) nível de escolaridade oferecida, uma vez que ambas ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e ii) acesso por meio de transporte particular. Foram realizadas 11 entrevistas semiestruturadas. Entre os entrevistados estão o Coordenador Estadual da Educação Escolar Indígena da SEC/BA; Diretores escolares; Vice-diretora escolar; Professores(as), funcionários e Ex-diretor escolar. Esses interlocutores foram escolhidos para participar da pesquisa porque estão, direta ou indiretamente, envolvidos no processo de educação escolar indígena dos indígenas Tupinambá de Olivença.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa com fontes orais envolveram: entrevista semiestruturada; conversas informais; análise documental e observações¹¹ não participativas nas escolas pesquisadas. Eles permitiram entendimento do que é percebido pelos interlocutores que formam o grupo pesquisado, valorizando, dessa maneira, o relato das vivências educacionais de cada um desses profissionais, sem subestimar as subjetividades inerentes às fontes orais e que, ao mesmo tempo, possibilitam a construção de uma história completa¹². As entrevistas obedeceram a um roteiro que está em anexo. Elas foram efetivadas oralmente e gravadas com o

¹⁰ A ideia inicial do trabalho envolvia uma pesquisa de maior abrangência, o que foi impossibilitado pela pandemia de Covid 19.

¹¹ Entretanto essas observações estiveram condicionadas ao retorno semipresencial ou presencial das aulas, que continuam sendo realizadas forma remota, apesar da obrigatoriedade decretada pelo Governo da Bahia para o retorno no modelo híbrido desde 26 de julho de 2021, em toda rede pública estadual da Bahia. As escolas indígenas Tupinambá de Olivença, não avançaram para este modelo, pois não existe a oferta do transporte escolar, por falta de efetivação de licitação para oferta dele. As aulas presenciais só retornaram em 2022.

¹² “Em um dos comentários que fiz na revista *[Historia y Fuente Oral]*, intitulado ‘Transformar-se ou calar’, defendo a ideia de que as fontes orais não viram a página, e que estamos na pré-história de um caminho que começa porque, aos poucos, nós, como historiadores, nos transformamos e transformamos aqueles que entrevistamos. De modo que defendo a subjetividade inerente à fonte oral, que a torna útil, distinta e absolutamente necessária para uma história completa” (VILANOVA MERCEDES, 1994, p. 47).

consentimento dos entrevistados, em locais distintos, algumas nas escolas pesquisadas, outras na residência dos entrevistados, como também por meio virtual.

Nas últimas décadas, os indígenas travaram uma difícil luta pelo reconhecimento do seu direito ao território e à educação e ambas as esferas não deixam de estar ligadas. Neste processo, reafirmaram a necessidade de uma ação intensiva por parte da FUNAI no que se refere a agilizar o processo de demarcação de terras, com a finalidade de manterem a sua existência física e cultural. A necessidade de reorientar o tratamento que era dispensado aos povos indígenas pelas análises historiográficas, não esteve em direção oposta à consolidação do Movimento Indígena no país.

John Monteiro afirma que ainda no início deste século, prevaleciam entre noções antiquadas estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional¹³. Todavia:

[...] este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos, porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes, em elaborar aquilo que podemos chamar de uma “nova história indígena”. Deve-se observar, de imediato, que o tema não é nada novo nem para historiografia, que desde o século XIX enfocou o índio Tupi como matriz da nacionalidade, nem para etnologia indígena [...]. A reconfiguração dos direitos indígenas, enquanto direitos históricos, sobretudo territoriais – e isso estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos indígenas ou, pelo menos, dos seus defensores (MONTEIRO, 2001, p. 5-6).

Para Monteiro (2001), a “nova história indígena” apontou para uma releitura da própria história do Brasil, e concordamos que esta proposição se relaciona à questão da educação indígena e da educação escolar indígena. Na medida que se reconhece que os povos indígenas não estão no passado e se evidencia sua presença como parte da sociedade brasileira na atualidade, a educação escolar indígena é um tema relevante. Desta forma, ao reconhecermos a presença dos povos indígenas ao longo da história do Brasil, é muito importante discutirmos uma educação escolar indígena que não seja assimiladora e/ou aculturadora como ela pretendeu ser no passado.

¹³ Duas noções fundamentais foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos [...]. A segunda noção é ainda mais problemática, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento, mesmo que uma abordagem relativamente tangível diante ao triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos que atingiu as populações nativas ao longo dos últimos 500 anos (MONTEIRO, 2001, p. 4).

Nossa pesquisa, embora se sustente, também, em aportes historiográficos e em fontes escritas, em especial em Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Portarias, conta fundamentalmente com fontes orais, numa estratégia de pesquisa qualitativa.

A história que se faz com fontes orais se alimenta não apenas da crítica ao uso que se fez tradicionalmente dos documentos escritos, como as apresenta como uma possibilidade enriquecedora por estarem ligadas às memórias, sendo necessário recordar que esta é seletiva, já que guarda fatos que são marcantes para os sujeitos. Edward P. Thompson define o que vem a ser o trabalho com fontes orais:

[...] o que entendemos por “história oral”? Devo dizer, desde logo, que tenho forte preferência por uma definição mais ampla: entendo por “história oral” a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências. Não creio que se possa avançar muito tentando definir história oral de modo estreito, como um processo de habilidades com regras fixas, ou como uma subdisciplina separada (THOMPSON, 2002, p. 9-10).

Aspásia Camargo (1994, p. 75) aponta a história oral como instrumento complexo, capaz de apresentar várias facetas do conhecimento, proporcionando resultados inesperados por meio das inúmeras maneiras em que ocorre sua utilização. Por sua vez, Mercedes Vilanova (1994, p. 54) enfatiza que a subjetividade é inerente às fontes orais, pois se a experiência por um lado, relata as vivências ocultas dos que compartilharam daquele momento histórico; por outro lado, os interlocutores muitas vezes deixam transparecer sua emotividade diante dos fatos, demonstrando, assim, que não existe neutralidade neste material. Eder Silveira assegura:

[...] trabalhar com História Oral é, sobretudo, não querer uma história totalizante a partir dos depoimentos; tão pouco provar uma verdade absoluta. É dar espaço aos sujeitos anônimos da História na produção e divulgação dessa, procurando articular suas narrativas aos contextos e elementos do(s) objeto(s) em pesquisa. É estar preparado para compreender que nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever história sem sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas (SILVEIRA, 2007, p. 41).

É no sentido de considerar o protagonismo dos índios Tupinambá de Olivença no relato de sua história, que utilizamos no trabalho a fonte oral que favorece a articulação das narrativas aos contextos e elementos do objeto de pesquisa. Buscamos, assim, a reconstrução das memórias de alguns profissionais da educação buscando entender a realidade contemporânea desse grupo. Neste sentido, citamos o trabalho de Ilma Silva que, analisou a importância da formação escolar entre as atuais lideranças krikatis:

Nos relatos dos anciãos krikati a construção da história cria asas e voa pela imaginação, trazendo os fios de lembranças que a memória alcança de seus antepassados. O confronto com os não índios, no sentido de defesa, sempre foi constante na história desse povo, pois “nossos bisavós, avós e pais enfrentaram os “cupês” armados, corremos por dentro da mata para nos defender, mas também fizemos muita coisa, mesmo sem as armas do branco. Nosso povo se defendia como podia” (Entrevista concedida por Urbano a Ilma Silva na aldeia São José, em 25 de novembro de 2016). Sua descrição envolve três gerações, mas ele se faz atuante nos acontecimentos como se estivesse vivendo o passado em uma situação real do presente (SILVA, 2018, p. 101-102).

Diante desta experiência, percebemos que a memória dos anciãos garantiu que fossem descritos os fatos ocorridos durante três gerações, como se eles as tivessem vivido intensamente, permitindo transparecer a ideia de realidade vivida no presente sobre algo que ocorreu no passado. Mesmo não vivenciando pessoalmente os fatos, os entrevistados relataram com emoção o que ouviram dos seus antepassados, sem importar com o que fora escrito oficialmente. Ou seja:

Acreditamos que a principal característica do documento de história oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos, por exemplo. Sua peculiaridade – e a da história oral como um todo – decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia **a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.** (ALBERTI, 1990, p. 5, grifo nosso).

Logo, a história oral é “a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 1990, p.5). Isto dá por meio da “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências” (THOMPSON, 2002, p.9).

Além disto, a escolha por fontes orais deveu-se à possibilidade que elas trouxeram para a identificação das políticas públicas da educação escolar indígena baiana. Afinal, cada narrativa tem sua especificidade e relevância para a construção, o planejamento, a execução e a avaliação da escola indígena e perpassam pontos fundamentais quando consideramos a organização dos Territórios Etnoeducacionais (TEE).

Essa organização baseia-se na perspectiva de “etnoterritório”, proposta por Gersem Luciano Baniwa (2013) como um conceito que recupera a noção de território indígena, superando a ideia de terra indígena imposta pela política tutelar. Utilizamos, então, este conceito como categoria fundante para pensar o território etnoeducacional, como possibilidade de recomposição territorial no sentido da construção e autoafirmação de identidades étnicas e como caminho para a verdadeira autonomia indígena, segundo propõe o autor:

[...] em termos legais, a organização dos serviços de atendimento educacional deve deixar de adequar-se às divisões territoriais e político-administrativas de estados e municípios, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, levando-se em consideração a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial, e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas desses povos (BANIWA, 2013, p. 191-192).

Diante das políticas públicas educacionais estabelecidas pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia, as fontes documentais foram analisadas na vertente de suas execuções, proporcionando verificar se atendem as vivências diversas dos indígenas Tupinambá dentro das Escolas Estaduais Indígenas de Olivença. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos a este trabalho:

1. Compreender as lutas dos Tupinambás de Olivença dentro do conjunto das lutas indígenas na contemporaneidade;
2. Levantar os pressupostos históricos, legais e teóricos na perspectiva de Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena no Brasil e na Bahia;
3. Compreender a dinâmica educacional escolarizada, na Educação Escolar Indígena baiana;

4. Conhecer e historicizar a questão política, social e educacional na atualidade das aldeias e populações Tupinambá de Olivença, Ilhéus-BA;
5. Investigar se o currículo diferenciado presente nas Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena tem contemplado as revitalizações da cultura Tupinambá de Olivença, Ilhéus-BA;
6. Analisar a participação de educadores indígenas na elaboração das propostas curriculares;
7. Compreender a situação analisada dentro do espectro maior da educação escolar indígena e da dinâmica de revitalização das sociedades indígenas no país.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. O Capítulo II apresenta a população Tupinambá de Olivença e suas subseções são: i) O Movimento Indígena: ressignificação (re) emergência através da luta; ii) Lutas Tupinambá: reconhecimento identitário e cultural e iii) A Terra Indígena de Olivença. Estabelecemos diálogos com Mundukuru (2012), Couto (2003), Cunha (1992), Tavares (2019), Lopes (2001), Santos & Lopes (1997), Baniwa (2006), Bartolomé (2006), Silva (2016) Santos (2020), Ricardo (1996), Pagliaro (2010), Viegas (2007), Pacheco de Oliveira (1999, 2004), Roberto Oliveira (1964), Jiménez (2019), Almeida (1997), Marcis (2004), Sampaio (1996), Paraíso (1982), Magalhães (2010), Gerlic (2011), Meliá (2013) e Moreira (1999, 2007), dentre outros, que permitiram discernir quando e como o processo das reivindicações ganhou força e notoriedade ao longo de sua trajetória, destacando a atuação do SPI e da FUNAI.

No Capítulo III, As Políticas Públicas Educacionais para educação indígena no Brasil, foi descrito o processo histórico da legislação educacional indígena, após Constituição Federal de 1988. Construímos uma linha histórica de como as políticas públicas de educação indígena (Leis, Pareceres, Resoluções e Portarias) evoluíram e como isso ajudou no desenvolvimento do Magistério Indígena. Dividimos este capítulo em três subseções: i) A Construção legislativa da educação escolar indígena no Brasil; ii) Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia iii) Concepções do Magistério Indígena: aspectos legais, e dialogamos com Araújo (2006), Bergamaschi (2007), Munduruku (2012), Grupioni (2002), Ferreira (2011), Cortês (1996) e Santana e Cohn (2017), dentre outros, que permitem verificar como se construiu, e se constroem, as políticas de educação escolar indígena especialmente os séculos XX e XXI.

O Capítulo IV centra-se em apresentar a estrutura física da Escola Estadual Indígena do Abaeté e do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, bem como aspectos didáticos sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas pertinentes as questões indígenas, disponibilidade de alimentação adequada ao dia a dia das instituições e de seus alunos, disponibilidade de transporte seguro e necessidade de material pedagógico e didático, e tudo isso sob o ponto de vista do valor étnico e cultural dos povos originários. Utilizamos o Relatório Reivindicativo para Criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, única instituição a ter esse documento elaborado e alguns autores que abordam sobre questões da educação escolar indígena, tais como Meliá (2013), Silva (2016), Magalhães (2002), Santana e Cohn (2017), Baniwa (2006), além de outros pesquisadores.

No capítulo V discutimos acerca da importância da formação dos professores que atuam na educação escolar indígena dentro das aldeias. Revisitamos atos legais discutidos no capítulo 3, que não asseguram apenas o direito de estudantes a educação diferenciada, mas também o direito dos professores a formação no Magistério Indígena, Licenciatura Indígena e outros cursos que os habilite a trabalhar com comunidades e povos indígenas. Partindo das narrativas de nossos interlocutores destacamos as fragilidades e negligências que estes profissionais enfrentam para desenvolver seus trabalhos. Retomamos os temas alimentação e transporte, pois concluímos que muito das ponderações sobre os temas sugeriam que estes são uma preocupação que orienta, em certas fases, o processo de formação e capacitação continuadas desses profissionais. Por fim, apresentamos uma avaliação sobre a 3ª Reunião para elaborar as Diretrizes da Educação Escolar Indígena que aconteceu em Porto Seguro, resultando em um documento que está em análise pela SEC/BA e um documentário sobre o percurso que os indígenas da Bahia traçaram para assegurar em um documento oficial o cumprimento de atos legais já aprovados e de particularidades étnicas dos povos indígenas.

Em nossas conclusões, destacamos a importância desse trabalho de pesquisa sobre o acesso, garantia e indiscutibilidade das políticas públicas de educação escolar indígena, em especial no estado da Bahia para o grupo Tupinambá. Reforçamos como essas políticas são frágeis, ineficientes e negligentes com estes povos e como o ato coletivo de reivindicar melhores condições de trabalho emergiram dando origem a minuta de um documento que se tornará marco legal e histórico de conquistas. Findamos com algumas lacunas a serem preenchidas por pesquisas posteriores, e

acreditando que este trabalho de pesquisa além de contribuir para o desempenho acadêmico da doutoranda, colaborará para o entendimento sobre a importância da identidade cultural e valorização étnica dos Tupinambá de Olivença.

2 OS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – ILHÉUS – BAHIA

Esse capítulo tem a finalidade de apresentar os Tupinambá de Olivença, centrais para o tema dessa pesquisa. Ele está subdividido em três seções: i) O Movimento Indígena: ressignificação (re) emergência através da luta; ii) Lutas Tupinambá: reconhecimento identitário e cultural e iii) A Terra indígena de Olivença. Ao longo do texto buscamos apresentar quem são esses indígenas, onde vivem, como se aldearam em Olivença, sua organização social, lideranças atuais, e sua experiência no processo de revitalização étnica e cultural por meio do movimento indígena.

Como veremos eles foram, assim como muitos outros grupos indígenas do Nordeste, populações consideradas extintas diante da supressão de alguns de seus atributos culturais. Entretanto, uma sólida e variada produção intelectual contemporânea, no campo da antropologia e da história, refutou a ideia de que o último resultado dos processos de contato entre as sociedades indígenas e a ocidental foi determinante para o processo de “aculturação” e desaparecimento das culturas indígenas. Compreende-se hoje que elas passaram por processos diversos de transformação, mas não desapareceram

Buscando uma compreensão do tema ao longo do período republicano recente, procuramos entender como o movimento indígena e o dos Tupinambá ganhou força e legitimidade. Através da análise de documentos e de investigação historiográfica, encontramos que a educação foi uma ferramenta importante para a mobilização indígena, por exemplo, como veremos, dos Tupinambá residentes no distrito de Olivença.

2.1 O Movimento Indígena: ressignificação e (re) emergência através da luta

O surgimento do Movimento Indígena Brasileiro¹⁴ (MIB), em termos de organização política, nos remete à década de 1970, em que emergiu a necessidade de proteção de terras em relação a políticas governamentais na Amazônia e do que se chamava “integração” de suas sociedades à nação. Surgiu desse período o ímpeto para

¹⁴ Este é um “um instrumento legítimo na defesa dos direitos indígenas, estruturado em processo de autoformação e servindo também, em outra vertente desse mesmo caráter educativo, para mudar o olhar da sociedade brasileira, e mesmo do Estado, sobre os povos indígenas”, segundo Daniel Munduruku (2012, p. 12).

mobilizações diversas. Começou então a constituir-se o movimento¹⁵ que tem como um dos seus principais objetivos a defesa do direito das coletividades sobre a terra. Entretanto, é relevante destacar que dentro deste conceito estão inseridas várias reivindicações, como a garantia à saúde e educação diferenciada, respeito e reconhecimento à cultura e particularidades étnicas dos grupos.

Lembremos que a terra está vinculada diretamente com a cosmovisão dos povos indígenas, ultrapassando as questões que costumam identificar a relação dos ocidentais com ela, as quais giram em torno da esfera econômica (TAVARES, 2019). Para os povos originários, o território e a terra são um espaço de amplitude imensurável, pois nele habitam deuses e os espíritos dos ancestrais, além de oportunizar a vida de maneira ampla e confortável por meio dos recursos naturais.

Bartomeu Meliá, especialista no estudo dos guaranis, diz, sobre isto, que para estes indígenas, o território (tekoha) e o bem viver (teko porã) estão indissociavelmente associados. De acordo com ele:

O teko porã é um conceito que atravessa a experiência de vida de todos os Guarani. Teko, palavra que Montoya já registrara, em 1639, em seu *Tesoro de la lengua guaraní*, significa “ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito”. É a cultura, tal como a definiria mais tarde, quase com as mesmas palavras, Edward B. Tylor (1871). Teko porã é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um “bem viver” e um “viver bem”. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando a “divina abundância” – que Ulrico Schmídel encontrou entre os Guarani em 1537 (Cf. Schmídel 2003) – permite a economia da reciprocidade, o jopói, isto é, “mãos abertas” de um para o outro. Para existir, o teko porã necessita de um tekoha, um lugar onde somos o que somos, um território – floresta, campo de cultivos, rios... Não se pode pensar somente em um “pedaço de terra”, trata-se de um conceito mais complexo e amplo (MELIÁ, 2013, p. 194).

¹⁵ Segundo Baniwa (2006, p. 58), o movimento indígena, em uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente. Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns.

A perda e usurpação de terras, assim como a degradação ambiental seriam elementos de alta perturbação e limitadores do “bem viver”¹⁶. Na atualidade, a luta dos povos indígenas pela terra introduz uma perspectiva contrária à redução do território a um valor capitalista, ou seja, apenas a um espaço de possibilidades para exploração econômica. Tavares (2019) aponta ainda que, por esses motivos, as lutas e reivindicações indígenas não encontram compreensão e apoio suficiente no seio da sociedade, que tende a privilegiar a exploração dos recursos naturais sob uma perspectiva apenas econômica.

Dessa forma, as reivindicações do MIB vão além da retomada de território geográfico, desejando-se que ele seja compreendido, também, em seu conteúdo simbólico. Todavia, para a constituição desse desejo político em mobilização civil organizada, percorreu-se um longo caminho que envolveu a necessária articulação com diferentes modelos capazes de institucionalizar a luta desses povos por acesso a direitos fundamentais.

A organização do movimento indígena se fortaleceu ao longo das décadas finais do século XX, através de parcerias com instituições da sociedade civil e com o surgimento de Organizações não Governamentais (ONGs) em apoio às causas indígenas. Dentre muitas, destacamos o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 1972), o Centro de Documentação e Informação (CEDI, 1974) e o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 1979), hoje, Instituto Socioambiental (ISA, 1994).

Para contextualizar este cenário, é necessário tomar em consideração o que caracterizava a ideologia oficial do Estado brasileiro anteriormente ao processo de redemocratização do país. Esta compreensão em vigor por muito tempo, na qual esteve fundamentada a legislação de proteção aos interesses indígenas (tanto na Constituição, como na legislação complementar), partia do pressuposto de que a condição de “índio” era transitória, e aos povos nativos, portanto, não se devia reconhecer direitos

¹⁶ Embora esta questão não esteja no escopo deste trabalho, devemos lembrar que conceito de “bem viver” é desenvolvido no âmbito do pensamento decolonial. Sobre esse tema leia: HIDALGO-CAPITÁN, L. A. *El Buen Vivir – la (re)creación del pensamiento del PYDLOS*. Universidad de Cuenca: 2012. LACERDA R. F.; FEITOSA S. F. Bem Viver: Projeto U-tópico e De-colonial. *Interritórios | Revista de Educação*. Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1. 2015. LANDER, E. 2012. Ponencia. *Plurinacionalidad e interculturalidad: Retos de una convivencia democrática hacia el Buen Vivir*. Comunicación popular y buen vivir | Memorias del Encuentro Latinoamericano | Aler 40 años | 1. Quito: 2012. MAMANI, F. H. *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Lima, Peru: 2010.

permanentes, mas condições provisórias orientadas à sua assimilação à “sociedade brasileira”.

Os indígenas eram considerados relativamente “incapazes”, sem condições de construir um sistema social próprio ou mesmo se adaptar de forma autônoma. Desse modo, era necessária a tutela do Estado para garantir sua integração à sociedade brasileira. No plano da legislação ordinária, o Estatuto do Índio (lei nº 6.001, de 1973) e a própria ação do órgão indigenista oficial a FUNAI, se complementaram pela ação “civilizadora” de agências de caráter confessional¹⁷. Nas palavras de Gersem Baniwa, com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970:

[...] os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras [...] A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo, de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo, passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes (BANIWA, 2006, p. 30).

É na década de 1980 que o Movimento Indígena Brasileiro firma sua luta na busca pelos direitos dos povos originários no Brasil. Uma das explicações para sua constituição apenas na década seguinte ao surgimento das organizações acima citadas, deve-se ao fato de a ditadura militar ter sido um ambiente politicamente repressor, que suprimiu manifestações políticas dissidentes ao seu projeto de nação. O período de fortalecimento organizativo que vai se abrir a partir dos anos 80, marca a transição da condição indígena de “tutelados” para “participantes”.

É neste cenário que os indígenas propulsionaram suas comunidades para atuarem na esfera política na defesa de seus valores, direitos, culturas e etnias, acenando para uma corrente de movimentações políticas que buscavam a redemocratização do Brasil, materializada no final daquela década. Neste momento histórico de fortalecimento do Movimento Indígena Brasileiro, os grupos obtiveram o apoio da Igreja, em especial do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e do Conselho de

¹⁷Ver: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Downloads>> Acesso em: 12 fev. 2021.

Missão entre Povos Indígenas (COMIN), que colaboraram para a ocorrência dos primeiros encontros das lideranças indígenas do Brasil.

Como sabemos, o período é de engajamento político da Igreja, por meio da criação das Pastorais que tratariam de questões juvenis, operárias, da terra e dos índios. De acordo com Lopes:

As práticas missionárias de defesa das terras indígenas, da cultura e autodeterminação desses povos deveriam ser guiadas pela “encarnação” e pela “conscientização”. Neste sentido, a “encarnação” era uma opção que visava a superação do etnocentrismo e do colonialismo. E por sua vez, a “conscientização” consistia em levar a Igreja a fazer uma opção por oprimidos e marginalizados, instruindo os índios sobre seus direitos (LOPES, 2011, p. 37).

O processo de conscientização e instrução oferecido aos indígenas por diferentes organizações não governamentais representou uma forma de reconhecimento, de responsabilidade pelo extermínio sociocultural ao qual eles foram submetidos. Mas, também, significou a emancipação política desses grupos, buscando superar o etnocentrismo e o colonialismo em sua luta por direitos enquanto “povos originários do Brasil”:

[...] “os índios” foram protagonistas de várias cenas marcantes no cenário político nacional, as quais, registradas por fotógrafos e cinegrafistas, ganharam manchetes nos jornais e telejornais: o cacique Mário Juruna (Xavante) com seu gravador, registrando promessas de políticos em Brasília, o gesto marcante de Ailton (Krenak) ao pintar o rosto de preto durante discurso no plenário do Congresso Nacional Constituinte, ou ainda o de advertência de Tuíra (mulher kayapó), em Altamira no Pará, ao tocar a face de um diretor da Eletronorte com a lâmina do seu terçado. [...] Entre tantas houve uma, envolvendo o cacique Raoni Metuktire, dos então chamados Txucarramãe (Kayapó), e o ministro do Interior Mário Andreazza, que merece ser lembrada aqui com mais detalhes. Em maio de 1984, Raoni saiu de sua aldeia e veio até Brasília, depois que seus guerreiros bloquearam por mais de um mês a rodovia BR-080 que liga as cidades de Xavantina e Cachimbo, no norte do Mato Grosso, pelo fato do governo federal não ter demarcado, conforme prometido, uma área de acréscimo ao seu território, na margem direita do Xingu. Em pleno gabinete do ministro e diante da imprensa, Raoni teve a reivindicação de seu povo finalmente atendida. Selou o acordo presenteando Andreazza com uma borduna e, puxando-lhe o lóbulo da orelha esquerda, declarou: “aceito ser seu amigo, mas você tem que ouvir o índio” (BETO RICARDO, 1996, p. 90)

A imagem dos indígenas defendendo suas terras e valores, por vezes pode saltar aos olhos como uma reação extrema. Entretanto, só por meio dessas ações é que eles conseguiram viabilizar a interlocução com líderes não índios, o último recurso diante da necessidade de defender seus interesses. Frente a isso, em nível nacional e internacional, o movimento indígena ganhou destaque, servindo de instrumento de pressão. Segundo Ricardo, 1996, estão aí considerados os seguintes processos e eventos:

[...] a elaboração da Constituição Federal (1987/88), a reunião da ONU sobre ecologia e desenvolvimento no Rio (1992), as comemorações ou anticomemorações dos 500 anos da chegada de Colombo à América (1992), a tramitação do Estatuto das Sociedade Indígenas no Congresso Nacional (1992/94), o término do prazo constitucional para a demarcação de todas as terras indígenas (1993), a revisão da Constituição (1993/94) e as eleições presidenciais (1994) (RICARDO, 1996, p. 90).

Ricardo (1996, p. 90) afirma, ainda, que quanto mais afastada do nível local “a política indígena tende a aparecer nos cenários regional, nacional e internacional como ação intermitente associada a intermediários não-indígenas, os quais por sua vez, têm perfil institucional objetivos e estratégias próprias bastante diversas”. Diante desta agenda, ficava apontada a necessidade de viabilizar representações indígenas, tornando a mobilização deste grupo uma exigência de seu tempo, bem como de organizações indígenas registradas em cartórios.

Ao permitirem a interferência de outros grupos em suas decisões, os indígenas acabavam por possibilitar, também, a introdução de discursos, práticas e intencionalidades alheias às suas vontades. Segundo Ricardo (1996), é possível perceber os impactos negativos desta intervenção na construção das primeiras organizações representativas dos povos indígenas por volta dos anos de 1980. Para Amilcar Aroucha Jimenes:

[...] a reorganização política foi a progressiva e notável acomodação a um modelo institucionalizado (a princípio, ‘não indígena’) de reivindicação. Em diversas regiões surgiam inúmeras entidades, com focos e abrangências diferenciadas. Das quais, a que ganhou maior destaque durante a década de 1980 foi, sem dúvida, a União Nacional dos Povos Indígenas – UNI (JIMENES, 2019, p. 57).

Jimenes (2019) informa que a União Nacional dos Povos Indígenas nasceu em 1980, na ocasião do primeiro Seminário de Estudos Indígenas, promovido pela então Universidade do Mato Grosso. O evento contou, além da comunidade acadêmica local, com a participação de estudantes, professores, líderes indígenas e representantes não índios de grupos da região centro-oeste e sul. Sobre a ele acrescenta:

Embora frequentemente se aponte uma fragilidade organizacional à UNI - principalmente pela carência de uma sólida interlocução nas 'bases', isto não a impediu que a entidade tenha conquistado um importante papel simbólico para a política indígena naquele contexto. Estava muito claro que, em fins dos anos 70 e ao longo da década seguinte, o grande desafio do movimento indígena não se impôs necessariamente na criação de uma entidade destinada a assumir o papel de articulação entre as organizações que pululavam em várias regiões do país, mas em inventar a própria possibilidade de uma atuação política perante o mundo dos brancos e seus poderes constituídos. Nesse sentido, a UNI assumiu um indiscutível protagonismo, se fazendo presente em diversos eventos, encontros, conferências, sempre na busca de fóruns onde pudesse manifestar suas demandas. A postura diligente se concretizou na atuação de algumas destacadas lideranças, figuras como Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Marcos Terena, Marçal de Souza, Domingos Veríssimo Marcos, Daniel Pareci e Mário Juruna (JIMENES, 2019, p. 56).

São inúmeros os desafios e perspectivas do Movimento Indígena Brasileiro. Para lidar com isso, os povos indígenas do Brasil criaram e criam suas próprias dinâmicas sociais e relacionais, potencializando o movimento, demandando direitos para além da questão territorial. Como já dissemos, entre estas demandas estão a educação diferenciada, acesso à saúde, e uso dos recursos naturais de maneira sustentável.

Como dito, as organizações indígenas foram criadas nas diversas regiões brasileiras a partir da década de 1980. Todavia, ganharam força e legitimidade, após promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), quando se percebe a amplitude de sua função, principalmente, no que tange a sua capacidade de pessoa jurídica, pois essa representação política simbolizava a incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos que possibilitariam lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional.

Muitas das organizações que compunham parte do MIB, criadas a nível nacional, regional e local, não seguiram adiante, sendo logo substituídas por outras. As mais recentes baseavam-se no processo organizacional impulsionado por organizações classistas de professores, de estudantes, de gênero (mulheres), e de jovens, por exemplo,

mas sem perder seu objetivo primordial, a luta pela terra e a garantia de direitos universais (saúde, educação, segurança) (JIMENES, 2019).

Essas organizações apoiavam e permitiam que os indígenas tratassem vários pontos de reivindicações junto a setores governamentais, tais como a demarcação de terras (INCRA), saúde (SESAI) e educação (Governos Federal, Estaduais e Municipais). Jimenes (2019) descreveu o movimento indígena neste novo campo institucionalizado, assinalando que:

[...] depois de ‘anunciar’ a continuidade de sua existência física, com a recuperação demográfica, os povos indígenas passaram a reafirmar e defender a continuidade de suas particularidades (culturais, sociais, étnicas, cosmológicas, etc.). Em outras palavras: os índios deram sinais cada vez mais claros de que ‘permaneceriam’ índios. Por sua vez, todo esse movimento estava diretamente relacionado a algumas inovações em marcha naquela conjuntura, dentre as quais, a crescente percepção do Estado enquanto arena de atuação de diferentes forças: o movimento indígena surge pela necessidade de reivindicar um espaço nesse campo institucionalizado de disputas, inserindo o ‘fator étnico’ na agenda do debate, não somente como um signo codificador de naturezas (sociais, culturais, religiosas, jurídicas, econômicas, etc.) diversificadas – a rigor, ininteligíveis ao mundo não indígena, mas como parte de uma emergente concepção de democracia que tomava forma naquele contexto histórico. Este ponto foi por algum tempo a principal referência para o horizonte de expectativas mobilizadas pela política indígena, em tese, sua resolução foi efetivada somente com a carta constitucional de 1988 (JIMENES, 2019, p. 51).

Nesse sentido, as organizações locais, estaduais, regionais e nacionais foram de extrema importância para sua revitalização sócio-histórica. Nos importam particularmente aquelas organizações que aconteceram no Estado da Bahia, fundamentais ao propósito desta pesquisa.

A Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ/BA), de direito privado e sem fins lucrativos, foi criada em 1979 com sede em Salvador, Bahia. Ela surgiu para discutir e promover alternativas de relacionamento entre a sociedade brasileira e os povos indígenas. Há também, o Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia (COPIBA), criado em 2010 com o intuito de formular diretrizes para a Política Estadual de Proteção aos Povos Indígenas, conta com a participação de grupos indígenas baianos; tem como função acompanhar, fiscalizar e avaliar os programas e ações governamentais, garantindo os direitos constitucionalmente assegurados aos Povos Indígenas. Enquanto o Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da

Bahia (MUPOIBA), fundado em 2011, tem como objetivo a unidade dos povos indígenas do estado da Bahia, envolvendo-se na luta ao lado das comunidades, em suas aldeias, na cidade e nas universidades. Com o apoio dos caciques e lideranças nativas, busca garantir os direitos de seu povo em todo o Território Nacional.

Surgiram também organizações locais, e os Tupinambá da Bahia criaram a Associação Beneficente e Cultural dos índios Tupinambá de Olivença (fundada em 11/04/2006), a Associação Cultural e Ambientalista dos Índios Tupinambá (fundada em 29/08/2003), a Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro (fundada em 01/03/2004) e Associação Indígena Tupinambá do Acuípe de Cima (fundada em 13/08/2013). Essas organizações possibilitam a tomada de decisão e a mediação dos conflitos nos territórios ocupados por eles, promovendo uma efetiva ação política ao grupo. Em contrapartida, devido à falta de flexibilidade das políticas públicas para os indígenas, elas conseguiram pouco resultado quanto às reivindicações sobre melhores condições de moradia, educação e saúde.

Ayra Tupinambá narrando sua experiência, em sua dissertação de mestrado avaliou que:

Na atualidade, há os que ainda insistem em negar nossos direitos, alegando terem ocorrido “descaracterizações étnicas, sociais, culturais e genéticas dos que se dizem Tupinambá”. Eles nos chamam de “caboclos”, “falsos índios” e “sem direito à terra”. Denominam nossas ações de autodemarcação (retomadas) da Terra Indígena como “coisas feitas por bandidos, invasores e vândalos”. Os autores dessas falas requerem às autoridades “a nulidade do relatório de demarcação” enunciado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 20 de abril de 2009. As retomadas (autodemarcação) das terras que fazemos, colocando nossas vidas em risco, decorrem da demora na homologação oficial do Território Originário, que demonstra a morosidade e o descaso com que o Estado e a justiça brasileira ainda tratam os Povos Indígenas. Do mesmo modo, a autodemarcação demonstra o protagonismo Tupinambá, na medida em que autonomamente construímos nossas aldeias, moradias e escolas. Fortificamos as formas tradicionais de nos relacionarmos com a natureza sagrada, consolidando a retomada do Território Ancestral (Ayra Tupinambá, 2020, p.18).

Neste cenário, os Tupinambá de Olivença, assim como os demais povos indígenas do Brasil, vêm se afirmando enquanto cidadãos de direitos específicos, reivindicando valorização da cultura, respeito à diversidade étnica opondo-se a uma tradição de pensamento que vigora no Brasil há séculos. John Manuel Monteiro

afirmou, em 1999, que, em nosso país, era necessário deixarmos de situar os indígenas no passado, referindo-se a eles apenas em termos de “resquícios” ou “remanescentes”. Embora esta compreensão esteja bastante estabelecida nos meios acadêmicos, no senso comum ela ainda não é prevalecente, apesar de que a (re)emergência dos povos indígenas no Brasil, em especial da região Nordeste, rompe com a ideia de que eles estavam extintos.

É fato que as populações nativas no Nordeste sofreram de maneira excepcionalmente aguda os efeitos da presença colonial, tendo sido fortemente afetadas em sua demografia. Entretanto, como há algum tempo afirmou João Pacheco de Oliveira, diferentemente “do que julga a opinião pública em sua maioria, os povos indígenas não estão localizados apenas na Amazônia e no Brasil Central, habitam também as mais antigas áreas de colonização do país, como o Nordeste” (, 2004, p. 10).

Pacheco de Oliveira (2004) lembrou especificamente sobre os índios do Nordeste, que seus coletivos eram tratados como “remanescentes”¹⁸. Mas, à medida que reaparecem como “indígenas” em novas pesquisas, eles começam a despertar a atenção de estudos históricos e antropológicos. Por sua vez, como vimos, os indígenas conseguiram trazer à tona a discussão sobre as suas agendas. Muito representativo disto foi o evento que envolveu os Pataxós no que tangeu a comemoração dos “Quinhentos Anos do Brasil” e que representou um marco para a agenda política dos indígenas do Nordeste. Sobre esse acontecimento, o Instituto Socioambiental declarou em seu site:

No início do mês de abril do ano 2000, cerca de dois mil indígenas de 185 povos, organizados pelo Movimento de Resistência Indígena, Negra e Popular do “Brasil: Outros 500” partiram de centenas de cidades e aldeias brasileiras rumo a Porto Seguro (BA), para participar dos protestos contra as comemorações oficiais dos 500 anos do Descobrimento do Brasil. As lideranças indígenas haviam sido convidadas e declinaram do convite diante de tantas gafes e constrangimentos a que seriam expostos pelos organizadores. Durante a comemoração, uma conferência indígena foi realizada em Santa Cruz de Cabrália e uma passeata pacífica estava programada para o dia 22, data da suposta chegada de Pedro Álvares Cabral e suas

¹⁸ Isto os tornava supostamente pouco interessantes culturalmente, assim como a Etnologia Indígena do Nordeste, uma “etnologia menor”, quadro que sofreria uma reversão apenas no início da década de 2000. Diz ele: “os povos indígenas do Nordeste não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros. Nas bibliotecas e no mercado editorial são muito raros os trabalhos especializados disponíveis. Apesar da grande expansão do sistema de pós-graduação nos últimos anos no Brasil, ainda no início desta década contava-se com poucas teses monográficas e nenhuma interpretação mais abrangente formulada sobre o assunto. Tudo levava a crer tratar-se, em definitivo, de um objeto de interesse residual, estiolado na contracorrente das problemáticas destacadas pelos americanistas europeus, e inteiramente deslocado dos grandes debates atuais da antropologia. Uma etnologia menor” (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

caravelas ao sul baiano. A mobilização tinha o objetivo de chamar a atenção da sociedade brasileira e de suas organizações populares e públicas para a grave ameaça e desrespeito à identidade, e mesmo, à autonomia da nação, representados por um espúrio projeto privado denominado “Museu Aberto do Descobrimento”, que apresentava um conjunto de ações comemorativas autoritárias e mistificadoras, que ameaçavam expor internacionalmente o Brasil ao ridículo, como se fôssemos uma nação sem identidade e sem autodeterminação. Desprezando, assim, a constituição autônoma da sociedade democrática e pluricultural brasileira ¹⁹.

Quando do evento da “celebração dos 500 anos do Brasil”, o povo Tupinambá de Olivença também se organizou para ser ouvido. Naquele contexto, essa e as demais etnias indígenas na Bahia, se mobilizaram politicamente na intenção de fazer uma reflexão sobre o que significava para suas comunidades, a suposta data comemorativa dos 500 anos da chegada dos portugueses. O que os indígenas queriam, tratava-se, na verdade, de uma reflexão sobre o que eles denominaram de “Brasil: Outros 500”. Entretanto, tiveram suas solicitações negadas e sua participação reprimida pelos órgãos policiais.

O cacique Babau Tupinambá de Olivença (Imagem 01) afirmou:

“Continua a mesma coisa, né? Piorou! Veja bem, essa foto foi do momento em que se ia fazer a comemoração em Porto Seguro e nós estávamos no movimento Brasil: Outros 500. Porque os quinhentos anos que se consolidaram ali, foram quinhentos anos de repressão e violação dos direitos indígenas no país. Nós não tínhamos nada a comemorar, mas sim pedir um novo quinhentos, diferente. Mas o amanhecer do dia da marcha se iniciou com bombardeio em cima de nós, porque o Fernando Henrique [Cardoso] estava em Porto Seguro fazendo um evento e disse que a gente ‘poderia atrapalhar’. E aí, lá de Coroa Vermelha em direção a Porto Seguro, era helicóptero jogando bomba, polícia atirando de todos os lados. Teve todo tipo de ataque. Depois os índios resolveram desistir e ir embora. Mas ficou aquele ranço até hoje” (Cacique Babau, 2017)²⁰.

¹⁹Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/pataxos-lutam-por-sua-terra-na-coroa-vermelha>> Acesso em: 12 fev. 2021

²⁰Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_foto_uma_hist%C3%B3ria/Cacique_Babau_Tupinamb%C3%A> Acesso: 24 jun. 2020.



Imagem 01: Cacique Babau Tupinambá segura fotografia que mostra a repressão policial ocorrida nas manifestações dos 500 anos do descobrimento, ano 2000.

Fonte: Luiza Calagian - ISA, 2017

Todavia, são justamente esses fatos que nos levam ao questionamento das imagens tradicionais sobre a suposta extinção ou ainda sobre o gradual desaparecimento dos povos indígenas na região. Esta invisibilidade até bem recentemente marcava reflexões históricas e antropológicas baseadas em concepções da aculturação ou mestiçagem, um dos efeitos do processo de extinção dos aldeamentos indígenas ocorridos a partir de 1800, especialmente após a Lei de Terras de 1850²¹.

Dessa forma, autoridades e particulares com interesses próprios, passaram a sustentar que os aldeamentos indígenas já não se justificavam, uma vez que seus habitantes se encontravam supostamente amalgamados com a massa da população. Sabe-se que na Bahia, com a extinção e despojo dos aldeamentos, muitos indígenas

²¹ A lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, amplamente conhecida como Lei de Terras, foi o dispositivo legal que, pela primeira vez, buscou regulamentar a questão fundiária no Império do Brasil. Esse ato determinou que a única forma de acesso às terras devolutas da nação fosse através da compra ao Estado em hasta pública, garantindo, entretanto, a revalidação das antigas sesmarias, que era até então a forma de doação da terra por parte do Estado à iniciativa particular – prática existente desde os tempos coloniais – e das posses realizadas até aquele momento, desde que estas tivessem sido feitas de forma mansa e pacífica. As terras localizadas nas fronteiras seriam exceção a essa regra, permitindo-se a cessão gratuita por parte do Estado em uma área até dez léguas da fronteira. Ficava ainda estabelecido um prazo para que os proprietários – posseiros ou sesmeiros – demarcassem e registrassem suas terras, de forma que garantissem, assim, os necessários títulos de suas propriedades, sem os quais não poderiam hipotecar, vender ou alienar de qualquer outra forma. Fonte: Arquivo Nacional Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>> Acesso: 30 jun.2022

passaram a trabalhar para os novos donos das terras; outros se dispersaram pelas regiões vizinhas, ou migraram para as periferias urbanas.

Nesse contexto, a região Norte apresenta a maior população indígena vivendo em áreas periurbanas, enquanto o Nordeste possui a segunda maior população, segundo o Censo de 2010 do IBGE (Gráfico 1).

Distribuição da população indígena - IBGE - 2010

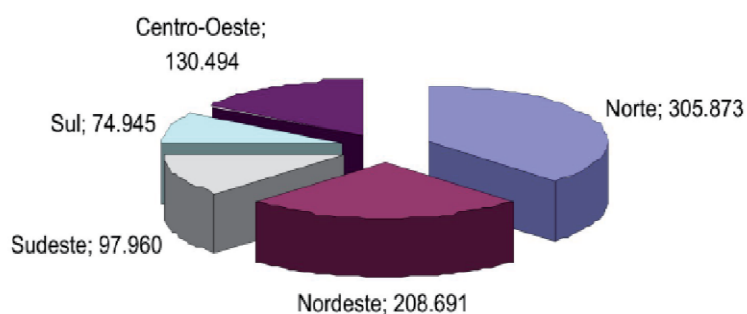


Gráfico 1: Distribuição geográfica das populações indígenas brasileiras em área urbana. Censo/IBGE – 2010.

Fonte: IBGE, 2010.

Este Censo também apresentou a distribuição dos indígenas por Estado. Com esses dados, foi possível verificar que, na região Nordeste, Bahia (48.818) e Pernambuco (49.619) possuem os maiores números absolutos de indígenas vivendo em área urbana, seguidos de Maranhão (33.457) e Ceará (16.265). O Rio Grande do Norte é o Estado que menos apresenta número absoluto de indígenas vivendo em áreas urbanas (Gráfico 2).

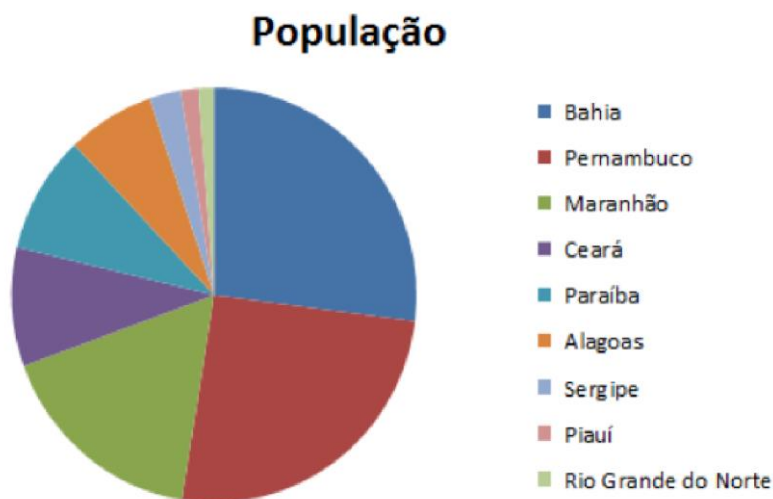


Gráfico 2: Distribuição por Estados do Nordeste das populações indígenas em área urbana.
Fonte: IBGE, 2010.

As persistentes e pessimistas perspectivas da década de 1970 sobre o provável desaparecimento dos povos indígenas no país, por meio de um inexorável “descenso demográfico secular” (PAGLIARO, 2010, p. 579), provocado por supostos e inevitáveis doenças, ou pela assimilação dos índios à sociedade nacional, mostraram-se equivocadas. Este dado constitui-se em um fenômeno histórico de grande relevância e de efeitos importantes para estudos antropológicos e etnográficos.

Em alguns casos, a surpresa antropológica ante as aparentes etnogêneses, que na verdade supõem, frequentemente, a manifestação pública de coletividades “que já estavam ali”, provém da influência teórica ou subteórica do paradigma da aculturação: “se não parecem mais indígenas, é porque já não são indígenas”. No entanto, há quase 70 anos, os ilustres autores do *Memorandum of the Study of Acculturation* já haviam advertido que “aculturação” não era equivalente a “assimilação”, embora aparentemente não se tivesse dado suficiente atenção ao significado profundo de ambos os conceitos (Redfield, Linton e Herskovits 1936). Mesmo sem exibirem uma cultura material distintiva, sem falarem línguas indígenas, vestindo-se como os ocidentais e partilhando de sistemas culturais aparentemente não muito diferentes dos característicos dos Estados-nação nos quais estão contidos, certos grupos reivindicam uma identificação própria – indício de que a ideia de aculturação, entendida como adoção de traços culturais externos, carece de capacidade explicativa em relação às identidades étnicas própria (BARTOLOMÉ, 2006, p. 47).

De acordo com Bartolomé, os traços culturais se explicam por uma percepção equivocada de que “o hábito faz o monge”:

[...] partia-se da percepção do exterior para entender o interior, fechavam-se os olhos à impossibilidade de reduzir a identidade a formas culturais específicas, passíveis de mudarem com o tempo sem que a identificação desaparecesse, embora recorressem a outros referentes culturais, próprios ou apropriados, para a sua sustentação. Nesse sentido, devemos recordar, que a língua não constitui o único indicador diacrítico da identidade étnica. É possível recorrer a um vasto conjunto de elementos históricos ou culturais para afirmar a condição de indígena e definir o pertencimento de seus protagonistas. Os traços culturais que dão substância à identidade e lhe servem de argumento estão submetidos à historicidade que lhes é própria (BARTOLOMÉ, 2006, p. 47).

A realidade empírica revela a impropriedade da noção de aculturação ocorrendo como processo progressivo e irreversível da perda cultural, pelo qual os povos originários estariam malfadados ao desaparecimento. Estudos contemporâneos sobre o tema revelam que os contatos interétnicos não são determinantes para aculturação, mas sim um meio de agregar traços culturais de outros grupos, sem descaracterizar a sua própria cultura. Estes estudos reconhecem que a tradição e a inovação são dimensões indispensáveis da cultura, ou seja, as culturas são dinâmicas e se transformam, não sendo algo que se possa perder.

De acordo com Heloísa Pagliaro, o conceito de atrito interétnico de Cardoso de Oliveira (1964), abriu caminhos para problematizar essas questões, mas foi a geração seguinte que partiu da ideia de que as culturas indígenas não se perdem, e que as sociedades indígenas atuam sempre reconstruindo uma identidade diferenciada.

Uma multiplicidade de causas explicaria a vitalidade atual das populações indígenas:

A redução dos níveis de mortalidade, especialmente a infantil, contribuiu sobremaneira para o aumento da sobrevivência de recém-nascidos, jovens e adultos de muitas etnias. Esse fator, combinado à manutenção ou à elevação dos níveis de fecundidade dessas populações, resultou em expressivo crescimento vegetativo, próximo de 3,5% ao ano em muitas etnias. Como ocorre nessa fase do processo de transição demográfica, quando as populações, em geral, passam de decrescentes ou estáveis para populações em crescimento acelerado, assiste-se no presente momento a um rejuvenescimento importante das populações indígenas. Em muitos povos indígenas, a proporção de menores de 15 anos de idade supera atualmente a casa dos 50%. Deve ser destacado que a melhoria das condições de saúde dessas

populações tem propiciado o aumento da sobrevivência em todas as idades, repercutindo inclusive na elevação da proporção de maiores de 50 anos, contribuindo assim para a preservação de normas e valores culturais tradicionalmente transmitidos pelos velhos (PAGLIARO, 2010, p. 580).

Além da preservação e recuperação dos valores socioculturais por meio das experiências dos mais velhos que residem nas comunidades, é possível referir-se a esse processo como “(re)emergência” de grupos que se julgavam extintos. Esse processo favorece a identidade de cada povo, fortalecendo suas decisões ao longo da caminhada percorrida para instituir sua (re) organização sociocultural. Esse movimento ocorreu em vários momentos, dentre os quais destacamos os ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, como apresentamos anteriormente, quando chega ao conhecimento público que:

“Povos indígenas que não eram reconhecidos pelo órgão indigenista também não estavam descritos na literatura etnológica, esse foi o caso dos Tinguí-Botó, dos Karapotó, dos Kantaruré, dos Jeripancó, dos Tapeba, dos Wassu, dentre outros, que passam a ser chamados de “novas etnias” ou de “índios emergentes” (OLIVEIRA, 1998, p. 61).

Oliveira (1988) refere-se à ausência de ação dos órgãos públicos que necessariamente deveriam ser responsáveis pelo bem-estar dos indígenas. Apresenta uma sequência de etnias que foram desassistidas e marginalizadas ao longo da história, e lembra as classificações de cunho pejorativo atribuídas a esses grupos²². Sobre a invisibilidade a que esses povos foram submetidos e a caracterização destes como “índios emergentes” o autor afirma ser:

[...] uma tradição presente no Ocidente de estabelecer uma identificação entre a visão e o conhecimento, considerando aquela como uma faculdade privilegiada. Embora possa ser de utilidade enquanto artifício descritivo, no plano da análise comparativa, continua a ser caudatária de uma etnologia das perdas e das ausências culturais. Por um lado, sugere associações de natureza física e mecânica quanto ao estudo da dinâmica dos corpos, o que pode trazer pressupostos e expectativas distorcidas quando aplicada ao domínio dos fenômenos humanos. Como imagem literária, ao contrário,

²² Durante o processo de associação identitária, aos indígenas são atribuídas características culturais, sociais e políticas que os definem enquanto etnia. Entretanto, tais aspectos tornam-se suscetíveis de equívocos quando distorcidos por não índios, e à sociedade indígena são atribuídas características folclóricas.

reporta-se a uma aparição imprevista, enfatizando o fator surpresa. Por sua ambiguidade, pode ser suscetível de usos variados sem, no entanto, contribuir para o entendimento de aspectos relevantes do fenômeno que designa (OLIVEIRA, 1998, p. 61-62).

Nesse contexto, o território ocupado pela etnia surge como meio de garantir direitos, determinar deveres e promover ganho social individual e coletivo. Sobre essa temática, Oliveira (1998) afirma:

[...] o processo de territorialização é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso), mas, sem restringir-me à dimensão identitária, vendo a distinção e a individualização como vetores de organização social, as afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre os membros dessa unidade político-administrativa (arbitrária e circunstancial), serão retrabalhados pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastados com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de reorganização sociocultural de amplas proporções (OLIVEIRA, 1998, p. 56).

Viegas (2007) destaca que a autoidentificação se tornou critério para identificação dos “grupos indígenas” e “tribos” somente no ano de 2003, e que entre os anos de 1988 e 2003, o Estado brasileiro atuou como fator de empecilho quanto a isto. Considera-se atualmente que não cabe ao Estado determinar quem pode ser considerado ou não indígena, ou seja, a chamada “heteroidentificação” e pertencimento deve se dar por meio da “autoidentificação étnica”. Segundo a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, em seu art. 7º:

Os povos indígenas e tribais deverão ter o direito de decidir suas próprias prioridades no que se refere ao processo de desenvolvimento na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, e às terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural (Convenção 169, OIT, 1989).

Por conseguinte, a partir da Convenção 169, os critérios utilizados para a identificação dos indígenas passaram a consistir na autodeclaração e consciência de sua identidade indígena e no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem. Recentemente houve uma tentativa de reverter esse critério, com a publicação da Resolução nº 04/2021 pela FUNAI. De acordo com ela, os “critérios de heteroidentificação” passariam a ser utilizados para avaliar a autodeclaração de identidade dos povos indígenas, assim como o vínculo histórico e tradicional de ocupação ou habitação entre a etnia e algum ponto do território soberano brasileiro, a consciência íntima declarada sobre ser índio e a origem e/ou ascendência pré-colombiana.

Tal Resolução foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF), apesar da alegação por parte da FUNAI de que o referido documento teria o objetivo de “padronizar e dar segurança jurídica aos indígenas e seus aldeamentos”, evitando fraudes na obtenção de benefícios sociais voltados ao coletivo e a banalização da identidade indígena²³. No caso dos Tupinambá de Olivença, é por meio da autoafirmação, que eles vêm se apresentando enquanto índios aldeados na faixa Nordeste da costa atlântica brasileira.

Nossa compreensão da realidade dos Tupinambá de Olivença parte deste arcabouço até aqui descrito. O processo de (re)emergência que eles apresentam no momento, vincula-se à necessidade de afirmar que sempre estiveram naquele território, mesmo que tratados pelos não-índios como “caboclos de Olivença”, e que as tentativas de assimilação e apagamento desse povo, não tiveram êxito. Os indígenas Tupinambá de Olivença buscam visibilidade e garantia de direitos e a educação diferenciada é parte importante disto.

[...] significa dizer que o processo de (re)emergência étnica dessa população, também deve ser pensando de modo dialógico com suas reivindicações políticas, a ampliação das redes de ensino escolar e as políticas desenvolvidas pelo Estado. Não à toa, a busca pela implantação e por melhores condições de educação escolar indígena também surge no rastro desse processo histórico de (re)emergência social e étnica (ORÇO & COSTA, 2014, p.215).

²³ Fonte: CIMI. Disponível em: <

A aplicação da noção de “(re)emergência étnica” se torna relevante perspectiva de afirmarmos que esses indígenas sempre habitaram aquela região do sul da Bahia e que suas lutas correspondem à exigência de se fazer reconhecidos enquanto povos originários. Neste sentido, destacamos a afirmação em um vídeo em que a cacica Maria Jesuína, assinala: “Passamos muitos anos na invisibilidade, mas hoje a gente já tem essa conquista, de poder dizer eu sou Tupinambá, eu existo eu sempre estive aqui, a gente tem lutado pra mostrar, principalmente para sociedade de Ilhéus que Olivença, ela sempre foi uma aldeia”²⁴.

2.2 Lutas Tupinambá: reconhecimento identitário e cultural

Os Tupinambá são mencionados desde as primeiras notícias sobre o Brasil:

[...] são referidos pelos cronistas e viajantes por seus feitos guerreiros e rituais de antropofagia [...] Trata-se dos primeiros indígenas a manterem contato com as populações europeias, tendo sido, portanto, as primeiras vítimas dos massacres, doenças e exploração que seriam infligidos, indiscriminadamente, pelos colonizadores, aos grupos indígenas das terras baixas sul-americanas (COUTO, 2003, p. 5).

De resto, a presença de indígenas Tupi na região da costa sul da Bahia é sobejamente conhecida, documentada e representada cartograficamente. Muito da historiografia regional tem referido que os índios habitantes desta região costeira no século XVI eram Tupi. Já no mapa étnico-histórico de Curt Nimuendaju os índios Tupinaki aparecem habitando a faixa sul da Bahia. Ainda desse ponto de vista, da história documental e da etnologia, uma curta referência de Curt Nimuendaju sobre sua passagem por Olivença em 1938, no decurso das suas viagens à Bahia, volta a corroborar essa identificação, sustentando-se na referência de um artefato material que diz ser “tipicamente tupi” (cit. por VIEGAS, 2007, p. 29-30).

Os Tupinambá de Olivença propriamente falando, são um grupo aldeado em Ilhéus, no estado da Bahia. Eles têm suas histórias relatadas por vários pesquisadores, dentre eles: Carlos Alberto Ricardo (1996); José Augusto Laranjeiras Sampaio (1996);

²⁴ Ver em: CAMBUÍ PRODUÇÕES. Documentário Brasil Tupinambá. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CN9RQ9zIm5I&t=2198s>. Acesso em: 30 ago. 2021.

Susana de Matos Viegas (2007) e Teresinha Marcis (2004). Em suas obras, esses autores ligam a origem deste povo à história colonial e os reconhecem enquanto “Tupiniquins Geren”. Parte dessa trajetória foi registrada por inúmeros documentos, alguns facilitando o seu processo de reconhecimento, como podemos ver no depoimento de Haroldo Heleno do CIMI:

O povo Tupinambá nesse processo de identificação étnica foi o povo que a gente costuma dizer em nível de Brasil, uma das etnias que teve maior facilidade de ser reconhecida, porque a quantidade de documentos contidos nos livros de tombo da igreja, deixada pelos jesuítas foi, assim, extremamente muito bom para os Tupinambá (VIEGAS, 2007, p. 29-30).

Na década de 30 do século XX, a maior parte dos remanescentes da antiga aldeia jesuítica²⁵ que havia na área, já sem terras, foi transferida, enquanto outra pequena parte permaneceu vivendo em minúsculos núcleos a oeste da Vila de Olivença em Ilhéus (cit. por Ricardo, 1996, p. 86). Sabe-se, então, que alguns grupos permaneceram, misturados aos não-índios que se instalaram nesta região.

A presença dessas pessoas que se identificam e são identificadas como “índios ou caboclos” de Olivença demonstra a sua capacidade de resistência. Inseridos na sociedade dominante, compondo a massa dos excluídos pelo sistema econômico e político, não se encontram, porém, diluídos nas categorias genéricas de camponeses, pobres, desempregados. Pelo contrário, apesar dessa inserção ainda se afirmam como uma coletividade constituída, tendo como grande elemento identificador sua identidade étnica. E mantém essa opção de, como índios, sofrerem a discriminação expressa nos estereótipos preconceituosos de preguiçosos, cismados e ingênuos (MARCIS, 2004, p. 12).

Conhecida primeiramente como aldeamento Nossa Senhora das Escadas, a localidade hoje chamada de Olivença, segundo Marcis (2004), foi estabelecida em 1700:

[...] reunindo diferentes grupos étnicos de diferentes troncos linguísticos, como se deduz pelos documentos que informam sobre a

²⁵Olivença foi a primeira e a principal das aldeias jesuíticas do sul da Bahia. A aldeia de Nossa Senhora da Escada de Olivença teria 120 a 130 casais, além dos viúvos e viúvas. São índios da Nação Tabajara ou Tupis. Está a aldeia ao sul da vila de Ilhéus, na costa, a distância de 3 léguas. Dista da aldeia da Almada até 6 léguas. (CALDAS, 1759, n. 90)

composição da população, registrando-a com “Tupinikin”, “Tobajara”, “Camacã” e mais tarde, “Tabajara”, “Tupis” ou “Tupinaguês”. [...] Ao longe da existência do aldeamento, muitos índios foram sendo incorporados por motivos diversos e visando manter uma média populacional que viabilizasse o povoamento. Era uma prática comum das autoridades e jesuítas promover os “descimentos”, ou seja, a transferência de índios provenientes de outros aldeamentos ou das aldeias destruídas (MARCIS, 2004, p. 38).

O povoamento acabou se tornando estratégico:

[...] com funções e significados diferentes para os diversos atores envolvidos. Para o governo, povoar a costa com aliados era garantia de propriedade e defesa contra os ataques externos e internos, limitando o avanço de índios ainda não contatados. O aldeamento seria como posto de comunicação entre Ilhéus e Porto Seguro, além de reserva de mão de obra para serviços públicos: construções segurança e guias dos caminhos recrutamento para compor o exército e as bandeiras contra quilombos e índios “hostis”. Os colonos esperavam obter mão-de-obra, dócil, qualificada, barata e disponível em número e tempo que julgassem necessários, além do fornecimento de utensílios e alimentos [...] (MARCIS, 2004, p. 37).

Na segunda metade do século XVIII, no ano de 1758, o aldeamento foi transformado na Vila de Olivença²⁶, passando a ser gerida de acordo com a política do Diretório²⁷. Como sabemos, tratava-se de uma orientação que, afastando os missionários

²⁶ Fonte: FUNAI – Despacho nº 24 de 17/04/2009. Em 1750, por diretiva do Marquês de Pombal, os povoamentos indígenas que anteriormente tinham nomes religiosos ganham toponímias de lugares da metrópole, criando simbolicamente uma ideia do território colonizado como uma réplica de um território “original” da metrópole. É assim que o aldeamento de Nossa Senhora da Escada passa a designar-se Vila Nova de Olivença, nome de uma povoação que nessa altura pertencia a Portugal. O Diretório dos Índios, projeto colonial desse período, incentivou a mestiçagem de índios com colonos portugueses, fato que facilitou a entrada de portugueses no território das vilas não apenas para “casar”, mas também para negociar e ocupar o território (Diretórios de Índios, 1757). Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/despacho-24-2009_72427.html Acesso: 01 jun2021

²⁷ O Diretório [1755] não só dispôs sobre a liberdade dos índios como alterou a administração desses povos, reorganizando as aldeias depois do afastamento das diversas missões religiosas. A administração das vilas deveria buscar “a dilatação da fé; a extinção do gentilismo; a propagação do Evangelho; a civilidade dos índios; o bem comum dos vassallos; o aumento da agricultura; a introdução do comércio; e finalmente o estabelecimento, a opulência e a total felicidade do Estado” (Almeida, 1997, Apêndice). Dividido em 95 parágrafos o Diretório, além de conter determinações sobre economia e administração dos aldeamentos, fornecia orientações sobre diversas esferas da vida, desde questões do governo, até a “civilização dos índios”. Inicialmente, a lei mandava que os “principais” indígenas governassem as aldeias. Avaliava, porém que os índios não teriam capacidade de governar e, razão de serem “rústicos”. Diante disso, era necessária a existência, nas povoações, de um “Diretor” com domínio da língua indígena, entre outros requisitos. Com a expulsão dos missionários e as aldeias transformadas em vilas, os índios seriam governados por juizes e vereadores, igualando-se do ponto de vista formal, aos demais cidadãos.

responsáveis pela “catequese e civilização” dos indígenas, apontava novas estratégias para chegar a este mesmo fim.

Quanto aos Tupinambá de Olivença, mesmo diante disto eles:

[...] continuaram vivendo no espaço da vila e das matas da região [...] a como território indígena, transformando-o segundo seus padrões, ajustando o aparelho colonial às suas vivências. Perpetua-se uma organização familiar e ocupação habitacional no espaço da vila repudiados pelo modelo colonizador, o cultivo de mandioca nas roças circundantes, e produção do vasto conjunto de derivados alimentares deste tubérculo - desde a farinha à bebida fermentada referida especificamente em fontes históricas sobre os índios de Olivença pelo nome Cauym (Lisboa 1799 in Almeida 1916: 108). Há também referências à prática da pesca no rio, à caça no mato e à coleta de caranguejos nos manguezais (Cf. Dias 2007: 17), bem como elaboração de peças artesanais, sobretudo a partir de piaçaba, que eram remetidas para Salvador onde eram comercializadas (Cf. Marcis 2004: 43, 44). Fontes documentais mostram, ainda, que, no século XVIII e XIX se manteve o mesmo padrão de ocupação do espaço. As diversas ações do estado colonial, que não consideraram o ponto de vista indígena, não apagariam nunca o modo de ocupação do espaço dos Tupinambá de Olivença, segundo sua própria lógica cultural, nomeadamente se deslocando para junto aos rios, para o interior do continente, mantendo a ligação à vila - situada no litoral. Uma análise dos registros do cartório da vila mostra que nos finais do século XIX este modelo de ocupação do território se manteve, permanecendo até a atualidade²⁸.

Segundo Viegas (2007 p. 18), apesar de decorrido um século do decreto que extinguiu administrativamente a Vila de Olivença dos Índios (final do século XIX), quando falam de si próprios, por relação com seus vizinhos, os indígenas que habitam essa região de Olivença usam de modo indiferenciado os termos “índio” ou “caboclo” para se autodefinirem. Mesmo depois da reivindicação enquanto Tupinambá de Olivença, o termo “caboclo” é de importância vital para eles, pois incorpora a história da relação com a civilização ou com os tempos modernos. A alternância entre os termos índio e caboclo é igualmente importante por se referir a forma de identificação que, em vez de se fundamentarem em noções substancialistas e classificatórias estanques de “tipos de pessoa”, dizem respeito a modo de criar afeto, de viver e habitar e a modos de conceber como vida social se faz no tempo.

²⁸FUNAI – Despacho nº 24 de 17/04/2009. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/despacho-24-2009_72427.html>. Acesso: 01 jun2021

Em 1930 a maioria dos aldeados continuava na região de Olivença. Nesse período, a vila tornou-se um local turístico devido às suas belas praias e paisagens naturais. Os índios se viram assim, em uma situação perturbadora, pois os “nacionais” que ali se instalaram trabalhavam pela urbanização de forma a atrair visitantes²⁹. Frente a esse novo processo de extrusão dos indígenas de seu território, acirraram-se os conflitos com os indígenas sendo liderados pelo Caboclo Marcelino³⁰, contra o Governo. De acordo com Maria Hilda Paraíso (1982), a chamada “Revolta do Caboclo Marcelino” pautou-se na necessidade de recuperar as terras perdidas, com a repressão do governo resultando em um massacre.

A revolta esteve associada a uma tentativa de contrariar a usurpação de terras dos índios. Viegas (2007 p. 260-261) acrescenta que a legislação ratificada em 1981, e que permitia a compra de terra devolutas, foi responsável pelo processo, mesmo que tardio, da valorização imobiliária da Vila de Olivença, iniciada no final da década de 1930. Esse interesse foi se acentuando porque os coronéis do cacau buscavam legalizar a titulação de posse das terras, muitas vezes avaliadas abaixo do valor. Para aumentar seu patrimônio, eles buscavam legitimar a agregação de várias plantações cultivadas pelos índios.

Desta forma, foi se concretizando o processo de espoliação das terras indígenas, ao mesmo tempo em que eles foram sendo incorporados como trabalhadores para os novos proprietários. Paralelamente a isso, firmou-se a ideia de que os índios teriam sido extintos pelo processo de “aculturação”. Esta consideração era referendada, como já

²⁹ Um documento de 27-11-1922 publicado no Jornal "O Comércio" e assinado por Dr. José Júlio de Brito (Juiz de Direito da Comarca), Dr. Manuel Pereira de Almeida (engenheiro civil e chefe político de Una), Cônego Amâncio Ramalho, Dr. Honorato J. Pereira Maltez (promotor público), Dr. José Veríssimo da Silva Junior (engenheiro civil, Inocêncio Cezimba (tabelião) e Alípio Mota (tesoureiro do Município de Ilhéus) atesta o grau de avanço que se processava sobre as terras de Olivença: [...] "Realizando este melhoramento, cessará tudo quanto há de menos conveniente em Olivença; construir-se-ão boas residências para o verão, - e circularão automóveis do Pontal para o local que deixará de ser considerado aldeamento de índios mansos para receber o título de estação balneária, a mais apropriada de todo o estado". (Grifo nosso) Fonte: Maria Hilda Baqueiro Paraíso Revista 4e Antropologia, (30/31/32, 1987 /88/89). Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aparaíso-1992-indios/Paraíso_1992_OsIndiosDeOlivencaBA.pdf> Acesso 21 set.2021.

³⁰ Segundo Viegas (2007 p. 18), apesar de decorrido um século do decreto que extinguiu administrativamente a Vila de Olivença dos Índios (final do século XIX), quando falam de si próprios, por relação com seus vizinhos, os indígenas que habitam essa região de Olivença usam de modo indiferenciado os termos “índio” ou “caboclo” para se autodefinirem. Mesmo depois da reivindicação enquanto Tupinambá de Olivença, o termo “caboclo” é de importância vital para eles, pois incorpora a história da relação com a civilização ou com os tempos modernos. A alternância entre os termos índio e caboclo é igualmente importante por se referir a forma de identificação que, em vez de se fundamentarem em noções substancialistas e classificatórias estanques de “tipos de pessoa”, dizem respeito a modo de criar afeto, de viver e habitar e a modos de conceber como vida social se faz no tempo.

mencionamos, pelo pensamento histórico antropológico vigente, em que o processo de assimilação dos índios à sociedade nacional era considerado um projeto e um dado.

Em seu trabalho de classificação das áreas culturais indígenas existentes no país, Eduardo Galvão (1979), por exemplo, manifestou dúvidas quanto a reconhecer uma que dissesse respeito ao Nordeste, e a ela possuir, efetivamente, unidade e consistência que fosse equivalente à das demais áreas culturais. O trabalho de Galvão informa que a maioria dos indígenas viveriam “integrada no meio regional, registrando-se considerável mesclagem e perda dos elementos tradicionais, inclusive a língua”. Ou seja, mesmo para os órgãos indigenistas brasileiros, os indígenas do Nordeste teriam desaparecido.

Darcy Ribeiro, por sua vez, fala em ‘resíduos da população indígena do Nordeste’, ou ainda em “magotes de índios desajustados” vistos nas ilhas e barrancos do São Francisco (Ribeiro 1970, p. 56). Sobre isto, acrescenta:

Ao amargor vêm juntar-se a suspeição e, logo, o descrédito, inclusive, como possíveis sujeitos históricos. Por todos os sertões do Nordeste, ao longo dos caminhos das boiadas, toda a terra já é pacificamente possuída pela sociedade nacional; e os remanescentes tribais, que ainda resistem ao avassalamento, só têm significado como acontecimentos locais, imponderáveis (RIBEIRO, 2004, p. 15-16).

Considerando, contudo, estarmos diante de novas formações sociais do coletivo Tupinambá, atualmente podemos encontrá-los em núcleos espalhados conhecidos como Sapucaeira, Acuípe, Santaninha, Olivença, Itapuã (Ilhéus – Bahia), entre outras. O território hoje habitado pelos Tupinambá de Olivença pode ser documentado a partir de transformações históricas contínuas e assentes em critérios de organização social e de reação ao embate político com os missionários, os colonizadores e “brancos”, de modo geral³¹.

Estes grupos indígenas resistiram à ocupação das terras e atacavam os empreendimentos coloniais, o que postergou a ocupação e a fixação de aldeamentos nessa área ao sul do Estado da Bahia. Para Pacheco de Oliveira a (re)emergência étnica que se observa no Nordeste brasileiro a partir de finais do século passado, está

³¹ Como já foi assinalado, mesmo antes de se fixarem no aldeamento jesuíta, as referências históricas consultadas mostram que eles já se encontravam nesta região, sendo que a maioria tem a procedência Tupi (Tupiniquim e/ou Tupinambá), havendo a menção da existência de Aimorés e Botocudos provenientes de outros aldeamentos jesuítas da região de Ilhéus.

justamente ligada ao processo de busca pelo reconhecimento do direito à terra, conclusão compartilhada por Marcis (2004):

A luta dos índios em Olivença ultrapassou séculos. Foram várias situações de conflitos internos e externos, que demandaram diferentes estratégias de acordo com as forças e interesses em jogo. Os diversos contextos exigiram maior ou menor visibilidade e realce dos sinais demarcadores da diferença, étnica, resultando em abandonos, fugas e busca de alternativas de sobrevivência fora e dentro dos limites de Olivença. Desde 1998, novamente encontra-se mobilizados pela retomada de afirmação da identidade étnica e lutando pela demarcação da área indígena, pelo respeito à diferença e por outros direitos sociais. Nessa retomada, contam com o apoio e a solidariedade de entidades populares, indigenistas e indígenas, de algumas instituições governamentais ou não, além de setores da sociedade civil que valorizam e admitem os direitos dos povos indígenas e as diferenças socioculturais (MARCIS, 2004, p. 12-13).

Ao tratar do início do movimento indígena Tupinambá de Olivença, Magalhães (2010, p. 11, grifo do autor) afirma que, “o conjunto de atores sociais, lideranças e militantes, que se ocupam com as atividades do *movimento* indígena em Olivença desde o seu início, possuem vínculos de parentesco com as famílias aldeadas no século XVIII”. Magalhães (2010) traz ainda a trajetória do movimento indígena na região de Olivença, descrevendo e relacionando o parentesco existente entre as famílias que vivem atualmente na região com as que lá viveram no século XVIII.

Perpetuando essa resistência, as lideranças dos Tupinambá de Olivença recusam a definição de “não índios” imposta a eles ao longo de uma história de apagamento. Assumindo uma nova postura, reivindicam o território e demais direitos outrora retirados do seu povo:

No início, os Tupinambá de Olivença dividiam-se em três grupos político-territoriais distintos. O cacicado de Valdelice, cujo poder legitimava-se em algumas comunidades importantes, como Sapucaieira. Marcelo e sua família, além de Mucunã, apoiam Valdelice. O grupo de Núbia e outros educadores indígenas que residem em Nossa Senhora da Vitória. E, por último, Serra do Padeiro, vista pelas demais lideranças como uma comunidade que age de forma mais autônoma em relação às demais. Esquema de relações: cacicados e grupos de lideranças divididos a partir dos critérios afinidade/territorial/unidade de ações políticas (MAGALHÃES, 2010, p. 16).

Como comentado, pesquisas como a de Marcis (2004) e Viegas (2007) apontam para a existência de combate à expropriação fundiária, desde 1930. Contudo, foi após a promulgação da CF/1988, as lutas e reivindicações se acentuaram, e só a partir de 1990 que podemos encontrar a presença de novas lideranças encabeçando o Movimento Indígena que, por sua vez, se organizou por afinidade e território em grupos, com o objetivo de concretizar os direitos outorgados pela Constituição Federal.

A anciã Maria de Lourdes da Aldeia Tucun, relata como vivenciou esse início do movimento indígena para os Tupinambá³², “Eu nunca conhecia Porancim³³, eu não conhecia reuniões assim, como tem hoje, não tinha. Depois 1980 (não tô mais lembrada meu juízo já está se passando) eu sei que foi 80 e pouco, Seu Alicio foi para Brasília, com meu pai³⁴. E acrescenta: “ele (Paulino) chegou dizendo que ia adiantar o lado, fazer uns caciques e uns caboclos virar cacique, foi aí agora, que chegou a história de índio³⁵. Sobre esse momento o Cacique Alicio relata:

Pareceu aqui um rapaz chamado Paulino e disse seu Alicio, vocês tão naquela pecuária, mas vocês têm seus direitos, aí nós passamos, eu Duca Liberato e o Paulino. Aí quando eu cheguei lá o Mário Juruna era um deputado federal um índio, aí eu pensei assim, Mário Juruna óia, nem conhecia, mas, aquilo veio na minha mente. Ele perguntou: você veio de que tribo? Eu não pude responder nada a ele, que eu não sabia, os pais a gente não dizia, era aldeia, mas não dizia de que tribo nós era. Juruna perguntou: você veio saber o que aqui? Veio atrás de que? Nós viemos atrás de remédio, nossas terras e ferramentas para nós trabalhar. E aí ele disse: Você não pode levar nada sem registrar ela, a tribo. Aí eles foram lá e registraram como pataxó. Aí quando chegaram aqui, foram no livro lá, aí disse não, ou somos Tupinambá ou Tupiniquim³⁶.

Vale ressaltar, que o período relacionado às últimas três décadas também se refere à construção do etnônimo “Tupinambá de Olivença”, fundamental para entender

³²Depoimento no documentário Brasil Tupinambá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CN9RQ9zIm5I&t=2198s>> Acesso em: 05 ago. 2021.

Depoimento no documentário Brasil Tupinambá. Dispo

³³ Porancim - Porancê (Tupi) reunião de povos indígenas constante de danças e cantigas nativas. É um ritual religioso e festivo que é nossa forma de celebrar a vida, a natureza. Nossos antepassados faziam e vem passando de geração em geração. Apesar de todos os massacres, das opressões sofridas, enfim... hoje vivenciamos ainda nosso ritual, por isso o Porancim é um grande Patrimônio do Povo Tupinambá de Olivença. Por: Jaguatey Tupinambá de Olivença (Gerlic, Sebastián, 2011, p. 36) Disponível em: <http://www.thydewa.org/downloads/somos_patrimonio.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021.

³⁴Depoimento no documentário Brasil Tupinambá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CN9RQ9zIm5I&t=2198s>> Acesso em: 05 ago. 2021.

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

a atualidade da questão abordada. Viegas (2007), em *Terra Calada. Os Tupinambá da Mata Atlântica do Sul da Bahia*, conta como essa definição nasceu. Segundo ela, em uma reunião ocorrida em Olivença no dia 14 de setembro de 1997, anunciada como “reunião de índio” ou “reunião de caboclos”:

[...] se juntaram índios de toda região Leste (Bahia, Espírito Santos e Minas Gerais), em uma conversa que presenciei entre uma missionária do CIMI e uma jovem professora de Sapucaieira, a pergunta sobre o etnônimo surgiu de forma direta: “a que etnia pertencem?”. A resposta da jovem foi igualmente rápida e surpreendentemente firme: “Tupi”. Nesse mesmo dia, um outro missionário insistiu com ela. Na ocasião em que estávamos reunidos para debater assuntos formalmente agendados: “E vocês lá [de Olivença] se identificam como Pataxós?”. Ao que ela respondeu: “Não sei. Tem um nome, mas eu não sei. Meu avô era de Olivença e é Tupinambá”. Durante os outros dias de encontro, os cartazes afixados no fim de cada trabalho já identificavam os “índios de Olivença” como Tupinambá (VIEGAS, 2007, p. 25-26).

Viegas ainda destaca que mesmo após esse Encontro organizado pelo Conselho Indígena Missionário, a questão ainda não estava resolvida para os não índios, pois para os índios Tupinambá de Olivença sua autodeclaração sempre foi compreendida. Apesar de várias controvérsias, inclusive administrativas, a autodeclaração dos indígenas Tupinambá sobre sua identidade foi oficializada no ano de 2001:

[...] pode dizer-se, contudo, desde 1997, quando a questão do etnônimo se colocava para os índios que conheci em Olivença, o nome Tupinambá, ainda que por sua vez causasse perplexidade (suscitando interrogações sobre os nomes que ouviram dos antepassados mais remotos foi ganhando forma e consenso). Mesmo assim, nos meses que antecederam a elaboração da Carta (aberta) da Comunidade Indígena Tupinambá de Olivença à Sociedade Brasileira no ano de 2000, na qual a reivindicação como Tupinambá de Olivença se oficializa pela primeira vez, algumas lideranças mais letradas consultaram e pediram esclarecimentos a especialistas de história indígena e da antropologia, indicando igualmente como dilema básico a diferença entre Tupi-Guarani e Tupinambá. Publicamente o nome Tupinambá de Olivença surgiu primeiramente em uma convocatória da reunião da comunidade indígena Tupinambá de Olivença a realizar-se no Acuípe, em fevereiro de 2000, da qual terá saída a referida Carta aberta. Mesmo assim, o reconhecimento oficial de identificação dos Tupinambá de Olivença ainda não foi resolvido (VIEGAS, 2007, p. 26).

O reconhecimento ao etnônimo Tupinambá de Olivença foi consolidado oficialmente em 2001, de forma a atender ao levantamento da demanda fundiária (VIEGAS, 2007, p. 27). Desse modo, e tendo em vista as discussões apresentadas, é que podemos contrapor a perspectiva oficial de que, com a extinção do aldeamento da Vila de Olivença, em finais do século XIX, os indígenas teriam desaparecido por terem sido submetidos a processos de perda cultural, se “misturando” à população local e com isso sendo considerados “aculturados” ou “mestiçados”.

Ainda que os Tupinambá de Olivença se considerem muitas vezes “caboclos” ou mesmo “índios civilizados”, isso nunca significou um abandono de sua condição indígena. O Estado retirou-lhes os direitos indígenas diferenciados a partir do fim do século 19, em função das visões restritivas que os órgãos oficiais tinham a respeito de quem era ou não indígena. Foi somente com a Constituição de 1988 que se criou abertura legislativa para que as solicitações dos Tupinambá de Olivença, e de outros povos, fossem ouvidas e pudessem ter respaldo (ISA, 2020)³⁷.

O povo Tupinambá de Olivença integra o Movimento Unido dos Povos e Organizações Indígenas da Bahia (MUPOIBA), entidade que reúne as 143 comunidades indígenas de toda Bahia dos 23 povos distribuídos em 33 municípios, sendo eles: Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Xukuru-Kariri, Tuxi, Kariri-Xóco-Fulni-ô, Funi-ô, Kaimbé, Pankarú, Truká, Pakararú, Potiguara, Tapuia, Kambiwá, Kiriri, Tuxá, Tumbalalá, Atikum, Pakararé, Xacriabá, Payaya e Kantaruré. O MUPOIBA, luta pelo território, pela educação e pela saúde, dentre outras reivindicações³⁸. Além dele, há o Movimento Indígena da Bahia (MIBA) e o Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA) criado em 1999 com a finalidade de defender a Educação Escolar Indígena, por meio do Movimento Educacional em quaisquer instâncias de governo.

Ao longo dos últimos anos, por meio de sua organização e luta, os povos indígenas conquistaram êxito em diversas demandas levantadas por suas comunidades. Entretanto, elas enfrentam vários desafios, em especial na defesa de seus espaços tradicionais de ocupação. Nesse sentido, no que tange a sua territorialidade, muitas conquistas e conflitos ficaram marcados na retomada das terras indígenas de Olivença.

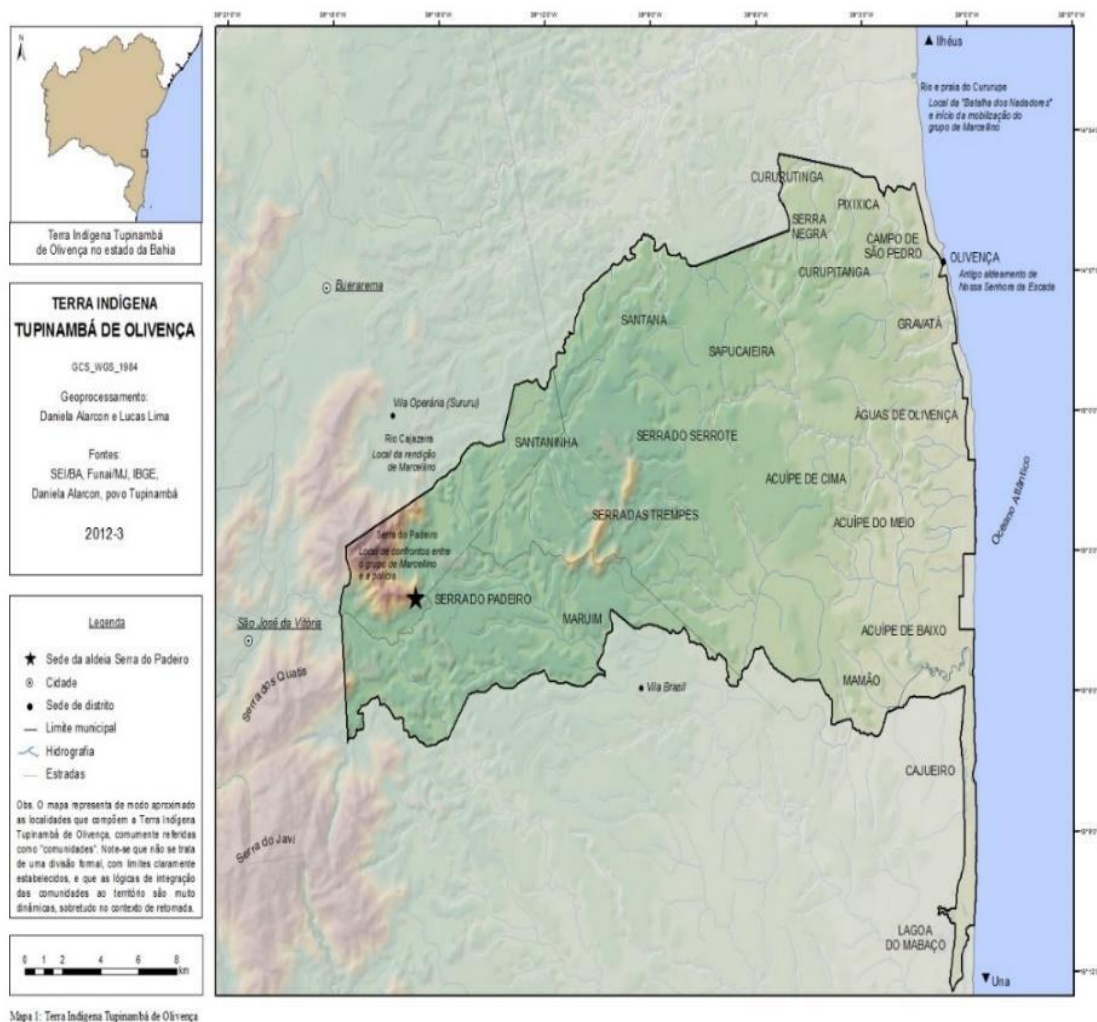
³⁷ Instituto Socioambiental (ISA) disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a#Contato_direto> Acesso em: 20 out. 2020.

³⁸ Conselho Indigenista Missionário – CIMI. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/05/atl-da-bahia-reune-cerca-de-mil-indigenas-em-salvador-por-demarcacao-saude-e-educacao/>> Acesso em: 20 jun. 2020.

2.3 A Terra Indígena de Olivença

Olivença é um distrito pertencente ao município de Ilhéus. Localizada a aproximadamente 14 km da sede municipal, é considerado local turístico apresentando uma faixa de água oceânica de belas praias, estâncias de águas minerais e locais de remanescentes da Mata Atlântica. Frequentada por turistas nacionais e internacionais, o distrito atualmente atrai muitos visitantes. Um valor que tem sido fortalecido pelos meios de comunicação de forma a agregar valor econômico ao potencial turístico já apresentado, é a presença dos Tupinambá.

A Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença está distribuída entre três municípios: Ilhéus (área do município 158.469,30/área da TI no município 30.684,35); Una (área do município 122.249,40/área da TI no município 10.503,46); e Buerarema (área do município 21.948,70/área da TI no município 6.068,72). A área pode ser acessada pela rodovia BA-001 em sua porção costeira, ou por acessos a oeste da TI, que partem da BR-101, na altura dos municípios de São José da Vitória (BA 669) e de Buerarema (BA 668) (Mapa 1).



Mapa 1 - Demarcação geográfica e comunidades que compõem a Terra Tupinambá.

Fonte: Escritório da FUNAI em Ilhéus.

Em um território que ocupa parte do litoral e interior da região Sul do Estado da Bahia, a Terra Indígena dos índios Tupinambá abrange a Serra Negra, a Serra do Padeiro, a Serra das Tempres e a Serra do Serrote. Com uma superfície de 47.370 hectares e perímetro de 150 km, a TI Tupinambá de Olivença apresenta grande diversidade paisagística em todo seu território, e recursos naturais utilizados como alternativa de ganho e troca para sustento dos indígenas que habitam a região. Viegas (2007) destaca algumas características econômicas desse território, subdividindo-o em quatro áreas (Tabela 1).

Tabela 1: Subdivisão do território habitado pelos Tupinambá de Olivença.

ÁREAS			
Área de Piaçaba	Área da Mandioca	Área das Serras	Vila de Olivença
Campo de São Pedro; Curutinga, Pixixica, Serra Negra, Águas de Olivença, Acuípe de Baixo, Acuípe do Meio, Acuípe de Cima	Sapucaeira, Santana e Santaninha.	Serra do Serrote, Serra das Trempes e Serra do Padeiro.	Vila de Olivença ³⁹
CARACTERÍSTICAS			
Coleta de Piaçaba atividade econômica principal.	Plantio e coleta da mandioca e comercialização de seus derivados (farinha entre outros) atividade econômica principal.	Plantio e cultivos diversos.	O espaço da Vila diverge das demais áreas rurais. É o centro do aldeamento, com uma praça quadricular. Área “urbana” da Vila.

Fonte: Adaptado de Viegas (2007, p. 34)

Atualmente, as atividades apresentadas na Tabela 1 permanecem como as principais em exercício para o desenvolvimento da economia local. A pesca nos rios e mar da região, com pequenas redes ou “jererê” e redes maiores ou “tarrafa”; a utilização dos recursos alimentares disponíveis nos manguezais (extração de crustáceos como ostra, moapem, sururu e lambreta)⁴⁰, formam o conjunto principal de atividades econômicas desenvolvidas pelos Tupinambá de Olivença para seu sustento. Muitas áreas e comunidades fazem parte dessa nação, sobre o território indígena de Olivença:

Fazem parte do Território Indígena de Olivença atualmente, 36 localidades e ou Comunidades/Aldeias, sendo que 23 destas foram apresentadas pelas (os) antropólogas (os) Suzana Dores de Matos Viegas – Coordenadora - e Jorge Luiz de Paula - Colaborador durante o estudo para o Relatório Final -. Depois este número foi ampliado através das retomadas feitas pelos próprios Tupinambá de Olivença: Olivença, Águas de Olivença, Parque de Olivença, Acuípe de Baixo e

³⁹ No verão, em especial nos meses de dezembro a janeiro, a vida em Olivença se modifica bastante para os nativos, pois o fluxo de turistas é intenso, com a área se transformando em uma estância de veraneio.

⁴⁰ O período da “andada” de caranguejos, ocorre em janeiro e abril, sendo que a atividade não é realizada com fins comerciais. Rosilene Souza de Jesus, a Rosi Tupinambá, relata: “nós temos a questão da andata do caranguejo isso aí é muito marcante, isso aí é em Junho ou em Janeiro, então o pessoal já sabe as datas certinhas da andata aonde desce o pessoal das Serra das Trempas, Serra do Padeiro e de todo território Tupinambá, desce para vim aqui para o litoral, principalmente aqui a parte do Acuípe de baixo. E Cajueiro pra poder pegar os caranguejos, e aí faz sua festa e leva pra casa, e tanto come lá na beira do mangue, como leva pra casa (Professora Rosi Tupinambá. Entrevista realizada em Olivença – Ilhéus – BA, em 11 de agosto de 2021).

Acuípe de Baixo II, Acuípe do Meio, Acuípe do Meio II, Acuípe de Cima, Acuípe de Cima II, Gravatá, Sapucaieira, Sapucaieira II, Santana, Santana II, Santaninha, Mamão, Curupintanga, Campo de São Pedro, Igalha, Sirihyba, Pea-pea, Itapuã, Jairy, Tucum, Santaninha, Cururutinga, Pixixica, Pindoba, Tamandaré, Maruim, Serra das Trempes, Serra das Trempes II, Serra do Serrote, Serra Negra, Serra do Padeiro e Lagoa do Mabaço (SENGER, 2020, p. 61-62).

A organização do coletivo Tupinambá depende de um líder espiritual e político, que em muitos casos são a mesma pessoa. Objetivando conhecer a quais lideranças cada comunidade se dirige, realizamos o levantamento das autoridades de cada aldeia indígena Tupinambá (Tabela 2), isso porque, ao longo da tese, vamos nos referir a alguns desses atores sociais.

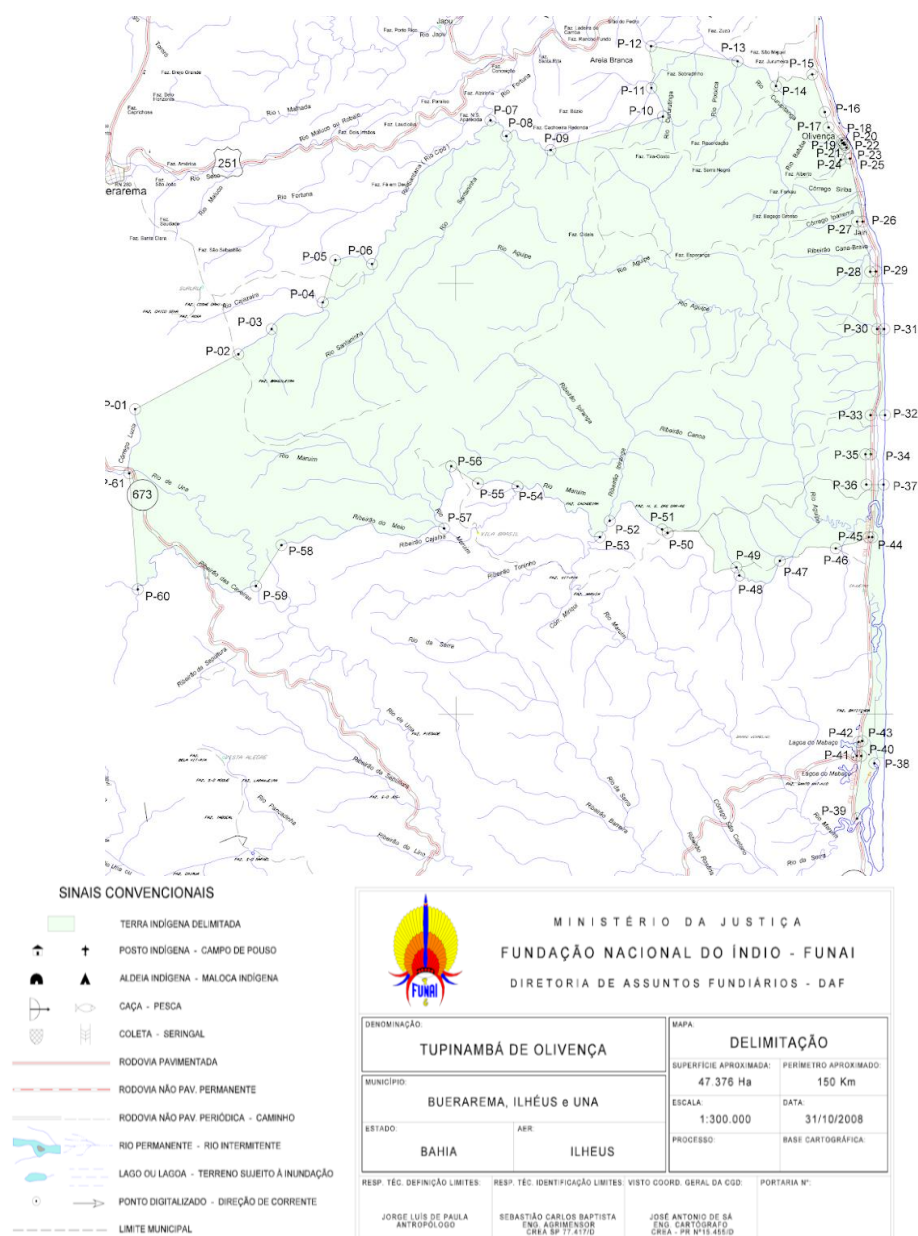
Tabela 2: Nome dos Caciques e Cacicacas que atualmente representam o povo Tupinambá de Olivença e respectivas comunidades.

Caciques/Cacicacas	Comunidade Indígena
Alício Francisco do Amaral	Aldeia Acuípe de Cima
Cleildo Nascimento Souza	Aldeia Maruim
Gildo Silva Amaral	Gwarany Taba Atã
José Sival Teixeira Magalhães	Aldeia Igalha
Valdenilson Oliveira dos Santos	Aldeia Tetama em Acuípe de Baixo
Luciano Silva de Jesus	Aldeia Tamamandaré
Maria Ivonete Silva Amaral Souza	Aldeia Abaéte
Maria Jesuína Barbosa dos Santos	Aldeia de Olivença
Maria Valdelice Amaral de Jesus	Aldeia Itapuã
Nerival Cunha dos Santos	Aldeia Jairy
Ramon Souza Santos	Aldeia Tucum
Reinildo Raimundo dos Santos	Aldeia Mamão
Rosevaldo de Jesus Carvalho	Aldeia Águas de Olivença
Rosivaldo Ferreira da Silva	Aldeia Serra do Padeiro

Fonte: Escritório da FUNAI em Ilhéus.

Conforme demonstra a tabela acima, para cada aldeia Tupinambá de Olivença há um cacique ou uma cacica. Entretanto, a esses territórios são agregados espaços de

retomada de terras⁴¹ onde não há cacique ou cacica morando. Mesmo que considerados distantes, esses espaços, quando anexados a aldeia, passam a ser acompanhados por um líder local. Este tem como função garantir a todos na comunidade o bem-estar individual e coletivo, já que as famílias que desses espaços necessitam da representação de uma liderança local, que seja capaz de garantir direitos, como o acesso a cesta básica e assistência médica. Para isso, a demarcação de terras deve ser realizada, aprovada e posta em prática, conforme o Mapa 2.



O C E A N O A T L A N T I C O

Mapa 2 - Mapa de demarcação das terras indígenas Tupinambá de Olivença.
Fonte: Escritório da FUNAI em Ilhéus.

⁴¹ Um pedaço do seu território tradicional que vem sendo reivindicado pela comunidade e já foi ocupada uma outra vez pelos índios.

A assistência dada à TI Tupinambá de Olivença conta com o Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Segundo esses órgãos, na atualidade, residem nas TI Tupinambá 1.681 famílias aldeadas, em um total de aproximadamente 5.078 indígenas. Lembremos que a TI é considerada área não homologada/regularizada, ou melhor, encontra-se em processo de reconhecimento, sob o qual aparecem com o status de “delimitada”⁴², ou seja, áreas complementares de regularização fundiária (Tabela 3).

Tabela 3: Informação sobre o processo de direitos e legalização fundiária da Terra Indígena Tupinambá

Terra Indígena	Etnia	UF	Município	Superfície (ha)	Fase do Procedimento	Modalidade
Tupinambá de Olivença	Tupinambá	BA	Una, Ilhéus, Buerarema	47.376,0000	Delimitada	Tradicionalmente ocupada

Fonte: FUNAI. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>> Acesso: 20 abr. 2021

De acordo com Viegas (2007), o início do processo de regularização fundiária da TI dos Tupinambá de Olivença remete ao ano de 1997, quando o administrador da FUNAI em Eunápolis (Bahia), relatou ter sido organizada uma comissão destinada a autenticar um grupo de pessoas transparecendo traços étnicos dos primeiros povos a habitarem a região costeira da Bahia. Essa situação nos remete a uma compreensão de que o fenótipo seria “garantidor” de autenticidade da identidade étnica de um sujeito, como discutimos anteriormente. Neste sentido, tornou-se recorrente que os povos indígenas fossem acusados de não serem índios devido à falta de suas características “distintivas”⁴³. Essa visão ignorou a existência de fluxos genéticos que influenciaram e mudaram tais características fenotípicas, mas que não foram suficientes para mudar a cultura tradicional fixada em um ambiente histórico de opressão, violência e distinções raciais.

⁴² Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena. Fonte: FUNAI, disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

⁴³ Por distintiva me refiro à ausência de pelos no corpo, a prevalência de cabelos negros e lisos, olhos castanhos e puxados e pele morena, características atribuídas aos indígenas atuais, por serem essas as que prevaleciam na época colonial.

João Pacheco de Oliveira (1999, p.128 - 130) descreveu como a presença indígena no Brasil foi escondida demograficamente ao longo do tempo e destacou que, seja no censo ou na formulação de políticas populacionais, a raça parda “parece não ter outra função, a não ser servir como ferramenta para o discurso de mestiçagem e coleta de evidências digitais para reforçar o pressuposto ideológico sobre a tendência de branqueamento” (OLIVEIRA, 1999, p.128). Além disso, o autor acrescenta que o valor da diversidade foi compensado pelos esforços para negá-la por meio de um “discurso híbrido”, que é considerado uma solução justa e pacífica para os conflitos raciais, mas que na verdade invalida a diversidade cultural e étnica:

A categoria censitária de "pardo" parece ser o canal por onde navega essa problemática, atendendo a uma clara intencionalidade social. Ao substituir os usos e costumes correntes na sociedade brasileira por uma categoria operacional - artificial, arbitrária e de aparência técnico-científica -, na realidade se está inviabilizando o censo como instrumento para uma análise sociológica mais fina e transformando-o em um dócil legitimador do discurso da mestiçagem. Como sustentáculo de um inquérito científico tal categoria revela-se improdutiva e enganadora, pois subsume de um modo indiferenciado - e não permite distingui-las depois - as categorias étnicas efetivamente utilizadas pela população brasileira em suas delimitações identitárias e no estabelecimento de estratégias e cálculos para as suas *performances* sociais (OLIVEIRA, 1999, p.128-129).

Os povos indígenas do Brasil não são homogêneos. Mesmo entre as etnias há diferenças de características físicas que os distinguem entre si. Nesse contexto, não é possível identificar se um índio é índio por sua cor. Lembremos que a identificação se dá por meio de suas características socioculturais e da autodeclaração, que passou a ser o um caminho de garantia dos direitos éticos para sociedade indígena, além da questão de fundiária. Sobre isso, trata o relatório de gestão do ano de 2016 da FUNAI:

[...] no processo de regularização fundiária de terras indígenas, que culmina com a extrusão dos ocupantes não índios da área, diversos procedimentos e atividades se desenvolvem, tais como: levantamento e avaliação das benfeitorias instaladas pelos ocupantes não índios na terra indígena; a análise técnica do material produzido na avaliação das benfeitorias; a elaboração de parecer dos recursos interpostos pelos não índios contrários ao processo de extrusão; a deliberação sobre a boa-fé na instalação das ocupações e benfeitorias por não índios em terras indígenas; a aprovação jurídica do processo e o deferimento da Presidência da Funai, autorizando o pagamento referente à indenização pelas benfeitorias; a constituição de comissão

de pagamento para proceder a indenização das benfeitorias consideradas de boa-fé, por meio de convocação dos não índios para habilitarem-se ao processo, e os encaminhamentos junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, objetivando o reassentamento em outra área dos ocupantes que atendam ao perfil de cliente da Reforma Agrária, conforme estabelece o art. 4º do Decreto nº 1.775/96. Trata-se de procedimento complexo e as atividades podem se estender por anos, até a efetivação da regularização fundiária da terra indígena com a indenização completa dos ocupantes não índios e a exclusão destes da área, que tem por finalidade a posse plena do território tradicional pelos índios. Em 2016, visando a continuidade dos processos de regularização fundiária, foram realizados levantamentos e avaliação de benfeitorias nas seguintes Terras Indígenas: Cachoeira Seca (PA), Cué Cué Marabitanas (AM), Pequizal do Naruvotu (MT) e Tupinambá de Olivença - BA (FUNAI, 2016, p. 47)

Mediante o relatório de gestão da FUNAI (2016), podemos afirmar que o processo de regularização fundiária da TI dos Tupinambá de Olivença encontra-se em processo de desenvolvimento, mas ainda faltam alguns trâmites legais para que se complete. Em 2017, no relatório de gestão da FUNAI, ficou em destaque a continuidade ao levantamento e avaliação de benfeitorias na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, em atendimento ao acordo firmado na Justiça Federal em Ilhéus. Entretanto, os relatórios dos anos de 2018 e 2019, não fizeram menção acerca da situação referente ao processo de regularização fundiária da Terra Indígena, o que determinou que a luta pela demarcação deva continuar.

Até o momento, delineamos o contexto político e sócio-histórico desses povos, que tiveram no Movimento Indígena apoio para conseguirem mobilizar comunidades na luta pelos seus direitos assegurados na Constituição de 1988 e outros dispositivos legais. Apresentamos a realidade do Nordeste brasileiro, principalmente a dos Tupinambá de Olivença, destacando o status de sua regularização fundiária e a (re)emergência de sua identidade étnica.

No entanto, percebendo a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os dispositivos legais que garantem a educação diferenciada aos indígenas, objetivo dessa tese, realizamos uma abordagem do que está proposto enquanto política pública educacional indígena em nível de Brasil e no estado da Bahia, desde a constituição de 1988. Para isso, destacaremos os ordenamentos legais e regulamentação escolar, tendo por finalidade apresentar como os povos indígenas, em particular os Tupinambá de Olivença, agem perante o seu contínuo processo de revitalização étnica e cultural.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INDÍGENAS

Este capítulo trata das Políticas Públicas que vigoram sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, principalmente no Estado da Bahia. Organizamos um referencial historiográfico anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, e descrevemos aspectos do processo histórico pós 1988, enfatizando a proposta de educação diferenciada para os indígenas do Brasil. Abordamos a criação da categoria Escola Indígena no Estado da Bahia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio. Nesta perspectiva, traçamos o caminho construído para efetivação de tais políticas educacionais no Estado, buscando evidenciar se estas contemplam a revitalização cultural e étnica do povo Tupinambá de Olivença.

Tal revitalização faz parte das reivindicações desses indígenas, que buscam serem reconhecidos enquanto etnia que ocupa a região de Olivença desde o início do período colonial. Diante deste reconhecimento, vem a afirmativa de que isto ocorreu por meio de estratégias de convivência, de negociação e de enfrentamento com os colonizadores, persistindo e sobrevivendo diante da invisibilidade sociocultural imposta a sua identidade e costumes. Este tema se justifica pela importância que a cultura dos povos indígenas tem em garantir as memórias que constituem parte do patrimônio imaterial brasileiro, considerando também a relevância dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Logo, afirmamos que a realização desta pesquisa se pauta na análise da política pública educacional indígena enquanto o “fazer” institucionalizado pelo Estado para beneficiar, aqui, mais especificamente, os indígenas Tupinambá de Olivença. Diante desta definição, veremos o que foi feito enquanto política pública educacional para os povos indígenas na Bahia, e como estas têm sido vivenciadas pelos Tupinambá de Olivença, evidenciando as que foram resultados de reivindicações, e não de “benevolência” governamental.

3.1 A construção legislativa da educação escolar indígena no Brasil

No Brasil, ao longo do século XX, podemos distinguir três períodos que delimitam as políticas educacionais desenvolvidas para as sociedades indígenas; a

primeira com o modelo do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)⁴⁴; a segunda com o modelo da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)⁴⁵; e a terceira delimitada pelo período pós Constituição Federal de 1988 (TASSINARI, 2008). Esses três períodos marcaram momentos de transição nas políticas educacionais voltadas à escolarização indígenas no Brasil.

Segundo Carlos Augusto da Rocha Freire⁴⁶, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo como objetivo prestar assistência aos indígenas de todo o território nacional. Instituiu a assistência pública, procurando afastar a Igreja Católica do que não fosse do âmbito religioso, seguindo a diretriz republicana de separação Igreja-Estado, sendo, para isso, adotados métodos e técnicas educacionais de controle desse processo, no intuito da homogeneização e nacionalização dos povos indígenas por meio do ensino do português como língua oficial e do catolicismo como única expressão possível da fé pelos jesuítas. Sem uma estrutura física de escolarização, esse processo era mediado nas aldeias, em locais improvisados, como nas cabanas ou ao ar livre.

Após a SPILTN, a FUNAI foi fortemente orientada pelas políticas de integração dos povos indígenas à nacionalidade. Além disso, obedeceu a uma fórmula já presente nas políticas indigenistas anteriores: organização de ações de acordo com a lógica segundo a qual o desenvolvimento social, associado ao crescimento econômico, resultaria no desejado processo de civilização dos índios, transformando-os em brasileiros e favorecendo a sua emancipação econômica (MACENA, 2007).

Entretanto, avanços foram assegurados pela Constituição de 1988, mecanismo jurídico que garante o acesso dos indígenas a educação escolar diferenciada. Aracy Lopes da Silva (1995, p. 9-10) aponta que na década de 1970, foi feita a primeira

⁴⁴ Segundo Mariana Moreno Castilho (2015, p. 739), “as propostas do SPILTN indicam a recorrência do pensamento sobre permeabilidade do indígena à “civilização” por meio da educação, visando a transformação da identidade étnica do indígena a partir da assimilação dos hábitos e valores da sociedade dita civilizada [...] a inserção do indígena no corpo nacional por meio da educação era admitida, desde que ele se despojasse de sua identidade étnica”.

⁴⁵ A educação escolar assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura (Cadernos SECAD, 2007).

⁴⁶ BNDigital. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/o-servico-de-protecao-aos-indios/#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos%20C3%8Dndios%20e%20Localiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Trabalhadores,1947%3B%20Gagliardi%2C%201989>> Acesso em 20 jun.2022.

tentativa de estabelecer uma educação escolar alinhada aos interesses indígenas em terras indígenas. Essa tentativa surgiu em meio a encontros de professores indígenas nos anos de 1970, e estas foram resgatadas nos anos de 1980, período em que se formaram associações da categoria para discussão acerca da necessidade de uma escola capaz de lidar com as particularidades da cultura indígena. Esses encontros foram o resultado de reuniões entre lideranças dos povos indígenas do país. De acordo com Teresa Almeida Cruz:

No século XX, durante as décadas de 1970 e 1980, como outros grupos sociais excluídos, os povos indígenas de norte a sul do país, constituíram suas organizações específicas e se articularam regional e nacionalmente nas lutas pela demarcação de seus territórios e pelo direito de serem diferentes, de viverem conforme os seus modos de vidas tradicionais. Neste sentido, em várias regiões do país, começaram a realização de assembleias de lideranças indígenas para discutir e encaminhar as lutas pelos seus direitos, sobretudo, as retomadas de seus territórios. A I Assembleia de chefes indígenas aconteceu em 1974, organizada pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no município de Diamantina, em Mato Grosso, com a participação de chefes dos Apiaká, Kayabi, Tapirapé, Pareci, Xavante, Bororo, Rikbáktsa, Nambikwara e Irantse, ultrapassando os limites de suas comunidades originárias e pensando nos problemas comuns que afetam os povos indígenas. [...] Os povos indígenas presentes puderam, pela primeira vez, pensar conjuntamente uma política indígena fora da tutela do Estado, contrariando a FUNAI, para defender os seus interesses, os seus territórios, tornando-se mais uma vez protagonistas de sua história. No Estado do Acre, em 1983, aconteceu a I Assembleia Indígena no rio Gregório, município de Tarauacá. A grande luta foi pela demarcação das Terras Indígenas e pelo reconhecimento do direito à diferença (CRUZ, 2017, p. 10-11)

Grupioni informa sobre a ocorrência, no Rio de Janeiro, em outubro de 1987 do I Encontro Nacional de Educação Indígena, “que contou com a participação de representantes de organizações indígenas, de instituições acadêmicas, de órgãos públicos e de organizações não governamentais de apoio aos índios” O objetivo da iniciativa foi realizar um diagnóstico da situação das escolas indígenas no país e elaborar as diretrizes de uma política nacional de educação indígena.

Durante o Encontro foi criado o Grupo de Trabalho "Mecanismos de Ação Coordenada", o BONDE a fim de encaminhar propostas relativas à educação escolar indígena na Assembleia Nacional Constituinte e para a futura LDB. “A articulação que começa a ser promovida pelo BONDE resgata, num outro patamar, uma prática que vem desde fins da década de 70, com a realização dos primeiros Encontros de Educação

Indígena"⁴⁷, promovidos por diferentes organizações não-governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais alternativos para as comunidades indígenas.

Sabemos que o Movimento Indígena Brasileiro ganha força nesta época e organiza a luta pelo direito à terra e à manutenção da diversidade cultural e étnica. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, houve a ruptura da tradição integracionista que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento (FERREIRA, 2012, p. 25). Nesse período, tem início a garantia do processo educacional diferenciado, que implicava em uma escola com características específicas, e projetos pedagógicos capazes de trabalhar a cultura e a tradição dos povos indígenas.

No capítulo III da Constituição Federal de 1988, “Da Educação, da Cultura e do Desporto” em sua Seção II “Da Cultura”, está o artigo 215, que “garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. No título VIII – “Da Ordem Social”, especificamente, no capítulo VIII denominado “Dos Índios” as normas listadas, objetivam resguardar direitos e interesses indígenas.

O documento ofereceu um aparato legal ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas do Brasil, sobre seus costumes, crenças, tradições e seu direito a terra. É proeminente evidenciarmos, que as mobilizações dos indígenas foram de grande importância para esta construção no texto constitucional.

Ao afirmar que as lutas dos povos indígenas duraram séculos, desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras, Bicalho confirma que a resistência destes povos é uma superação diária, que se fez por meio de batalhas contra as desigualdades sociais, culturais, econômicas e educativas:

A luta histórica dos povos indígenas pela sobrevivência física e cultural atravessou séculos, mas foi na segunda metade do século XX que ela alcançou suas maiores conquistas, entre outros motivos, por se pautar num tipo de luta social por reconhecimento consciente coletivamente motivada. O processo constituinte de 1987 e a carta Constitucional de 1988 como acontecimentos fundadores do MIB,

⁴⁷Fonte Grupioni (1991, p. 3) Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/I2D00045.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2021.

renovaram as tradições de uma luta secular que começou no dia em que o português vestiu o índio. A noção de cidadania para os índios no âmbito de um Estado homogeneizador como o Brasil chama atenção para a difícil relação interétnica e destaca a necessidade recorrente dos Estados passarem a enxergar a diversidade através do reconhecimento das etnias diferenciadas existentes em seus territórios (BICALHO, 2010, p. 240-241).

No artigo 210 § 2º da CF está que “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Sobre isso Loretta Emiri, que durante a década 1970 foi assessora para Assuntos Indígenas da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima e integrava a Comissão Pró-Índio de Roraima afirmou:

A introdução desse dispositivo na nova Constituição, representa o marco da mudança de rumos no trato da educação escolar indígena por parte do Estado brasileiro. Daqui para frente, a mobilização indígena e indigenista, aliadas à abertura democrática do país, fizeram com que as leis passassem a incorporar dispositivos que reconhecem e garantem avanços para a educação escolar indígena. (EMIRI, 1993, p. 12).

Com efeito, os direitos à educação indígena assegurados pela CF, só foram possíveis porque os povos indígenas garantiram sua representação por meio de reivindicações e lutas. Grupioni (2002, p. 132), chama a atenção para os artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988, os quais preconizam que, para além da oferta da educação escolar bilíngue, deve-se ser assegurada uma educação intercultural para favorecer as práticas socioculturais de cada povo indígena. Neste caso, o autor refere-se à oportunidade de recuperação das memórias históricas de cada grupo étnico, com a finalidade de (re) construir suas identidades socioculturais, tornando-as disponíveis e acessíveis a sociedade nacional.

O texto constitucional rompe definitivamente com o objetivo de incorporar os indígenas à “comunidade nacional” a partir de sua diluição na sociedade envolvente, e é justamente o reconhecimento do seu patrimônio cultural que possibilitou o início da construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, a qual passou a ser defendida e garantida pelo Estado:

A Constituição de 1988 trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando novos parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios. De lá para cá, houve um avanço significativo na proteção e no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no país, fazendo desta Carta uma espécie de marco divisor para a avaliação da situação dos índios no Brasil de hoje. Os Constituintes de 1988 não só consagraram, pela primeira vez em nossa história, um capítulo específico à proteção dos direitos indígenas, como afastaram definitivamente a perspectiva assimilacionista, assegurando aos índios o direito à diferença (GRUPIONI, 2006, p. 38).

Concordamos com os autores, quando eles enfatizam a importância da Constituição para o rompimento de concepções assimilacionistas e integracionistas, impostas à educação indígena. Também concordamos ao considerarmos este documento um ponto de início para a nova educação escolar indígena, a qual tem o dever de assegurar o direito à diversidade cultural destes povos. A promulgação da CF iniciou o processo de regulamentação e efetivação de políticas públicas educacionais, assim como a criação da categoria “escola indígena”, conferindo aos povos indígenas a capacidade de reivindicarem direitos que lhes eram negados.

Não foi apenas no Brasil que ocorreram transformações com relação ao reconhecimento de direitos aos povos indígenas. No cenário internacional, também se verificaram iniciativas neste sentido, tal como a publicação da Convenção nº 169⁴⁸ sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, que “[...] tratava especificamente de populações indígenas e tribais, sobretudo de seus direitos a terra, de suas condições de trabalho, saúde e educação⁴⁹”. Essa Convenção revisou a Convenção nº 107 e, com 85% de aprovação, passou a ser “[...] o

⁴⁸“Quando a Conferência Internacional do Trabalho em 1989 adotou a Convenção, estava ciente do fato de que as histórias dos povos indígenas foram marcadas por discriminação, marginalização, etnocídio ou genocídio”. Dessa forma, a Convenção Nº 169 reafirma que os povos indígenas e tribais têm direito aos mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todos os outros seres humanos. Ao mesmo tempo, isso implica também que os costumes indígenas não podem ser justificados, se violarem os direitos humanos universais.

A Convenção prevê, portanto, medidas especiais para garantir uma igualdade efetiva entre os povos indígenas e todos os outros setores da sociedade. “No entanto, a exigência de medidas especiais não significa que a Convenção exija que os povos indígenas recebam privilégios especiais em relação ao restante da população”. Fonte: Organização Internacional do Trabalho (OIT). Disponível em: <Convenção Nº 169: Dia do Índio: Entenda a importância da Convenção No. 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais (ilo.org)> Acesso em: 03 mar.2021.

⁴⁹CONVENÇÃO nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília/DF: OIT, 2011. p. 5-6. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf> Acesso em: 03 mar. 2021.

primeiro e único instrumento internacional vinculante que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais⁵⁰. Nesse documento, foram destinados, no Título Educação e Meios de Comunicação, seis artigos para descrever os direitos educacionais indígenas:

Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Artigo 29

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Artigo 30

⁵⁰ CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília/DF: OIT, 2011. p. 7. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf> Acesso em: 03 mar. 2021.

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

Artigo 31

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT, 1989, s/p)⁵¹.

Esses artigos tiveram a finalidade de assegurar medidas para garantir aos povos indígenas oportunidades educacionais igualitárias aos demais cidadãos dos países participantes da Convenção. Seus princípios demandam a oferta educacional baseada nas necessidades especiais dos estudantes indígenas, aliados à sua história, conhecimentos, técnicas, línguas e sistemas de valores, bem como promove suas aspirações sociais, econômicas e culturais. No que se refere ao Brasil, o documento colabora com a construção de uma educação escolar indígena pautada no reconhecimento das culturas e tradições indígenas.

No ano de 1999 foram apresentados ao Congresso Nacional, três projetos de Lei⁵² sobre a necessidade de uma educação pensada para atender as necessidades das comunidades indígenas: o primeiro foi de iniciativa do Poder Executivo, o segundo

⁵¹Disponível em: <C169 - Sobre Povos Indígenas e Tribais (ilo.org) > Acesso em: 03 mar. 2021.

⁵²Projeto de Lei nº 2.160/91, "Estatuto do Índio", do Poder Executivo. "Em sua essência, esse projeto do Executivo pouco difere do texto e dos princípios estabelecidos no anteprojeto do 'Estatuto do Índio' apresentado, em abril último, através da portaria nº 304, o qual mereceu sérias críticas por parte de organizações indígenas, organizações não governamentais que atuam em defesa dos direitos indígenas e analistas do tema" (Informe Jurídico, CPI/SP, 3/92). Projeto de Lei nº 2.619/92, "Estatuto dos Povos Indígenas", do deputado Tuga Angerami e outros 21, tratando de proposta elaborada pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI. "Nessa proposta ficam garantidos os princípios de autogestão, de escolas específicas e diferenciadas, com seus respectivos currículos e regimentos, e, além disso, detalhou-se o como essas escolas deverão ser implementadas pelo Estado, a nível federal. Propõe-se, da mesma maneira que para a área de saúde, a criação dos distritos educacionais indígenas" (CIMI, pág. 12). Projeto de Lei nº 2.067/91 aprovado em 1994. Esse projeto é de autoria dos deputados Aloízio Mercadante, Fábio Feldmann, José Carlos Sabóia, Nelson Jobim, Sidney de Miguel, e originou-se de uma proposta: do Núcleo de Direitos Indígenas - NDI; A ele estão apensados os projetos Nº:22.160/91 e 2.619/92. Fonte: EMIRI (1993, p. 13). Disponível em:< file:///C:/Users/verai/Desktop/mentoria/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20indigena%201993%20EMIRI.pdf > Acesso em: 04 mar. 2021.

elaborado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e o último pelo Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). Os projetos foram analisados por uma Comissão Especial instituída pela Câmara dos Deputados, que aprovou em 1994 um texto que buscava conciliá-los, adotando um perfil avançado no trato das questões sobre capacidade civil dos povos indígenas, proteção do conhecimento tradicional e delimitação do território.

O novo documento denominado “Estatuto das Sociedades Indígenas”, propunha a revogação do dispositivo do Código Civil que tratava da tutela do Estado sobre os povos indígenas, substituindo-a por outros instrumentos de proteção dos direitos coletivos destes povos. O documento abordou várias questões no que diz respeito à educação, e apresentou uma proposta sucinta já que se remetia a outras leis existentes. Assim, fez-se necessário dar continuidade à concretização da construção legislativa para educação no Brasil. O Projeto de Lei nº 1.258/1988 fixou as diretrizes educacionais para a nação, e foi o texto base para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual só foi aprovada em 1996 devido às tensões políticas nacionais e internacionais vividas desde o fim da 2ª Guerra Mundial.

No cenário nacional, a legislação brasileira buscou delinear uma nova estrutura educacional para os indígenas por meio de normativas legais. A nova constitucionalidade foi detalhada e normatizada pelos entes federados através de legislações, adaptando-as às especificidades locais. Entretanto, foi na esfera federal que se iniciou uma construção legislativa para efetivação de Escolas Indígenas em terras indígenas. Essa mobilização tinha a incumbência de preencher o “vazio normativo”, que se seguiu, segundo Reginaldo Canado:

Os anos de 1990 caracterizaram-se como um período de implementação do ideário gestado na década anterior. As novas palavras de ordem – “educação bilíngue e intercultural”, “currículos específicos e diferenciados”, “processos próprios de aprendizagem” – precisavam ser materializadas no cotidiano das escolas. No entanto, nem o poder público estava preparado técnica e administrativamente para assumir essa tarefa, nem havia legislação específica que orientasse tal procedimento. No contexto desse “vazio normativo” e das pressões advindas das comunidades indígenas, dos grupos de apoio, de setores da academia e do próprio poder público, o Governo Federal e o MEC passaram a coordenar uma série de iniciativas que resultaram na atual arquitetura jurídica e administrativa para as escolas indígenas (CANDADO, 2015, 52).

A construção do modelo de escolarização indígena tomou forma e preencheu os “vazios normativos” com o Decreto nº 26/1991; com a Portaria Interministerial nº 559/1991 e as Portarias MEC 60/1992 e 490/1993; com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996 (LDB); com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/99 e Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação). Esses instrumentos procuraram garantir que as escolas em terras indígenas atendessem as especificidades étnicas e culturais das etnias, devendo-se definir por meio de legislação, os principais contornos do atendimento escolar indígena.

Publicado no ano de 1991 o Decreto nº 26⁵³, com regulamentação que possui apenas dois artigos, atribui ao Ministério da Educação (MEC) a função de coordenar ações voltadas a Educação Indígena, abrangendo todas as modalidades e níveis de ensino. O decreto deixa a cargo das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, a responsabilidade de desenvolver as ações, ainda que em conformidade com as Secretarias Nacionais do MEC. No entanto, apesar desta nova atribuição sobre as ações educacionais, o órgão ainda está condicionado à FUNAI, que deve ser consultada no que se refere às ações e políticas públicas da educação escolar indígena, deixando transparecer a “incerteza” de quem realmente seria responsável pela coordenação das ações educacionais para os indígenas.

Quando recorremos ao organograma estabelecido pela FUNAI em 1993, por meio de seu Regimento Interno⁵⁴, o documento determina no Artigo I, inciso VI, que a FUNAI tinha a finalidade de “promover a educação de base apropriada ao índio”, o que torna ainda mais conflitante a definição de quem de fato seria responsável pela educação indígena. A FUNAI garantiu, em seu organograma, que a Diretoria de Assistência tinha a “competência de promover e dirigir, a nível nacional, as ações de assistência aos índios nas áreas de proteção aos grupos indígenas isolados, de política de educação, de prevenção e assistência à saúde [...]” (FUNAI, 2020).

A Fundação buscou promover e dirigir, a nível nacional, a política de educação em ações de assistência aos índios nas áreas de proteção aos grupos indígenas isolados. Para isso, o órgão mantinha preservados os cargos necessários para o efetivo

⁵³Fonte: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=D0026&text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil> Acesso em: 13 abr.2021.

⁵⁴ Fonte: Ministério da Justiça. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2004/06/21770/>> Acesso em: 13 abr.2021.

funcionamento do Departamento de Educação, e a este Departamento competia promover, elaborar e executar a política nacional de educação escolar indígena e suas diretrizes. Nesse sentido, percebemos que o Regimento Interno da FUNAI de 1993 ignorou o fato de que em 1991, havia sido transferida para o MEC a responsabilidade no campo das políticas educativas para os indígenas. Isto posto, esse conflito legislativo perdurou até julho de 2012, período em que é aprovado novo regimento interno da FUNAI pelo Decreto 7.778/ 2012⁵⁵, que no artigo 2º revoga a portaria MJ nº 542/1993 que dava a FUNAI poderes sobre a educação indígena.

Ainda no ano de 1991, com a Portaria Interministerial nº 559 assinada pelos Ministros da Educação e da Justiça, assumiu-se o fim da educação assimilacionista, pois nela se detalharam as ações referentes à Educação Escolar Indígena. Sua implementação acabou por reconhecer que a educação ministrada para os indígenas no Brasil, até aquele período, orientava-se para aculturá-los. Destacamos que essa portaria também determinou a criação da Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena⁵⁶, que incentivou a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais. Outra conquista importante, foi a inserção da categoria indígena no Censo Demográfico de 1991. A medida foi significativa, como afirma Alceu Ferraro (2010, p. 35), pois essa inserção retirou os índios da categoria pardos, como eram declarados anteriormente.

Em 1992 a Portaria MEC nº 60 instituiu, junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena. Essa portaria tinha

⁵⁵Ministério da Justiça. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/Acesso/anexos-institucional/ri-fundacao-nacional-do-indio-funai.pdf>> Acesso em: 13 abr.2021.

⁵⁶Aviso Nº 2 643, DE 31/5/93 Do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, ao Ministro de Estado da Justiça, Maurício Corrêa.

1 - A edição do Decreto nº 26, de 4/2/91 que passou ao MEC a responsabilidade maior da educação escolar Indígena, não ocorreu de forma aleatória. Foi consequência de um estudo de grupo interministerial que analisou os diferentes trabalhos, documentos e posicionamentos de segmentos diversos envolvidos na questão.

O que na realidade aconteceu, foi que o "pacote indigenista do governo Collor", do qual o Decreto Nº 26 faz parte - foram seis decretos, dispendo sobre demarcação, saúde, educação, meio ambiente, autos sustentação, criação de uma comissão para a revisão do Estatuto do Índio - pegou Índios e indigenistas totalmente desprevenidos.

A publicação desse Decreto atendeu reivindicação antiga de incorporação das escolas indígenas aos sistemas estaduais de educação, sob a coordenação do Ministério da Educação. A avaliação, na época, era de que faltava uma política nacional de educação escolar indígena, condição necessária para um sistema escolar indígena de qualidade.

A "reivindicação antiga de incorporação das escolas indígenas aos sistemas estaduais de educação" é reivindicação de quem? Os índios e os especialistas sempre e só reivindicaram que a escola indígena fosse federal. EMIRI (1993, p. 16-17). Disponível em: <<file:///C:/Users/verai/Desktop/mentoria/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20indigena%201993%20EMIRI.pdf>> Acesso em: 04 mar.2021.

como finalidade, subsidiar ações e proporcionar apoio técnico-científico às normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena. A partir dela criou-se, também, a Assessoria de Educação Escolar Indígena no Departamento de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação, cuja finalidade era acompanhar e avaliar as ações referentes à educação escolar indígena nos Estados como relatou Emiri:

Reunidos em Boa Vista (RR), de 4 a 7 de agosto de 1992, os 180 participantes do "I Seminário Internacional de Educação Indígena", promovido pelo NEI-SECD/RR, no documento final do Seminário, chamado "Carta de Roraima, reivindicam a "Participação de professores indígenas no Comitê de Educação Escolar Indígena, criado pela Portaria nº 60 de 8 de julho de 1992 do Ministério da Educação" (EMIRI,1993, p. 15).

No ano de 1993, a Portaria MEC nº 490 instituiu o Comitê Nacional de Educação Indígena⁵⁷ e determinou seus componentes, os quais foram designados a partir de consultas prévias às instituições de ensino e pesquisa, às associações científicas de reconhecido mérito, às Secretarias Estaduais de Educação e aos Órgãos oficiais que atuam no setor. O comitê foi formado por vários segmentos: Ministério da Educação e do Desporto, Fundação Nacional do Índio, Universidades, Conselho dos Secretários de Educação, Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística e Organizações Não-Governamentais. Dos dez membros participantes, três deveriam ser índios das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, número que poderia aumentar quando as regiões Nordeste e Sudeste indicassem seus representantes.

Essas normativas legais esboçam o desenho de como deveria ser organizada a efetivação e oferta da educação escolar indígena. Grupioni destaca que o novo ordenamento deixou de fora dois aspectos básicos para superar o modelo anterior: “a iniciativa e o controle das sociedades indígenas sobre o processo de conceber, planejar, executar e gerir os seus programas educacionais” (2002, p. 139). Com efeito, os índios ainda permaneceram na condição de ouvintes, e conseqüentemente, o processo de construção para efetivação dessas políticas continuaria nas mãos do Governo, Academias e Conselhos. Para Grupioni, o sistema governamental seguiu, desta forma,

⁵⁷Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00092.pdf>> Acesso em: 20 jun.2021.

ceifando o protagonismo indígena, tornando os não índios responsáveis pela construção, planejamento e criação dos programas das escolas indígenas.

A legislação buscou garantir que a educação indígena mantivesse características específicas em vários elementos: calendário, componentes curriculares, metodologias e avaliação adequada à realidade dos povos indígenas do Brasil. Desta forma, passaria a ofertar um ensino bilíngue, com materiais didáticos adequados, preferencialmente elaborados pela própria comunidade, e construção de escolas em terra indígena nos padrões arquitetônicos de cada grupo étnico. Podemos entender que houve um ganho institucional considerável no que diz respeito ao preenchimento do “vazio normativo”, ainda que na prática tenha havido desencontros.

Os atos normativos romperam com uma histórica atuação institucional, segundo a qual, a educação escolar para a população indígena do Brasil deveria promover a adaptação cultural. A nova política implicava em considerar historicamente a presença dos indígenas no Brasil. Tais conquistas deveriam abonar a perspectiva de que, os instrumentos legais deveriam apoiar um novo espaço de ensino, baseado na construção coletiva do conhecimento, refletindo as expectativas e interesses dos indígenas. Fundamentalmente, implicando no reconhecimento de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Esses acontecimentos são oriundos de várias lutas. Todavia, há de se considerar a existência de um distanciamento entre o reconhecimento e efetividade do direito. Nesse sentido, criar legalidade não implica na automaticidade da prática. Acreditamos que isso só acontecerá por meios de lutas específicas. E a luta pela eficácia da escola indígena é um dos caminhos para a garantia desses direitos. No ano de 1993, as primeiras Diretrizes para Educação Escolar Indígena foram publicadas sob o nome de Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Esse documento remontava a trajetória normativa para construção da categoria Escola Indígena nas aldeias, e foi apresentado pelo então Ministro da Educação. Tal documento afirmava:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmam e reiteram a Declaração Universal dos Direitos Humanos de que “toda pessoa tem direito à educação”. Todavia, no que concerne à educação indígena no Brasil, o quadro geral ainda deixa muito a desejar, embora se registrem alguns avanços que não podem ser ignorados. O Plano Decenal de Educação para Todos, assumiu o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação do povo brasileiro, colocando, como objetivo mais amplo, assegurar, nos próximos dez anos, a todas as crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de

aprendizagem que satisfaçam as necessidades elementares da vida contemporânea. Particularmente em relação à educação escolar indígena, o Plano Decenal destaca a sua importância e se compromete a colocar em prática uma política de tratamento diferenciado, de forma a se adequar às suas especificidades. Com base nos direitos que a Constituição assegura aos povos indígenas, o princípio de que as minorias étnicas do país devem ser contempladas por uma política pública apropriada à sua realidade e no compromisso do Plano Decenal, tenho a grata satisfação de apresentar à sociedade brasileira a Política de Educação Indígena, elaborada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto, para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e Municípios. A política de educação escolar indígena configura-se como mais um desdobramento do Plano Decenal de Educação para Todos, que tem por objetivo maior a reconstrução do sistema nacional de educação básica (MEC, 1994, p. 8).

O então Ministro da Educação Murílio Hingel, apresentou as diretrizes que assumiam que toda pessoa tem direito à educação, mas afirmou que a educação escolar indígena, naquele momento, e apesar dos avanços ocorridos, ainda se encontrava distante do ideal. Desse modo, disse que seria por meio daquelas diretrizes que buscava estabelecer caminhos para colocar em prática políticas públicas capazes de oferecer ao povo indígena, uma educação diferenciada dentro da reconstrução do sistema nacional de educação básica que estava sendo efetivado. O ministro apontou que para elaboração da política de educação escolar indígena, era necessário um desdobramento do Plano Decenal de Educação para Todos⁵⁸, mas que buscava assegurar uma atenção diferenciada para os indígenas, levando em conta os aspectos linguísticos e culturais, além dos métodos de aprendizagem próprios de suas comunidades.

As Diretrizes para Educação Escolar Indígena surgiram com o objetivo de elucidar o entendimento de como deve ser a educação escolar indígena sob o pressuposto que devia “ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada” (MEC, 1993, p. 10). As proposições estabelecidas nessas diretrizes, comungavam com os direitos promulgados na CF de 1988, entretanto, ao passar dos anos percebeu-se a necessidade de novos apontamentos para melhoria de alguns pontos, entre eles a construção do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).

⁵⁸Conjunto de diretrizes de política, em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica do Brasil, onde se objetiva, de forma mais ampla, assegurar até o ano 2003 que as crianças, jovens e adultos, tenham conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.

Trata-se de um documento elaborado coletivamente⁵⁹ por lideranças indígenas de distintas etnias do Brasil, ao lado de especialistas educacionais, professores e antropólogos. O documento buscou proporcionar um direcionamento para a construção e implementação do projeto pedagógico das escolas indígenas, o qual deveria estar baseado em propostas curriculares capazes de promover, “junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, e o respeito a suas particularidades linguístico-culturais” (RCNEI, 1998, p.12).

O RCNEI surge para subsidiar a discussão e reflexão acerca do que deveria vir a ser, após o texto constitucional de 1988, a escola indígena. Para tanto, estabelece alguns fundamentos gerais: multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação e comunidade educativa indígena. Também, determina princípios orientadores, entre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza, com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais e cosmológicos (RCNEI, 1998, p. 29).

O documento indica a necessidade de um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade", de modo que ela não se apresentasse como um jargão da área.

⁵⁹O RCNE/Indígena resulta de marcos históricos precisos: o estado atual das práticas e da discussão teórica sobre Educação Escolar Indígena e a recente inserção das escolas indígenas nos sistemas educacionais. Sua formulação não foi calcada ou inspirada em uma única experiência concreta. Ao contrário, a elaboração deste documento pautou-se em discussões coletivas conduzidas em diferentes situações - cursos de formação de professores indígenas e encontros de organização dos professores índios realizados em algumas regiões do país -, em análises de práticas escolares indígenas documentadas, e em depoimentos de assessores pedagógicos de comprovada experiência na área (RCNEI, 1998, p. 15).

O RCNEI pretende servir como um instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão, já que ele se propõe a: a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas, b) refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras, c) apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula (RCNEI, 1998, p.13).

A proposta de educação apresentada pelo RCNEI recomenda uma educação fundamentada na formação integral do ser humano, reforçando o respeito à diversidade cultural e étnica, a oralidade, valores sociais e organização de cada povo indígena, a fim de assegurar a qualidade educacional. A participação de professores indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais, se apresentou aí como essencial. Emiri (1993, p. 4) afirma a importância desta participação no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996, pois eles elaboraram vários documentos para serem considerados pela nova LDB⁶⁰ como propostas para educação escolar indígena, com destaque ao Capítulo XVIII:

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

*I - Art. 95 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas 4 primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º - Será exigida formação específica, preferentemente em nível superior, regulamentada pelo Órgão normativo do Sistema de Ensino competente, para o professor que atue em alfabetização, educação infantil, educação especial, educação de comunidades indígenas e educação de jovens e adultos, sem prejuízo de outras, áreas.

*II - Parágrafo 1º do art. 95: suprimir •••••. educação de comunidades indígenas

Justificação. Os professores indígenas estão isentos de possuírem curso de formação em nível superior, sendo sua formação garantida através dos programas de formação de recursos humanos especializados para as escolas indígenas. Não deve haver contradição

⁶⁰ O projeto da L.D.B. aprovado contemplava a educação escolar indígena com 5 artigos, distribuídos em 3 diferentes capítulos. De medo geral, estes dispositivos estão bem elaborados, com uma formulação que atende parte das reivindicações do movimento indígena e indigenista no tocante a educação indígena, desse modo, representa um significativo avanço para a consolidação do direito das populações indígenas a uma educação específica e diferenciada que respeite a diversidade étnica e cultural existente no país. Constituem pontos positivos a serem ressaltados: O uso das línguas maternas e processos diferenciados de aprendizagem; Vinculação aos Sistema Educacional de Educação; Participação das Comunidades indígenas na formulação de programas educacionais; Programas de formação de recursos humanos especializados e Desenvolvimento de programas, currículos, calendários e material didático específicos e diferenciados.

entre a LDB e a Constituição Federal, nem entre as distintas seções e artigos da própria LDB. Ora, a Constituição, em seu artigo 210 (parágrafo 2º), garante aos povos indígenas, no ensino fundamental, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ora a própria LDB em seu artigo 89, inciso III, postula que se devem manter programas de formação de recursos humanos especializados para a educação escolar indígena. Acontece que tal formação especializada, não existe em oferta em nenhuma escola superior ou de formação de professores para o 1º Grau no Brasil, e não poderão ser criadas novas modalidades de cursos adequados a essas exigências, sem que em sua elaboração e implementação haja a participação ativa dos próprios interessados, as comunidades indígenas, que deverão adaptar, aplicar e desenvolver na escola e na formação de professores, os seus "processos próprios de aprendizagem".

*IV - O parágrafo 1º do art. 95 foi totalmente reformulado, e caiu a exigência da formação específica, preferentemente em nível superior, para o professor que atuem em educação nas comunidades indígenas (EMIRI, 1993, p.10-11)⁶¹.

Além de apresentar reflexões sobre a LDB e sua importância para a educação escolar indígena, a autora também sublinhou alguns Encontros Estaduais de professores indígenas. O primeiro encontro, sob o nome Salto da Mulher, ocorreu em Mato Grosso no período de 7 a 11 de maio de 1989; o segundo encontro aconteceu em Manaus entre 11 a 14 de junho de 1989. Em 1990, ocorrem: I Encontro dos Professores Indígenas de Roraima. (Surumu, 26 a 28/10/ 1990) e o I Encontro de Professores Indígenas do Estado de Rondônia (Piraculina, 4 a 8/11/1990)⁶². Em tais eventos, surgiram várias contribuições ao que diz respeito à educação escolar indígena, dentre as quais destacamos o ensino da língua materna nas escolas indígenas, e a manutenção da responsabilidade pela educação escolar indígena na esfera federal. Na ocasião do Encontro realizado em Piraculina, um grupo de professores foi responsável pela elaboração de:

[...] um documento dirigido aos senadores, com sugestões para a LDB, e onde constam também sugestões para reverter o quadro de preconceito e discriminação existente em torno dos povos indígenas. O documento dos professores de Rondônia foi encaminhado aos senadores e entidades de apoio. Com base no aprofundamento das

⁶¹A citação faz parte do documento textos de 12/90 E 5/93, emendas de 3/91. Que contém sugestões para modificações acerca de alguns artigos da LDB/1996, após o texto aprovado na Comissão de Finanças e Tributação, Câmara dos Deputados, dezembro de 1990. Para melhor interpretação destas sugestões, a autora cria uma legenda: *I - o texto aprovado na Comissão de Finanças e Tributação, câmara dos Deputados, dezembro de 1990; *II - as emendas propostas pelo G.T. BONDE, março de 1991; * III - o texto aprovado na Câmara dos Deputados, maio de 1993 e *IV - as nossas considerações.

⁶² EMIRI, 1993, p. 4

discussões envolvendo Índios e indigenistas, em março de 1991 o G.T. BONDE elaborou uma proposta de emendas modificativas ao texto aprovado em dezembro de 1990 pela Comissão de Finanças e Tributação da câmara. A proposta entregue pessoalmente ao deputado Florestan Fernandes, foi por ele endossada e transformada em emendas apresentadas à Câmara dos Deputados (EMIRI, 1993, p. 5).

Esses Encontros foram relevantes para a construção dos projetos de educação indígena. Devido aos embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação⁶³, sua legitimidade foi desencadeada em uma aprovação por lei de caráter ordinário⁶⁴. O documento da LDB/1996, por exemplo, trouxe em seu bojo determinações sobre a responsabilidade quanto ao planejamento e execução da educação escolar indígena no Brasil, assegurando que o processo de escolarização se baseasse na valorização dos conhecimentos tradicionais, no direito à utilização da língua materna, como também, na garantia do direito de os índios adquirirem formação adequada para atuarem enquanto docentes em suas respectivas comunidades.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 3 de novembro de 1999, que constituiu a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, foram delimitadas todas as prerrogativas que as diferenciaram das demais escolas. Aos Estados, foram destinados a seguintes competências: responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, podendo ter auxílio do município se necessário; regulamentar administrativamente as escolas; prover as escolas de recursos humanos, materiais e financeiros; instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do Magistério Indígena ; promover a formação inicial e continuada de professores e elaborar e publicar material didático, específico e diferenciado.

⁶³Segundo Iria Brzezinski (2010, p. 185), ocorreu uma luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/1996) no Congresso Nacional. Tratou-se dos embates entre os atores de dois mundos com ideários conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo.

⁶⁴Após mais de quatro anos de tramitação, a LDB foi aprovada na câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993. Trata-se de uma lei de caráter ordinário, que vem regulamentar o que está estabelecido na Constituição Federal em termos de educação. Um capítulo inteiro é destinado à educação escolar Indígena, o de número XV - 1 'Da Educação para Comunidades Indígenas". No Senado ela enfrenta agora o projeto "A Lei da Educação", do senador Darcy Ribeiro. Os participantes do Comitê/MEC "concordaram com a orientação geral de que se apoie o texto sem modificações, a fim de evitar o retomo das propostas à câmara, o que retardaria a votação sabe Deus por quanto tempo" (Memória da reunião do Comitê/MEC, 5-7/7/93). Reunidos em Boa Vista nos dias 10 e 11 de julho de 1993, 83 professores representando os povos Macuxi, Wapichana, Taurepang e Waiwai, encaminharam documento aos senadores pedindo que aprovem a LDB antes da Revisão Constitucional. Fonte: EMIRI (1993, p.12). Disponível em: <file:///C:/Users/verai/Desktop/mentoria/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20indigena%201993%20EMIRI.pdf> Acesso em: 04 mar. 2021.

Em seu Art. 2º, a Resolução CNE/CEB nº 3/1999 garante:

Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Como discutimos anteriormente, essa nova educação não foi pensada e construída apenas por indígenas, mas também por atores não índios, ou seja, podemos inferir que essa construção trouxe características e concepções próprias dos não índios, e dessa forma manteve elementos que não necessariamente condiziam com a proposta de uma educação escolar indígena.

Os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) ficam com a responsabilidade de: estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; autorizar e reconhecer as escolas indígenas e regularizar a vida escolar dos alunos indígenas, quando for o caso. Quanto aos Municípios, não há obrigatoriedade para com a oferta do ensino indígena, todavia, pode oferecer em regime de colaboração com o Estado, desde tenham condições técnicas e financeiras, além da anuência das comunidades indígenas.

O artigo 87 da LDB, que instituiu a “Década da Educação”, estabeleceu que a União deveria enviar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação (PNE), contendo diretrizes e metas voltados a educação escolar indígena para os dez anos seguintes, ou seja, até 2006. Posteriormente, o Comitê Nacional de Educação Indígena (CNEEI)⁶⁵ construiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em 14/09/1999 por meio do Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Esse Parecer determinou a

⁶⁵Trata-se de uma *instância de controle social* do MEC e composto por representantes por um heterogêneo grupo de setores, como governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores.

estrutura e o funcionamento da escola indígena, além de propor ações para a educação escolar indígena:

É necessário que ações concretas para o fortalecimento da educação escolar indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento autossustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude. Os princípios contidos nas leis, dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais, e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades. Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação (PARECER 14/1999, p. 22).

Por meio destas considerações, o Conselho Nacional de Educação (CNE) confirmou a efetivação da escola indígena, enfatizando a importância da construção legislativa elaborada até aquele momento. Frente às perspectivas da Lei de Diretrizes e Bases para a educação indígena, em 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 10.172, no qual foi redigido um capítulo sobre as particularidades e necessidades da Educação Escolar Indígena⁶⁶. Grupioni (2001, p. 133), afirma que entre os objetivos e metas estabelecidos no PNE/2001, destaca-se:

⁶⁶Plano Nacional de Educação destinou 21 metas e objetivos para serem alcançados nos próximos dez anos. E para cumpri-los, o MEC empenhou-se no desenvolvimento de programas e ações pautados no respeito ao processo de lutas e conquista dos povos indígenas por uma escola indígena intercultural, específica e bilingue. Construir uma educação onde a formação continuada e inicial dos professores fosse,

A universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do Ensino Fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas tanto no que se refere ao projeto pedagógico, quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena”, para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação buscou delinear o caminho a ser percorrido durante dez anos para chegar à efetivação de uma Escola Indígena, o qual pudesse atender a diversidade de seus povos no Brasil. Para tanto, cada ente federado deveria considerar as especificidades de suas comunidades, legislando a favor da criação de políticas públicas educacionais que atendessem as situações específicas de cada povo. Desta maneira, regulamentar esses “princípios”, transformando-os em legislações capazes de definir ações concretas para viabilizar de fato a educação escolar indígena.

Dentre os programas do Plano Nacional de Educação, estava a profissionalização e reconhecimento público do Magistério Indígena. Ou seja, a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério tornou-se uma das metas a ser alcançada em todos os entes federados que viriam ofertar a educação escolar indígena. Esta legislação nacional estabeleceu um conjunto de princípios:

[...] que, de modo geral, atende à extrema heterogeneidade de situações vividas hoje pelos mais de 210 povos indígenas contemporâneos no Brasil. Essa legislação permitiu a expressão do direito a uma educação diferenciada, a ser pautada localmente, em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro Grupioni (2001, p. 135).

Tal participação enquadra os indígenas enquanto atores principais do cenário educacional, o que se torna explícito na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2009, quando, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. E de acordo com o parecer 14/1999, do ponto de vista administrativo, deveria ser,

prioridade, dentre outras demandas, explícitas nas reivindicações dos grupos indígenas do país (GRUPIONI, 2002, p. 22-23).

identificada como uma “escola indígena” instituições educacionais localizadas em terras indígenas que tivessem como objetivo atender às necessidades da escola que fossem expressas também pela comunidade.

O motivo dessa demanda é que no Brasil existem cerca de 210 sociedades indígenas com suas próprias organizações sociais, políticas e econômicas. Essas sociedades usam aproximadamente 180 idiomas e têm crenças, tradições e costumes que as distinguem entre si, e também de outras sociedades. Eles passaram por um processo colonial histórico que causou impactos ecológicos, sociais, culturais e demográficos, que exigem desses povos uma reorganização para garantir sua sobrevivência. Para que isso seja respeitado, é preciso levar em consideração os territórios ocupacionais tradicionais e suas fundações sociocultural e política, como forma de manter a diversidade étnica, ou seja:

As escolas indígenas são diferentes das escolas não indígenas porque possuem características de ensino próprias. Essas são grandes diferenças. Os regimentos escolares também diferem em vários pontos, como: calendário escolar, carga horária, conteúdos, metodologia de ensino, etc. É diferente porque trabalha respeitando as maneiras tradicionais dos velhos passarem os conhecimentos para os jovens. É diferente porque o professor é o principal autor de seus próprios materiais didáticos usados na escola e usa tanto o conhecimento na escrita quanto o conhecimento oral. “A aproximação com a escola não indígena é pelo caráter de ensino que fazem em busca dos seus conhecimentos sociais e da cidadania” (Professor Joaquim Maná Kaxinawá, T.I. Praia do Carapanã - PARECER N^a 14/1999, p. 1).

Como comentado, a diferença da escolarização indígena toca em um ponto primordial para o processo de ensino e de aprendizagem: a prática pedagógica⁶⁷. O professor Joaquim Kaxinawá, enfatiza a importância da aproximação dos saberes tradicionais aos saberes universais acumulados ao longo da história. E assim, ajuda a entender a necessidade da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena andarem paralelamente na construção de conhecimentos, no sentido de fortalecer a cultura tradicional e assegurar a diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil.

⁶⁷Segundo Marcinéia Tupinambá, (2016, p.14-15) os conceitos relacionados ao novo paradigma de escola necessitam de uma prática pedagógica que dê possibilidade de repensar a atuação dos educadores e as dificuldades/facilidades para a implementação dos princípios que embasam a educação escolar indígena. No entanto, é preciso relacionar as práticas ao contexto social em que elas se encontram, fazendo a criança/aluno perceber-se como sujeito capaz de transformar-se e transformar o contexto de opressão em que vive. Para sustentar essa premissa, estamos fundamentados em Paulo Freire, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

O caminho que deveria ser traçado para efetivação de uma escola indígena, era o de integrar conhecimentos tradicionais com os demais conhecimentos acumulados ao longo da história, mas como veremos na prática, essa integração tem se apresentado como um grande elemento dificultador. No que tange ao grupo de professores que participaram desta tese, a narrativa Marcinéia Tupinambá (2016, p. 57) a outro pesquisador, apontou a existência da dificuldade de conciliar as leis com a prática pedagógica, já que muitos procedimentos burocráticos se opõem ao dia a dia dos indígenas:

[...] essas políticas propostas encontram desafios no interior das escolas indígenas, e, principalmente, na ação docente [...] É preciso estar atento para que as políticas educacionais indígenas, não sejam vistas como dádivas do estado ou não aconteceram com qualidade em razão da má gestão da comunidade. Apesar de a organização do movimento indígena colocar os direitos, na prática tem sido muito difícil nas aldeias indígenas. Na comunidade Tupinambá, há uma série de equívocos quanto ao cumprimento das leis que impedem que seja realizada uma educação diferenciada, tal qual como preconizam a CF de 1988 e os mecanismos internacionais, como por exemplo, em relação ao financiamento, o tratamento técnico-burocrático da secretaria de educação, entre outros. No entanto, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas desconsideram o contexto e culpabilizam apenas a prática pedagógica dos professores (Marcinéia Tupinambá, 2016, p. 61).

Ao pensarmos na construção da categoria de escola indígena pós 1988, é importante levar em consideração a postura indígena no trato com os mecanismos burocráticos estabelecidos dentro das escolas convencionais, ou melhor, nas escolas dos não índios. Como já discutimos anteriormente, houve o rompimento com o modelo educacional integralista-assimilacionista, contudo, não se conseguiu superar o fato de que os indígenas não se tornaram agentes efetivos no processo de conceber, planejar, executar e gerir os programas educacionais assegurados por Lei. Por outro lado, os mecanismos burocráticos, em especial o financeiro-administrativo, ainda são um dificultador para a gestão das escolas indígenas.

De acordo com o MEC, o território etnoeducacional foi pensado como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, envolvendo seus diferentes atores e agentes (FUNAI, estados, municípios, Universidades, Institutos Federais, ONGs) na discussão e planejamento conjunto das ações. O Decreto 6.861 de 2009 define que cada território etnoeducacional

compreenderia, independentemente da divisão político-administrativa do País, terras indígenas mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Frente a todas as obrigações legais que deveriam ser asseguradas aos indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena tornou-se a mais importante tendo em vista que por meio delas, as comunidades indígenas tiveram autonomia de construir seus próprios currículos, sendo capazes de repensar a matriz de formação de professores indígenas, organizar a gestão considerando os princípios da participação e democracia frente às concepções indígenas, construir projetos políticos pedagógicos (planejamento, execução e avaliação) e conseqüentemente atender às características particulares dos diversos povos indígenas formando territórios etnoeducacionais.

As Leis que garantem uma educação diferenciada e apropriada aos povos indígenas do Brasil vêm sendo, sem muita eficácia, garantidas e cumpridas pelos órgãos competentes, e mais ainda pela organização política das próprias comunidades. Mas, por meio dos enfrentamentos, embates e debates que ocorreram ao longo do tempo, a educação escolar vem se adequando à realidade de cada povo indígena do Brasil. Percebemos, que mesmo com a rígida e extensa legislação em vigor, ainda há necessidade de muitos ajustes para a garantia de uma educação escolar indígena de qualidade e eficiente, que seja capaz de atender as particularidades socioculturais desses grupos. Em alguns Estados como a Bahia, as políticas públicas de educação escolar indígena tomaram um caminho próprio.

3.2 Educação Escolar Indígena no Estado da Bahia

Como vimos, aos Estados foi atribuída a responsabilização pela oferta e execução da educação escolar indígena, podendo ter auxílio do município se necessário. Também, a regulamentação administrativa das escolas, o compromisso de provê-las de recursos humanos, materiais e financeiros e a instituição e regulamentação da profissionalização, assim como o reconhecimento público do Magistério Indígena.

Assim, por meio da Constituição Estadual de 1989, o Estado da Bahia buscou assegurar aos indígenas sob sua responsabilidade os direitos civis garantidos pela

Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a Constituição Estadual da Bahia de 1989 em seu capítulo XXIV - do Índio trata desse tema:

Art. 291 - É dever do Estado colaborar com a União em benefício dos índios sendo-lhe vedada qualquer ação, omissão ou dilação que possa resultar em detrimento de seus direitos originários.

§ 1º - O Estado preservará, na forma da lei, os recursos naturais situados fora das terras indígenas, cuja deterioração ou destruição possa prejudicar o ecossistema e a sobrevivência biológica, social e cultural dos índios.

§ 2º - Aos povos indígenas que ocupam terras escassas em recursos hídricos é assegurado, sem ônus, o acesso à água.

§ 3º - Será incluído no currículo das escolas públicas e privadas, de 1º e 2º graus, o estudo da cultura e história do Índio.

§ 4º - A Lei instituirá, junto aos poderes Legislativo e Executivo, canais permanentes de comunicação com as lideranças legítimas, livremente emanadas dos povos e das organizações indígenas, que facultem a manifestação da sua vontade política perante o Estado;

§ 5º - Para efeito do parágrafo anterior, a legitimidade das lideranças indígenas, em obediência às normas da Constituição Federal, deriva única e exclusivamente de sua emergência e indicação, nos termos da organização e da cultura das coletividades a que pertencem.

§ 6º - O Estado facilitará a relocação de posseiros não-índios em suas terras devolutas, quando a União os retirar das terras indígenas que ocupem ilegalmente.

§ 7º - Serão beneficiados, pelo disposto no parágrafo anterior, os posseiros não-índios qualificáveis para receber área de terra do processo de reforma agrária.

§ 8º - A relocação, prevista no §6º, destinará aos posseiros retirados terras qualitativa e quantitativamente equivalentes ou superiores às que tenham desocupado.

Esse documento ratifica os direitos constituídos pela CF de 1988, e confirma o dever do Estado em colaborar com a União para a garantia dos direitos dos povos indígenas. Dentre seus dispositivos, nos interessa destacar o parágrafo terceiro, que garante a inclusão do estudo da cultura e história do Índio, que doravante torna-se parte do currículo das escolas públicas e privadas de 1º e 2º graus (hoje correspondente ao ensino fundamental e médio). Entretanto, essa é a única menção à educação escolar indígena no texto.

Desse modo, deduzimos que a oferta e execução da educação escolar indígena seguiu o proposto pela CF. Contudo, acreditamos que este aspecto da responsabilidade de oferta e execução, deveria estar explícito em um dos artigos. O Estado tem consciência de sua responsabilidade sobre a oferta de uma educação apropriada e

condizente com a realidade dos alunos indígenas, todavia, iniciou o processo de planejamento e implantação de escolas indígenas em seu território.

Neste propósito, a Bahia realizou as primeiras estratégias para concretizar a Escola Indígena. Segundo Carlos Rafael da Silva (2014, p. 30), o Estado começa a se articular para cumprir o previsto pelo Parecer CNE/CEB nº14/1999 e na Resolução CNB nº 03/1999, com a criação da Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena e do Campo que se encontra subordinada, até os dias de hoje, à Diretoria da Diversidade e Inclusão da SEC/BA. Todavia, a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena foi separada da Coordenação Estadual de Educação do Campo.

Em 2003, por meio do Decreto Estadual nº 8.471 de 12 de março de 2003, criou-se a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema de Ensino do Estado. Esse decreto regulamentou em esfera estadual, a Resolução CNB nº 3/1999. Entretanto destacamos o seu art. 2º, que estabeleceu que a função de gestor e professor deveria ser exercida prioritariamente por indígenas, e apenas na falta destes poderiam ser exercidas por não índios. Essa ressalva não visou garantir aos indígenas uma forma de “continuidade” de escola, mesmo que ela não estivesse em consonância com o estabelecido nas novas leis. Por outro lado, nos permite interpretar que diante da qualificação profissional será possível aos indígenas o exercício das atividades docentes.

De toda forma, a criação da Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena atendeu a reivindicação do Movimento Indígena da Bahia, e o então Doutor em Antropologia Social e Coordenador Estadual de Educação Escolar Indígena⁶⁸ José Carlos Batista Magalhães, interlocutor indígena desta Tese, ao ser questionado sobre os desdobramentos que a educação escolar indígena estava atravessando e sobre a importância do cargo de coordenador da educação indígena, relatou:

Olha, ainda não existe o cargo de coordenador, e, inclusive é uma pauta de discussão do Movimento Indígena, sobretudo do Fórum Estadual de Educação que tá nessa conversa com o governo do estado pra criar o cargo. A gente existe apenas, a coordenação de educação escolar indígena que foi criada em 2003 ou 2002, quando era vinculada a uma coordenação que era do campo, indígena e

⁶⁸Indígena do povo Tupinambá de Olivença da Aldeia Gravatá, diz ter vários Caciques que o representam, entre eles: Maria Jesuína, Cacique Ivonete, Cacique Val, diz não está ligado diretamente a um só, devido à função que exerce. Professor Doutorando em antropologia pela Universidade de Brasília (UNB), graduado em Letras, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), finalizando um curso de licenciatura Intercultural para professor indígena na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e mestre em Antropologia Social e doutorando em Antropologia Social pela UNB (Coordenador Estadual da Educação Escolar Indígena. Entrevista realizada em Nossa Senhora da Vitória – Ilhéus – BA. Em 22 de dezembro de 2020).

quilombola, aí o movimento fez essa reivindicação na época ao Governador Jaques Wagner, e aí foi criado a coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, e o cargo é um cargo, desses cargos que já existe no estado que é disponibilizado à um coordenador, que é um coordenador indígena (José Carlos. Entrevista realizada na residência do entrevistado. Bairro Nossa Senhora da Vitória, Ilhéus-BA em 22 de dezembro de 2020)⁶⁹.

A ausência do cargo de coordenador da educação escolar indígena do Estado da Bahia no organograma da SEC/BA é algo que requereria maiores esclarecimentos. No entanto, não tivemos acesso a representantes do governo do Estado ou do Movimento Indígena que exercem influência na nomeação desse pessoal, nem encontramos material bibliográfico que discutisse essa questão. Contudo, sabemos que existe alguém designado para exercer a função de coordenador estadual da educação indígena, e que para ser indicado pelo Movimento Indígena da Bahia é necessário cumprir alguns requisitos, sobre os quais José Carlos (2020) destacou:

O perfil cobrado pelo movimento é que o coordenador que assuma a coordenação seja indígena. Então essa indicação é feita pelo fórum Estadual de Educação, geralmente de dois em dois anos, a gente tem um fórum, que faz esse controle social das políticas públicas de educação escolar indígena, que é um fórum de educação que acontece em dois em dois anos e aí faz uma avaliação do trabalho do coordenador indígena, e aí, é, por decisão dos povos se o trabalho tiver sido bem desenvolvido, o coordenador tem aí essa premissa de permanecer no cargo ou então é substituído, aí tem o processo de eleição, os 23 povos que a gente tem na Bahia hoje que participam do fórum, é que toma essa decisão sobre o nome do novo coordenador (José Carlos, 2020).

Ele afirma que para exercer este cargo, o indicado deve ser indígena, e que essa exigência do Movimento Indígena por meio do Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), torna-se uma garantia do cumprimento da legislação em prol das necessidades de cada grupo étnico. O trabalho desse coordenador deve ser avaliado de dois em dois anos, podendo ele ser substituído ou indicado para permanecer no cargo por mais dois, se assim aprovarem as lideranças das aldeias via eleição no

⁶⁹ A entrevista com José Carlos foi realizada em 22 de dezembro de 2020 e é sempre a ela que nos reportaremos doravante, indicando apenas seu nome e o ano da realização da entrevista.

FORUMEIBA, onde participam os 23 povos indígenas da Bahia. Pode ser eleito qualquer candidato indicado pelos povos, o que garante a rotatividade destes no cargo:

O fórum criou alguns critérios para que tenha esse coordenador, então um dos critérios é que seja rotativo. A gente tem quatro regiões hoje na Bahia, 23 povos, então, é, a gente já teve, uma coordenadora indígena Tuxá, a primeira coordenadora era, Rosilene Tuxá, o segundo é Rafael Truca, do Oeste, e eu agora que sou do extremo Sul, então geralmente faz essa rotatividade, para que todos os povos estejam representados (José Carlos, 2020).

Durante as entrevistas com os profissionais de educação que atuam nas Escolas Estaduais Indígenas Tupinambá, apareceram relatos da existência de gestores escolares (diretor e vice-diretor) não indígenas, situação que apareceu no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo. Há, ainda, casos citados por um professor, que solicitou seu anonimato⁷⁰, em que ele afirmou ter passado pela instituição de ensino uma diretora e um vice-diretor não indígena; mas esclareceu que a indicação deles só pôde ser realizada após aprovação da comunidade, e com o aval do Cacique.

Além do consenso da comunidade, é relevante destacarmos que a SEC/BA exige que todos os diretores e vice-diretores das escolas estaduais, indígenas ou não, sejam pertencentes ao quadro de professores e/ou coordenadores pedagógicos efetivos. Foi o caso da atual diretora do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, que se enquadra nesta realidade. Dentre vários casos, destacamos o da professora efetiva da rede de educação estadual da Bahia, Juliana Cardoso Santos⁷¹, a qual não é indígena, exerce atualmente o cargo de diretora na referida escola:

Eu estou na função de gestora desde 2009, mas entre gestão, diretora e vice-diretora, e aqui na escola é, no Acuípe de Baixo eu comecei em dezembro de 2020, então eu tenho 7 meses nessa função. Não, eu não sou indígena, e eu sou de Ilhéus, mas estava morando em Salvador e tentando a remoção para aqui pra cidade, e aí surgiu essa vaga na escola indígena, como aqui nós só temos dois professores efetivos, um tem outro vínculo não pode assumir, e aí eu fui convidada pra assumir, passei pelo colegiado, pelo cacique, e aí estou aqui (Juliana Santos).

⁷⁰ Entrevista realizada em 21 de setembro de 2021

⁷¹ Professora, não-indígena, concursada da rede estadual de educação do estado da Bahia. Exerce a função de diretora do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, com o aval do Colegiado Escolar e do Cacique Valdenilson Oliveira dos Santos. Graduada em letras, com especialização em psicopedagogia. Entrevista realizada em 11 de Agosto de 2021.

Entrevista realizada no Colégio Estadual Indígena Tupinambá em Acuípe de Baixo, Ilhéus-BA em 11 de agosto de 2021)⁷².

A criação da categoria escola indígena na Bahia foi regulamentada pelo Conselho Estadual da Bahia (CEE/BA), mediante publicação da Resolução nº 106/2004. Tal medida estabeleceu diretriz, e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino. Essa Resolução está dividida em sete capítulos, e inicia resolvendo que:

Art. 1º. A Educação Escolar Indígena é componente da estrutura da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino, e será ministrada em suas diferentes etapas e modalidades por estabelecimentos devidamente credenciados, integrantes do Sistema Estadual ou Municipal de Ensino, observado o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena, para a autorização de sua oferta e operacionalização qualitativa, observará as normas gerais fixadas pela legislação pertinente, as diretrizes comuns nacionais e as normas suplementares baixadas pelo Sistema Estadual de Ensino, sem prejuízo das normas complementares expedidas pelos Conselhos Municipais de Educação integrantes dos respectivos Sistemas Municipais de Ensino, organizados por lei municipal própria.

A Resolução nº 106, estabeleceu a possibilidade de a educação escolar indígena ser ofertada tanto pelo Estado quanto pelos municípios que o compõe. O capítulo I dessa regulamentação enfatizou que, a educação escolar indígena deve ser ministrada em Unidades Escolares específicas, e que pode ser oferecida pelos municípios em regime de colaboração com o Estado, além de garantir à vinculação da Educação Escolar Indígena à estrutura da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Entendemos que de maneira geral, a legislação que delinea o Sistema Estadual de Ensino da Bahia, também legislará sobre a educação escolar indígena, ao que tange o funcionamento das escolas, carga horária, modalidades, etapas, calendário, financiamento, remuneração de professores entre outros aspectos, respeitando seus princípios para funcionamento e suas especificidades.

Ao retomar a Resolução 106/2004, diante dos objetivos definidos, o CEE institui em seu capítulo III as normas de criação e credenciamento das escolas indígenas na Bahia, que deveriam atender à legislação própria e aplicável às Diretrizes Curriculares

⁷² A entrevista com Juliana Santos foi realizada em 11 de agosto de 2021 e doravante indicaremos, em algumas situações, apenas o nome do interlocutor e o ano da entrevista.

Nacionais da Educação Básica indígena e Resoluções, a fim de proporcionar uma educação escolar intercultural, com valorização plena das culturas, crenças e valores, assegurando a afirmação e manutenção da diversidade étnica, ensejando sua interação na sociedade. Para solicitar o credenciamento, seria necessário protocolar um pedido diante do órgão competente, contendo os seguintes documentos:

- I - projeto pedagógico e proposta curricular;
- II - regimento escolar;
- III – expressa manifestação da comunidade indígena, na forma do art. 7º, desta Resolução;
- IV - descrição do espaço físico devendo conter planta baixa, croquis, fotos, filmes, sem prejuízo de outras especificações;
- V - relação nominal do corpo docente indicando professores índios e não-índios, com respectivos comprovantes de habilitação;
- VI - relação nominal do corpo administrativo e técnico-pedagógico, com respectivos comprovantes de habilitação, conforme o caso; e
- VII – plano de curso da educação técnica profissional, equivalente ao nível médio, elaborado de acordo com as normas que lhe são aplicáveis.

Os documentos solicitados, de maneira geral, não fogem a base tida enquanto normal para criação de credenciamentos das demais escolas (para não índios). Somente se apresenta diferente no item III, que salienta a necessidade de renovação de credenciamento das unidades escolares indígenas após quatro anos de funcionamento, por meio da construção coletiva de um relatório do quadriênio decorrente da avaliação institucional e validado pela comunidade indígena. Já o capítulo IV, teve a responsabilidade de descrever a organização e funcionamento das escolas indígenas, que teriam como responsabilidades:

- Art. 11. A organização e gestão própria de cada Unidade Escolar Indígena sendo definidas em regimento escolar próprio, com a participação da comunidade específica, considerando:
- I - suas estruturas sociais e práticas culturais;
 - II - seus projetos e atividades econômicas;
 - III - os aspectos climáticos e ambientais de cada localidade;
 - IV - os interesses e objetivos educacionais de cada comunidade indígena;
 - V – permanente contextualização sociocultural local, abrangendo suas formas de produção de conhecimento e seus métodos de ensino-aprendizagem, e sua relação com o contexto global;
 - VI - a produção e uso de material didático a partir da realidade sociocultural de cada comunidade indígena;

- VII - a participação da comunidade indígena local interessada, de forma direta ou indireta no funcionamento qualitativo da Unidade Escolar Indígena; e
- VIII – níveis de padrão de qualidade definidos na forma regimental e do projeto pedagógico de cada etapa ou modalidade de oferta.

Diante da lei, entendemos que a educação escolar indígena da Bahia faz parte da estrutura da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Neste sentido, é relevante destacarmos que para ingressar na carreira do Magistério Indígena no estado, só via concurso público, sendo que o último concurso teve sua realização no ano de 2014. O edital do concurso de 2014 não contemplou o cargo de coordenador pedagógico indígena, sendo que foram disponibilizadas vagas para a coordenação pedagógica apenas em escolas não indígenas no mesmo edital. Entretanto, quando buscamos a lei que regulamenta a carreira do professor indígena, deparamo-nos com a ausência da carreira de coordenador pedagógico indígena, ou seja, ela não existe.

Contudo, essa ausência mostrasse incoerente a letra da lei, pois entendemos que escolas indígenas e não indígenas compartilham dos mesmos direitos, já que, como apresentamos a educação escolar indígena também é responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado. Assim, ao nosso entender, ambas deveriam ter o mesmo quadro de pessoal, ou seja, o concurso público realizado no ano de 2014 deveria ter oferecido vagas de coordenação pedagógica as escolas indígenas, assim como ofereceu às escolas não indígenas, pois em ambos os casos a figura do coordenador é essencial para dar providencias a determinadas ações podendo elas ser didáticas, de gestão e de convivência social.

Concluimos que a ausência do cargo de coordenador pedagógico gera uma carência ao processo de ensino e aprendizado, já que ao coordenador são atribuídas atividades de desenvolvimento do projeto político pedagógico, currículo e possíveis adequações do calendário escolar. Mas este déficit encontra-se em fase de reparação, visto que em 01 de agosto de 2022 foi lançado um edital para provimento de vagas para o Magistério Indígena vide concurso público, o qual deverá aprovar profissionais para o cargo de professor e de coordenador pedagógico. Dentre as vagas de coordenador pedagógico nesse novo edital, dezoito são destinadas as escolas indígenas do Estado, sendo que após as nomeações cada uma das instituições de ensino estadual indígena Tupinambá será beneficiada com um coordenador.

Quando se delimita quais os fundamentos da educação escolar indígena na Bahia, percebemos que ela confirma todos os direitos educacionais conferidos aos índios do Brasil pela Constituição de 1988. Legítima a efetivação de uma escola indígena, construída em terra indígena, baseada na interculturalidade e especificidade linguística, visando assegurar o respeito à cultura de cada povo indígena da Bahia, por meio da institucionalização de políticas públicas educacionais. José Santana e José Magalhães afirmaram:

As políticas educacionais voltadas aos povos indígenas da Bahia reverberam e produzem tensões, disputas, enfrentamentos e negociações que têm sido travadas em distintos espaços onde os indígenas se fazem presentes, a exemplo da própria Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena. (SANTANA e MAGALHÃES, 2017, p.7).

O relato de Santana e Magalhães enfatiza que as políticas públicas educacionais na Bahia foram estabelecidas ao longo das últimas décadas por meio de conflitos, embates e debates entre o governo estadual e as organizações dos povos indígenas do Estado. É comum encontrarmos os índios do território baiano, ocupando repartições públicas para reivindicar melhoria na educação indígena, pois, apesar da legislação baiana está pautada nas normas estabelecidas pela legislação federal, é comum às escolas indígenas deixarem de funcionar por falta de condições estruturais e administrativas, a exemplo da precariedade do transporte escolar⁷³.

A construção coletiva do regimento escolar e projeto pedagógico das unidades de ensino têm grande diferencial, pois, asseguram um caminhar pedagógico e administrativo capaz de atender as especificidades dos indígenas do território baiano, frente à efetivação do processo organizacional sustentável, que por sua vez está voltado a manutenção cultural da etnia. Em perspectiva territorial, é garantido que a educação

⁷³Podemos destacar que em meio à pandemia da Covid-19, as escolas estaduais do Estado da Bahia, tiveram suas aulas suspensas em março de 2020. Em julho de 2021, ficou estabelecido pelo governador da Bahia, que essas escolas deveriam retornar às suas atividades presenciais, de maneira escalonada, realizando um revezamento, com cinquenta por cento de cada turma. Neste sentido, destacamos que a efetivação da política pública educacional para os Tupinambá de Olivença, fora um fator que não foi efetivada para esse retorno. Essa comunidade indígena encontra-se ainda sem aulas presenciais até hoje (outubro/2021), pois não há transporte escolar. Isto relatado, enfatizamos que a criação das políticas públicas educacionais para os povos indígenas na Bahia é construída em meio a conflitos entre governo e indígenas.

escolar indígena seja organizada por diversas formas (ciclo, séries anuais, alternância regular etc.), atendendo sempre ao interesse do processo de aprendizagem.

No que tange ao calendário escolar, ele deveria ser definido pela escola, considerando as necessidades específicas locais. Sobre a construção do regimento escolar e projeto político pedagógico, podemos dizer que se trata de um fazer pedagógico, o qual se depara com um grande elemento dificultador, a ausência de coordenação pedagógica. Essa ausência nas escolas indígenas é um fato preocupante e uma triste realidade nas escolas estaduais Tupinambá, já que este profissional tem influência positiva no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado. O Sr. José Carlos (2020), Coordenador Estadual da Educação Indígena na Bahia, relatou sobre a ausência desse profissional no quadro de funcionários das unidades escolares e como isso implica na dinâmica do dia a dia da escola e nas relações interpessoais:

A questão foi essa, a gente debateu e numa modificação que temos da lei pra alterar a questão do professor indígena na Bahia, a gente falou em relação a ter um concurso específico pra coordenador pedagógico indígena, que não tem também. Então nossa escola, todas as escolas indígenas não têm. Muitas vezes acontece o professor chegar ali e faz uma adequação pra um professor ficar responsável, pra dá uma colaboração a mais, mas a gente não temos esse coordenador pedagógico, que seria hoje sanado aí muitas questões pra tirar a carga do professor ou do diretor e do vice-diretor. Esse poderia estar se dedicando a outras questões. Exemplo, se a gente tem o coordenador pedagógico, agora a gente poderia estar sentando pra fazer uma modificação do PP, ele poderia tá lá sentado, alguns momentos dele dentro do ambiente escolar fazendo algumas consultas. Mas como é que o diretor vai sentar e fazer isso se ele tem outras questões administrativas, financeiras pra está resolvendo. E em um momento desse aí, remoto surge mais ainda, então é isso cada vez dificulta mais, a gente já debateu, discutiu, nos últimos encontros em fórum em relação ao coordenador pedagógico. Porque ele que sabe a realidade, e a gente aceitaria um hoje, tem um coordenador aí, que é da escola regular e a gente vai é, colocar pra ajudar vocês, seria interessante até que a gente consiga ter alguém e aí ele sentaria com os professores e ele ia absorver dos professores dentro da realidade. Porque ele teria que se adequar a realidade de vocês, porque o trabalho de um coordenador dentro de uma escola tradicional regular é totalmente diferente da escola específica, mas isso seria uma, agregar conhecimento, a gente nunca desperdiça tanto que a nossa gestora hoje é ela (José Carlos, 2020).

Diante deste relato, percebemos que a falta do coordenador pedagógico nas escolas estaduais indígenas, interfere diretamente na construção e na atualização de

projetos com os professores, do regimento escolar e do projeto político pedagógico, pois, tende a acarretar mais demandas para a direção, vice direção, assim como também para os professores. A fala deste profissional aponta para o fato de que, a função de coordenador pedagógico não está estabelecida no Plano de Carreira dos Professores Indígenas da Bahia, fato que diferencia as escolas indígena e não indígena, e entendemos que isso não deveria ocorrer.

O relato de José Carlos (2020) aponta ainda, que apesar da lei assegurar que os professores e gestores para atuarem na escola indígena devem ser indígenas, não se cumpre em realidade, a exemplo do que acontece nas escolas estaduais Tupinambá de Olivença. Nelas se encontram, com efeito, professores e gestores não índios. Essa realidade se dá pela falta de realização periódica de concursos para professores indígenas, e esse déficit tem sido mitigado pelos concursos REDA, que abrem vagas para professores com magistério ou licenciatura indígena, mas que por sua vez, tende a contratar professores não indígenas para ministrar aulas em determinadas disciplinas.

Outro importante parâmetro para a efetivação das atividades em uma escola indígena é o apoio técnico e financeiro, descrito no capítulo V da Resolução nº 106, o qual define que a SEC/BA e/ou a SEC dos municípios são responsáveis por definir as diretrizes básicas para funcionamento administrativo-financeiro, por prover recursos humanos, materiais e garantir recursos em seu orçamento anual, para manter a oferta do ensino fundamental e médio nas escolas indígenas, como também construir em colaboração com outras instituições, uma linha de produção e publicação de material didático para as unidades escolares, além de formular e executar programa especial para formação de professores.

Ao que propõe o capítulo V, damos destaque para a promoção de recursos humanos em especial de professores, disponibilidade de transporte escolar e produção de material didático. A pesquisa vem apontando, que ao tratar-se do quadro de professores, que ora é composto por servidores efetivos, outras por contratados, a baixa remuneração, que, em muitos casos, é menor que o valor estabelecido para o salário-mínimo, fazem com que os profissionais não queiram atuar nestes espaços. O transporte escolar, fator indispensável para aproximar alunos da escola, é precário, contribuindo para o afastamento dos alunos e profissionais de educação. Além disso, a baixa qualidade do material didático, que na maioria das vezes não é adequado à realidade destes grupos, dificulta o aprendizado e a organização do Projeto Político Pedagógico.

O capítulo VI destinou-se a tratar dos profissionais da Educação Escolar Indígena. Preconiza a importância de subsidiar a formação profissional adequada para os docentes indígenas, e assim criar a categoria professor indígena na carreira do magistério estadual. Destaca ainda, que esta formação deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Magistério Indígena. A carreira de professor indígena foi criada na Bahia em janeiro de 2011 e abriu caminho para realização de concurso público, entretanto o primeiro se concretizou em 12 de janeiro de 2014 e abriu 390 vagas, para atender 19 escolas indígenas da Bahia. Esse foi o único concurso público para professor indígena ocorrido no território baiano até o ano de 2022.1.

Já o capítulo VII incumbiu-se de relatar as Disposições Finais, definindo a necessidade de enviar anualmente ao CEE um relatório com o objetivo de informar as ações da pasta e estatísticas da Educação Escolar Indígena. Com esse formato, foi que a Resolução CEE nº 106 definiu o rumo da criação, organização e oferta da Educação Escolar Indígena na Bahia. Na conclusão, o relatório do CEE, justifica:

Diante de tudo quanto exposto, conclui-se pela importância indiscutível de que se implante, no Estado da Bahia, nos Sistemas Estadual e Municipal de Ensino, a Educação Escolar Indígena, nas etapas e modalidades contidas na Educação Básica, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, especialmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de que tratam o Parecer CNE/CEB nº 14, aprovado em 14/09/1999, e a Resolução 03/99, sem prejuízo de outros atos normativos emanados dos respectivos Sistemas de Ensino, para que se resgate, em definitivo, a inclusão do Índio brasileiro no espectro maior do conjunto dos direitos dos cidadãos, valorizando e respeitando, nas Comunidades Indígenas, a sua diversidade étnica, suas formas de organização social, sua cultura, costumes, crenças, línguas e tradições, e assegurando a sua plena interação na sociedade brasileira, de forma cidadã (RESOLUÇÃO CEE 106, 2004, p. 9).

Justificando a necessidade de atender as especificidades dos povos indígenas da Bahia, outras normativas continuaram a ser construídas. Assim em 2008, foi promulgada a Lei 11.645, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Já a carreira de professor indígena, se concretizou no Estado da Bahia pela Lei nº 12.046 em 2011 no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado. O ingresso na carreira ocorreu mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, onde foi exigido o domínio da língua materna da comunidade indígena e do português. Quanto aos cargos comissionados (diretor, vice-diretor e secretário escolar) a lei determinou que só poderiam ser exercidos por ocupantes de cargo efetivo, prioritariamente, da mesma etnia a que iriam representar.

Inicialmente, poderiam habilitar-se ao ingresso na carreira, os interessados que já estivessem cursando o curso de formação continuada para Magistério Indígena. Entretanto, após dez anos de vigência da Lei, foi exigida a formação em nível Superior em Licenciatura Plena Intercultural em Educação Indígena, como requisito básico para ingresso na carreira de Professor Indígena.

Em 2012 ocorreu uma reorganização curricular da educação escolar indígena pública estadual da Bahia, instituída por meio da Portaria nº 3918 de 13 de abril de 2012. A reorganização estabeleceu novas matrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, como base para seu funcionamento didático-pedagógico e para o gerenciamento escolar, na perspectiva de que o currículo implícito às matrizes se constitui base de todas as suas atividades próprias.

A Portaria trouxe algumas notas sobre componentes curriculares descritos nas matrizes estabelecidas para o ensino fundamental e médio, detalhando as etapas curriculares da educação básica. Essa reorganização contemplou o Componente Curricular da parte diversificada – Língua Estrangeira, Estudos Transversais sobre a temática da Lei nº. 11.645/2008 – Educação das Relações Étnico-raciais, do Programa Nacional de Direitos Humanos. Ainda no ano de 2012, foram definidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Inicialmente, foi emitido o parecer da Resolução CNE/CEB nº13 de 15 junho de 2012, destacando que desde 1999 até o ano de 2012, o protagonismo dos índios no Brasil tinha sido contundente por meio do Movimento Indígena, o que tornou necessária uma nova Resolução para dar conta das novas demandas levantadas ao longo destes treze anos. Inerente a essas demandas, podemos citar como exemplo a necessidade de estabelecer as funções do Conselho de Educação Indígena e orientar a oferta de língua

estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio, atendendo assim, as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em 2009⁷⁴.

Perante essas necessidades a Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e essas “deveriam ser oferecidas em instituições próprias, pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”, (Art. 1º e parágrafo único). Sobre os princípios da Educação Escolar Indígena, estabelece-se que:

Artigo 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

⁷⁴As deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), realizada em novembro de 2009, teve como tema “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”, considerada espaço democrático privilegiado de debates e de decisões, com o intuito de celebrar, promover e fortalecer a Educação Escolar Indígena. Foi, então, um momento em que se buscou a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar que se dá a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, como forma de promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas. O Documento Final contém cerca de 50 proposições votadas e aprovadas pelos delegados participantes da I CONEEI, também aprovadas, em sua integralidade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010. Destacamos as seguintes proposições: a importância de se implementar políticas linguísticas, tendo em vista a riqueza cultural e linguística de certas regiões do país; a Educação Escolar Indígena deve ter processos próprios de avaliação, levando-se em consideração as diferenças de cada comunidade, os projetos político-pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores indígenas e a necessidade de se estabelecer diretrizes para demandas cada vez mais presentes em todos os territórios etnoeducacionais para níveis ou modalidades de ensino até então não regulamentadas no contexto da legislação para Educação Escolar Indígena: Educação Infantil, Ensino Médio Regular ou Integrado à Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Superior. Na orientação das mudanças necessárias na oferta e condução da política nacional de Educação Escolar Indígena, é fundamental que tanto o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, quanto os órgãos de normatização, como os Conselhos Estaduais de Educação, incorporem e assumam essa agenda de proposições na formulação e execução das políticas públicas dirigidas aos povos indígenas e suas escolas. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf> Acesso em: 14 jun.2020.

Além de ratificar o direito dos indígenas a uma educação diferenciada, que valoriza a língua, a cultura, as memórias, a etnicidade e os conhecimentos, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 trata da construção das relações interétnicas, assegurando um processo de ensino e aprendizagem pautado em diferentes concepções pedagógicas, além disso, fortalece que as práticas pedagógicas voltadas à educação escolar indígena, devem ser consolidadas e diferenciadas, normatizando a formação do professor indígena e garantindo ações educativas de qualidade.

Finalmente, a mais recente Resolução CNE/CEB nº 1, publicada em 7 de janeiro de 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de Educação Superior e de Ensino Médio. Estes textos asseguram a formação de professores indígenas em programas específicos e a docência por professores oriundos de sua própria comunidade, além de determinar os princípios da formação dos professores indígenas:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Tais princípios devem proporcionar uma formação capaz de respeitar a diversidade indígena existente nos diferentes Estados brasileiros, considerando suas organizações sociopolíticas e territoriais, suas línguas, seus processos próprios de ensino e aprendizagem, seus valores e experiências tradicionais. Também, a articulação entre docentes e gestores com os demais educadores tradicionais da comunidade indígena, de maneira a construir programas e cursos específicos visando à formação profissional e política, garantindo uma articulação entre educação indígena tradicional e educação escolar indígena realizada pelos profissionais da educação.

3.3 Concepções do Magistério Indígena: aspectos legais

Grupioni lembra que nas últimas duas décadas estruturou-se no país uma nova política pública, a qual “voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas, foi concebida como um direito dos índios, ancorada em noções como diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade” (2013, p. 17). Essa política colocou à frente um novo modelo de escola nas aldeias. Logo, para atender as diretrizes estabelecidas pela legislação pós Constituição Federal de 1988, fez-se necessário pensar na formação de professores indígenas para que esses pudessem exercer as funções administrativas e pedagógicas exigidas para o novo formato de Escola Indígena.

Uma escola que, como dito, deve ser diferenciada e capaz de superar a educação tradicionalmente imposta aos indígenas do Brasil que, ao longo de mais de quinhentos anos, pautou-se em reforçar o pensamento de que índios eram seres em transição, fadados ao desaparecimento, que tinha incumbência de conduzi-los para a cristandade, a civilização e assimilação (CUNHA, 1992, p. 22).

Dessa forma, além de criar a categoria Escola Indígena nos textos legais, fazia-se necessário, preparar professores capazes de reconhecer as singularidades da educação entre os povos nativos e conciliá-la com a educação formal agora requerida, de natureza emancipatória. Assim, a formação de profissionais capazes de atuar nas comunidades tornou-se uma necessidade legal e real, já que, para isso, eles deveriam ter competências atreladas ao entendimento do que é cultura, território, diversidade étnica, entre outras características dos povos indígenas.

Como vimos até aqui, o Brasil, o direito indígena sobre uma escolarização diferenciada tem um longo caminho de leis aprovadas, as quais vigoram sobre como devem ser concebidos os cursos de magistério, e como estes são responsáveis pela formação técnica e Superior de professores indígenas, capacitando-os a atuarem frente à diversidade cultural, étnica e linguística dos povos indígenas brasileiros. Vimos, também, que, nesse contexto, o primeiro passo foi colocar a educação escolar indígena sob a responsabilidade do Ministério da Educação em regime de colaboração com os demais entes federados, mudanças estabelecidas pelo Decreto 26/1991. Posteriormente, por meio da Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991, buscou-se dar um norte para essa formação, conforme artigo 7º:

Art.7º - Determinar que os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas.

§1º Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas.

§2º É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes (MEC, 1991).

A formação do professor no Magistério Indígena evoluiu frente às determinações legais aprovadas no país, e no mundo, tal qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi o marco inicial para a formalização do Magistério Indígena no Brasil, por meio do Parecer 14/1999 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. A partir de então, o professor passou a ser uma figura nova dentro da comunidade, que teria de lidar com desafios e tensões que surgissem com a introdução do ensino escolar. Sua formação passou a acontecer dentro das aldeias ou em locais designados pelo poder público como centros de formação, e deveria propiciar instrumentos para tornar professores e gestores agentes ativos, na transformação da escola em um espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

As bases sobre as quais deveria ser exercido o Magistério Indígena foram explicitadas pela Resolução CNE/CEB nº 003/1999, que tratou da estrutura e administração de escolas indígenas. Esta Resolução advertiu que os Estados dessem autonomia às escolas das aldeias, deixando-as como unidades próprias no sistema educacional. Mas, em contrapartida, determinou que a formação de professores indígenas para atuarem junto às suas sociedades fosse oferecida pelo Estado, e realizada como forma de estimular competências referidas aos valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas, tornando a educação diferenciada um desafio.

Os cursos de Magistério Indígena têm duração de cinco anos, e abordam conteúdo de ciências sociais; línguas, artes e literaturas; ciências da natureza; matemática e pedagogia intercultural, assim como conteúdos tradicionais indígenas — arte, cosmologia, danças e rituais. As Universidades públicas são responsáveis por formar a matriz curricular dos cursos, respeitando as diferenças interculturais e territoriais de cada etnia, a exemplo da Licenciatura intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica. Ou a Graduação ligada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina e a Faculdade Indígena Intercultural (FII) no campus de Barra dos Bugres da Universidade do Estado

de Mato Grosso (UNEMAT). De acordo com o site do Instituto Socioambiental, os docentes em atividade até 2018, graduados nesses cursos, somavam 8.431. Não há registro confiável sobre a distribuição das idades ou sexo desses professores (ISA, 2021).

Sabemos que na forma de educação entre os indígenas, o processo de ensino e de aprendizagem é contínuo, sem interrupções, e todo lugar é local para se ensinar. Ou seja, todas as pessoas da aldeia são professores e alunos, todos ensinam e aprendem, numa dinâmica que perpassa pela demonstração, observação e imitação, além das tentativas e erros intrínsecos ao processo de educar e educar-se. Neste sentido, Terezinha Machado Maher questiona: Como são educadas as crianças indígenas?

Impossível refletir sobre essa pergunta sem estabelecermos uma distinção importante entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com o branco, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dessas sociedades. É preciso agora também conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações passaram a povoar o entorno indígena. E é assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”. É a partir de seu contato conosco que a escrita, a matemática formal e vários outros de nossos saberes entraram no mundo Yanomami, no mundo Tikuna, no mundo Yawalapiti, etc (MAHER, 2006, p. 16 e 17).

Nesta perspectiva, agregar a educação escolar indígena ao cotidiano das aldeias, tornou-se uma necessidade a fim de garantir sobrevivência neste novo mundo que se apresenta aos povos nativos em geral. Sendo assim, mediante essa necessidade, busca-se romper com os paradigmas da educação urbana, dirigida exclusivamente aos não índios, por meio da oferta de conceitos e definições que auxiliam na compreensão sobre

a diversidade étnica dos povos indígenas, a qual deveria ser contextualizada tanto na educação escolar indígena quanto no sistema de educação escolar não indígena.

Grupioni aponta que:

A formação docente de membros dessas comunidades para atuar nas escolas indígenas, iniciada nos anos de 1980 na Amazônia, expandiu-se nos anos de 1990, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Tais iniciativas de formação indígena deixam para trás o modelo que imperou durante décadas, em que professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas. Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades, são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, como protagonistas de uma nova proposta de educação. Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido e fornecendo matrizes, a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, que pretendia valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo, como docentes, membros das respectivas comunidades indígenas (GRUPIONI, 2013, p.71).

De acordo com Grupioni (2013), desde o final dos anos 1990, houve uma expansão do caminho para efetivar e construir políticas públicas, responsáveis por assegurar a valorização de uma escola indígena dentro das aldeias. Nesse sentido, as propostas de políticas que contemplassem a diversidade linguística e cultural dos indígenas, com foco na formação de professores indígenas, tinham como principal objetivo eliminar a intermediação de monitores, até então necessários para realizar a interlocução entre a cultura e a língua. Desse modo, a formação dos professores indígenas deveria contemplar:

A observância de um currículo diferenciado que lhe permitisse atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;
- capacitação para produzir material didático-científico;
- capacitação para um ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena;
- capacitação sociolinguística para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente;

- capacitação linguística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade;
- capacitação para a condução de pesquisas de cunho linguístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de:
 - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual;
 - realizar levantamentos étnico-científicos;
 - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena;
 - realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade (PARECER 14/1999, p. 201).

Entre os exemplos de como essa expansão da educação escolar indígena ocorreu no Brasil, destacamos algumas. No Maranhão, a partir do momento em que a educação escolar indigenista passou para o Sistema Nacional de Educação por meio do Decreto nº 26/1991, começou uma movimentação com relação a essa oferta de educação no Estado. Três projetos destacaram-se como referência para a elaboração do Magistério Indígena maranhense: o projeto Tucum, o de Minas Gerais e o do Xingu.

Fernandes e Camargo (2020) apresentaram uma experiência formativa no Magistério Indígena Tami'kan, desenvolvido pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima (CEFRR). As Diretrizes Curriculares do Curso de Magistério Indígena foram embasadas na Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes; na Convenção de julho de 2002, instrumento de direito internacional que garante aos povos indígenas e tribais os direitos mínimos de salvaguardar suas culturas e sua identidade, e no artigo 79 da LDB (lei nº 9.394/96).

Apesar da regulamentação, ainda existem professores não índios exercendo suas funções dentro das escolas indígenas. Não sabemos se essa realidade está sedimentada em todas as comunidades do Brasil, entretanto, a realização de um único concurso para o cargo promoveu uma demanda de professores indígenas menor que a disponibilidade de cargos a serem preenchidos na comunidade dos indígenas Tupinambá de Olivença.

A luta política desenvolvida para a organização da educação escolar indígena conquistou a cooperação de instituições da sociedade nacional. A atuação de indígenas como professores e gestores de suas escolas é uma conquista desses povos que revela uma trajetória complexa e problemática entre Estado e estes povos tradicionais. A educação assimilacionista buscou a desintegração e destruição dos alicerces de suas

sociedades, que com muitos esforços mantiveram suas culturas por meio da resistência (CAMARGO e FERNANDES, 2020).

A Lei 12.046/2011 criou a carreira de Professor Indígena no Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, promovendo condições legais para realização do concurso público, específico para regulamentação da vida funcional dos profissionais que atuam nas escolas indígenas. Todavia, de acordo com o levantamento de Valuza Maria Saraiva (2018), em 2013 foram abertas inscrições para o I Concurso de Professores Indígenas do Estado da Bahia. Ofertaram-se 390 vagas para o provimento do cargo efetivo de Professor Indígena no Quadro do Magistério Público do Estado, das quais 20 foram para portadores de necessidades especiais, perfazendo o total de 1.167 inscritos. Dos 130 aprovados, 101 assumiram, sendo que 29 dos aprovados não foram nomeados por não atenderem aos requisitos exigidos para ingresso na carreira.

Frente à realidade de poucos profissionais indígenas disponíveis, a presença de profissionais não índios nas escolas indígenas é frequente. No caso específico das escolas Tupinambá pesquisadas, encontramos dois vice-diretores e uma diretora não indígena. Sua atuação só é possível com o consentimento da comunidade e seus respectivos caciques, que por sua vez alegam que diante da falta de professores indígenas concursados, é melhor permitir que não índios atuem nas escolas, do que não ter nenhum.

A escolha da comunidade indígena Tupinambá de Olivença em permitir a inserção de não índios na organização e corpo docente de suas escolas, pode ser entendida como uma estratégia de superar ou atenuar as contradições de uma regulamentação que não consegue ser cumprida. Há de se convir que o acesso à escola diferenciada e ao reconhecimento institucional nas comunidades, tem ocorrido como resultado de uma urgência social, pois são frequentes as barreiras impostas pelos órgãos governamentais às suas especificidades educativas. Por isso, é relevante destacar que os professores não índios, ao serem enviados ou nomeados para as escolas indígenas, não se opuseram a tomar conhecimento das práticas cotidianas da etnia indígena, fazendo o melhor trabalho que podem frente às dificuldades encontradas nos respectivos estabelecimentos educacionais.

Nesse contexto, espera-se que tais profissionais busquem pautar suas decisões sob o diálogo constante com o corpo técnico/pedagógico indígena, quando há, com a comunidade e com as lideranças, não se opondo aos interesses do coletivo e principalmente, não sobrepondo a educação escolar indígena à educação indígena

tradicional. Mas, como será apresentado pelas narrativas orais de nossos entrevistados, não é sempre que uma conversa harmoniosa acontece, pois as imposições do sistema Estadual de ensino sobrepõem-se ao que determina a Lei que vigora sobre o ensino nas escolas indígenas.

Os Tupinambá de Olivença, além de uma educação diferenciada e direcionada, necessitavam alcançar conhecimentos necessários para conseguir conviver dentro da dinâmica social não indígena, e foi por meio da parceria com o CIMI por meio da concretização do projeto “Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira” - CAPOREC⁷⁵ - que teve início a busca pela educação, e também, o processo de contabilizar e realizar o levantamento da população indígena existente na região.

Sobre a formação no Magistério Indígena em Olivença, a professora indígena Rosilene Tupinambá da escola de Acuípe de Baixo, relatou:

Nos nossos planejamentos, nós nunca fazíamos no mesmo lugar, o nosso planejamento era sempre adentrando o território e a partir daí houve uma parceria também da FASE⁷⁶ junto com a ANAÍ, de buscar esses relatos dos anciãos, para poder saber como a gente estava naquela. Não era uma luta, mas assim uma descoberta na verdade do que nós somos. Mas eu via assim, eu percebia a necessidade dos meus alunos, dele querer aprender primeiramente era fazer um nome, então ele o tempo todo. E via a necessidade dos nossos alunos em aprender a ler e escrever e o maior ensejo deles eram aprender fazer o nome para poder trocar a RG, porque no RG não tinha o nome, tinha só a digital (Rosilene Tupinambá. Entrevista realizada em Acuípe de Baixo, Ilhéus-BA em 11 de agosto de 2021)⁷⁷.

Na perspectiva de proporcionar educação escolar à população indígena de Olivença, instaurou-se a parceria entre as entidades da sociedade civil e os indígenas Tupinambá. Esse diálogo se tornou um símbolo de resistência do grupo, que precisa (re) fazer acordos frequentemente com o Estado, reinterpretando e mobilizando ações políticas segundo as necessidades de cada ano escolar. O relato de Rosi esclareceu que o povo Tupinambá precisou adquirir conhecimentos políticos e o domínio dos códigos da

⁷⁵CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira, ONG institucionalizada em 05/09/96, mas que vem atuando na educação de jovens e adultos desde 1992 (SANTANA & MAGALHÃES, 2017, p 3).

⁷⁶Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional

⁷⁷A entrevista com Rosilene Tupinambá foi feita em 11 de agosto de 2021 e doravante, indicaremos, apenas o nome da interlocutora e o ano, sempre que se tratar da mesma entrevista.

sociedade nacional, para que pudessem estabelecer relações menos submissas e mais igualitárias.

Como discutimos antes, toda a construção do projeto para formação de professores indígenas, deveria ter a larga participação dos povos indígenas, e sobre isso o então Coordenador Estadual da Educação Indígena da Bahia, o senhor José Carlos (2020), apontou para a existência e importância da participação das comunidades e suas lideranças no desenvolvimento do projeto para a regularização do Magistério Indígena no Estado:

A gente tem alguns pilares hoje na educação escolar indígena, que não é só baiana, mas nacional. Algumas políticas que é discutida dentro da secretaria, mas muitas delas foram surgir, foram criadas a partir da coordenação indígena, quando foi criada, quando foi criado o fórum e outros movimentos que a gente tem na Bahia. E começaram a pensar que tipo de escola a gente tem e que tipo de escola a gente quer na verdade. Que é essa escola indígena com perfil diferenciado, que envolve as questões culturais de cada povo, enfim. Cada povo pensa uma escola adequada e aos seus modos de vida, as suas cosmovisões, enfim, então a gente tem hoje enquanto política, as políticas de formação pra professor indígena que é muito importante, tanto a inicial quanto a continuada (José Carlos, 2020).

Em sua narrativa, o senhor José Carlos (2020) garantiu que a educação nas aldeias só foi possível por meio da colaboração de órgãos não governamentais e movimentos de professores, diretores e outros profissionais da educação que se organizaram com a finalidade de instruir esses sujeitos a questionar e reivindicar seus direitos. Além disso destacou a importância da participação direta dos indígenas na construção da escola indígena no estado da Bahia por meio de discussões que partem da reflexão “que escolas temos? E que escolas queremos?”.

De acordo com o site da Secretaria de Educação Estadual da Bahia:

Na Bahia, a Secretaria da Educação do Estado, através da política “A Escola de Todos Nós”, vem empenhando-se para assegurar o que determina a legislação vigente, priorizando o investimento na formação inicial e continuada de professores indígenas no sentido de subsidiá-los na construção e fortalecimento desse novo paradigma, aproximando a prática pedagógica do professor dessa concepção de educação com característica multireferencial, assumindo o compromisso de melhorar a qualidade de educação oferecida aos povos indígenas da Bahia. Isto significa o direito das crianças, jovens e adultos indígenas cursarem os diversos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas, equipadas e serem orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento.

Nesta direção, como primeira frente de trabalho na implementação de um currículo diferenciado, a SEC vem, elaborando e executando programas e ações voltadas para a formação dos profissionais das escolas indígenas no sentido de garantir a formação profissional e o aperfeiçoamento da prática docente. A formação inicial e continuada, visa promover a formação de professores indígenas como profissionais crítico-compreensivos, e autores de pesquisa e ação pedagógica orientadas na perspectiva da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e comunitária, considerando suas dimensões técnicas, socioculturais. Tem o caráter de formação em serviço, utilizando metodologia de alternância, envolvendo atividades presenciais e não presenciais desenvolvidas em módulo (Site Secretaria de Educação e Cultura)⁷⁸

Mediante a essa declaração, a própria Secretaria confirmou ter criado uma política pública que garante a efetivação da educação escolar indígena na Bahia, assegurando o cumprimento da legislação nacional e estadual em vigor. Na descrição que faz em seu site, enfatizou empreender esforços para formação inicial e continuada dos professores indígenas, assim como para garantir a educação diferenciada aos estudantes indígenas.

Existem umas parcerias. É, os institutos federais com parceria os IFBA'S, a UNEB de algumas regiões, acho que principalmente no nordeste, no estado da Bahia tem alguns que tem aí algumas formações, ou até pós-graduações, mas é bem, bem difícil em relação a isso. Eu fiz meu magistério de acordo com meu curso probatório, então foi a secretaria de educação que fez, que forneceu essa formação pra gente, então assim, mas automaticamente são poucos, por que falo poucos, as vezes vem a quantidade de vagas que não consegue atender a quantidade de pessoas que deveriam ter, tem as LICEEI⁷⁹, tem outros projetos que tem aí, mas ela vai chegar lá e agregar dois ou três professores de cada comunidade, sendo que em uma escola tem cerca de 30 e poucos funcionários que se envolve com a educação, por que falamos isso, por que a gente pensa na questão na questão da educação, não só do professor, mas desde o funcionário, secretário que trabalham na escola, se esse profissional ele tem uma formação na área ele vai entender melhor ainda as particularidades que tem e a maneira que são abordados. Então quando a gente pensa em informação não só o professor, mas do adm., do serviço gerais, da pessoa que faz lá a limpeza. Então que todos esses aí estejam formado, independente da função que ele realize ninguém é melhor que o outro, mas ele tem direito a formação (Fernando Silva Amaral. Entrevista

⁷⁸ Esse documento eletrônico está disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/formacao-inicial-e-continuada>> Acesso: 22 mar. 2022

⁷⁹ Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena.

realizada em Acuípe de Baixo, Ilhéus-BA em 15 de setembro de 2021)⁸⁰.

Na sua narrativa, o interlocutor relembra sua trajetória de formação no curso de Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI), que aconteceu concomitantemente ao exercício de sua função de professor, no período que cumpria seu estágio probatório, e que mesmo formado em geografia, e após passar em concurso público para atuar na rede estadual de educação como professor, teve que realizar o LICEEI para atuar nas escolas indígenas. A formação do Professor Fernando Silva Amaral (2021) aconteceu em parceria com a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com apoio à Licenciatura Intercultural – LINTER do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Logo, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia:

Os programas de formação têm como objetivos centrais:
 Contribuir para que o professor na prática dialógica entre os saberes de cada sociedade indígena e de outros povos índios e não-índios, orientem e mediem processos pedagógicos comprometidos com o respeito às diferenças individuais e coletivas e ao ambiente.
 Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, desenvolvendo novas estratégias educativas voltadas para sustentabilidade socioambiental e cultural a partir de seus processos históricos.
 Construir e implementar o currículo como um processo flexível e aberto, em constante reconstrução a partir da interação de professores e estudantes, referendado nas demandas das comunidades específicas e nos diálogos intra e interculturais.
 Subsidiar a formação autoral para produção de material didático que contemple a especificidade de educação escolar indígena.
 Criar condições favoráveis para que o professor assuma o papel de produtor e divulgador dos conhecimentos indígenas para a sociedade não indígena.

Partindo da análise de documentos disponíveis no site e em algumas publicações referentes às atividades desempenhadas pelo SEC/BA, podemos afirmar que ainda há necessidade de criar estratégias para a realização de Programas voltados a formação de professores indígenas na Bahia, pois a presença destes nas unidades escolares indígena implica no sucesso do processo de (re)emergência que estes povos vêm atravessando e construindo por meio da educação. Entretanto, toda a documentação, seja técnica ou

⁸⁰ A entrevista com Fernando Amaral foi realizada em 15 de setembro de 2022 e doravante indicaremos, em algumas situações, apenas o nome do interlocutor e o ano da entrevista.

científica, não revela as dificuldades que os professores indígenas enfrentam para concluir o Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI). Logo, é necessário compreender que todo o ordenamento legal em vigor oferece diretrizes para a execução do ensino escolar indígena, as quais envolvem:

- ✓ Princípios da Educação Escolar Indígena;
- ✓ Normativas para as escolas indígenas;
- ✓ Estrutura das Escolas Indígenas;
- ✓ Projeto Político Pedagógico nas Escolas Indígenas (PPPEI);
- ✓ Produções Curriculares na Educação Escolar Indígena;
- ✓ Processos Avaliativos na Educação Escolar Indígena;
- ✓ Produção de Materiais Didáticos na Educação Escolar Indígena;
- ✓ Políticas Linguísticas na Educação Escolar Indígena;
- ✓ Formação inicial e continuada para professores indígenas;
- ✓ Carreira e profissionalização na Educação Escolar Indígena.

Estes pontos indicam as políticas públicas educacionais, que os povos indígenas da Bahia reivindicam para a efetivação do que consideram uma escola indígena de qualidade, que seja capaz de oferecer dignidade aos estudantes, aos professores, aos gestores e a todos que dela participam. Como vimos, apesar de algumas regulamentações terem a capacidade de arregimentar aspectos institucionais, o povo Tupinambá ainda tem dificuldade em conseguir alcançar efetivamente as suas demandas, seja por brechas legais, seja por falta de vontade do governo estadual. Reiteramos a constante necessidade das (re) negociações das pautas sociais, a fim de superar as limitações impostas pelos setores burocráticos, o que pode ser entendido como um processo de constante atualização da agenda política desses grupos.

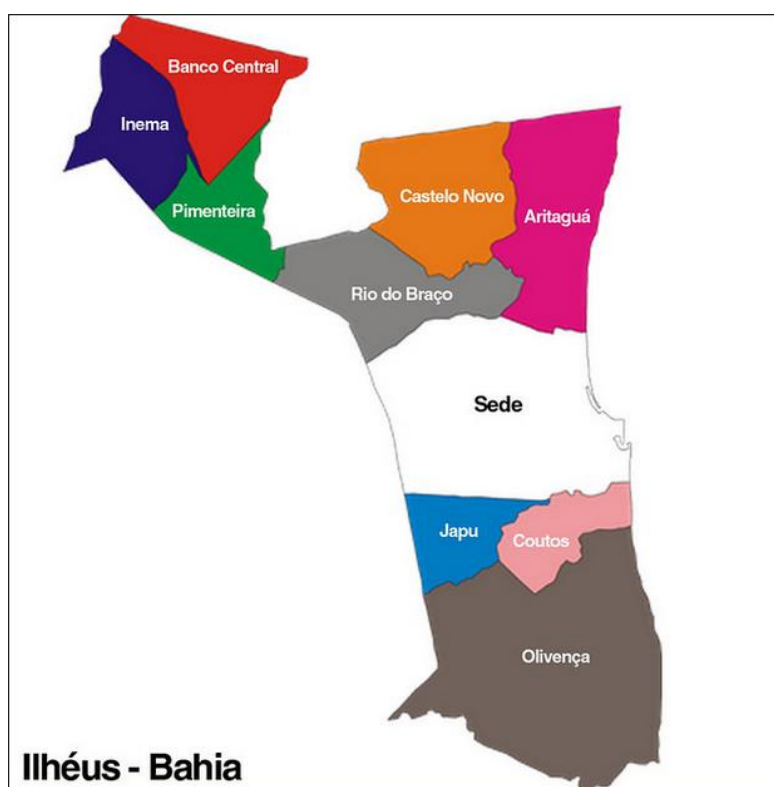
Tendo em vista o complexo cenário educacional dos indígenas no Brasil, principalmente no que se refere aos índios da Bahia, analisamos a trajetória das políticas públicas educacionais indígenas sancionadas ao longo dos últimos 34 anos, e destacamos como essas políticas têm garantido uma escolarização de qualidade aos índios brasileiros. Para tanto, buscando aprofundar se a educação escolar disponível aos Tupinambá de Olivença tem sido garantida e efetivada, entrevistamos professores,

funcionários, diretores e vice-diretores de duas unidades escolares que atendem ao grupo, e que estão nas terras indígenas Tupinambá. Por meio da narrativa oral desses profissionais construímos o capítulo 4, que apresenta como as escolas indígenas Tupinambá de Olivença lidam com a conjuntura desfavorável da prática educacional na região Sul do Estado da Bahia.

Optamos por dedicar nossas entrevistas aos professores, gestores e demais colaboradores (merendeira e porteiro) das Escolas Estaduais Indígenas Tupinambá de Olivença que estavam em exercício de suas funções durante a realização das visitas. Excluimos pais e alunos, pois, em meio a necessidade de deslocar-se no território Tupinambá por transporte particular, haveria inviabilidade de acesso as famílias devido ao trajeto ímprobo as residências. Outra barreira de acesso a alunos e pais foi o fato das entrevistas terem sido realizadas, em sua maioria, durante o tempo de suspensão das aulas presenciais devido ao problema sanitário mundial da Covid-19, logo, as visitas às escolas foram realizadas sem estarem presentes os alunos. Por fim, a aprovação da pesquisa submetida ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE 18303219.4.0000.5344) previa a exclusão de alunos com idade inferior a 18 anos.

4 ESCOLAS INDÍGENAS TUPINAMBÁ: NECESSIDADE DE INFRAESTRUTURA FÍSICA PARA A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No município de Ilhéus existem sete escolas indígenas, todas elas localizadas no distrito de Olivença (Mapa 3), as quais tem como objetivo oferecer educação diferenciada aos estudantes indígenas Tupinambá, única etnia que vive nessa área. No entanto, essas escolas também atendem a estudantes não indígenas que moram próximos as unidades escolares, e que tem dificuldade em encaminharem-se às escolas estaduais ou municipais na sede (Ilhéus), devido à distância e condições precárias das estradas.



Mapa 3 - Distritos que compõe o território do município de Ilhéus.

Fonte: editado de <https://www.flickr.com/photos/ilheus-bahia/5523335065>.

Neste capítulo, apresentamos duas destas escolas. Buscaremos analisar sua estrutura física, bem como as práticas pedagógicas que ali se desenvolvem. Este exercício será feito, em boa medida, a partir da narrativa dos professores que atuam em ambas as unidades. Também utilizamos a produção bibliográfica existente sobre o tema,

arquivos e documentos oficiais, tais como o Relatório reivindicativo⁸¹ para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença e o Projeto Político Pedagógico. Escolhemos a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITAB) e o Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (CEITAB) para esta investigação, utilizando, como critério, serem escolas estaduais e atenderem a educação escolar indígena completa, isto é, da creche ao ensino médio. Além disso, estas foram as primeiras escolas a concordarem em participar do desenvolvimento da pesquisa. Ressalte-se que elas possuem gestão mista (indígena e não indígena).

Para acessar as memórias dos interlocutores que participaram do desenvolvimento desse trabalho sobre a organização dos referidos núcleos de escolarização, nos valem de uma entrevista semiestruturada, a qual permitiu conhecer a realidade vivenciada cotidianamente por estes indivíduos e seus alunos. Suas narrativas e documentos oficiais, possibilitaram contextualizar informações sobre a importância da luta indígena para garantir uma educação diferenciada, programas de capacitação continuada e infraestrutura para abrigar alunos, professores e colaboradores (merendeiras, serventes, secretárias,).

Apresentamos a seguir as duas unidades educacionais estudadas, descrevemos e analisamos a trajetória histórica da luta das duas comunidades tradicionais indígenas e dos professores que atuam nesses espaços, para que as escolas indígenas Tupinambá de Olivença se efetivassem. Para isso, traçamos o caminho percorrido desde o início deste movimento, descrevemos o contexto das escolas e abordamos a necessidade de uma infraestrutura eficiente, assim como de uma organização pedagógica capaz de colaborar com o processo de ensino-aprendizado aplicado por professores indígenas e, como veremos, não indígenas também.

4.1 Escolas indígenas Tupinambá de Ilhéus: contextualização sócio-histórica

A efetivação da Educação Escolar Indígena no território Tupinambá se concretizou com o apoio da Pastoral da Criança de Olivença, bem como com a Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE) e do Coletivo de

⁸¹ Esse documento eletrônico está disponível em:
<<http://documents.worldbank.org/curated/en/269191468769733939/pdf/multi0page.pdf>> Acesso: 20 jun. 2022.

Educadores Populares da Região Cacaueira (CAPOREC). De acordo com Magalhães (2019):

Os primeiros passos dados para a implementação de uma escola indígena no território Tupinambá de Olivença ocorreram em 1996 na comunidade indígena de Sapucaieira, tendo como pioneira no processo de alfabetização a professora indígena Pedrísia Damásio. Motivada pelo desejo de alfabetizar os moradores daquela localidade, a docente instituiu no turno noturno uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Essa proposta inicial contou com a participação de Núbia Batista da Silva, indígena e primeira Tupinambá a ingressar em um curso superior em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Ilhéus – BA (MAGALHÃES, 2019, p. 94).

Entidade jurídica sem fins lucrativos, a CAPOREC foi fundada como articulação de movimentos de educação popular em 1992, a partir de iniciativas de pessoas e entidades que atuavam na alfabetização de jovens e adultos e em educação popular. Com apoio da FASE, tornou-se, no início dos anos 1990, a mais importante instituição na luta pela defesa dos direitos indígenas por uma educação diferenciada.

A FASE apoiou a constituição do CAPOREC que, por sua vez, promoveu assessoramento financeiro e pedagógico aos trabalhos de educação escolar indígena. Neste trabalho destacaram-se algumas mulheres indígenas da região, em especial Nivalda Amaral, Núbia Batista, Valdelice Amaral e Pedrísia Damásio. Esse grupo de mulheres começou a se organizar com o foco na alfabetização de jovens e adultos, moradores da região de Olivença-Ilhéus.

José Santana e Clarice Cohn (2017, p. 725-726) traçam essa trajetória:

O movimento indígena de organização dos atuais Tupinambá se configura desde os anos 1980, mas ganha corpo principalmente a partir do final dos anos de 1990, quando uma mulher nativa, Núbia Batista da Silva, com formação escolar Superior (graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA) e ligada a uma organização não governamental de alfabetização (CAPOREC), passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõe o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. É nesse contexto de mobilização e reorganização interna, que a educação escolar indígena começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades deste povo, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seu território ancestral. O que se vislumbra, a partir desse novo contexto, é uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá.

De acordo com a professora indígena Urucum, que atua como educadora na Escola Estadual do Acuípe de Baixo, o enfrentamento para alcançar e garantir essa educação diferenciada construída para e pelos Tupinambá, não se tornou mais fácil com o passar do tempo. Ela narrou que durante sua formação básica em escola regular, não teve contato com projetos de educação diferenciada: “minha formação ela não começou em escola indígena até por que a escola indígena começou na década de 98 pra cá”.

Eu vim de uma escola não indígena, inclusive sou professora indígena, e é um pouco difícil a gente tá enfrentando essa educação diferenciada. Porque eu não conhecia a educação diferenciada, nem na prática e nem muito menos também na teoria, eu nunca tinha estudado. Porque a gente não falava de educação escolar indígena, e nós somos reconhecidos aqui em 2002, então é tudo muito recente (Urucum. Entrevista realizada em Ilhéus-BA em 21 de setembro de 2021)⁸².

Urucum (2021) teve iniciado seu processo de escolarização aos 7 anos: “já conhecia as letras, meu nome, essas coisas”. Ela recorda das dificuldades de seu processo de educação formal pois “era uma escola pública, a primeira escola de Águas de Olivença. Era uma turma multisseriada em uma escola não indígena, uma escola que negava a identidade”. Sua história representa a de muitos indígenas que tiveram sua educação pautada no eurocentrismo, que desvaloriza o conhecimento de populações tradicionais e fragmenta todo o conhecimento em blocos. Assim, sua compreensão sobre quem estudou fora das aldeias e a clara importância da (re)emergência da cultura tradicional que a escola específica pode propiciar, tornam-se legítimas.

De acordo com o Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, enviado à SEC/BA em 13 de julho 2001, entregue na SEC/BA em 07 de agosto de 2001, os indígenas relataram:

O povo Tupinambá de Olivença tem uma população aproximada de 1700 índios e não tem nenhuma escola oficial. Alguns membros dessa comunidade têm atuado na área de educação escolar na aldeia (1 pedagoga, 5 com curso de magistério, 1 técnico em contabilidade e 13 sem o ensino médio), formando inclusive um Conselho de Educação do povo Tupinambá. Este Conselho é formado só por professores indígenas, entre os quais 3 cursistas do Curso de Magistério Indígena.

⁸²A entrevistada solicitou anonimato, assim escolhemos um nome fictício para representá-la. A entrevista com Urucum foi realizada em 21 de setembro de 2021 e as demais referências à ela, a menos que expressas, aludem a mesma oportunidade. Doravante usaremos esse nome e ano de entrevista para citar suas colocações.

Por ausência de estrutura física adequada para realização das atividades pedagógicas, estes professores dão aulas nas farinheiras, além de outros locais improvisados nas diversas áreas Tupinambá. O desejo da comunidade é a criação das Escolas indígenas com um Projeto Político Pedagógico específico e diferenciado, com infraestrutura e serviços como merenda escolar, material escolar, mobiliário, unidade executora, bolsa escolar, etc. Como ainda não existe nenhum vínculo administrativo para o funcionamento das escolas, depois de termos o conhecimento da Resolução 03 da CEB/CNE, estamos pedindo que seja criada pela Secretaria Estadual de Educação uma escola indígena. Com a estadualização teremos como desenvolver um projeto político específico e diferenciado atendendo às necessidades escolares do nosso povo Tupinambá (Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, 2001, s/p).

Percebe-se a ausência de estrutura e certa improvisação para realização de atividades pedagógicas, aspecto criticado pela professora Urucum (2021) para quem a educação escolar indígena deve ter as mesmas condições da escolarização formal para acontecer. Ainda segundo ela, a visão do indígena “vivendo na natureza”, deve ser substituída por uma imagem equivalente a que se tem dos alunos matriculados em escolas “normais”⁸³, e a utilização do “ambiente natural”⁸⁴ para a educação deve ser uma opção e não uma obrigação de espaço para abrigar alunos indígenas em escolarização. Ou seja, utilizar espaços ao ar livre deve ser opção e não obrigatoriedade (por falta de salas de aula suficientes). Ela também indica quais meios utiliza para aproveitar os espaços que lhes são próximos para, assim, conseguir contextualizar a realidade Tupinambá.

É, então assim, tem um mangue ali perto, e a escola é bem localizada geograficamente para atender diversas formas de trabalhar de forma externa. Já tem aquelas árvores pra subir, então as crianças da educação infantil exploram muito aquela área ali perto, e a noite no período que eu dou aula a gente tem feito muito na cabana, também, aquela cabana quando tá muito quente mesmo, a gente vai pra cabana, agora mesmo infelizmente não tá dando pra usar nada, mas assim é essa a rotina, uma semana normal, outra sem atividades, envolvendo também atividades práticas, externas. E no período de reunião a escola ela participa, todo mundo participa das reuniões, o que também não quer dizer que não esteja acontecendo educação (Urucum, 2021).

⁸³ Nos referimos às escolas urbanas e que não usam a língua nativa.

⁸⁴ Ao falar em ambiente natural, Urucum (2021) se referiu ao ar livre, à mata que circunda a aldeia.

Foi somente após o reconhecimento oficial do povo indígena Tupinambá de Olivença por parte da FUNAI, em 2002, que surgiu a primeira escola indígena na localidade. Apesar de ter sido criada por ato legal/institucional da Secretaria de Educação do estado da Bahia, a escola continuou a funcionar em locais improvisados. O prédio da atual Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EITO), localizada em Sapucaieira, começou a ser construído em 2005.

Efetivamente, o Plano de Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena na Bahia⁸⁵ assegurou que:

Para atuar especificamente na Educação Escolar Indígena, a Secretaria da Educação da Bahia, conforme a Portaria nº 559/91, cria o seu Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) de caráter interinstitucional e com representações de entidades indígenas. No âmbito da Secretaria da Educação da Bahia, existe a seguinte legislação:

- ✓ s/n - DO de 09 de junho de 2002, que cria a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, município de Ilhéus (SEC/BA, 2002, p.33).

A escola foi concluída e inaugurada em 2006, dando início à EITO, que se tornou, depois, em 2014, em Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO). Por sua vez, este deu origem a outras unidades escolares, sendo elas núcleos e, posteriormente, escolas, colégios e creches.

Antes disto, havia uma demanda da comunidade no sentido de serem construídas salas de aula em locais distintos e espalhados pelo território Tupinambá de Olivença. Contudo, o pleito para construção de várias salas de aula distribuídas pelo território dos Tupinambá não foi aceito por parte do governo que, por sua vez, ignorou a solicitação e determinou a construção do CEITO em Sapucaieira. No entanto, essa construção não atendeu por completo a necessidade daquele grupo étnico, já que, ainda assim, muitas comunidades estavam distantes de Sapucaieira, e os alunos teriam dificuldades em chegar devido as más condições dos acessos.

Vale ressaltar que a criação da primeira escola indígena em território Tupinambá se concretiza sem muita estrutura, isto é, sem uma edificação com espaço suficiente para abrigar alunos, professores e demais profissionais, sem banheiros ou sala de

⁸⁵ Disponível

em:<<http://documents.worldbank.org/curated/en/269191468769733939/pdf/multi0page.pdf>> Acesso: 03 jun 2021.

professores, estando ausentes quadra de esportes, cozinha, cantina, biblioteca, sala de informática e até bebedouros de água. Além destes aspectos sobre a sua infraestrutura, observamos a ausência no cumprimento das políticas educacionais para os Tupinambá, as quais negligenciam a necessidade elementos para o bom desenvolvimento do processo educativo.

Antes da construção do prédio do CEITO, os indígenas Tupinambá pleitearam outra forma para efetivação da educação formal na TI. A primeira sugestão para atender melhor a comunidade, seria a construção de 20 salas de aulas espalhadas ao longo do território, e não a construção de uma única escola, conforme expuseram para a SEC/BA:

Fazer com que o ensino ministrado nas comunidades Tupinambá seja reconhecido, cadastrado, no censo escolar, professores e alunos, visando a construção de uma escola com 20 salas de aula para o ensino fundamental 1^a a 4^a e o 5^a a 8^a séries (sendo que temos ainda 4 comunidades em fase de organização do trabalho educativo) e a contratação dos professores Indígenas Tupinambá para melhorar a Educação Escolar Indígena nas comunidades (Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, 2001, s/p).

Esta solicitação estava justificada no relatório, sob o argumento de que iria ao encontro de sanar a dificuldade trazida pelas distâncias e precariedade de transporte. “[...] a construção de salas de aula nas comunidades se deve a distância muito grande que deve ser percorrida pelos alunos em via precária e sem transporte” (Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, 2001, s/p).

A CEITO cresceu e se expandiu pelo território com novos núcleos e/ou anexos, sendo os núcleos improvisados nas salas das casas dos caciques ou outros moradores, sem a devida regularização governamental. Os anexos, pequenas estruturas de “pau a pique” (madeira e barro) ou alvenaria, são devidamente registradas no portal do Ministério da Educação e Cultura como parte/extensão da escola ou colégio, fato que não sanou as deficiências na estrutura dos colégios, e colaborou para a necessidade de um plano de construção e funcionamento mais efetivo.

Entretanto, outra questão que se apresentava era a ausência de profissionais habilitados em Licenciatura Intercultural Indígena (LICEEI), capazes de administrar e gerir a unidade. Isto provocou reclamações dos Tupinambá para a SEC/BA. Por isso,

em 2009, após uma série de disputas entre lideranças locais das aldeias que queriam ver nomeados para a direção da escola, profissionais que elas indicassem, o Ministério Público realizou uma intervenção. Assim, designou-se um grupo de gestores, havendo um vice-diretor Tupinambá, e diversos não indígenas (uma diretora, dois vice-diretores e um secretário escolar) para organizar a escola, com o intuito de sanar a questão (SANTANA, 2015, p. 110).

A escola de Sapucaieira sempre foi arena de constantes conflitos entre lideranças, que disputavam espaço político na tomada de decisões na escola. Quando a direção, diante das pressões, favorecia determinado grupo, o grupo que se sentia desfavorecido e desprestigiado acionava o Estado para a retirada da direção. Na gestão de Ana Alice Dias Alves, houve intervenção do Ministério Público, o que desencadeou a exoneração desta diretora em 2009 (MAGALHÃES, 2019, p. 49).

Mais tarde alguns núcleos tornar-se-iam emancipados e, assim, três anexos escolares de Ilhéus, e o de Buerarema, tornaram-se escolas independentes. Em 2014, o anexo Acuípe de Baixo tornou-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, os anexos do Abaeté e Amotara, no ano de 2018, tornaram-se Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté – EEITAB e Escola Estadual Indígena Tupinambá Amotara – EEITA, respectivamente.

Entre essas instituições de educação escolar indígena Tupinambá, são foco de nossa pesquisa o Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo - CEITAB e a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté – EEITAB. Estas escolas concordaram em abrir suas sedes, apresentar as problemáticas associadas ao trabalho com a educação diferenciada, e expor suas fragilidades institucionais, isto é, formais e práticas. Diante desse contexto, indivíduos que trabalham nessas unidades se dispuseram a narrar suas trajetórias profissionais frente as adversidades relacionadas às políticas públicas, infraestrutura e pedagógica.

4.1.1 Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo (CEITAB)

Na região costeira de Ilhéus, ao sul da Terra Indígena Tupinambá, Acuípe de Baixo está localizada na Rodovia Ilhéus-Una, Km 30. O Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (CEITAB) (Imagem 02) é mantido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Encontra-se, também, sob a Jurisdição do Núcleo

Territorial de Educação 05, localizado na cidade de Itabuna, a aproximadamente 29 Km de Ilhéus, e divide-se em três núcleos: Acuípe de Cima, Acuípe do Meio e Acuípe de Baixo.



Imagem 02: Placa indicativa do CEITAB. Marco de indicação da entrada da aldeia.

Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).

Como anexo criado em 1996 por incentivo da CAPOREC, o CEITAB teve suas primeiras salas de aula funcionando na casa do então cacique Val e da professora e líder Rosilene. Em fala registrada por Pavelic (2019, p.112) ela lembrou: “era uma casa de tábua, minha antiga casa, eu morava lá, então utilizava o espaço da cozinha para poder fazer de sala”. As mobilizações dos Tupinambá para conseguirem escolas e professores que atuassem nos territórios indígenas ocorreram paralelamente a intensos conflitos durante o processo de retomada e reintegração de posse da área. Em 2001, de acordo com a narrativa dos professores e gestores, a Prefeitura de Ilhéus cedeu terreno e construiu um prédio para dar início ao processo de edificação de uma escola indígena em Acuípe de Baixo; apenas em 2011 a unidade escolar tornou-se estadual.

Atualmente, devido ao aumento do número de estudantes, a escola transferiu-se para uma casa com mais área construída, a qual foi reformada pela comunidade para atender aos alunos do Ensino infantil e creche, assim como do Nível Fundamental e Médio, anos iniciais e finais. Ela também atende aos eixos de formação da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Na parte externa da escola existe uma cabana – construção de piaçava e madeira – (Imagem 03), a qual também é utilizada para práticas educativas, jogos, encontros para organização de atividades na aldeia, planejamento escolar, atividades culturais, entre outras.



Imagem 03: Fachada do CEITAB.

Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).

Perguntados sobre como foi possível revitalizar um espaço abandonado, tornando-o capaz de abrigar alunos, professores e demais agentes que atuam ali, os interlocutores relataram que a união de toda a comunidade promove a transformação necessária para oferecer o mínimo de infraestrutura física aos estudantes. Mas, mesmo com seu empenho em melhorar as condições estruturais da antiga casa, muito se tem a fazer, como narra a professora Urucum:

Nós não temos sala de aula pra atender todos os alunos, ‘a porque é indígena pode estudar debaixo da cabana’, pode, mas que ele tenha a opção de estudar naquela cabana, e não ter obrigação porque não tem outro espaço. Então, é, a parte cultural também é muito complicada, aqui eu não falo só como Acuípe não viu, em todas as escolas, é, nós não temos estrutura pra atender as crianças pequenas, nós não temos estrutura pra atender os adolescentes, muito menos a EJA, uma iluminação adequada à noite por exemplo. Um quadro bom não temos. O que nós temos são resto das escolas, doações. A gente recebeu quadro, recebemos carteiras, vieram também novas, mas assim recebemos carteiras, quadros, ventiladores, armários de outras escolas. E não tem sala, nem a direção tem uma sala própria pra atender pais e

professores, ninguém tem sala, então assim a questão estrutural pedagógica, o currículo e tudo (Urucum, 2021).

Ao lado da enumeração das carências, destaca-se na observação de Urucum (2021), sua compreensão de que deve caber aos alunos indígenas a escolha do que seria o espaço em que melhor se sentem para as práticas de educação.

Em 2021 a CEITAB, juntamente com seus anexos, matriculou 294 alunos desde a creche e educação infantil, ao ensino da EJA. Isto, nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme representado na Tabela 4. As classes são multisseriadas, pois não há salas suficientes para abrigar todos os alunos se divididos por anos específicos (1º ano ao 9º ano do ensino Fundamental e 1ª a 3ª série do ensino Médio). Assim como, a depender do ano letivo, não há número suficiente de matrículas em um determinado ano para preencher o mínimo de 5 alunos por sala. Assim, a cada ano letivo os professores e gestores aguardam os números de alunos matriculados para organizarem as listas de como estes deverão ser divididos segundo as salas disponíveis nos turnos que a escola atende, até porque as condições destes locais também são revisitados, já que nem sempre há manutenção dos prédios.

Tabela 4: Número de alunos matriculados na escola sede de Acuípe de Baixo, 2021.

UNIDADES	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
Acuípe de Baixo⁸⁶ - 4 salas	97 alunos	68 alunos	68 alunos
Anexo Acuípe de Baixo II⁸⁷ - 1 sala	18 alunos	14 alunos	05 alunos
Anexo Acuípe de Baixo⁸⁸ - 2 salas	05 alunos	10 alunos	09 alunos

Fonte: dados da pesquisa.

4.1.2 Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITAB)

Localizada na Aldeia Santana, a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté tem difícil acesso para quem está em áreas urbanas da cidade, como é o caso de alguns professores e, igualmente para quem mora na circunvizinhança. A estrada não é calçada ou asfaltada. Como sua manutenção não é realizada periodicamente pela Prefeitura

⁸⁶ Oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

⁸⁷ Oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

⁸⁸ Oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental.

municipal de Ilhéus, ela permanece intransitável a maior parte do ano devido as constantes chuvas no município na Mata Atlântica.

A escola do Abaeté teve o início de suas atividades em 1998, e sua trajetória advém de um processo de reivindicações dos professores envolvidos em sua construção, como narra Katu, o Sr. Admilson Silva do Amaral, atual Diretor indígena da escola do Abaeté:

A escola Abaeté antes de ser Abaeté era o núcleo Santana, ela começou na nossa comunidade lá em cima, como núcleo em 1998, aí ficou criada como núcleo lá e desde a época do nosso reconhecimento criamos a escola lá. Foi uma das primeiras escolas Tupinambá, logo quando a gente começou a nossa educação diferenciada. Mas antes disso tinha a Serra do Padeiro, que se separou logo e foi construir a escola diferenciada deles lá, diferenciada não, desmembrada de lá. Como aqui também a gente viu a necessidade nesse sentido, os núcleos estão crescendo, e aí vimos a necessidade de a gente transformar o núcleo em escola, que a escola sede também já tava com muito aluno e tava sufocado, enquanto os núcleos estavam bem pouco. Foi então que a gente aqui no Santana, vou falar do Santana naturalmente, viemos e fizemos essa retomada aqui em 2006 e trouxemos o núcleo do Santana aqui pro Abaeté, até então aqui era núcleo, tinha quatro núcleos o núcleo do Santana 1, Santana 2, Santaninha e Serra das trempes. Esses núcleos foram desativados e só ficou o núcleo Abaeté, e aí vimos que cada dia estava crescendo o número de alunos e vimos a necessidade de criação de uma nova escola (Katu/Ademilson Silva Amaral. Entrevista realizada na escola do Abaeté - Ilhéus-BA em 08 de junho de 2022)⁸⁹.

A escola (Imagem 04 e 05) também é mantida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, sob a Jurisdição do Núcleo Territorial de Educação 05. Parte da sua infraestrutura foi obtida mediante reforma de algumas das casas pertencentes aos antigos trabalhadores de cacau da fazenda. Essas que atualmente fazem parte da Aldeia Santana, ainda estão embaixo de “barcaças” (estruturas de madeira em formato piramidal, móveis, cobertas por telhas de amianto ou zinco, onde as amêndoas são secas por incidência solar direta) utilizadas na época dos coronéis do cacau (Imagem 06).

⁸⁹A entrevista com Ademilson Silva Amaral conhecido como Katu - foi realizada em 08 de junho de 2022 e doravante, indicaremos, apenas o seu alcunho e/ou nome e o ano da entrevista, a menos que se refira a uma situação diferente.



Imagem 04: Prédio da Secretaria Escolar EEITAB.

Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).



Imagem 05: Casa na qual funcionam as salas de aula da EEITAB.

Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).



Imagem 06 : Sala de aula reformada para EEITAB. Antiga barçaça.

Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).

Durante a reforma, a pintura das casas buscou valorizar a cultura Tupinambá por meio de desenhos de personagens indígenas e elementos da natureza, o que só foi possível devido à organização da comunidade em disponibilizar tempo e empregar recursos próprios para tanto. Destacamos que as ações para reformar as escolas e as pinturas que remetem à elementos da sociedade nativa, permitiram que tanto alunos indígenas quanto não indígenas, se mantivessem na escola. Esclareço, novamente, nesse momento, que a presença de alunos não indígenas se dá devido a distância que estes vivem dos centros urbanos que oferecem escolarização. Ou seja, devido à proximidade das escolas indígenas, essas se tornam, para não indígenas, uma alternativa para que eles estudem.

Os alunos não indígenas expostos à educação intercultural, não são obrigados a participar dos eventos da cultura Tupinambá. De acordo com as observações que fizemos, e também por meio de algumas conversas informais⁹⁰ com alunos e seus familiares, é opcional participar de eventos culturais e étnicos, a exemplo da Torá, que é uma reflexão religiosa sobre os ancestrais e sobre a importância da natureza para os indígenas. Mas sua participação é incentivada com o objetivo de promover o esclarecimento e a interculturalidade na prática. Percebemos que não há influência

⁹⁰ Essas conversas não foram entrevistas formalizadas, tal como as que estão arroladas como fontes identificadas do trabalho.

negativa na relação que se estabelece entre alunos indígenas e não indígenas. Ao contrário disso, a permanência de não índios desenvolve empatia e tolerância pela cultura indígena, o que é transmitido para suas famílias e melhora as relações entre ambos. Os alunos não indígenas, inclusive, participam das atividades referentes à revitalização da língua materna.

Assim como no caso anteriormente apresentado, a infraestrutura física da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITAB) também não é apropriada, existindo seis salas pequenas em funcionamento e uma ociosa, havendo muitos alunos (Tabela 5) a serem atendidos. O turno matutino possui o maior número matriculados. Sua distribuição pelas salas é problemática, porque elas são pequenas e comportam até 10 alunos. Em alguns casos tornou-se necessário colocar diferentes anos escolares na mesma sala. Para não deixar alunos sem escola, os gestores, com apoio dos professores, preferem mantê-los em salas multisseriadas. Sobre a estrutura física da escola, Gilcélia Santos, vice-diretora não indígena em exercício, apresentou-nos um resumo da trajetória da EEITAB desde quando foi núcleo da Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), até os dias atuais:

Aqui na verdade [Abaeté] essa escola era um núcleo ligado a CEITO, então quando a escola indígena foi fundada aqui na comunidade dos Tupinambás, a primeira escola indígena foi a CEITO, que é a escola estadual indígena Tupinambá de Olivença. A CEITO possuía 12 núcleos, e entre esses 12 núcleos o Abaeté era um núcleo, mas antes de ser um núcleo da CEITO, já existia um núcleo ali no Santaninha e esse núcleo era formado por professores aqui mesmo da comunidade, eles trabalhavam de forma voluntária, e com o decorrer do processo que surge a escola estadual, que de fato o Governo do Estado abre essa escola, funda essa escola aqui na comunidade, e o Abaeté sai do Santana, vem aqui pro Abaeté e aqui fundasse o núcleo. A princípio esse núcleo funcionava aqui na sala da casa da cacique, com uma sala multiseriada, uma professora contratada no regime de Prestação de Serviço Temporário (PST), e com o decorrer do processo, do crescimento do quantitativo de alunos, houvesse a necessidade de se fundar uma escola aqui na comunidade, devido à distância. Como você sabe, o território Tupinambá ele é muito grande, e aí houve a necessidade, aí em 2007 foi criada a escola estadual indígena Tupinambá do Abaeté (Gilcélia Menezes de Matos Santos. Entrevista realizada na escola Abaeté, Ilhéus-BA em 12 de abril de (2022)⁹¹.

⁹¹ A entrevista com Gilcélia Menezes de Matos Santos foi realizada em 12 de abril de 2022 e é sempre a ela que nos reportaremos doravante, indicando apenas seu nome e o ano da realização da entrevista.

Tabela 5: Número de alunos matriculados na EEITAB, 2022.

Turnos	Nº de alunos	Nº de salas
Matutino	77	6
Vespertino	46	6
Noturno	42	6

Fonte: dados da pesquisa.

Infelizmente, as escolas indígenas pesquisadas, não possuem biblioteca, quadra de esportes, laboratórios de teatro, biologia, química ou computação, ou mesmo área de recreação coberta, estruturas básicas que garantem o desenvolvimento motor, psicossocial e emocional dos estudantes. Também não há cantinas ou banheiros adequados.

Nesse contexto, o que compete às Escolas Tupinambá na promoção de uma educação diferenciada é o projeto político pedagógico que, na realidade das instituições visitadas, só existe no Colégio Estadual Tupinambá de Acuípe de Baixo. Este instrumento é muito importante por expressar as especificidades da escola e a competência de delinear as estratégias necessárias para efetivação do processo de ensino e de aprendizagem que contemple os objetivos desejados. Reconstruindo as matrizes curriculares referenciadas já existentes, verifica-se que, para efetivação do ensino da língua materna, ela não aparece explicitamente enquanto uma das “disciplinas”. Como as atuais matrizes foram construídas pelo Estado, ele oferece aos alunos na categoria “diversificada”, apenas o ensino da cultura e da identidade.

4.2 A educação escolar indígena em terras Tupinambá

No capítulo três ajuizamos sobre as diferenças entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Aqui iremos continuar a reflexão sobre a situação das escolas em terras Tupinambás para, depois, analisarmos ainda mais detidamente as duas que selecionamos para esta pesquisa.

Segundo Bartomeu Meliá (2013), a educação entre os indígenas é parte essencial de seu sistema cultural, referindo-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos de cada povo nativo. Ela ocorre no dia a dia e de modo espontâneo.

Dá-se por meio do convívio social, sendo que a relação de aprendizagem e ensino acontecem em qualquer lugar, sem que se tenha que parar e dizer ou criar momentos de interrupção do dia: “preste a atenção ao que eu vou te ensinar”. Isto é, a situação escolar, por exemplo nos espaços que apresentamos acima, não fazia parte de seu “modo de ser” tradicional.

Como afirma Gersem dos Santos Luciano Baniwa (2006), a educação tradicional entre os indígenas é um processo social e coletivo que envolve sentimentos, ideias, hábitos entre outros valores morais e éticos:

A educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais como a economia, a política, a religião, a moral. Os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. (BANIWA, 2006, p. 129).

Os povos indígenas, segundo ele, devem se apropriar da escola para “reforçar seus projetos socioculturais, e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global” (BANIWA, 2006, p. 129).

Baniwa (2006) enfatiza que a educação escolar indígena passou a ser utilizada como estratégia de sobrevivência, pela qual os indígenas manifestaram o interesse sobre determinados conhecimentos com a finalidade de diminuir a relação de desigualdade entre si e seus invasores, estabelecendo uma convivência mais segura. Tal atitude pode ser entendida como modo de manter o conhecimento tradicional, tratando-se, portanto, de uma tática de (re) adequação, e de (re) significação.

Dentro desse contexto José Carlos (2020), indígena Tupinambá que, até 2021, ocupou o cargo de coordenador estadual das escolas indígenas da Bahia, avalia:

A educação indígena é esse conhecimento que é passado de pai pra filho, dos avós, do trabalho na roça, do mais velho que conta as lendas do seu povo que explica a trajetória, que fala de movimento, essa é a educação indígena, essa educação que a criança ela tem antes mesmo de chegar na escola, nessa fase de escolarização. A educação escolar indígena já é uma questão de escolarização, onde o estudante ele aprende a ler, aprende a escrever, aprende o contexto de fora, do mundo não índio, e então perpassa por essas questões, então são duas questões, são dois conhecimentos que um está ligado com o outro, então dentro das escolas, dentro do espaço escolar escolarizado esse estudante também tem esse conhecimento que vem, de seus pais, dos seus antepassados, dos seus avós (José Carlos, 2020).

Em vista disso, ressaltando a importância das formas e objetivos tradicionais da educação indígena, há o reconhecimento da relevância que tem hoje a educação escolar para esse grupo. E, também, que a educação tradicional indígena se diferencia da convencional ao se basear na observação e na experimentação, sendo o erro e o acerto partes da construção e do processo de ensino-aprendizado cotidiano e coletivo, dentro do qual existe a inter-relação entre quem ensina e quem aprende. Todos exercem funções pautadas na troca de conhecimentos albergados pela comunidade e por seus integrantes, a partir das relações sociais ali entabuladas.

A educação escolar indígena também deve ser pensada para dar aos estudantes competências que os capacitem a concorrer a vagas de emprego, em locais que exigem uma escolarização formal pautada nas diretrizes da educação nacional. Isto é, que os povos nativos façam uma “apropriação” da escola em seu benefício (BANIWA, 2006, p. 129).

É o que pensa, também, José Carlos (2020):

No contexto não indígena uma pessoa que estudou, é uma pessoa que passou, que sabe ler, que sabe escrever e o ensino vem a partir daí, isso é mais valorizado, nas comunidades indígenas, nas escolas indígenas, a educação deve ser uma junção desses dois mundos. Conhecimento tradicional é importante pra vivência e sobrevivência daquele sujeito e o conhecimento externo também, por que esses estudantes precisam, e depois, hoje a gente tem muitos estudantes das escolas indígenas que estão acessando as Universidades, então se ele não estivesse aprendido esse ensino exterior, ele não teria condição de entrar na Universidade, por que assim, não é só o tradicional, ele precisa desses dois mundos inclusive pra ele saber se identificar, a escola indígena ela é importante por esses motivos, porque ela vem pra fortalecer as identidades, vem pra fortalecer a luta, as escolas indígenas é inclusive não só na Bahia, mas no Nordeste é uma ferramenta de luta e atuação, a partir de muitas escolas, outros tantos direitos chegaram pra comunidade (José Carlos, 2020).

Segundo ele, a educação escolar indígena deve andar junto com a educação indígena, como meio de manter a identidade de cada povo, fortalecendo a coletividade para que esse projeto de educação dê certo dentro das aldeias. Isso porque se um modelo sobressai ao outro, pode haver descontentamento por parte do núcleo indígena de educação e afastamento dos estudantes, que acabam por não se identificar com as propostas de ensino aplicados a sua realidade cultural e étnica.

Joede Freire Santos (2021), diretor não indígena da CEITO entre 2004 e 2006, defende que além da comunhão entre educação indígena e educação escolar, esta última deve ser realizada por profissionais indígenas, pois estes conseguem entender as necessidades e particularidades das aldeias, e demonstram proximidade com as causas indígenas. A educação escolar indígena é, sem dúvidas, uma das mais fortes estratégias das comunidades tradicionais para afastar o propósito de assimilação imposto pela educação de matriz “colonial”, favorecendo em seus territórios uma educação emancipatória (PEREIRA et al., 2013).

Para a já referida Professora Rosilene Tupinambá (2021), é importante, mas não imprescindível, ter um espaço físico para promover atividades de emancipação política. Sua ausência não restringe a construção de um projeto de educação, capaz de valorizar e dar a importância necessária aos planejamentos escolares, planos de aula e projeto político pedagógico.

Vimos que o compromisso dos profissionais da educação indígena não se mede por estrutura de edifícios, mas pela vontade de fazer valer os direitos conquistados. Assim, mesmo com uma estrutura física ineficiente, os professores, gestores e demais colaboradores das escolas indígenas improvisam espaços (nas cabanas, postos de saúde, salas da casa dos caciques) e dão forma às práticas e ações de educação escolar e emancipação política. Contribuem, dessa maneira, para a formação de professores e alunos frente as especificidades que o processo ensino aprendido em área indígena requer.

Conforme afirmou Juliana Cardoso Santos (2021), diretora não indígena do CEITAB desde dezembro de 2020, “tanto o aprendizado escolar quanto o indígena tem o importante apoio dos anciãos das aldeias/comunidades”. Ela relata que a transmissão pela oralidade, das histórias da etnia, e todo o contexto de lutas sociais e (re) emergência cultural Tupinambá, indica a preocupação de todos os envolvidos no processo de preservação da cultura. Sobre tal envolvimento e compromisso da equipe

escolar, Gilcélia Santos, vice-diretora não indígena da Escola Estadual Tupinambá do Abaete, narrou:

Depois que teve reformulação, hoje cabe a todos os professores que trabalham com indígenas, trabalhar a cultura indígena. Todos tem essa obrigação dentro da sala de aula, então dentro do planejamento dele, os próprios saberes indígenas que a gente estuda, os próprios saberes indígenas tentam fazer com que os professores trabalhem a cultura indígena, temas voltados pra cultura indígena, por que na verdade o que acontece, a gente tenta trabalhar o menino para ele valorizar o local que ele vive, mas também a gente não pode afastar ele da realidade lá fora, por que ele não vai viver um mundinho trancado dentro de uma aldeia indígena, ele vai partir da aldeia pra fora, entendeu? Então não dá pra ficar trabalhando cultura, cultura, cultura o tempo inteiro, sem ele entender de Português, Matemática, de Ciências e de História (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

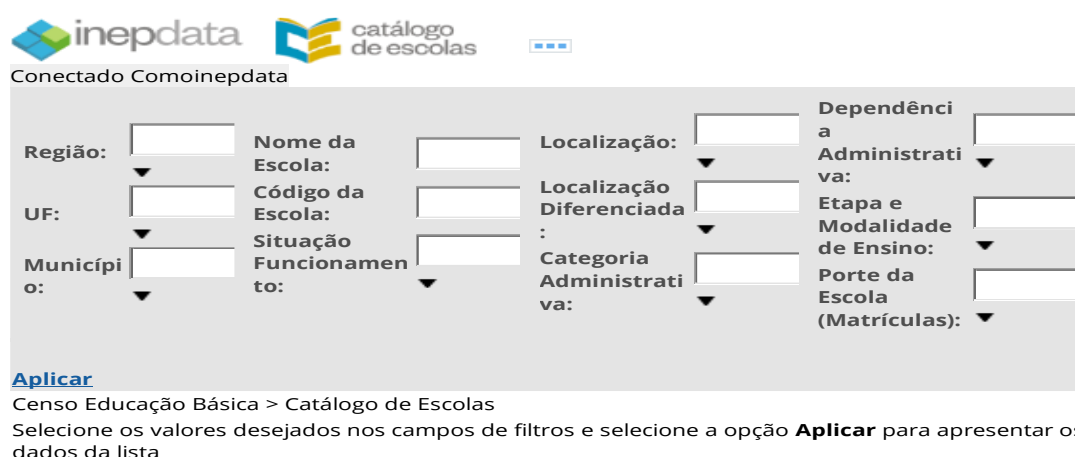
Trabalhar aspectos da educação indígena junto às disciplinas curriculares determinadas pelo sistema do MEC é um desafio que nem sempre pode ser superado pelo compromisso e competência dos professores e equipe pedagógica que atuam nas Terras Indígenas Tupinambá. Adaptar as questões culturais e étnicas a matriz curricular do MEC é um desafio ao processo de educação diferenciada, mesmo em locais cuja disponibilidade da equipe recursos pedagógicos seja um pouco melhor. É o que relata Fernando Silva Amaral (2021), professor do CEITAB: “desde as primeiras décadas de 1990 tem tido um protagonismo melhor para região de Ilhéus”.

Um dos principais problemas para este sistema é a ausência de profissionais indígenas para gerir e conduzir o processo, conforme explica Katu (2022): “por falta de cumprimento do Estado em tá dando formação para nossos professores, e isso é o que tem mais pegado, minha vice-diretora é não indígena”. Em sua ponderação, ele reflete o descaso do Estado em manter suas obrigações junto aos povos indígenas frente a garantia de uma educação diferenciada, mas em contrapartida apresenta a aliança formada entre professores indígenas e não indígenas para a construção desse modelo de escola.

Ao referir-se a aliança entre professores, Katu (2022) revela que a colaboração desses profissionais promove melhores condições para a efetivação da educação escolar indígena, pois a falta de professores nativos formados de acordo as exigências da Secretaria de Educação para ocupar os cargos em escolas indígenas, configura uma triste realidade. Esse ditame favorece a constituição de uma força tarefa entre gestores, professores e colaboradores nas escolas visitadas que, preocupados em organizar,

planejar e executar metodologias de ensino eficazes para o contexto em que, atuam, fazem com que o processo de ensino e aprendizado contribua para a formação dos alunos.

No Catálogo online de Escolas⁹² do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (InepData), criado com base no resultado do Censo Escolar 2020, é possível consultar, por município, entre outros filtros de busca, as escolas registradas no sistema do Ministério da Educação correspondendo ao ano de 2022. Utilizando os filtros Região: Nordeste, UF: BA, Município: todos os valores de coluna e Localização diferenciada: Terra Indígena, foram listadas 60 escolas (Imagem 07), as quais atendem alunas em idade de creche e pré-escola, até os anos finais do ensino Fundamental e Médio, além da Educação de Jovens e Adultos.



Conectado Como inepdata

Região: Nome da Escola: Localização: Dependência Administrativa:

UF: Código da Escola: Localização Diferenciada: Etapa e Modalidade de Ensino:

Município: Situação Funcionamento: Categoria Administrativa: Porte da Escola (Matrículas):

[Aplicar](#)

Censo Educação Básica > Catálogo de Escolas

Selecione os valores desejados nos campos de filtros e selecione a opção **Aplicar** para apresentar os dados da lista

Imagem 07: Layout do sistema de navegação e pesquisa do Inepdata para busca de escolas registradas.

Fonte: InepData. <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard> Acesso em 05/10/2022.

Ao refinar os dados buscando “Ilhéus”, aparece o total de sete escolas, entre as quais estão as instituições visitadas: a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté e a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo. Existem também duas creches, uma escola municipal e quatro instituições estaduais. A escola municipal foi a única que, como descrição de público-alvo, indicou possuir atendimento educacional

⁹²O Catálogo de Escolas integra o InepData, conjunto de painéis de Business Intelligence, que facilita o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar estudantes e seus responsáveis na escolha pela escola, e facilitar o acesso a informações para pesquisadores, gestores educacionais das redes pública e privada, organizações da sociedade civil e imprensa. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br>. Acessado em: 10 de jul. de 2022.

especializado. As demais indicaram receber alunos desde a pré-escola, até os anos finais do ensino médio e, também, a oferta dos eixos de formação para a Educação para Jovens e Adultos (Tabela 6).

Tabela 6: Escolas indígenas do território de Ilhéus registradas no InepData.

Escolas	Público-alvo
Escola Municipal Sérgio Carneiro	Creche, Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Atendimento Educacional Especializado
Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio
Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio
Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara - Aldeia Itapuã	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio
Creche Amotara	Creche
Escola Estadual Indígena Tupinambá de Abaete	Pré-Escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Fundamental, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio
Creche Katuana	Creche

Fonte: Catálogo de escolas online. Disponível em: InepData. <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em 05/10/2022.

Contudo, aldeias da etnia Tupinambá não estão localizadas apenas em Ilhéus, apresentando-se em Buerarema e Una, como vimos no capítulo 3. No município de Buerarema, de acordo com o Inepdata de 2022, o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro oferece educação escolar indígena para: Pré-Escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Profissional Técnico, Curso Profissional Técnico integrado ao Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos de nível Médio, e Curso Técnico Integrado na modalidade EJA. Enquanto isto, para o município de Una não há registro de escolas indígenas.

De acordo com Luis Donisete Benzi Grupioni, segundo informa o site do Instituto Socioambiental (s./d), foi realizado um único Censo Escolar Indígena em 1999, o qual o MEC publicou apenas em 2001, e que tem sido considerado como primeiro e

único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas. Segundo ele, este levantamento permitiu, pela primeira vez, conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país.

Santana e Conh (2017) apresentaram como, na região onde estão distribuídas as Escolas Estaduais Indígenas Tupinambá, alguns grupos foram de fundamental importância para o desenvolvimento e fortalecimento da educação escolar indígena no Território:

O projeto de educação escolar indígena ganhou força na medida em que um grupo de professores começa a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia a partir do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC, que tinha proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire, como outras propostas de educação voltadas para povos indígenas da Bahia (SANTANA e CONH, 2017, p.112).

O Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira teve papel fundamental nas ações de alfabetização e reconhecimento étnico, por meio da participação de voluntários. Essas ações ocorriam em lugares distintos, já que o coletivo não tinha sede com estrutura suficiente para receber todos os que participaram das iniciativas, além disso, cada ação buscava agregar territórios, ou seja, unir mais comunidades e pessoas para atuarem nas frentes de trabalho que além da educação escolar, buscava fortalecer a luta pela retomada do território Tupinambá, ainda sem demarcação oficial devido à morosidade do sistema judicial em traçar os limites das terras pertencentes à etnia.

Apesar das especificidades sobre o contexto educacional que os indígenas na Bahia vinham construindo, tais como currículo diferenciado, calendário escolar e práticas pedagógicas culturais, os Tupinambá de Olivença enfrentaram a inércia do Estado para efetivar e garantir que as políticas públicas educacionais, voltadas aos indígenas do estado da Bahia fossem cumpridas. A falta de posicionamento do Estado aumentou os confrontos entre indígenas e representantes governamentais.

Tais conflitos colaboraram para a falta de diálogo e descumprimento das políticas públicas sancionadas ao longo dos séculos XX e XXI, e estiveram associados a melhores e mais eficientes projetos de educação que garantissem o direito a escolarização diferenciada. De acordo com Silva:

No caso do Estado da Bahia, os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual, não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico, próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do aparelho administrativo do Estado e dos municípios (SILVA, 2016, p. 127-128).

A ausência de responsabilidade e compromisso do sistema educacional para com a Escola Indígena, proporcionou reações⁹³ dessa população em meados do século XX e início do século XXI. Ações reivindicatórias passaram a ser construídas em conjunto com outras populações, entre elas a quilombola, os povos da floresta e agricultores familiares, beneficiários das escolas indígenas, por estas atenderem a todos que estavam próximos delas geograficamente⁹⁴.

Considerando todo o processo de luta por uma escolarização diferenciada que fosse disponível aos povos indígenas Tupinambá, abordamos a seguir as perspectivas de nossos interlocutores sobre a infraestrutura, políticas públicas para educação escolar indígena, currículo, material didático e a importância do coordenador pedagógico indígena nas escolas.

4.3 Organização pedagógica e infraestrutura das escolas estaduais indígenas Tupinambá de Olivença

As duas unidades escolares que foram visitadas para o desenvolvimento da pesquisa, contam com 459 alunos matriculados no total, estando distribuídos em 294

⁹³Os Tupinambá para referir-se aos conflitos que geraram ocupações de sedes governamentais, de espaços públicos e de áreas em processo de reintegração, usam o termo “levante”. Ele refere-se ao processo de luta pelos Tupinambá de Olivença ao longo da história de contato, na afirmação da identidade indígena e retomada do território ancestral. No caso de suas manifestações a respeito das demandas para as escolas, eles usam o mesmo termo, o que reitera a importância conferida a estas últimas. Durante o Porancin, ritual durante o qual os indígenas fazem referência a Jacy (Lua), o termo é bastante utilizado como forma de reconhecimento da luta, sendo realizado também como meio de identificação e afirmação étnica.

⁹⁴Ver <https://teiadospovos.org/>

alunos no Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (pré-escola, classes de ensino fundamental e médio, e a EJA), e 165 alunos na Escola Indígena Tupinambá do Abaeté (pré-escola, classes de ensino fundamental e médio e a EJA).

Cada unidade conta com professores indígenas e não indígenas; no Colégio de Acuípe de Baixo são 23 professores (as); destes 2 indígenas são concursados(as) e 21 indígenas, 2 auxiliares administrativos indígenas, 5 indígenas nos serviços gerais estão contratados(as) sob o regime REDA, além da diretora e vice-diretora não indígenas (que são professoras concursadas do estado da Bahia). Na Escola do Abaeté são 12 professores, 2 definidos pelo concurso de professores para as escolas indígenas, e 10 indígenas contratados(as) (REDA), além do diretor escolar que também é concursado (para o cargo de professor) e Gilcélia Santos, não indígena – do magistério regular –, e atual vice-diretora da Escola do Abaeté. Há, também, 1 auxiliar, 1 porteiro, 2 auxiliares de serviços gerais e 2 merendeiras, todos indígenas, que atendem aos três turnos (matutino, vespertino e noturno).

José Raimundo de Souza Santos, ex-professor indígena da EJA e atualmente porteiro da escola do Abaeté, nos apresentou o cenário que a comunidade teve que enfrentar em seus anos iniciais: “o Estado não se preocupou em construir escola, aqui já havia umas casas e aí fomos remodelando e também surgiram mais salas feitas pela comunidade, aí vem evoluindo dessa maneira”. Ele continua: “a escola deveria ter quadra esportiva, parquezinho para as crianças, essas coisas assim” (Entrevista realizada na escola Abaeté, Ilhéus-BA em 08 de junho de 2022)⁹⁵. Uma das merendeiras indígenas da escola do Abaeté, Daiane de Souza Brás (2022), confirma: “precisava de uma estrutura melhor, uma cozinha melhor, banheiros melhores, de um poço artesiano pra ter água melhor, uma cozinha ampla, como fornos, fogões, armários adequados, como mesa, refeitório amplo que aqui não tem freezer, geladeira” (Daiane de Souza Brás. Entrevista realizada na escola Abaeté, Ilhéus-BA em 08 de junho de 2022)⁹⁶. Segundo o já referido ex-diretor da Escola Indígena Tupinambá de Olivença em Sapucaieira, Joede Santos (2021), as escolas indígenas quando de suas inaugurações, “funcionavam de modo meio precário, meio não, totalmente assim precário, pois a organização permaneceu a mesma criada por Nubia, Nádja e Pedrísia”. Isto é, apesar de a escola ter sido regulamentada, não se criou um espaço adequado para organização e

⁹⁵A entrevista com José Raimundo foi realizada em 08 de junho de 2022 e doravante indicaremos apenas seu nome e ano da entrevista.

⁹⁶A entrevista com Daiane foi realizada em 08 de junho de 2022 e doravante indicaremos, apenas seu nome e ano da entrevista.

desenvolvimento das aulas, que permaneceram a ser ministradas em locais improvisados.

De acordo com Rosilene Tupinambá (2021), para produzir uma escola indígena se faz necessário um local adequado para construir um projeto de educação, capaz de favorecer o planejamento escolar e o desenvolvimento das atividades. Isto é, além de um projeto político pedagógico é preciso um espaço que permita o seu desenvolvimento. Assim sendo, algumas organizações não governamentais e coletivos de apoio ao movimento indígena Tupinambá auxiliaram no desenvolvimento de espaços mais apropriados, que foram escolhidos e posteriormente reivindicados após um levantamento historiográfico utilizado na demarcação das terras indígenas. Para isto, foram utilizadas memórias de anciãos e anciãs para validar a distribuição geográfica dos grupos Tupinambá no território de Olivença, antes de sua colonização e urbanização. Utilizando as memórias de ancestrais buscaram-se locais para que tais espaços pudessem se instituir.

A Associação Nacional de Ação Indígena nos ajudou também muito com essa questão de apoio, eles ajudaram com todo material tecnológico e nisso quando aconteciam os relatos os próprios anciãos, contavam com maior dificuldade, contava toda história por que tinha medo, eles tinham medo de contar história e de se assumir mesmo enquanto indígena, e aí, e as vezes a gente não ia só uma vez, as vezes dava sorte, quando ele tinha mais uma proximidade com a gente, assim, dava sorte de contar história e quando não tinha a gente passava as vezes meses até convencê-lo, mas nós tivemos ganho nisso graças a Deus, e a partir desses relato deles que eles ia cada vez mais dizendo pra gente aonde era aldeia tal, a aldeia tal, e a partir desses relatos que os nossos planejamentos também foram adentrando, como eu já disse antes, aí se acontecia um planejamento no Acuípe de Baixo o próximo planejamento que saiu no relato ia ser na comunidade citada, aí Acuípe de Cima, e aí nós na verdade fomos assim conhecendo nosso território, entendeu? (Rosilene Tupinambá, 2021).

Como percebido, durante as entrevistas, e no contato com os professores, gestores e demais colaboradores nas escolas estaduais Tupinambá, estes acreditam que uma estrutura física, uma escola construída adequadamente, é importante para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas que lhes competem. Contudo, a ausência dessa infraestrutura não os impede de produzir atividades, organizar e planejar ações educativas e de valorização da sua cultura. Assim como não os impede de lutar por e

demandar modelo emancipatório de escola indígena, o qual está ancorado na interculturalidade e na busca em articular os diferentes conhecimentos e saberes para formar indígenas que dialoguem com a sociedade envolvente sem desconsiderar sua cultura e suas tradições (BETTIOL e LEITE, s./d.).

A informação de Rosilene Tupinambá (2021) esclarece que a falta de infraestrutura não impede a formação dos alunos que frequentam as escolas, e que tal ausência tem sido superada por estratégias criativas elaboradas pelos professores e gestores à medida que a procura pela escola aumenta.

Iniciamos com a turma da EJA que nos iniciamos com 20 alunos e essa turma foi crescendo para 45 alunos, de 45 alunos foram aparecendo crianças para poder dar aula no turno matutino e iniciamos logo com a turma de 35 e foi aumentando em um espaço só para colocar 60 alunos. Entendeu? Era uma casa de tábua, um espaço pequeno não dava pra ficar na sala, a gente dava aula na frente da casa, onde era a beira do rio pra poder tentar ficar com os alunos ali, passar nossos conhecimentos (Rosilene Tupinambá, 2021).

Mas a ausência de espaços físicos apropriados para assegurar o bem-estar dos alunos em salas de aula inclusive com os móveis adequados, faz com que, ao longo do processo de escolarização, eles tenham que distribuídos pelos espaços disponíveis na área total que a escola possui. Entre esses locais de distribuição está a cabana (Foto 3) – espaço construído na área externa, de madeira e piaçava – e a varanda do posto de saúde.

Os espaços da sala de aula que são pequenos, porque nós simplesmente adequamos um espaço que era casa, que era barçaça, e transformamos esses espaços em salas de aula. Então um lugar que nós temos duas salas ali era uma barçaça de cacau, e aí nos consertamos e tiramos a barçaça de cima agora, depois de muito tempo entendeu, e consertamos e fizemos duas salas de aula. Tem outro espaço que temos mais duas salas de aula que era de madeira, que foi feita também com a ajuda da comunidade, a comunidade que chegou junto e fez essa sala de aula e o último espaço que nos adequamos, que foi também com a ajuda da comunidade e dos professores aqui, que a gente trabalha nessa questão do mutirão, a comunidade chega junto e acaba ajudando. Mas o que a gente precisa mesmo é da construção da nossa escola, do nosso prédio aqui da comunidade do Santana, que a gente tá precisando com urgência (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).



Imagem 08: Espaço coletivo, cabana da Escola Estadual Indígena do Abaeté.
Fonte: Veraildes S. Gomes (2021).

Fernando Amaral destaca que, mesmo reivindicando um direito que lhes é garantido por Lei, acabaram por construir uma imagem de “pidões”:

Porque a grande luta da gente, é porque assim, a gente sai muito como pidão porque se você está observando a questão estrutural da escola você vê que ela precisa de algumas melhorias, mas aqui essas foi feita com a própria comunidade escolar, com recurso próprio. Se a escola hoje tá mais arrumada foi porque a gente ajudou, a gente que fez. Então assim, na realidade o projeto precisa ser adequado, e a gente tá procurando algumas datas aí pra poder fazer uma atualização dele, porque foi nessa mudança de transição aí eu com Marcinéia entregando, eu fiquei provisoriamente e foi entrando outra diretora, a Larissa que também tapou um buraco, que colaborou também por aqui, em relação no momento de pandemia não conseguiu se destacar mais provavelmente por causa disso e deu sua contribuição como todo mundo. Tem agora professora Juliana que tá na contribuição, então você vê no curto espaço de tempo a gente teve algumas mudanças de gestões, e que não te dá um suporte de parar pra pensar e tá organizando as coisas, porque sempre vai entrar alguém, vai sair alguém, são contratos acabando. Assim, a gente tem ‘n’ questões pra quem tá organizando e a gente precisa de muito tempo pra fazer isso, então a gente agora acho que com Fé em Deus daqui pro fim do ano a gente vai começar deixar pronto, já estão debatendo em relação a isso mais no momento de pandemia é até mais difícil da gente estar se reunindo pra fazer, fazer em grupos pequenos, graças a Deus boa parte da população daqui, indígena tá vacinada mas com algumas variantes a gente tá um pouco receoso em relação a isso, mas aos poucos a gente vai dá continuidade a essa atualização, por que já tem (Fernando Amaral, 2021).

A precariedade da infraestrutura, que mesmo com o apoio de organizações e coletivos não alcançou as perspectivas de educadores e demais colaboradores das escolas visitadas, apareceu nas onze narrativas, tornando-as, por vezes, repetitivas. Contudo, que consideramos importante retomá-las já que todos narraram um panorama de descaso, falta de cumprimento das políticas públicas e de omissão dos poderes públicos. Tal precariedade se alinha principalmente com a necessidade de organizar salas multisseriadas para atender aos alunos que buscam as escolas de Acuípe de Baixo e do Abaeté. Mas, também, por serem as salas pequenas, abafadas, sem ventiladores, e com número insuficiente de carteiras.

Juliana Santos, que não é indígena, mas atua como diretora do Colégio de Acuípe de Baixo corrobora as narrativas anteriores apresentando sob sua perspectiva os problemas que têm enfrentado:

Não há estrutura física da nossa unidade escolar. A começar pelos banheiros, nós temos apenas dois banheiros, quando eu falo dois banheiros, é assim, dois vasos sanitários, que as vezes você pensa tem um banheiro masculino com três vasos, um feminino com três, não, a gente tem dois banheiros cada um com um vaso sanitário, para uso dos professores, funcionários, alunos e visitantes. Então, só tem esses banheiros para serem usados. Inclusive aqui na sede, nós temos o posto de saúde, fica bem próximo e quando tem atendimento nesse posto, também é usado o banheiro da escola. Fora os banheiros, nós não temos sala para os professores, então os professores chegam e querem guardar uma bolsa, não tem onde guardar porque não tem uma sala pros professores, não tem sala de direção, não tem secretaria, pra trabalhar é muita dificuldade, muitas vezes tem que levar trabalho pra casa por conta de não ter um local pra sentar-se, pra fazer um histórico, pra guardar documento, é bem complicado também essa parte administrativa. Na Sede temos 4 salas de aula para acomodar 7 turmas, nós temos 7 turmas em cada turno, e aí, 3 dessas turmas ficam em locais improvisados e quando chove é um problema que a gente não tem onde colocar esses alunos. Nos anexos, nós temos o anexo do Acuípe de baixo II, e só temos uma sala, uma sala de educação seriada⁹⁷, então um turno acontece a educação infantil 3, 4, 5 anos, e no outro turno acontece o ensino fundamental 1, que é do primeiro ao quinto ano, mas todos na mesma sala, é a estrutura lá também, uma sala, um banheiro e a cozinha (Juliana Santos, 2021).

Sobre as condições dos anexos da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, ela afirmou:

⁹⁷ Ela está se referindo à turma multisseriada.

O Acuípe do Meio, que é outro anexo que nós temos 2 salas, é, uma cozinha, as salas não têm portas, não tem janelas, só tem espaço para ser colocado a porta, o espaço para ser colocado a janela, mas ainda não tem, e o banheiro tá sendo construído agora esse ano pela comunidade. Então estamos em fase de construção do banheiro, a escola dentro do possível, dos recursos que nós temos, é, nós não temos um recurso para construir, porque já foi feito um projeto de construção em 2018, mas não foi contemplado, ficou lá engavetado e nós estamos correndo atrás para ver se a gente consegue que esse projeto seja executado. Mas até então eu não posso com o recurso que tenho, não posso fazer nada de construção, só pequenas reformas, então assim a gente vai organizando o pouco que dá para organizar (Juliana Santos, 2021).

As escolas apresentadas pelos ex-diretores, diretores, vice-diretores e professores, refletem a ineficiência das políticas públicas vigentes. Diante das adversidades vivenciadas e narradas, Gilcélia Santos (2022) reitera que a comunidade tem papel fundamental na organização e desenvolvimento das atividades escolares, garantindo a manutenção das estruturas além do compromisso com a qualidade desses espaços. Para a atual vice-diretora da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté:

Hoje temos sete salas, porque a gente consertou ali em cima, fizemos a creche de educação infantil, a gente deu uma ajeitadinha com a ajuda da comunidade viu, a gente com o dinheiro da comunidade compramos as telhas, a gente comprou o cimento, as professoras vieram com os maridos delas, fizemos um mutirão e concertamos um espaço que era uma casa, e fizemos um espaço pra educação infantil e creche, e em baixo também fizemos uma pequena reforma e hoje temos 7 salas de aula no Abaeté (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

Ela relata, ainda, sobre a escola do Abaeté:

Vou falar do Tupinambá do Abaeté porque é minha realidade, eu acho que ela precisa ser mais implementada, precisam ser mais valorizadas, porque aqui a gente tem uma carência muito grande de curso de formação, construção de uma escola, porque aqui tudo é improvisado, transporte de qualidade para atender esses alunos. Então as políticas públicas aqui para nossa realidade elas precisam ser implementadas, que é uma carência grande aqui pra gente, porque a gente vive uma realidade que é até cruel pra gente mesmo (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

Corroborando com estas informações, Katu informou que:

Nós que fizemos, a cacique, com a ajuda da comunidade, com ajuda dos professores, aqui a gente trabalha assim em conjunto, porque quando falta alguma coisa a gente faz um bingo, faz uma rifa pra arrecadar recurso pra gente comprar alguma coisa que está faltando, apesar que o ano passado o estado deu um recurso, um valor simbólico que deu até para gente ajeitar umas coisas, comprar algum material de necessidade nossa mesmo, foi uma grande ajuda, porque nos estava precisando e acabou a gente dando melhoramento no conforto dos alunos, na cozinha, no banheiro, foi bom isso aí. Mas nós queremos a construção de nossa escola, um espaço físico bem adequado, para o aluno se sentir mais com segurança, com mais conforto (Katu/Ademilson Silva Amaral, 2022).

As narrativas da diretora e vice-diretora Juliana Cardoso Santos (2021) da Escola Estadual Indígena de Acuípe de Baixo, e da vice-diretora Gilcélia Menezes de Matos Santos (2022), vice-diretora da Escola Estadual Indígena do Abaeté, bem como as do ex-diretor da escola de Estadual de Olivença, Joede Santos (2021), são as que melhor descreveram as dificuldades pelas quais as Escolas Estaduais Indígenas Tupinambá atravessaram desde suas inaugurações. Em resumo, eles destacam as precariedades dos locais de aula, a falta de espaço, a ineficiência da infraestrutura física posta a serviço da educação escolar para o grupo. Eles também apontam a falta de pessoal qualificado. Todavia, suas narrativas enfatizaram o compromisso de cada um e das comunidades às quais prestam serviço, destacando a relevância que conferem para a escola indígena como parte do fortalecimento da identidade étnica.

Esses profissionais da educação apresentaram a realidade de duas das sete escolas indígenas que há no território Tupinambá. Cada unidade atende a uma determinada faixa etária, que vai da creche ao ensino fundamental dois, além dos eixos de formação da EJA, como descreve a professora e vice-diretora Gilcélia Santos (2022) - “na escola indígena do Abaeté a gente funciona da educação infantil até o nono ano no ensino regular, e o EJA do eixo 1 até o tempo formativo 7”; e o professor Fernando (2021) – no colégio do Acuípe de Baixo, “temos dois anexos, um a 4,5 km e um 17 km, e a gente tem alunos que estuda educação infantil ao fundamental 1, até o 5º ano e do fundamental dois, e o EJA ele vem pra sede”.

De acordo com José Raimundo (2022), a estrutura das escolas indígenas Tupinambá tem aumentado devido ao crescente número de alunos matriculados, mas “deveria ter uma estrutura melhor, salas maiores, porque as salas são muito abafadas,

quando entra a quantidade de alunos até o professor fica difícil de rebolar na sala, salas amplas, para que a gente venha ter um espaçozinho pra trabalhar melhor”.

A merendeira Daiane de Souza Brás (2022) refere-se a como os pais indígenas também sonham com melhores condições educacionais para seus filhos: “o Colégio de Olivença [CEITO] é um sonho, todo pai quer colocar um filho numa estrutura melhor”. (Daiane, 2022).

Fazer educação escolar indígena é algo que demanda responsabilidade, compromisso, além de conhecimento técnico e pedagógico de quem desenvolve políticas públicas voltadas a essa demanda. Condições básicas são necessárias, além da fiscalização quanto ao cumprimento de um direito constitucional. Verificar se a educação para indígenas em território indígena está sendo cumprida na letra da lei, passou a ser comum e também a única forma de pressão para a garantia das políticas públicas voltadas à escolarização indígena.

Mas, além das debilidades estruturais, outros problemas são desafiadores para professores e equipe pedagógica, pois, de acordo com a legislação, escolas da rede pública do estado da Bahia devem ter em seu quadro administrativo, no mínimo: 1 diretor, um vice-diretor; um secretário escolar e um coordenador pedagógico. No entanto, os colégios indígenas só possuem nomeadas a direção ou vice direção, deixando uma lacuna para os demais cargos e acarretando um acúmulo de funções administrativas pelos profissionais.

4.4 Políticas Públicas

Conforme abordamos no capítulo 2, para trabalhar com a educação escolar indígena deve-se considerar a realidade política, socioambiental, cultural e étnica de cada grupo, promovendo a integração entre professores, comunidade e alunos (SANTOS e LOPES, 1997). As políticas públicas, o projeto político pedagógico e o currículo devem ser capazes de contemplar a educação formal e a tradicional, a qual se caracteriza pelo ensino de cânticos para comemorações religiosas, para o plantio e colheita das safras, o ensino das representações de pinturas corporais e uso de adereços e também da língua Tupi.

Diante desse contexto, foi realizado, por alguns professores e professoras que atuam nas escolas indígenas de Olivença, um levantamento da população indígena com

a finalidade de obter a quantidade de alunos e de professores existentes, para, desse modo, iniciar o planejamento de implantação das escolas. Frente aos resultados desse levantamento, foram implantados núcleos escolares por toda a região de Olivença, espaços educativos que atendiam crianças desde a educação infantil até a quarta série, assim como classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados dessas iniciativas repercutiram de modo positivo entre os profissionais de educação, o que se comprova pela narrativa de José Carlos:

Às vezes a gente fica tentando pegar a escola indígena com a mão, usar um conceito que é geral e que às vezes, muitas pessoas ficam paradas ali. O sujeito que estuda ali é indígena, o professor que atua ali é indígena, o diretor que está ali é indígena, mas o que define uma escola indígena são as práticas pedagógicas, que são contextualizadas a partir da vivência dos próprios estudantes e da construção desse processo pedagógico a partir da vivência desses estudantes, então as escolas indígenas elas têm perfil próprio, elas são únicas. Cada escola dessa ela tem um projeto específico de educação, que retrata o que, as escolas indígenas retratam as histórias, memórias, a língua, a questão cultural, o fazer do professor, o fazer do aluno, a liderança que está dentro da escola fazendo o controle social, a, o mais velho que tá lá, o ancião que tá lá ensinando porque na escola indígena toda aldeia é formadora (José Carlos, 2020).

Nesse sentido, por meio das narrativas de nossos onze interlocutores, apresentamos a vivência de gestores, educadores e demais funcionários das escolas estaduais indígenas Tupinambá de Olivença visitadas entre os anos de 2020 e 2022. Nos interessamos especialmente em compreender sua apreensão sobre a eficiência das políticas públicas, o projeto político pedagógico, a construção de currículo diferenciado, e a importância de material didático apropriado.

4.4.1 As Políticas Públicas Educacionais

Situadas no âmbito das políticas indigenistas do Estado, as políticas educacionais para os povos indígenas expressam a natureza da relação que o Estado pretende estabelecer com estes povos (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012). Dessa forma, preservar, resgatar e valorizar as características culturais das diferentes etnias é fundamental. Nesse âmbito, o percurso das conquistas que o povo indígena Tupinambá

de Olivença traçou ao longo do tempo permitiu que, a educação escolar a eles oferecida passasse a ser utilizada como ferramenta de transformação.

Contudo, essa transformação ainda está em processo de construção, e para corroborar esse fato, a narrativa de Urucum (2021), assinalou que as políticas públicas voltadas a educação escolar indígena são ineficientes e ainda atendem precariamente as necessidades dos alunos que participam desse sistema de escolarização. Ao encontro dessa perspectiva, Rosilene (2021) afirmou que “a questão das políticas públicas para os indígenas é uma coisa muito superficial na verdade, existe a busca? Também existe, mas é os caciques e nós das lideranças que temos que buscar o tempo todo”. Para ambas as educadoras, as políticas públicas devem garantir a todos saúde, educação e sustentabilidade dos sistemas de produção, promovendo qualidade de vida.

Contudo, suas falas apresentam que, mesmo diante de uma ampla legislação que deveria garantir direitos básicos, a comunidade indígena Tupinambá não dispõe do mínimo necessário que está previsto em Lei. Tanto os professores quanto os colaboradores que fizeram parte deste trabalho reivindicam o mínimo de assistência e autonomia para lidar com as particularidades do grupo. Rosilene continua em sua narrativa destacando pontos importantes desse trajeto:

Então, as políticas públicas que acontecem aqui, a dificuldade maior é dessa busca para que elas aconteçam, principalmente dentro do nosso território porque eles alteiam todo tempo, diz que nós estamos inseridos, mas quando na realidade nós vamos lá, vamos buscar esse inserimento nunca encontra, e aí é tudo uma luta para conquistar para que venha acontecer mesmo essa questão da política, porque quando na questão da saúde mesmo o atendimento é defasado. Na questão da educação se diz o mesmo, mas é sempre defasado e na questão da sustentabilidade esse olhar diferenciado principalmente para famílias indígenas, também é uma defasagem muito grande, principalmente quando se trata da questão de benefícios, aí vem a questão do bolsa família, a questão de auxílios, principalmente se for o auxílio-doença, a questão de outros tipos de auxílio por falta da questão até de documentação que muito dos indígenas até hoje não tem (Rosilene Tupinambá, 2021).

Ao tratar da perspectiva pedagógica ofertada aos Tupinambá, Rosilene refere-se a um grupo de professoras que lançaram mão de diferentes propostas para legitimar, por meio do trabalho educacional desenvolvido por múltiplos atores, o processo de

reivindicação pela construção de um modelo de escola indígena que pudesse ser utilizado pelos diferentes povos indígenas do Estado da Bahia, a exemplo dos Kiriri⁹⁸.

Sob orientação de Núbia Batista e Pedrísia Damásio (professoras que fazem parte desse movimento inicial), foram ensaiados os primeiros passos para a criação de uma escola na aldeia. Para isso, foram realizadas muitas reuniões itinerantes pelas comunidades, forjando-se condições de mobilização da população para a reafirmação étnica e sua organização enquanto índios, da mesma forma em que vai se discutindo a importância de uma escola que indígena, Tupinambá, e que estivesse a serviço da “afirmação da identidade, da busca por direitos e da valorização da cultura”,[...] como ouvi muitas vezes das professoras que fizeram parte desse movimento inicial, a exemplo de Pedrísia, Rosilene e Jesuína (SANTANA e COHN, 2017, p. 726-727).

Percebe-se de parte dela uma forte insatisfação quanto ao alcance das políticas do Estado no que tange aos indígenas, e que o tema da Escola aparece junto com outras questões sobre as quais as comunidades entendem que há carência. Também se manifesta a consciência da necessidade de mobilização permanente.

A precariedade, como se vê, vai muito além do campo da oferta de escolas adequadas:

Isso aí é um caso tão gritante, por que as políticas públicas estão aí, os representantes, o governo tá o tempo todo dizendo que faz isso e faz aquilo, mas é uma dificuldade muito grande dessas políticas públicas chegar até nós, e a partir disso aí é que, a gente tá sempre na luta da melhoria de todas elas, como nós tivemos agora, o seminário das diretrizes, nós tivemos uma conferência se tratando das diretrizes aonde foi feita assim essa implementação dentro do Estado, mas foi uma coisa pensada assim por nós, então a gente tem a esperança que essa política pública de verdade ela venha acontecer, não é dizendo não acontece, ela acontece mas não acontece da maneira mesmo que deveriam acontecer, então a gente tá buscando melhoras para isso, para que ela de fato possa nos dar um atendimento adequado, porque também nós fazemos parte desse espaço, e aí é muito difícil, é muito embate, é muita luta por que pra poder conquistar tudo isso, a gente tem que tá na linha de frente, nessa busca, e é muito difícil principalmente para as pessoas que tão lá diariamente buscando (Rosilene Tupinambá, 2021).

⁹⁸[...] projeto de educação escolar entre os Kiriri, desenvolvido com base nas ideias de Paulo Freire, Celestin Freinet e outros estudos sobre educação popular e escola comunitária. Esse projeto tinha o objetivo de buscar uma prática educativa através de um processo interativo entre o saber cotidiano dos Kiriri – oriundos de seus processos coletivos de produção – e a escola de origem ocidental. Neri Cortês (1996, p. 87). Os líderes desse povo desejam uma educação que estimule a reafirmação do ser índio em cada criança e propicie, nesta dinâmica, o encontro do plano cultural simbólico Kiriri e o conhecimento produzido pela escola ocidental. Eles exigem uma educação que passe a se inserir na dinâmica do seu mundo. Cortês (1996, p. 114)

Secchi e Prates (2015) afirmam que a escola deve contribuir para criar alternativas de trabalho, emprego, renda, utilização sustentada da terra e dos recursos naturais, agregação de valor em produtos naturais e artesanais, comerciais, manipulação de valores, gestão política, econômica e financeira, dentre outras. Para isso acontecer, cada comunidade deveria verificar as suas necessidades específicas e dirigir suas ações no sentido de supri-las e ou de buscar alternativas para o seu equacionamento.

Entre as necessidades específicas da comunidade do Abaeté e de Acuípe de Baixo, verificamos que as aldeias em sua totalidade não possuem estruturas básicas para a qualidade de vida dos moradores, tais como posto de saúde equipado, fornecimento de água tratada, coleta de lixo regular, vias de acesso asfaltadas e escolas equipadas com todas as estruturas necessárias ao bom desenvolvimento dos alunos, a que já fizemos alusão (quadra de esportes, salas amplas e arejadas, laboratórios, biblioteca, banheiros, bebedouros, cantina, área de recreação, entre outros).

Já o professor indígena Fernando Amaral (2021), que trabalha há sete anos com a educação escolar indígena, ponderou que as políticas de educação são bem antigas⁹⁹ e que mesmo sendo um estudante cotista indígena, representante do povo Tupinambá na UESC, teve que ser aprovado para o cargo pela comunidade. Essa aceitação é responsabilidade do grupo de caciques Tupinambá, e funciona do seguinte modo: cada líder é responsável por aprovar ou não os professores indígenas que farão parte do corpo pedagógico das escolas. Ou seja, para realizar o concurso público para professor indígena, o candidato tem que apresentar um documento emitido pelo cacique, afirmando que ele faz parte daquela comunidade. Isso também ocorre, para contratação de professores temporários (REDA). Assim como para candidatar-se ao cargo de coordenador pedagógico indígena, cargo criado em 2022 com realização do primeiro concurso público no estado da Bahia. No edital de inscrições (SAEB/03/2022, de 1º de agosto de 2022)¹⁰⁰, descreve, o candidato deve apresentar uma “declaração de reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem, expedida por líderes da comunidade (Caciques e Conselheiros da Aldeia)”.

Para Amaral, esse momento de retornar à comunidade lhe é tido como meio de fortalecer as políticas públicas da educação indígena através da integração étnica e cultural, assim como agradecer a oportunidade de fazer parte dos programas de

⁹⁹Trata-se de um professor bastante jovem, o que pode explicar o que ele entende por “antigas”, referindo-se às conquistas das últimas quatro décadas.

¹⁰⁰Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/concursos/sec/2022/concurso-publico-para-provimento-de-professor-padrao-p-grau-iii-e-de-coordenador> . Acesso em: 03 out. 2022.

educação que essas políticas lhe garantiram-lhe, multiplicando os conhecimentos aprendidos e transformando sua formação acadêmica em uma oportunidade para atuar como mediador do conhecimento, contribuindo para a formação de novos estudantes:

Quando a gente fala em relação a isso o pessoal está na luta a muitos anos, então assim, hoje o concurso veio a 7 anos estamos discutindo algumas questões políticas pra que melhore as condições pra que a gente tenha os parentes que iniciou e hoje tá afastado por que o critério de seleção muitas vezes não abrange o conhecimento que ele tem de prática, então assim, foi uma coisa que a gente debate até hoje então essa questão, como que uma pessoa nova hoje poderia tá tirando espaço, de uma pessoa. Mas é, são ‘n’ questionamentos, não é tirando o espaço, mas ele tá agregando mais conhecimento, é então, assim a gente tem essa política aí voltada pra poder a gente tá atendendo as pessoas que contribuírem, contribui. As políticas públicas educacionais disponibilizadas pela SEC hoje, contemplam a realidade do povo Tupinambá de forma geral depois de tudo isso que a gente discutiu? (Fernando Amaral, 2021).

Nas onze narrativas que acompanhamos, não houve especificidade sobre quais seriam essas políticas públicas, todos os nossos interlocutores se referem de modo geral e genérico a elas. Mas durante a leitura de documentos e relatórios, identificamos que essas políticas se referem a infraestrutura das escolas, organização pedagógica das atividades de educação escolar indígena, vagas como cotistas em instituições de ensino Superior, acesso a cursos de capacitação continuada para professores pela secretaria de educação do Estado, promoção de atividades étnicas e culturais durante os dias de anos letivos nas escolas indígenas, e ensino da língua Tupi.

Contudo, como contextualizado ao longo dos capítulos, tais políticas ainda são insuficientes e principalmente ineficientes, e sobre isso Fernando Amaral (2021) afirma que as “políticas públicas, ainda não contemplam a realidade da educação escolar indígena”, informação que Katu (2022), diretor da Escola do Abaeté, corrobora. Ao ser perguntado sobre as políticas educacionais que o estado da Bahia oferece aos indígenas, e o que ele pensa sobre elas, afirma:

O estado não atende totalmente as reivindicações como nós queremos, porque desde que temos a escola, a escola Abaeté é uma escola ainda com espaço físico improvisado, tudo ainda improvisado, construído com a ajuda da comunidade, da cacique, dos professores, então falta o espaço físico. O estado tem enviado recurso para a gente, mas o recurso que vem pra alimentação e material didático, ainda assim é pouco pro tanto de alunos que nós temos aqui, e com isso a uma

dificuldade nesse sentido da construção (Katu/Ademilson Silva Amaral, 2022).

Como se percebe, o tema das condições materiais das escolas é recorrente. O que não foi apresentado pelas narrativas é a importância de um Projeto Político Pedagógico (PPP), documento responsável por representar uma direção, um rumo para as ações da escola por meio de ações intencionais que devem refletir as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do estudante. No caso das escolas visitadas, esse PPP só é realidade para a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, sendo a Escola do Abaete desprovida desse documento, o que dificulta o planejamento de ações para a escolarização indígena.

Tais dificuldades pedagógicas, e a insuficiência de recursos financeiros e humanos investidos nas escolas indígenas não são novidade. Mas a narrativa de Juliana Santos abre caminho a outro entendimento sobre a percebida negligência. De acordo com a diretora da escola de Acuípe de Baixo:

A secretaria de educação do Estado não tem muita coisa, é, não tem a particularidade direcionada para a escola indígena realmente. A educação escolar indígena é diferenciada, trabalha cultura, trabalha a língua indígena, trabalha os costumes e a gente vê que, o que a gente recebe [material didático, alimentação, transporte, currículo, projeto político pedagógico], são de outras escolas convencionais (Juliana Santos, 2021).

Entre as escolas visitadas apenas a Colégio de Acuípe de Baixo possui Projeto Político Pedagógico. Neste documento está apontado o objetivo de apresentar os conhecimentos tradicionais e pertencentes a aldeia Tupinambá de Olivença, e a forma como estes influenciam a reafirmação deste povo como indígenas; também, a relação de tais conhecimentos com os conhecimentos de outras culturas e povos, o que corrobora a fala acima reproduzida, da diretora. Já a Escola do Abaeté não possui este documento norteador.

4.4.2 Projeto Político Pedagógico

Amparado por toda a legislação que discutimos no capítulo 3, o Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para que as escolas funcionem bem. Na

definição de Guedes (2021), o Projeto Político Pedagógico é o principal documento direcionador da escola, que tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas, envolvendo questões administrativas, pedagógicas e políticas. Sua principal finalidade é estabelecer vínculos estratégicos entre as circunstâncias atuais da escola e a realidade almejada por seus membros, tal como a reafirmação da identidade étnica e a língua materna como elementos de escolarização das crianças como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A partir da leitura do PPP do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, única que possui este documento entre as duas instituições analisadas, conferimos que é fundamental caracterizar a escola, sua relação com a comunidade, descrever a equipe pedagógica, a história da comunidade, as metas, objetivos e missão da escola e da equipe. Mas, de encontro ao que prevê a educação escolar diferenciada indígena sobre a língua materna, o PPP do CEITAB não propõe uma alfabetização baseada na educação bilíngue em Tupi e português, utilizando o termo revitalização para indicar tal necessidade, sugerindo que não há profissionais falantes do Tupi.

Nesse sentido, a crítica sobre a ausência de eficiência das políticas de educação escolar voltadas aos indígenas não se sustenta por completo, já que no documento que estabelece as regras de convivência que regulamenta a construção de uma matriz curricular, não há menção as estratégias de ensino em Tupi. Em contrapartida, o PPP propõe a revitalização da língua Tupi, mas não deixa clara as estratégias para realização de uma alfabetização bilíngue. Contudo, as escolas tem lançado mão de recursos para revitalizar a língua materna por meio de atividades específicas e cotidianas em sala de aula. Sobre isso Marcinéia Tupinambá afirmou:

O papel da escola Tupinambá consiste em resgatar e valorizar a língua indígena, nesse caso o tupi. É realizado um trabalho de resgate intenso, seja na forma de participação em cursos oferecidos por pesquisadores, seja nas atividades desenvolvidas nas comunidades e escolas que, constantemente são tratadas na língua indígena, além da realização do *poransi*. Há crianças Tupinambá que já são registradas com nomes indígenas e adultos que adotam nomes indígenas. Na escola, o tupi é ensinado como alfabeto, orações, listas de numerais, cores, nomes das comunidades. Tudo em um processo lento e contínuo (TUPINAMBÁ, 2016, p. 52).

Em sua pesquisa, Marcinéia apontou a importância da revitalização cultural e étnica por meio do ensino da língua tupi no interior das escolas das comunidades Tupinambá de Olivença. Para tanto, professores e professoras passaram a trabalhar palavras, frases e contextos da gramática tupi de forma cotidiana em sala de aula, tendo como objetivo aproximar os estudantes da língua de seus ancestrais. Observamos o uso dessas palavras durante a construção e apresentação de jogos para entretenimento. Em um caso, as cores utilizadas para identificar as peças do passatempo foram escritas em tupi e expostas em um cartaz para toda a comunidade escolar conforme apresentamos na imagem a seguir (Imagem 09).



Imagem 09: Apresentação das regras com jogar pega varetas, com ilustração do nome das cores em tupi¹⁰¹.

Fonte: Veráildes S. Gomes (2021).

¹⁰¹Foto capturada no Colégio Estadual Tupinambá de Acuípe de Baixo, durante realização da Mostra Cultural realizada em 25 nov. de 2021.

Trabalhar a gramática e a língua oral de um dialeto de que poucos são falantes torna-se um desafio para a educação de crianças e jovens nas aldeias Tupinambá. A professora Rosilene descreveu como parte desse trabalho com a língua materna tem-se desenvolvido:

Nós iniciamos o trabalho com a língua materna na escola logo no início, no período da atuação do CAPOREC. Para isso, nós pesquisávamos no dicionário as palavras que era utilizado no dia a dia, levava para sala de aula para trabalhar com nossos alunos. Somente em 2007 se não me engano, ou foi 2008, nós tivemos uma formação e nessa formação houve várias orientações, dentre elas que trabalhar a língua tupi não é simplesmente trabalhar a língua tupi, não é o português que você vai falar ai fluentemente, você tem que ter cuidado, você ter o cuidado da pronuncia, por que tem as letras, que tem os sons que tem uma finalidade diferente principalmente nas vogais, então a partir daí nós paramos de pesquisar mais no dicionário e ficamos mais com aquelas palavras que a gente já tinha mais um entrosamento. E até hoje são essas palavras que a gente ainda trabalha na sala de aula por exemplo, uma saudação. Eu trabalho com a língua materna em sala de aula, eu falo algumas palavras, mas essa habilidade mesmo do dialeto do dia a dia, eu não tenho não (Rosilene Tupinambá, 2021).

Percebemos que a necessidade de revitalização da língua materna é um objetivo bem definido na prática pedagógica dos professores e professoras das escolas Tupinambá. Os educadores utilizam buscam superá-las como no exemplo acima. Compreendemos que através da realização de cursos de formação, o ensino da língua tupi possa ser aperfeiçoado, o que nos permite afirmar que a formação inicial e continuada dos professores é uma ferramenta indispensável para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos Tupinambá de Olivença.

Partindo do que foi garantido pela Constituição Federal de 1988, a escola indígena deveria funcionar com regime próprio e com efetiva autonomia. Para as escolas que analisamos, esta realidade nem sempre é evidenciada. Por exemplo, na Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté até o momento, como dissemos, não há um projeto político pedagógico:

O projeto político pedagógico do Abaeté não tem. A gente tá em processo de construção do PPP. Nós seguimos aquele PPP geral o estado, mas estamos em processo de construção desse PPP, é que a gente começou agora nossas aulas, e a gente tá naquele que pede, de receber nossos alunos que estão em uma situação de letramento mesmo (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

A ausência do PPP a que se refere Gilcélia Santos (2022), é a do documento construído pelos Tupinambá como foi realizado no CEITAB. Mas, utilizar o PPP comum às escolas estaduais não indígenas, não impede que professores e gestores das escolas estaduais indígenas promovam ações de escolarização pautadas na ideia de afirmação da cultura indígena. Como descrevem as narrativas dos onze entrevistados, a participação da comunidade e a preparação de projetos multiculturais acontecem, e por meio deles a educação que busca atender os pressupostos desejados. Há o planejamento e o ordenamento para que produções étnicas, e ligadas ao patrimônio cultural dos Tupinambá de Olivença, façam parte da rotina da escola do Abaeté mesmo que esta não disponha de um documento norteador próprio.

No Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, o PPP trata de questões específicas relacionadas ao cumprimento de um calendário e de uma matriz curricular indígena. Conforme Juliana Santos, atual diretora da CEITAB, a unidade possui um Projeto Político Pedagógico que contempla múltiplos aspectos do processo de elaboração de atividades e práticas discentes e docentes.

O Acuípe de Baixo tem projeto, a gente incluiu os jogos indígenas, na época dos jogos estudantis, que todas as escolas fazem na rede estadual a gente faz aqui os jogos indígenas, agora também o fundamental 1 e a educação infantil estão com um projeto de brincadeiras antigas, pegando também as brincadeiras indígenas, para ver coisas específicas da cultura. A gente tem registros de projetos que são trabalhados aqui na escola, inclusive assim: educação infantil, um exemplo, não usa massa de modelar pronta, os alunos vão, é, eles buscam argila, pegam argila e tudo que é feito, com a massa de modelar, eles fazem com a própria argila daqui da comunidade, então tem muito isso da questão da alimentação também que tem é, aipim que é daqui da região, casa de farinha, tem os jogos indígenas (Juliana Santos, 2021).

O PPP de uma escola indígena não difere em sua totalidade do PPP da escola não indígena, pois os estudantes indígenas devem aprender tudo que um estudante não indígena aprende, como Português, Matemática, Inglês, Física, Química, Biologia etc. Entretanto, mais do que um estudante da escola regular, um estudante indígena tem que aprender sobre sua cultura, realizando trabalhos manuais e produzindo artefatos (entre os quais ferramentas e adornos), por exemplo. Também, participar dos jogos indígenas, de feiras literárias, tais como o Festival Internacional de Literatura de Cachoeira (Flica) com projetos artísticos, de eventos que marcam a cultura Tupinambá como a caminhada

do Rio Cururupe durante o Setembro indígena, entre outras atividades que representam expressões de sua identidade.

Em contrapartida, Fernando Amaral (2021) considera que o Projeto Político Pedagógico de Acuípe de Baixo precisa ser atualizado. Mas ele não explicou como essa atualização deve acontecer, nem o porquê ele considera o atual desatualizado:

Tem o PPP da escola, mas ele precisa ser atualizado e eu tava até conversando com Tina uma professora da educação infantil em relação a isso, e aí eu me afastei um pouco dessas questões de gestão e falei, 'oh vocês tem que parar pra fazer, por que eu realmente não tenho cabeça pra isso', eu fiz uma continuidade de uma gestão que era eu e a professora Marcinéia quando o estado falou que ela não poderia assumir mais eu também abri mão do cargo por que eu era vice, e o estado falou que ia procurar uma pessoa pra se colocar na escola então eu fiquei mais um ano depois sozinho pra poder a gente, a escola não ficar sozinha até encontrar alguém (Fernando Amaral, 2021).

Percebe-se que o conjunto das falas dos interlocutores deste trabalho compreende a importância da mobilização das comunidades como instrumento de pressão para garantia de seus direitos, e que o que diz respeito à Escola e à Educação diferenciada aparece associado aos demais temas. Além disso, de acordo com eles, a proposta de um PPP deve contemplar a infraestrutura física a ser oferecida nas aldeias, pois para uma educação indígena de qualidade exigem-se áreas cobertas fora das salas de aula, capazes de abrigar os alunos de modo confortável.

Como profissional da educação concordo sobre a necessidade desta infraestrutura física básica que seja capaz de atender as demandas por qualidade nas instituições, e que os alunos devem ter acesso a salas confortáveis, banheiros, cantina, áreas de lazer, laboratórios, entre outros espaços que compõem a escola. Mas a ausência de Projeto Político Pedagógico nas escolas indígenas traz obstáculos além do estrutural, pois os obriga a realizar um trabalho baseado em um documento que não contém especificidades para seu grupo étnico. Isso atribui mais esforços para os educadores na trajetória de tornar a educação indígena assertiva, pois adaptar o dia a dia escolar dos educandos indígenas aos contratos estabelecidos no PPP entre instituição, educando e educadores torna-se mais laborioso e sujeito a novos processos de colonização étnico-cultural.

Amaral (2021) avalia, ainda, a importância da construção de um regimento escolar apropriado as particularidades étnicas do grupo, já que esse documento inexistente

em ambas as escolas indígenas visitadas. Para ele, tal documento deve ser de caráter obrigatório, pois contribui agregando regras de funcionamento da instituição de ensino, servindo como manual prático a ser compartilhado com a comunidade escolar.

Para ele, a importância disso refletiria na boa convivência das partes que integram a escola, tais como professores, gestores, funcionários, pais e comunidade, assim como promoveria maior acolhimento das escolas indígenas pela comunidade não indígena circunvizinha. Apresentando as dificuldades sobre ter que cumprir um regimento feito pelo Estado, o qual não considera a legitimidade constitucional para com a educação escolar indígena, ele avalia:

A gente segue o regimento escolar do estado acho, que a última atualização foi em 2011 se não me engano eu o tenho aí, que eu usei, segui junto com ele, que o estado é seguro e eu como funcionário público e tá no cargo de gestor tenho que seguir ele, infelizmente. Mas muitas vezes a gente encontrou algumas dificuldades ali porque ele batia de testa com o que não era realidade nossa, ‘epa aqui não contempla a gente porque a gente tem algumas particularidades’ e outra coisa que nós debatemos em relação, Juliana até comentou com a gente que o regimento escolar específico tem que fazer ele mandar pra aprovação pra que seja aprovado, uma coisa simples de fazer botar no papel e começar atuar, não, a gente tem que fazer ele, levar, esperar ser aprovado (Fernando Amaral, 2021).

Durante a entrevista não ficaram claras as contradições que o regimento ao qual estão submetidas as escolas indígenas Tupinambá apresentariam na compreensão do entrevistado. Mas, entre as regras estabelecidas pelo Governo do Estado, está a instituição de uma educação laica. Entretanto, sabemos que um dos elementos mais característicos dos sistemas de pensamento indígena reside na não compartimentalização entre a vida social, as práticas econômicas e a religião, por exemplo. E, com frequência os estudantes participam de atividades que expressam a sua religiosidade em rituais de plantio, colheita e agradecimento pela vida. Os ritos de passagens através de jogos são também uma realidade para os Tupinambá em idade escolar. Logo quando fala em “bater de testa”, ele pode estar referindo-se a questões como essa.

Revelando o que ainda falta para construir o Projeto Político Pedagógico para o Abaeté, capaz de abranger as particularidades da educação escolar indígena, Katu também relata a necessidade de organizar esse documento o mais rápido possível.

No Abaeté estamos em construção ainda. Todos os planejamentos que estamos fazendo dando um andamento para que esse projeto se conclua o mais rápido possível, porque o projeto é de suma importância, para que todo o professor tenha conhecimento de como lidar com aluno, como lidar com a educação indígena, então estamos construindo esse PPP. Esse projeto não deve ter diferença de uma escola pra outra, não deve, o que tem no projeto sim, a construção em si não tem que ser diferente, por que estamos falando de escola com espaço democrático, a escola, o projeto político pedagógico do Acuípe de baixo foi produzido em 2017, na época nós não tínhamos projeto ainda porque a escola de Acuípe de baixo ela nasce em 2014, ela se desvincula do colégio de Sapucaeira em 2014, então quando ela se torna colégio mesmo, uma instituição própria com CNPJ tal, agora é uma escola independente, e ela fica sem PPP de 2014 a 2017. Eu entrei em 2016 na vice direção da escola, até então o diretor que estava lá não era indígena e também tava sozinho, como eu já falei não tem coordenador então ele tava sozinho mesmo. A gente começa se mobilizar pra construir o PPP da escola, porque também sem o PPP a gente não poderia estar expedindo histórico nenhum na época que precisava, nos reunimos primeiro na escola todo mundo, os pais, os professores e liderança na escola, só que não deu muito certo porque a gente começava a conversar e acabava, não rendia muito, um grupão, e aí eu tinha uma experiência numa escola que tinha realizado uma comissão pra isso. E aí, assim eu fiz. Um grupo de professores elegeu uma comissão, um grupo de pais também, e o de lideranças também, aí nós montamos uma comissão que estavam presentes é, ancião foi Domingão aqui, mora perto de mim, o cacique Valdenilson (Katu/Ademilson Silva Amaral, 2022).

Na narrativa de Urucum, o episódio sobre a formação das comissões para produção do PPP das escolas indígenas Tupinambá ganha mais elementos:

Valdenilson era o pai de Maristela. Nós nos reunimos na escola em forma de comissão. Alguns alunos do ensino médio da EJA, e pais, tinha representante de todo segmento, só que não era mais aquele grupão, e a gente começou a falar tudo que a gente queria tudo do nosso jeito, e eu anotando e no final de contas a gente elaborou o documento, não está bom, agora lendo agora esse documento ele não nos atende mais, por que de 2017 pra cá já mudou muita coisa, não atende mais, tava com ele a pouco tempo, não me veio mais, é, concentrado naquele documento, mas o PPP ele traz dentro dele o que pensamos como escola indígena, princípio da escola indígena que nós pensamos, como que nós pensamos em organiza-la, e aí resume lá dentro tem é, não é organograma o nome, é um símbolo que a gente coloca dentro do projeto, em forma de desenho pra que simbolize a escola, comunidade e as lideranças, então é como se fosse, como se nós não pudéssemos andar juntos ou separados, sempre juntos (Urucum, 2021).

Joede Santos, por sua vez, destaca o trabalho comunitário. A trajetória do grupo para fazer respeitar seus direitos constitucionais no que toca à educação escolar diferenciada, teve que se valer do trabalho em conjunto que os tornou capazes de construir pautas reivindicatórias:

Aquele grupo que começou trabalhando, inicialmente assim com o objetivo de resgatar a cultura e fortalecer assim, a cultura indígena mesmo. E tinha em vista também a questão de demarcação e aí por isso eles estavam assim, trabalhando conscientização e questão legal, o que seria a escola, e até antes mesmo, me convidaram até para umas reuniões, que eles estavam tendo, que faziam assim geralmente no domingo e tinha pessoas que já trabalhava com a cultura em comunidades, tinha 27 comunidades, já que já tinha algum núcleo, que aí a partir daí eles começaram a reunir, a ter aulas em comunidades, só que algumas construía assim um local meio impróprio, mas, funcionavam numa salinha outros funcionaram na casa de farinha mesmo, ou na própria casa, que às vezes tinha uma sala que tinha espaço assim melhor. Não tinha um lugar específico para eu trabalhar, a gente teve um local que fui, foi alugado uma sala de aula para funcionar em Olivença, uma sala de aula para funcionar lá, e aí ficou materiais guardados lá, mas mesmo assim, não foi muito próprio não, porque as vezes, roubaram também algumas resmas de papel, teve algumas questões assim, que era meio incômodo, às vezes a merenda ficava na casa da irmã da Cacique, às vezes... é tinha algumas dificuldades, mas, ia lutando, no objetivo de fortalecimento da cultura e eu também auxílio, com dificuldades nas comunidades (Joede Freire Santos. Entrevista realizada na residência do entrevistado no bairro Malhado – Ilhéus – BA. Em 27 de Setembro de 2021).

Como dito anteriormente, entre as duas escolas analisadas, só o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo elaborou PPP construído por professores, professoras e funcionários Tupinambá. Além disto, como apresentamos, ambas instituições são carentes de Regimento escolar e, por isso, seguem o aplicado às escolas da rede estadual de ensino da Bahia. Por vezes isto se reflete em professores não indígenas que acreditam ter o dever de aplicar as regras gerais para alcançar um bom desempenho escolar de seus alunos, sem valorizar os valores étnicos e culturais.

A produção de um PPP capaz de considerar as necessidades da educação escolar indígena, garantir o cumprimento de suas especificidades e considerar todo o contexto sociocultural é relevante para que a educação diferenciada se desenvolva efetivamente. Mas, no contexto que apresentamos, ambas as escolas sofrem com a ausência de documentos norteadores do trabalho escolar, prejudicando o processo de educação que se tem construído a partir de adaptações.

O ensino da língua materna seria um diferencial na educação proposta para as escolas indígenas, mas não é claro como isso acontece de fato.

No dia a dia a gente fala a língua portuguesa tanto, que sofremos invasão cultural aqui 521 anos, não tinha hoje como a gente tá aqui no litoral do Nordeste falando tupi, isso é impossível. Então assim, essa violência que nós sofremos com a retirada da língua, foi a primeira coisa que os colonizadores fizeram, foi retirar a língua, que pra gente tupi ele não é igual a língua inglesa, nós temos a língua inglesa, temos tupi, então, mas ele não tem a mesma função dentro da escola, [...] o tupi é um elemento de identidade (Fernando Amaral, 2021).

Em algumas das narrativas, os gestores explicam que o ensino da língua Tupi é oferecido por educadores que tiveram essa formação em níveis de pós-graduação. Esses profissionais não são efetivos das escolas, mas colaboram com a formação prática de professores que atuam no cotidiano das mesmas.

De acordo com Amaral, o ensino do Tupi deveria ser uma prioridade do sistema de educação escolar indígena Tupinambá, até porque esse direito é constitucional. Entretanto, as comunidades não possuem mais interlocutores capazes de alfabetizar as crianças, os jovens e os adultos na língua materna, isso não há muitos falantes. Para ele, o fato de o litoral ter tido maior contato com grupos colonizadores, colaborou com o distanciamento dos Tupinambá de sua língua originária.

O nosso tronco Tupi foi se perdendo, a região de Olivença com tá integrada a Capitania Hereditária de Ilhéus então aí somos pré-colonial, uma região litorânea que recebe a influência de todos os povos que tentaram entrar no Brasil, onde tinha os ameríndios, então a gente sofreu muito impacto e as pessoas perderam essa questão da língua materna perderam de se falar e o nosso povo hoje ele briga pelo resgate da língua por que a gente sofre preconceito, a vocês não falam a língua tupi, tupinambá, que é do tronco tupi, então vocês não são índio porque o índio é aquele lá que tá no, na Amazona que tá no Norte; é isso que falam mas se você for analisar, qual influência que eles sofreram são bem menos que a gente, hoje não, estão sofrendo muito principalmente pela questão do agronegócio, pelos interesses nessa área norte do Brasil, mas o povo que vai perdendo, e tem muitas pessoas que criticam mas sem saber o contexto, não sabe nem que a maior parte da população brasileira se encontra na área litorânea, então quem que sofre tudo, quem sofre é quem tá no litoral que sofreram que perderam a sua língua materna e hoje a gente ver a questão do resgate, o resgate da nossa língua (Fernando Amaral, 2021).

Segundo sua exposição, as populações tradicionais litorâneas sofreram maior influência colonizadora por estarem na linha de frente das invasões. Enquanto isto, as populações mais isoladas, como alguns povos do Amazonas, mantiveram sua língua e dialetos, sendo considerados por isso indígenas “de verdade”.

Assim, conseguir a legitimidade cultural e étnica por meio da língua tem sido algo muito complicado para os Tupinambá. Entretanto, Juliana Santos revela que há o ensino do tupi por uma das professoras indígenas.

Aqui na escola a gente tem, a língua indígena, o tupi, temos professores que conhece a língua tupi, que tem o conhecimento, a exemplo hoje quem trabalha com essa disciplina aqui na escola é a professora Rosilene, então é a professora que está desde o início da educação escolar indígena aqui no território tupinambá, e em relação a programação já existe essa disciplina, tanto no fundamental I, tanto no fundamental II e no ensino médio, a gente já tem na programação escolar da secretaria de educação esses professores já certinho programado para isso (Juliana Santos, 2021).

Em contrapartida, por meio do investimento de pesquisadores nas Universidades públicas, a língua Tupinambá tem sido objeto de investigações. Projeta-se, para o futuro, uma retomada da língua materna como ferramenta de empoderamento cultural e social. Sobre isso José Carlos narrou:

A gente não tem uma política linguística estabelecida, eu acredito que não só a nível de Bahia, mas a nível nacional, existe até uma discussão das Universidades que oferta, por exemplo, a UNB mesmo tem essa discussão que a gente não tem uma política que fortaleça é, linguisticamente é, a língua, inclusive a discussão é essa que muitas línguas inclusive que a gente tem ainda falante, por exemplo, os tupinambá não são falantes da língua, aí tem alguns conceitos aí é, são lembrantes é, são lexos do tupi que tá presente na língua portuguesa e os tupinambá as vezes articula, enfim, é, mas no geral é, os tupinambá próprio que começaram a fazer um estudo da língua,, eles entraram numa construção de retomada, hoje os pataxó usa esse termo retomada da língua, os tupinambá fala de revitalização, então tinha uma professora da UNB, da UESB de Vitória da Conquista que tinha um curso de extensão e que ajudava, eu não sei em que pé tá a situação, se conseguiu caminhar ou se paralisou, mas é a gente começou inclusive levando pra própria escola, levando pra essa parte do curriculum da escola a língua dos tupinambá, então tem uma disciplina chamado é, Tupi, que tem alguns professores que dão aula de tupi na escola (José Carlos, 2020).

Para ele, é de fundamental importância o ensino do tupi, tendo em vista que outras etnias já o fazem nas escolas.

As escolas indígenas por serem escolas da rede, elas são escolas indígenas, elas próprias pensam na verdade em propostas socioeducativa que envolvem as questões culturais de seu povo. Diariamente as escolas estão nesse trabalho na verdade, de pegar um conhecimento que é hegemônico, um conhecimento que é geral e transformar dentro desse conhecimento, sem deixar de lado esse conhecimento eles acabam trazendo os conhecimentos seu do dia a dia e tenta fazer, o que eles, os parentes, os indígenas chamam de interculturalidade, é também um tipo de interculturalidade (...) mas as escolas indígenas tem um diferencial é que as escolas indígenas elas tem educação infantil, e que é diferente das escolas da rede, por exemplo aqui nos tupinambá é, todas as escolas elas tem essa etapa da educação básica, da educação infantil e tem também é, uma escola que oferta creche, que é a escola Katuana, a escola Amotara que tem o anexo, é vinculada ao município, é uma creche de 0 a 3 anos. Os estudantes ficam na creche por conta de que os pais trabalham, e aí foi uma oportunidade que os Tupinambá viram para ajudar essas famílias e de 3 a 5 a anos o Estado assume na Educação Infantil (José Carlos, 2020).

4.4.3 Currículo e Material Didático

Historicamente os povos indígenas no Brasil foram submetidos a um modelo de educação que serviu para descaracterizar e destruir seu modo próprio de viver, sendo o currículo formal utilizado como ferramenta que desconsiderou totalmente os conhecimentos destas populações. Trazendo uma visão eurocêntrica de mundo ele negou os saberes indígenas, suas culturas e tradições (FERNANDES e CAMARGO, 2020).

De acordo com Secchis e Prates (2015), o currículo das escolas indígenas deve expressar as práticas sociais e culturais de cada comunidade e disponibilizar os conhecimentos autóctones e das ciências, de modo que possam ser utilizados adequadamente em cada realidade concreta, sendo também convergentes com os interesses e as necessidades indígenas.

Como apresentado na série Antropologia da UNB (2007), para o Departamento de Educação, Ciência e Treinamento do governo federal australiano, “o objetivo de programas de educação indígena é de acelerar melhoramentos em resultados educacionais para os povos indígenas”. A CAPOREC cumpriu esse objetivo, e foi a

responsável pelo avanço dos resultados educacionais de alunos indígenas, oportunizando lhes vantagens dentro do modelo de educação diferenciada e preenchendo as lacunas ainda existentes.

Uma importante personagem que aparece como promotora da educação escolar indígena Tupinambá nas narrativas de alguns de nossos interlocutores é Núbia Batista da Silva. Sobre ela, Joede Freire (2021) conta sobre sua importância na coordenação, organização, elaboração e planejamento do projeto político pedagógico e matriz curricular para a efetivação do processo da educação escolar Tupinambá:

Tinha Núbia, que mandava auxílio na área de coordenação e Ângela, que não deixou de contribuir embora não tivesse ligação legal com a Secretaria de educação, também contribuía uma das poucas que tinha formação naquela época (2004). Pensava-se em calendário diferenciado, tinha um calendário diferenciado que tinha algumas adaptações, poucas (Joede Santos, 2021).

Para as escolas que analisamos, temos as seguintes realidades: em nenhuma delas há um currículo formal construído pelos Tupinambá, e por isso em ambas as instituições o currículo tem sofrido adaptações a cada novo ano letivo. Entretanto, o PPP do CEITAB prevê a construção e reconstrução de um currículo nos espaços educativos das escolas indígenas, em particular do Colégio Tupinambá de Acuípe de Baixo, como um percurso que orienta/forma sujeitos, de forma aberta e contextualizada, flexível quanto a inclusão de outros componentes curriculares (PPP CEITAB, 2022)¹⁰². Além disso, o PPP da CEITAB prevê para o currículo:

A organização do espaço físico, os recursos didático-pedagógicos, a parceria com outros sujeitos inseridos na comunidade como os pescadores e marisqueiros, piaçaveiros, artesãos, rezadeiras, parteiras, agricultores, as atividades recreativas e esportivas desenvolvidas no entorno da instituição, são os outros espaços escolares, incluídos no currículo. A diversificação dos tempos e espaços escolares, descentralização da responsabilidade de gestores com demais autoridades dos órgãos públicos, a sociedade e a família. A construção de um espaço de heterogeneidade e pluralidade no Colégio

¹⁰² O referido documento não está disponível on-line, pois passa por um processo de reestruturação e atualização. Recebemos uma cópia dele por e-mail, como documento Word, a fim de auxiliar-nos na discussão dos dados, mas não obtemos autorização para torná-lo público, já que este ainda não está aprovado ou mesmo acessível por domínio público. Mas a citação utilizada foi autorizada pelos professores que participaram da construção dessa tese para ilustrar uma parte dos dados que foram apresentados.

Tupinambá de Acuípe de Baixo para desenvolvimento de atividades e planejamento de um diálogo mais intensivo com os demais parceiros visando a construção de um currículo fundamentado em um princípio emancipador (PPP - CEITAB, 2022).

O currículo corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que respondem aos interesses de um determinado grupo em um dado momento. Vimos no PPP da CEITAB que essa valorização é uma realidade para os indígenas Tupinambá que atuam no sistema de educação escolar indígena. Em contrapartida, as narrativas têm evidenciado que a falta de pessoal com papéis específicos na conjuntura da educação escolar indígena Tupinambá torna extremamente difícil essa construção.

Acho que o coordenador pedagógico tem que ter o perfil da educação escolar indígena, para nós aqui da escola indígena. Eu acho que todo professor, todo coordenador tem que ter um papel específico, um conhecimento das nossas tradições, nossos costumes, para que nosso PPP também seja visualizado e cumprir, através de nossos currículos cumprir o que está no nosso PPP, então o papel fundamental do coordenador pedagógico indígena é ter esse conhecimento de nossas tradições, da nossa área, da nossa comunidade (Katu/ Ademilson Silva Amaral, 2022).

Urucum (2021) refere-se ao currículo como um tema polêmico, pois ao mesmo tempo que deveria ser construído junto com os indígenas, estes não possuem autonomia para definir qualquer atividade para ser incluída no currículo escolar, assim ela narra:

Os currículos antes eram polêmicos, é nesse ponto. Por que assim, parece que ele é, parece que a gente tem autonomia, mas na verdade a gente não tem, então se dá autonomia, mas você não tem entendeu? É só o nomezinho lá bonitinho nas diretrizes e o nosso currículo ele deveria ser construído por nós, regidos por nós, baseado na nossa cultura, na nossa identidade, mas ficou sendo respeitado pela secretaria, então o que acontece é que não, nós temos currículo, é construído de fora pra dentro, e vem inclusive livro didático pra escola, tem também avaliação externa e, formação de professores indígenas quase não acontece então assim o currículo agrada de conteúdos ele vem de fora, mas também não é somente isso que é o curriculum. Não deveria estar fora de algo, como a formação de professores inicial de seriado, material didático específico e o tempo nosso, então para mim tudo isso seria curriculum se tivesse, se a gente tivesse esse respeito, que a gente não tem. Hoje estamos construindo as diretrizes curriculares para a educação escolar da Bahia, eu

participei do primeiro momento, mas agora do último eu não pude também estar presente, mas esse discurso do que é o currículo, o que tem que ser colocado, o que tem que ser posto, e também que seja respeitado. Porque se não, não adianta a gente construir diretrizes, não vai depois ser exigidas (Urucum, 2021).

Juliana Santos, da Escola de Acuípe de Baixo, percebe que currículos ainda abrigam a visão eurocêntrica e imposição de valores:

Esse ano agora em 2021 nós tivemos a construção das diretrizes curriculares da educação escolar indígena, e o representante daqui da escola teve uma participação bem ativa nessa construção, nesse texto e estamos esperando aí a aprovação, mas a gente sabe que o currículo Estadual ainda não contempla as escolas indígenas, diferenças, as particularidades da escola. Aqui [Acuípe de Baixo] na escola a gente tem a língua indígena¹⁰³, o tupi, temos professores que conhece a língua tupi, que tem o conhecimento, a exemplo hoje quem trabalha com essa disciplina aqui na escola é a professora Rosilene, então é a professora que está desde o início da educação escolar indígena aqui no território tupinambá, e em relação a programação já existe essa disciplina, tanto no fundamental um, tanto no fundamental dois como no ensino médio, a gente já tem já na programação escolar da secretaria de educação esses professores já certinho programado pra isso (Juliana Santos, 2021).

Como em ambas as escolas não há Currículos, elas seguem as Orientações Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental e Médio, disponíveis no site <http://escolas.educacao.ba.gov.br/orientacoescurricularesestaduais>. As orientações curriculares do ensino fundamental de 9 anos, publicado em 2013, contemplam aspectos culturais e étnicos na seção História, eixos 1, 2 e 3, enquanto as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio, publicadas em 2015, contemplam os aspectos étnicos apenas no caderno Ciências Humanas, Eixo 2.

Esses documentos não contribuem para a educação escolar indígena Tupinambá como deveriam, pois, trabalham a temática cultural e étnica de modo genérico, sem acrescentar as particularidades de cada povo.

As escolas que seguem as orientações curriculares do Estado não têm disponíveis profissionais capazes de lidar com as questões interétnicas, tanto pela falta de uma formação continuada sólida, quanto pela falta de interesse dos profissionais da

¹⁰³ Língua indígena e língua materna são utilizadas como sinônimos entre os entrevistados.

educação não indígenas em lidar com essas temáticas em particular. Em totalidade, as narrativas de nossos interlocutores criticam a postura do governo do Estado em permanecer estagnado com suas obrigações em garantir uma educação de qualidade aos indígenas, neste caso em particular aos Tupinambá de Olivença. Outra crítica surge sobre a ineficiência dos responsáveis governamentais em garantir a análise dos documentos enviados pelos professores Tupinambá, que dependem de aprovação para tornarem-se vigentes, garantindo uma educação apropriada e eficiente.

A matriz curricular da educação escolar indígena Tupinambá é organizada pela Secretaria de Estado da Educação da Bahia, e possuem uma única matéria em oferta na escola indígena que difere da escola regular, A disciplina denominada Identidade e Cultura, é o único elo entre as propostas de uma educação diferenciada com a necessidade de formar os alunos nas disciplinas regulares obrigatórias para sua formação. A mesma só está presente durante os anos do Ensino Fundamental 1, do 6º ao 9º ano, o que corrobora com as falas que afirmam ser a construção dessa matriz uma ferramenta de desobrigação estadual, ou seja, a falta de uma matriz curricular construída pelos Tupinambá, para os Tupinambá, veio a contribuir para o descaso com as particularidades étnicas e linguísticas dessa população.

Juliana Santos completa sua narrativa explicando sobre como além do currículo escolar, uma matriz curricular indígena é importante:

A gente percebe, por exemplo, no ensino da EJA, da educação de jovens e adultos nós ainda não temos nas matrizes a questão da língua indígena nem a questão da identidade cultural né, a EJA não tem, mas da educação infantil é, no fundamental um e dois e o ensino médio já existe nas matrizes e eu acredito que contemple por conta dos professores, do esforço também de todos os professores, independente da disciplina que ensinam (Juliana Santos, 2021).

Gilcélia Santos (2022) acredita ser essencial a construção de um currículo que trabalhe questões sobre valorização étnica e cultural do grupo Tupinambá:

A gente segue o currículo da base comum, temos as disciplinas da base comum e da base diferenciada né. Aí Quando a gente constrói o currículo, a própria LDB e o próprio regimento dá o direito que a gente bote em prática as diferenciadas né, que é a questão da gente que trabalha aqui com o Tupi, jogos indígenas, que é da grade diferenciada (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

A base desse novo olhar para a causa indígena vêm se desenvolvendo de forma mais significativa em algumas regiões do país, e traz em si suas especificidades. Fernando Amaral (2021), por sua vez, afirma que a construção desse currículo implica considerar como e por quem esse documento é produzido, e que os propósitos e os objetivos desse documento devem estar alinhados ao desejo de alcançar eficiência do processo ensino aprendido durante a formação dos sujeitos

Nesse ano agora a gente teve aí a discussão da matriz escolar indígena, né. Em relação a de que maneira que atenderia a gente e a contribuição muitas vezes são de pessoas que tão no movimento a muito tempo; são anciões, caciques que estão na luta, professores que começou mas é, no papel na realidade é tudo bonitinho né, vem lá tudo bonitinha as leis, incisos, capítulos mas na prática ela não funciona e nesse ano que a gente teve esses três encontros pra definir, a gente viu que muitas coisas não era necessário mudar só alguns termos, que assegure não que seja opção do estado tá atendendo. Foi um dos grandes questionamentos nossos: na prática não funciona, na teoria muitas vezes são tudo bonitinho, e depois temos que lutar pra fazer essa adequação. Agora realmente coloquem em prática o que está no papel né, o que surgiu lá na lei, o que a gente fala que coloque em prática os direitos nosso, é estamos em um momento muito difícil sobre as questões do marco temporal da PL 490 e que temos uma constituição que nos assegura e eles querem modificar ou interpretar da maneira diferente (Fernando Amaral, 2021).

Sua perspectiva sobre o processo de construção curricular para os indígenas vai ao encontro das discussões de Secchi e Prates (2015), que afirmam estar a legislação atual reafirmando sua origem colonial. Ou seja, contribuindo para a manutenção de um modelo escolar integracionista que desvaloriza os conhecimentos tradicionais, no qual os índios permanecem na qualidade de ouvintes e não de propositores de suas próprias políticas e que pela força da lei, continuaram meros espectadores ou atores coadjuvantes, sem direito ao voto nem ao veto.

De acordo com Katu outra grande luta refere-se ao posicionamento do Estado:

Quando a gente mexe no currículo, a gente tem que atender a matriz curricular do estado geral, e isso não contempla a gente, porque nós temos algumas disciplinas específicas onde não está no currículo, como jogos indígenas né, como cultura, como ensino da língua. A língua até que eles colocaram agora, a língua indígena, agora tem outras disciplinas que não estão sendo contempladas, que a gente trabalha e que não estão sendo contempladas no currículo, mas a gente coloca no dia a dia daqui da nossa escola, então a gente precisa que o Estado faça um currículo, uma matriz curricular diferenciada para

todas as escolas indígenas da Bahia, só assim a gente pode trabalhar também nosso calendário escolar, que também tem que ser específico, porque aqui nós temos várias épocas, a época da colheita, da chuva, a época que a gente também tem que mudar esse calendário né, e que o aluno, tem que garantir os 200 dias letivos do aluno, seja em qualquer época, não importa o mês do ano, mas que ele seja contemplado. Agora mesmo esse mês de julho pra agosto vai chover muito, então muitos alunos ficam sem aula nessa época, então é uma época que a gente pode dar férias, fazer outras atividades com os alunos então, o Estado tem que fazer essa matriz curricular diferenciada para todas as escolas indígenas, para que nós possamos incluir também nosso currículo nele (Katu/Ademilson Silva Amaral, 2022).

No contexto apresentado por Katu (2022), assim como em Ferreira (1992), a escola aparece como um instrumento a ser acionado, ora como espaço de construção de identidades étnicas, ora como instância de interlocução com as sociedades indígenas e também não índias. De acordo com Ferreira, são os índios que têm o “[...] direito de definir as próprias concepções de educação escolar, de acordo com os processos tradicionais de aprendizagem e os interesses de cada sociedade” (FERREIRA, 1992, p. 179).

Sabemos ainda, que além de um PPP capaz de delinear uma matriz curricular eficiente, os professores e alunos precisam de materiais necessários para delinear ações didático-pedagógicas eficientes. De acordo com o site da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (<http://escolas.educacao.ba.gov.br/producao-de-material-didatico-especifico>), em parceria com o MEC/FNDE, tem-se investido na publicação de materiais didáticos construídos nos momentos de formação dos profissionais que vão atuar nas escolas, informação que vai de encontro a narrativa da professora Rosilene Tupinambá (2021). Segundo ela, a ausência de material didático pensado para explicar as particularidades sócio-históricas do povo indígena no Brasil caracteriza-se também como descaso.

Os livros são iguais às outras escolas no estado, não existe um livro para os alunos que venha mesmo pra essa questão do atendimento a essa temática indígena. Não tem o material, quem constrói mesmo somos nós enquanto professores. Trabalhamos a sequência didática da educação infantil ao 5º ano do fundamental 1, mas as outras turmas não têm, nós que na verdade fazemos uma análise desses livros e nessa análise a gente escolhe o que está um pouco próximo a nossa realidade e assim a gente opta por aqueles (Rosilene Tupinambá, 2021).

A utilização de materiais didáticos genéricos e sem contextualização sobre a cultura Tupinambá aumenta o trabalho dos professores que atuam na escolarização indígena, porque eles têm que adaptar os conteúdos à realidade da aldeia a que estão servindo como educadores. A professora Maria Vitória Ramos de Assis, Tupinambá de 36 anos, reconhece a distância entre o material oferecido pelo Estado e as necessidades dos docentes. Este problema está não apenas na sua insuficiência, como no que os livros apresentam substancialmente:

Não tem livros suficiente, a nossa escola ainda não temos um livro didático para todo mundo. Os que chegaram é insuficiente e agora a gente analisando os que têm, os novos que chegaram do ano passado, os assuntos não corresponde nada com a nossa realidade. Desse pouco que tenho agora não atende a todos, aí eu às vezes acabo usando eles para até tirar uma cópia assim, algo que diz respeito a nossa realidade mas não é todo totalmente (Depoimento da professora indígena, Tupinambá, Maria Vitória Ramos, enviado por e-mail em 29 de agosto de 2022).

Entre as obras mencionadas pela professora Maria Vitória, estão livros da *Coleção Quatro Cantos* (Imagem 10), *Meu Livro* (Imagem 11), *Crescer* (Imagem 12) e *Akpalô* (Imagem 13) aprovados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar para o quadriênio 2019-2022. Os livros *Maya* (Imagem 15) e os da *Coleção A conquista* (Imagem 14), não têm o selo do FNDE como os demais. Sobre isso a professora Maria destacou que eles estão em experimentação:

A Conquista tá em pesquisa. Chegaram, tem tudo aqui, e o manual do professor está em andamento, está em pesquisa aí não sabemos se vamos receber isso, mas que nem eu te falei, não é totalmente do nosso povo, O Maya 1 e o Akpalô tem muitas coisas que dá para a gente está transformando em nossos próprios conhecimentos o que ajuda muito também, principalmente assim nas atividades de casa. O bom seria que cada um tivesse um pelo menos de apoio não para a gente seguir esse livro didático para a gente estar trabalhando direto todo o dia mandando fazer cópia escrever até porque isso não faz sentido, mas algumas atividades que também podem ser aproveitados sim sem problema nenhum isso (Depoimento da professora indígena, Tupinambá, Maria Vitória Ramos, em 29 de agosto de 2022).

No livro de História da *Coleção Quatro Cantos* 1º ano (Imagem 10), os alunos devem desenvolver habilidades que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traça

para que os educandos atinjam o propósito de aprender o conteúdo e sejam capazes de aplicá-los em seu dia a dia. A obra conta com atividades sobre o que são documentos e fontes orais, sobre a história de vida de cada um e como são construídas as relações familiares. Conta com gravuras e textos curtos, mas nenhum desses conteúdos faz referência a história indígena, mas pouco à história ou a cultura Tupinambá. Todo o conteúdo desse livro é apresentado em português.



Imagem 10: Livro *Coleção Quatro Cantos*. História 1º ano.

Fonte: <https://pt.calameo.com/books/0052035378c7268bc5e35> Acesso em: 29 ago. 2022.

No livro *Língua Portuguesa* para o 1º ano (Imagem 11), o conteúdo segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e deve ser ministrado pelo professor ou professora a partir de sequências didáticas. Em cada contexto, se deve desenvolver habilidades que traz a BNCC, tais como: EF01LP26 (escrever o próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever e ler outras palavras) e EF01LP07 (ler palavras e pequenos textos, apoiando-se em pistas gráficas e semânticas). A obra é composta basicamente de exercícios voltados ao letramento e desenvolvimento das habilidades. As atividades propostas ao longo do conteúdo do livro propõem que seja estimulado o trabalho em duplas e também o coletivo. Existe grande quantidade de gravuras e textos, mas em nenhum dos casos a cultura, a história, lendas, mitos ou

características étnicas dos Tupinambá estão presentes, sendo o português única linguagem de comunicação.



Imagem 11: Livro *Língua Portuguesa*, Coleção *Meu Livro*, 1º ano.

Fonte: <https://fabalmant.com/meu-livro-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 29 ago. 2022.

O livro de ciências da *Coleção Crescer* para o 2ºano (Imagem 12), assim como os de História e Língua Portuguesa apresentados anteriormente, está repleto de atividades cujo objetivo é desenvolver habilidades determinadas pela BNCC. Bastante colorido, o livro trata de temáticas sobre animais, ambiente natural, transformações desses ambientes e cuidados com a saúde. Traz textos curtos, aos quais estão correlacionadas atividades de interpretação, escrita e de experimentação, em o aluno é estimulado a montar um experimento, a exemplo do relógio solar. Não apresenta em suas ilustrações referências indígenas. Os textos não trabalham questões étnicas, culturais ou tradicionais de grupos indígenas e mesmo tendo uma sequência de conteúdo sobre a relação do ser humano com o ambiente, nada do conteúdo faz alusão a importância do ambiente natural para a preservação da cultura e das tradições indígenas. Este livro possui atividades complementares em forma de jogos ao final do conteúdo que podem ser destacados e jogados em grupo. Sua linguagem de comunicação é o português.

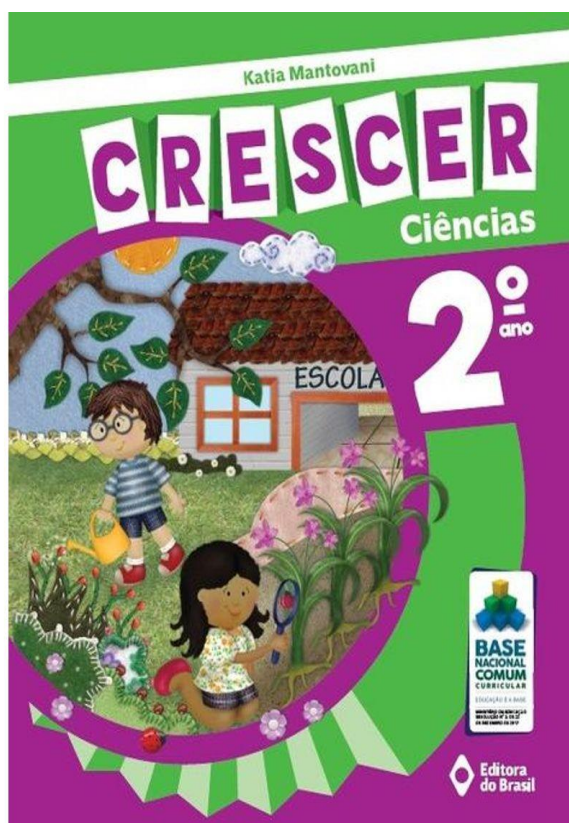


Imagem 12: Livro de Ciências. Coleção crescer, 2ºano.

Fonte: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/crescer-ciencias---2%C2%BA-ano---ensino-fundamental-i-954909/p> Acesso em: 29 ago. 2022.

Mesmo sem o selo do FNDE, o livro de *Geografia da Coleção Akpalô* (Imagem 13) tem sido utilizado como experiência, como afirmou a professora indígena Maria Vitória Ramos. Diferente das demais obras apresentadas até aqui, esta possui conteúdo que apresenta características dos povos indígenas, tais como de lazer (Imagem 13.1), moradia (Imagem 13.2) e educação (Imagem 13.3), o que permite aos professores das escolas indígenas do Abaeté e de Acuípe de Baixo desenvolver seus conteúdos pedagógicos e correlacioná-los com o que está no livro, fazendo com que os alunos sintam-se parte do processo de ensino-aprendizado. Entre seus objetivos estão desenvolver as habilidades da BNCC nos alunos, promover atividades de campo (saídas ao ar livre), organizar pesquisas em grupo sobre temáticas diversas do componente Geografia e atuar no letramento dos educandos. Mas assim como os demais, todo o conteúdo está em português.

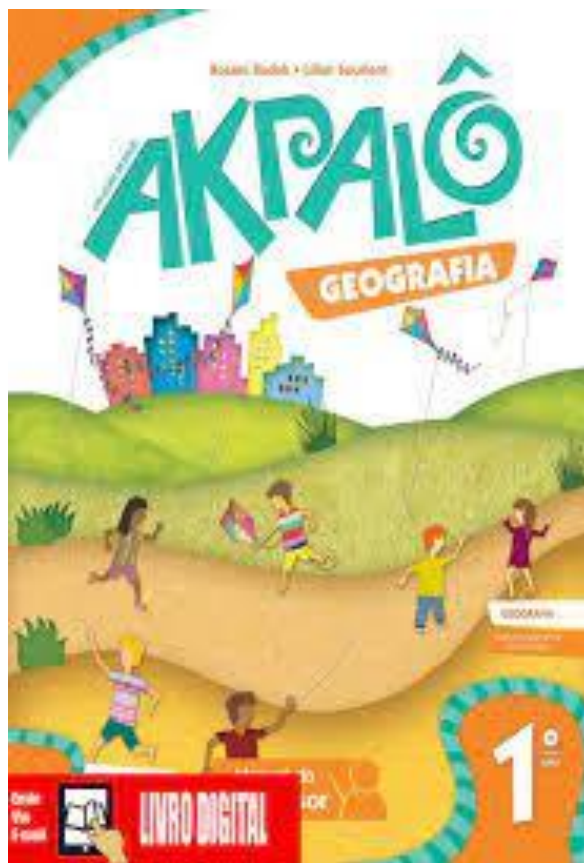


Imagem 13: Livro de Geografia, Coleção Akpalô, 1º ano.

Fonte: <https://www.livrosdigitais.site/product-page/akpal%C3%B4-geografia-ano-1> Acesso em: 29 ago. 2022.

UM POUCO MAIS SOBRE

COSTUMES DE CADA POVO

NO MUNDO EXISTEM MUITAS PESSOAS. ELAS MORAM EM DIFERENTES LUGARES E SEUS COSTUMES VARIAM DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DO LUGAR ONDE VIVEM. VEJA OS EXEMPLOS.

- OS INUITES, QUE VIVEM NO ÁRTICO, VESTEM ROUPAS DE PELE DE ANIMAIS PARA SE PROTEGER DO FRIO.

► MENINO INUITE, GJOA HAVEN, CANADÁ, 2009.

- NO BRASIL, ALGUNS INDÍGENAS TOMAM BANHO DE RIO TODOS OS DIAS. TEMPERATURAS ALTAS E COSTUMES EXPLICAM ESSE HÁBITO.

► CRIANÇAS DA ETNIA KAKINAWÁ NA ALDEIA NOVO SEGREDO, JORDÃO, ACRE, 2016.

1 O QUE VOCÊ PODE OBSERVAR NAS FOTOGRAFIAS?

2 VOCÊ TEM ALGUM COSTUME POR CAUSA DAS CARACTERÍSTICAS DO LUGAR ONDE VIVE?

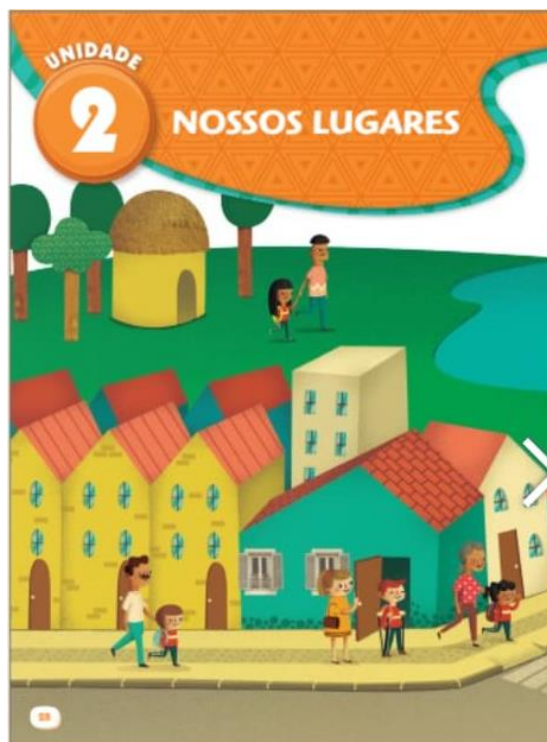


Imagem 13.1: Conteúdo Akpalô direcionado a povos tradicionais.

Imagem 13.2: Representação da moradia indígena.

GEOGRAFIA
EM AÇÃO

PROFESSOR TAMBÉM APRENDE

QUE TAL OUVIR O QUE UMA PROFESSORA TEM A DIZER SOBRE SUA PROFISSÃO? NESTA ENTREVISTA, A PROFESSORA NILVA, QUE DÁ AULAS EM UMA ESCOLA INDÍGENA, CONTA MUITA COISA INTERESSANTE SOBRE A PROFISSÃO DELA E A ESCOLA EM QUE ENSINA.

POR QUE ESCOLHEU SER PROFESSORA?
EU OPTEI POR FAZER MAGISTÉRIO AQUI, EM ALTER DO CHÃO, NO ESTADO DO PARÁ, E ACABEI GOSTANDO. DEPOIS FIZ CONCURSO PARA SER PROFESSORA E PASSEI... COM O TEMPO, ME IDENTIFIQUEI MUITO COM A ÁREA DE EDUCAÇÃO.

DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA PROFISSÃO E QUAL É O MAIOR DESAFIO?
DO QUE EU MAIS GOSTO É DE APRENDER COM AS CRIANÇAS. MUITAS VEZES, O QUE ELAS FALAM NOS SURPREENDE. O MAIS DESAFIADOR É A DIVERSIDADE QUE A GENTE ENCONTRA NA SALA DE AULA. PARA A CRIANÇA RESPEITAR O OUTRO, ELA PRECISA SABER VALORIZAR SUA IDENTIDADE E A IDENTIDADE DO OUTRO. EU ACHO QUE ESSE, SIM, É O GRANDE DESAFIO DO PROFESSOR.

QUE CONSELHOS VOCÊ DARIA A UM ALUNO QUE DESEJA TER BOM DESEMPENHO ESCOLAR?
PARA O ALUNO TER BOM DESEMPENHO, É IMPORTANTE QUE HAJA DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO. CADA UM TEM SUA APTIDÃO, SUA HABILIDADE. EU CONVERSO MUITO COM MEUS ALUNOS E DIGO: "OLHA, ESSA PARTE DEPENDE DE VOCÊ". TIVE UM ALUNO QUE ESTAVA APRENDENDO A LER E GAGUEJAVA SEMPRE, PORQUE NÃO TINHA PACIÊNCIA. UM DIA EU CONVERSEI COM ELE E DISSE: "VOCÊ JÁ SABE LER. O QUE FALTA É SÓ TRANQUILIDADE, PACIÊNCIA". E ELE PASSOU A LER SEM GAGUEJAR.

NILVA BORARI É PROFESSORA DE ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA INDÍGENA DE ALTER DO CHÃO, PARÁ.

41

Imagem 13.3: Conteúdo didático direcionado a profissão de professor indígena.

Assim como o livro Língua Portuguesa para o 1º ano da coleção *Meu Livro*, a obra *A Conquista*, mesmo não recebendo o selo do FNDE, é largamente utilizada para o letramento dos alunos indígenas que frequentam as escolas visitadas. Isso pode ser explicado por que a sequência de conteúdos disponibilizada no material é bastante lúdica, contribuindo para a formação de habilidades de escrita, fala e coordenação motora, já que traz modelos de jogos e atividades laborais de aprendizado. Não possui conteúdo segmentado em sequência didática, mas também apresenta habilidades a serem desenvolvidas de acordo a BNCC. Todo o conteúdo é exclusivamente em português, não sendo a língua Tupi contemplada. Mas há conteúdo sobre a cultura indígena: falasse sobre o Maracá (Imagem 14.1: instrumento musical utilizado pelos indígenas), mas nada particularmente sobre a história Tupinambá ou o uso desse instrumento por esta etnia.



Imagem 14: Livro de língua portuguesa. Coleção a Conquista.

Fonte: <https://pnld.ftd.com.br/anos-iniciais/objeto-1/a-conquista/> Acesso em: 29 ago. 2022.



Imagem 14.1: Conteúdo didático sobre instrumento musical tradicional indígena.

Imagem 14.2: Representação da figura de um Índio na natureza.

O livro da *Coleção A Conquista* traz um símbolo da cultura indígena brasileira, representado pelo instrumento musical conhecido como Maracá, o qual é utilizado durante rituais para festejar ou agradecer por suas colheitas, pela saúde de seus descendentes, pelas memórias de seus ancestrais. Contudo, os livros da coleção *Akpalô* e *Maya*, possuem a temática indígena melhor apresentada, e são utilizados nas atividades diárias da escola. Mas ainda assim não são os desejáveis, pois não falam da cultura e da etnicidade Tupinambá, necessitando adaptação dos educadores aos conteúdos disponíveis, objetivando aproximá-los da realidade local.

O uso desta obra nos faz acreditar que, mesmo sem o selo do FNDE, o conteúdo do livro é utilizado, por fazer diferença no processo de ensino aprendizagem dos alunos indígenas, isso porque trata de um aspecto importante da cultura indígena: a musicalidade. Mesmo sendo um conteúdo genérico, levantamos a hipótese de que este seja utilizado pelos professores porque os ajuda a desenvolverem atividades concernentes à cultura, a história e as relações dos Tupinambá com a natureza.

O livro *Maya* (Imagem 15), faz parte de uma coleção que conta com três volumes. Esse volume I especificamente, é intitulado *Maya 1: língua portuguesa e movimento corporal: artes e identidade cultural*, lançado em Porto Seguro- BA, 2020.

Ele foi escrito por professores e professoras indígenas do Colégio Estadual da Aldeia Caramuru Paraguaçu e por um professor do Ensino Técnico Médio e Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA - Campus Porto Seguro.

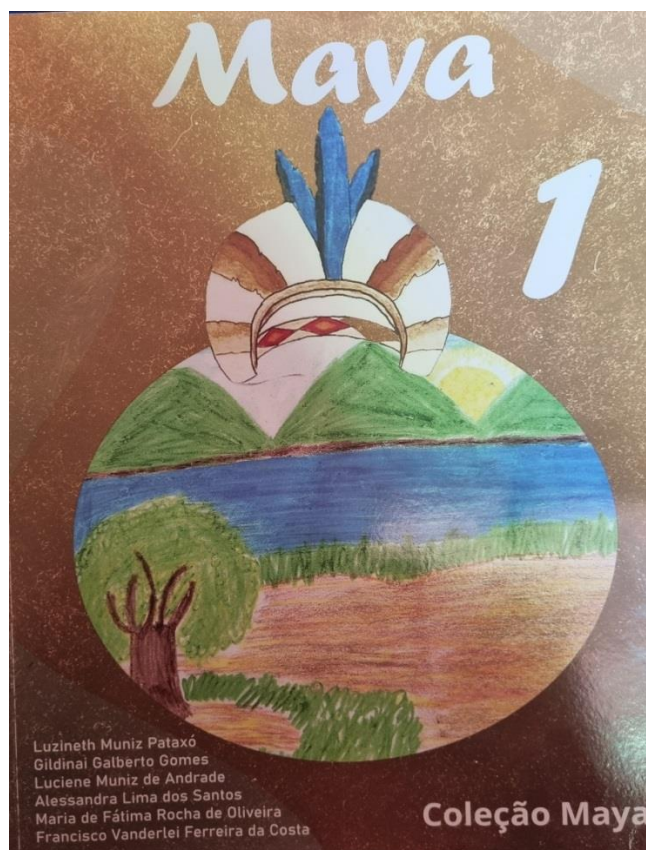


Imagem 15: Livro Maya. Conteúdo da cultura indígena Pataxó HÃHÃHÃÊ.
Fonte: Professora Maria Vitória Ramos EEITAB (2022).

O livro traz sua apresentação de maneira simplificada e apropriada para faixa etária que o utilizará. Apresenta saudações os “parentes” (termo que os indígenas se referem uns aos outros) (Imagem 15.1) e enfatiza a importância de se trabalhar com a cultura indígena. Logo em seguida, deixa um espaço para colocar o nome do estudante, entretanto há um destaque por ser um Pataxó HÃHÃHÃÊ.

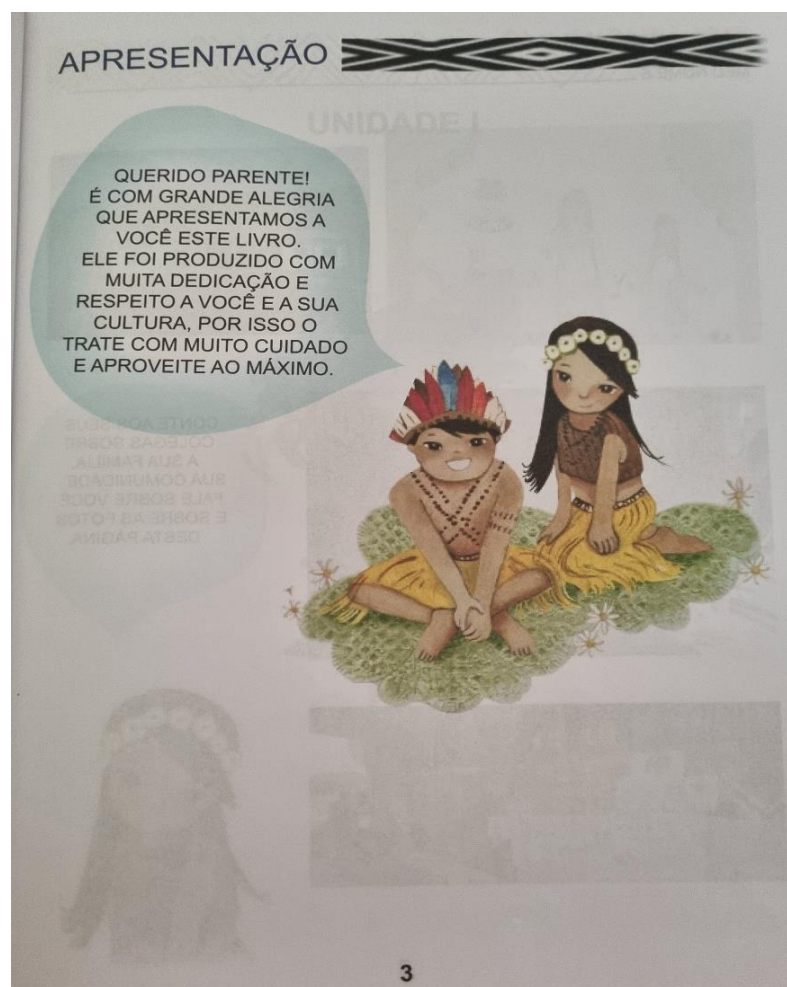


Imagem 15.1: Aproximação com o leitor e explicação sobre a importância de se trabalhar com a cultura indígena.

Fonte: Professora Maria Vitória Ramos EEITAB (2022).

Na sua análise, pudemos inferir que o processo de ensino e aprendizagem proposto por essa obra está baseada na importância da cultura indígena no cotidiano escolar, pois seu conteúdo demonstra que a educação escolar indígena deve caminhar de mãos dadas com a educação indígena. O livro está dividido em quatro unidades, todas elas estão estruturadas na seguinte sequência: 1. Língua Portuguesa (Imagem 15.2); 2. Artes (Imagem 15.3); 3. Movimento corporal (Imagem 15.4) e 4. Identidade Cultural (Imagem 15.5).

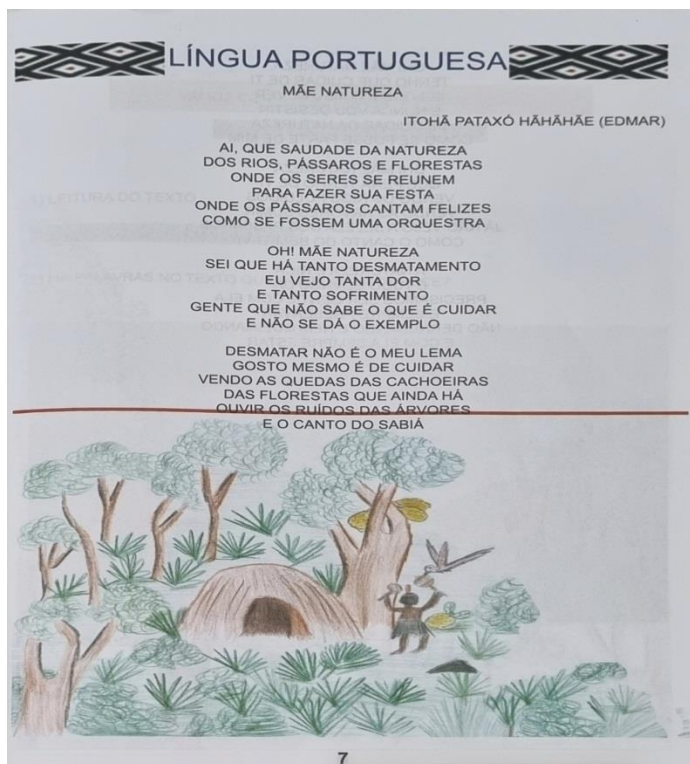


Imagem 15.2: Material didático leitura e interpretação. Língua Portuguesa.
Fonte: Professora Maria Vitória Ramos, EEITAB (2022).

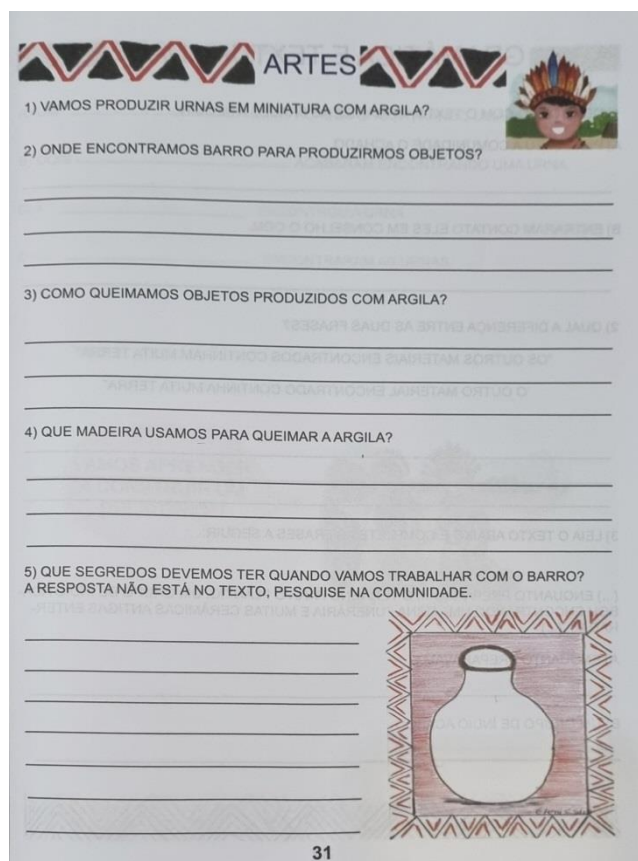



Imagem 15.3: Conteúdo didático sobre a arte indígena.
Fonte: Professora Maria Vitória Ramos EEITAB (2022)

MOVIMENTO CORPORAL

O PAU DE SEBO

PARA PRODUZIR O PAU DE SEBO, DEVE SER ESCOLHIDO UM PAU RETO DE APROXIMANDAMENTE UNS 8 METROS DE COMPRIMENTO. RETIRE E DESCASQUE, EM SEGUIDA, PASSE SEBO DE BOI, ENTÃO, CAVE UM BURACO COM 80 CENTIMETROS, COLOQUE-O DENTRO E SOQUE ATÉ FIXÁ-LO. NO PAU DE SEBO DEVE SER COLOCADO PRÊMIOS NO TOPO.

UMA HISTÓRIA A PARTE




UM CERTO DIA, NO MOMENTO DAS ATIVIDADES FÍSICAS, OS PROFESSORES COLOCARAM AS CRIANÇAS EM FILA INDIANA. ERAM CRIANÇAS DO SEXO MASCULINO E FEMININO. OS MENINOS COMEÇARAM A SUBIR PRIMEIRO. CONTUDO, NENHUM CONSEGUIU CHEGAR AO TOPO.

ASSIM, CHEGOU A VEZ DAS MENINAS. OS GAROTOS ACREDITARAM QUE ELAS NÃO IRIAM CONSEGUIR. UMA DELAS, PORÉM, CHEGOU AO TOPO E PEGOU O PACOTE DE BISCOITO QUE ESTAVA NA PREMIAÇÃO.

FOI UMA GRITARIA GERAL.

1) POR QUE SERÁ QUE AS PESSOAS ACHAVAM QUE AS MENINAS NÃO PUDESSEM GANHAR?

2) SERÁ QUE É BULLYING SUBESTIMAR AS PESSOAS POR CAUSA DO SEXO DELAS?




VAMOS BRINCAR DE PAU DE SEBO?
NÃO SE ESQUEÇA DE FAZER ALONGAMENTO
ANTES DE INICIAR A BRINCADEIRA.

99

Imagem 15.4: Conteúdo didático sobre movimento corporal.
Fonte: Professora Maria Vitória Ramos EEITAB (2022).

IDENTIDADE CULTURAL

A ETNIA PATAXÓ HÁHÁHÁE



AS ETNIAS, HABITANTES ATUALMENTE NA RESERVA CARAMURU PARAGUAÇU, MANTÊM UM CONJUNTO DE REFERÊNCIAS QUE AS DISTINGUEM DOS OUTROS BRASILEIROS. PRIMEIRAMENTE, PELO FATO DE SE CONSIDERAREM ÍNDIOS COM PROCEDÊNCIAS DIVERSAS, ATESTANDO QUE HÁ NA MEMÓRIA UM COMPONENTE FUNDAMENTAL DE RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO A UMA COLETIVIDADE DIFERENCIADA COM UMA HISTÓRIA PRÓPRIA. HISTÓRIA REFORÇADA PELA MEMÓRIA E EFETIVA LIGAÇÃO DE PARENTESCO COM OS ÍNDIOS TRAZIDOS DAS MATAS PARA A ÁREA DA RESERVA.

ESTAS HISTÓRIAS ESPECÍFICAS SE MANTÊM NA MEDIDA EM QUE AS ALIANÇAS DE CASAMENTO QUE ESTABELECEM AS BASES DE COOPERAÇÃO ECONÔMICA TEM COMO ORIENTAÇÃO CONCRETA VÍNCULOS GENEALÓGICOS, COMO BEM COMPROVARAM ESTUDOS SOBRE A POPULAÇÃO INDÍGENA DA RESERVA.

EM SEGUNDO LUGAR, OS COSTUMES TAIS COMO PRÁTICAS MEDICINAIS, BASEADAS NOS CONHECIMENTOS DA FLORA LOCAL SÃO PRESERVADOS, E QUE PESE A NECESSÁRIA UTILIZAÇÃO DA MEDICINA OFICIAL.

JÁ EM TERCEIRO LUGAR, TODOS OS INDIVÍDUOS COM OS QUAIS TIVEMOS CONTATO DEMONSTRARAM CONHECIMENTO SISTEMÁTICO E APROFUNDADO DO TERRITÓRIO, RECONHECENDO MARCOS DE ANTIGAS OCUPAÇÕES, DEMONSTRANDO UMA VINCULAÇÃO COM O TERRITÓRIO E SUA HISTÓRIA.

AS PESSOAS MAIS VELHAS LAMENTAM PROFUNDAMENTE O DESMATAMENTO QUE OS IMPEDE DE REALIZAR PRÁTICAS COMO A CAÇA E A PESCA QUE ERAM DESENVOLVIDAS SISTEMATICAMENTE NA ÁREA. A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E A POLÍTICA ATUAL SÃO ORIENTADAS SEGUNDO NORMAS COLETIVAMENTE CONSTRUÍDAS, SENDO AS DECISÕES TOMADAS NO CONSELHO DE LIDERANÇAS QUE REUNE OS REPRESENTANTES DAS FAMÍLIAS EXTENSAS QUE HABITAM A ÁREA.

23

Imagem 15.5: Material de leitura sobre Identidade Cultural.
Fonte: Professora Maria Vitória Ramos EEITAB (2022).

Em língua portuguesa são apresentados textos (poema, notícias, etc.) para leitura e interpretação. Destacamos atividades específicas que elegem conteúdo da alfabetização em língua portuguesa e são retomados textos com ilustração acerca de temas com a realidade Pataxó HãHãHãE. Quanto ao que diz respeito às artes, o livro aborda vários temas sempre de maneira contextualizada, com as vivências deste grupo étnico, da identidade cultural e movimento corporal, temas que seguem o mesmo princípio da valorização e respeito à cultura e identidade étnica.

Introduzimos as imagens de alguns materiais foi utilizada no intuito de apresentar para o leitor alguns dos livros que estão mais acessíveis, e/ou disponíveis, aos alunos do ensino fundamental. Concentramo-nos nos títulos que foram apontados pelos professores para ilustrar suas falas durante as entrevistas, ou seja, os títulos que estavam à mão quando lhes foi perguntado sobre o material didático.

Para Vales e Souza (2020), ao se deparar com os materiais didáticos apropriados à realidade das comunidades, o professor indígena perceberá que não está renunciando aos recursos encontrados na natureza para construir suas metodologias de ensino, mas sim valorizando os saberes tradicionais de cada aldeia. Sobre a ausência da temática Tupinambá nos livros didáticos, e as estratégias utilizadas para promover adaptações do conteúdo à realidade local do dia a dia da comunidade, cuja finalidade é formar os estudantes indígenas dentro da estrutura do sistema convencional de educação, mas sem deixar de lhes garantir o ensino das tradições, Rosilene Tupinambá (2021) opina:

O nosso trabalho foi sempre assim, a gente nunca gosta de tá só direcionado ao material didático, o nosso trabalho mesmo é esse trabalho de campo se é relevo, um bora ver na comunidade quais são os tipos de relevo se é o, os minerais vamos ver quais são esses minerais, as vegetações quais são, então algo bem próximo da gente e isso é difícil, a gente quando essa parte ainda tem uma facilidade né, que a gente pode fazer uma adaptação da melhor maneira, mas quando se trata na parte de ciências que principalmente fundamental 2 que do oitavo até o nono é muito difícil (Rosilene Tupinambá, 2021).

Mesmo sem material didático cuja abordagem apresente conteúdo sobre a cultura e as relações étnicas Tupinambá, estes desenvolveram mecanismos de integração entre o material oferecido pelo MEC e suas realidades. Em contrapartida, diferentemente do que vemos para os Tupinambá, escolas de outros grupos possuem material didático próprio. Os Pataxó de Porto Seguro e Coroa Vermelha são exemplos

disso. Eles conquistaram o direito a um material diferenciado e diversificado, que conta a história dos Pataxó, e que envolve os temas indígenas em todos os contextos trabalhados na escola, sobre isso ele narra:

Em relação ao material, a gente tem muito material, todos os colégios indígenas, principalmente a nossa Tupinambá, mas Pataxó hã-hã-hãe e os Patoxó de Coroa vermelha, os povos do nordeste da Bahia e norte, do oeste também lá para o lado de Botiran, ele tem material produzido. O problema nosso é que falta. A gente já debateu sobre a publicação, que seria editoras que aborde o assunto que venha consultar e se adequar da maneira que a editora quer né, e esse ser publicado, esse ano a gente recebeu uns materiais se não me engano para a educação infantil, pra fundamental 1 que é do povo Pataxó né, e tem um material pra ser entregue que era do povo Tupinambá (Fernando Amaral, 2021).

A ausência de material didático apropriado, e que trate com relevância das questões indígena, prejudica que o aluno se identifique, se veja nas situações e valorize sua cultura. Mesmo sendo trabalhado em alguns momentos nas aldeias Tupinambá, o material dos Pataxó e Pataxó hã-hã-hãe, em si, não faz jus às particularidades da etnia Tupinambá. Por exemplo, entre as celebrações existem datas específicas dos Tupinambá, como a marcha em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe, que homenageia as seis léguas de índios mortos por afogamento durante a Batalha dos Nadadores (1559).

De acordo com Katu (2022), os esforços para editoração de material didático dos Tupinambá para os Tupinambá, têm acontecido ao longo de sua gestão. Mas a luta também consiste em conseguir que o material já disponível chegue as escolas estaduais e núcleos.

Tinha uns livros didáticos lá na prefeitura que desde o ano passado era pra trazer, antontem que veio trazer os livros didáticos, mas apesar desse livro didático para nós escolas indígenas, é uma ajuda sabe, mas o que nós queremos mesmo é um material específico nosso. Nós temos muitos livros já publicados e muito material a ser publicado e o que tem que fazer é o governo publicar esses livros pra distribuir para as escolas indígenas, porque a gente tem que trabalhar esse diferenciado especificamente, não que a gente vá deixar de trabalhar os livros didáticos da outra rede, mas que gente precisa também desse diferenciado nosso, e o governo precisa publicar esses livros e distribuir para as escolas indígenas. Ontem mesmo, como eu tenho muito material né, assim não é publicado, mas é muito material que eu tenho, eu sempre to dando esse material pra meus professores aqui,

pra que eles possam estar estudando e olhando o sentido e como trabalhar a educação escolar indígena né, dentro da nossa realidade. Mas o principal mesmo é que o Estado tem que publicar esses livros, até porque tem muito material a ser publicado (Katu/Ademilson Silva Amaral, 2022).

O contexto no qual a educação escolar indígena Tupinambá tem se desenvolvido, não se refere ao melhor cenário possível frente a todo aparato legal que os indígenas brasileiros disponibilizaram como vimos ao longo do capítulo 3 e conforme observamos nas narrativas de gestores, professores e funcionários. As ausências do Estado, como exemplifica Katu (2022) ao narrar sobre necessidades não atendidas, são percebidas pelas comunidades e demandadas por elas.

As estratégias utilizadas, as reivindicações por espaços apropriados, por políticas públicas educacionais eficientes entre outros direitos assegurados aos povos indígenas pelo denso aparato legal que vimos, passaram a compor uma parte importante da cultura destes sujeitos, que em sua totalidade passaram a entender quais são os seus direitos como brasileiros. Contudo, essas não devem ser entendidas como reivindicações únicas, pois para assegurar uma educação de qualidade, capaz de atender as demandas e diferenças étnicas e culturais do grupo, além de uma alimentação coerente com as demandas dos alunos, material didático que dê apoio aos professores e transporte que assegure a integridade física desses educandos, a formação continuada de professores representa um importante e essencial elo que une o direito a educação como direito primário e fundamental com o processo de ressignificação cultural por meio da educação escolar indígena.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A esperança da educação é viva, é como uma árvore ela vai crescendo, crescendo e dando frutos e os galhos crescendo, então nunca para a educação, é isso ela não para (Nissinha Tupinambá)¹⁰⁴.

Ao longo desse trabalho, as lutas indígenas por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural e, em particular a dos Tupinambá de Olivença na Bahia, foram apresentadas e discutidas junto ao estudo da literatura de pesquisa científica e de base legal. Fundamentamos a trajetória que levou à construção de escolas nas aldeias, bem como os percalços e as dificuldades para que estas atendessem efetivamente as condições necessárias.

Através de documentos relacionados à fundação e desenvolvimento da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITAB) e do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (CEITAB), bem como das narrativas orais de funcionários, diretor/diretora, vice-diretora e professores/professoras que atuam nessas instituições estaduais e indígenas, verificamos como essas políticas são descumpridas ou mal cumpridas, ao ponto de não garantirem espaços adequados para as aulas e outras atividades educativas, merenda escolar, transporte e capacitação de professores.

Compreendemos que as políticas públicas educacionais não devem prover apenas o espaço formal adequado, capaz de atender as demandas de alunos e professores, ou um currículo sequencial e estrategicamente elaborado para atender a vestibulares e Exame Nacional do ensino Médio (ENEM). As políticas voltadas à educação escolar indígena exigem que além de um local para as atividades pedagógicas, transporte e alimentação escolar, que haja profissionais capazes de lidar com um currículo diferenciado, no qual estejam inseridas questões étnicas, culturais e tradicionais do grupo.

Desse modo, neste capítulo, iremos refletir sobre as questões relacionadas à formação de professores indígenas. Ela está assegurada por políticas de educação escolar indígena como o Referencial para Formação de Professores Indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e das

¹⁰⁴ Fonte: Documentário Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU> Acesso em: 05 jun. de 2022.

Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Diante desse contexto, apresentamos um breve histórico sobre esse aparato legal, dando ênfase para as perspectivas dos profissionais, já apresentados nos capítulos anteriores, que atuam nas Escolas Estaduais Tupinambá do Acuípe de Baixo e do Abaeté sobre a formação continuada e relações de trabalho com a realidade das suas comunidades.

5.1 A formação de professores indígenas no Estado Brasileiro: os últimos vinte anos

A partir daqui organizamos uma coletânea de leis, decretos e resoluções que nos últimos vinte anos garantiram alguns direitos aos indígenas quanto à sua formação profissional de educadores. É durante as décadas de 1980 e 1990, que as medidas legais emanadas da Constituição Federal sobre questões da Educação Escolar Indígena passaram a fazer parte das responsabilidades do Estado, e conforme o Decreto nº 26 de 04/02/1991 **Art. 1º** “Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI”, sendo em seu **Art. 2º** determinado que “As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”. Por meio deste decreto os Estados então passaram a deter autonomia para aprovar legislação concernente as necessidades de suas populações indígenas.

Mas a autonomia que os Estados adquiriam para propor medidas que garantissem a educação escolar indígena não surte o efeito esperado, pois o descaso do Governo Federal estendeu-se ao Governo Estadual e mais tarde, ao Municipal. Essa realidade foi narrada pelos professores e colaboradores da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté e do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo de acordo com suas experiências. A Bahia não possui uma gestão educacional que fixe prioridades nos ensinamentos de cultura e tradições, ou saberes ancestrais dos Tupinambá. Entretanto, as Leis, Decretos e Resoluções que descrevem os modos e meios que a educação escolar deve acontecer são utilizados por professores e gestores durante suas reivindicações por melhores condições de trabalho e acesso a escola.

De acordo com Bettioli e Leite (s/d)¹⁰⁵, a atuação de indígenas como professores e gestores de suas escolas é uma conquista desses povos que emana, dentre outras questões, do direito à educação própria conquistado na Constituição Federal de 1988. A formação de professores indígenas no Brasil e a gestão das escolas dos seus respectivos grupos étnicos é colocada como o principal desafio para a consolidação da educação escolar indígena (ORÇO & ORÇO, 2017). Nos capítulos anteriores percebemos que os desafios da educação escolar indígena são maiores do que necessariamente deveriam ser, e isso não se deve à falta de políticas públicas. A ausência do Estado em garantir os direitos fundamentais desses grupos, tais como saúde, educação, alimentação, infraestrutura, segurança e transporte, é uma triste realidade.

Maher (2006, p. 23) afirma que “[...] a percepção de que a escolarização de alunos indígenas fosse conduzida por professores também indígenas, começou a se instalar no Brasil somente a partir da década de 70”, e destaca que a formação de professores indígenas tem sido desenvolvida no país por organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais têm destaque as secretarias de educação estaduais ou municipais e/ou universidades. Entretanto, tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora existam especificidades no caso do professor indígena, que deverão estar inseridas profundamente nas raízes da sua cultura (D’ANGELIS, 2003).

Por sua vez, Grupioni (2006) relata que a formação de professores indígenas tem fomentado discussões no sentido de procurar definir um currículo específico para esse magistério intercultural, respeitando as diferentes realidades dos povos envolvidos. E nesse contexto existem desafios ainda maiores a serem superados, tais como: discernir e os aspectos que diferenciam a proposta de formação dos professores e professoras indígenas de outras para a docência de profissionais não indígenas; atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas; e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas.

¹⁰⁵ Esse documento eletrônico está disponível em: <http://docplayer.com.br/134691343-A-formacao-de-professores-indigenas-no-contexto-educacional-brasileiro-um-olhar-sobre-os-documentos-legais.html>. Acesso: 08 de nov. de 2022.

Ao encontro das reflexões de Maher (2006) e Grupioni (2006), descrevemos que para a educação escolar indígena Tupinambá acontecer são necessários recursos, tais como estrutura física de mínima qualidade, materiais pedagógicos que sejam capazes de retratar a realidade e o dia a dia das comunidades e assim contribuir para a alfabetização e educação de criança e jovens, espaços de desenvolvimento coletivo (quadras, espaços de recreação), acesso a transporte de qualidade que assegure a integridade física dos educandos, alimentação escolar de qualidade e professores com competências específicas para atender a estas comunidades.

Porém, a análise documental mais as narrativas dos professores que atuam nas escolas indígenas Tupinambá do Abaeté e de Acuípe de Baixo, fez com que percebêssemos uma discussão mais profunda e menos compartilhada, que é a formação do profissional de educação responsável por ministrar aulas e dar outras providências ao processo de ensino e aprendizado nas escolas. O Magistério Indígena é uma importante etapa do processo de escolarização indígena, e tornou-se essencial à medida que as comunidades passaram a deter mais autonomia sobre como direcionar a educação escolar dentro das aldeias. Essa trajetória que envolve capacitação de professores e reagrupamento de líderes promoveu um de seus mais importantes resultados no ano de 1999.

As bases sobre as quais deveria ser exercido o Magistério Indígena foram explicitadas pela Resolução CNE/CEB Nº 003/1999, que trata da estrutura e administração de escolas indígenas, e a qual adverte que os Estados deem autonomia as escolas das aldeias, deixando-as como unidades próprias no sistema educacional. Em relação à formação de professores, a referida resolução define a necessidade da formação de professores indígenas para atuarem junto às suas sociedades, como forma de estimular competências referidas aos valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas (SOARES, 2005). Assim, os artigos 6º, 7º e 8º da Resolução 003/1999¹⁰⁶ determinam que:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.
Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

¹⁰⁶ Esse documento eletrônico está disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso: 08 de nov. de 2022.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Percebemos que para atender as necessidades educacionais dos estudantes indígenas, os professores devem apresentar uma série de competências pedagógicas, as quais são resultados do desenvolvimento de ações institucionais para a formação desses profissionais. Ser indígena e morador da comunidade são fatores preponderantes para a escolha de quem atuará como educador na aldeia, mas a isso, deve estar somada a formação e capacitação desses professores ao longo de suas carreiras.

Outro documento importante na determinação dos parâmetros que vigoram sobre a formação de professores que atendem a educação escolar indígena é o Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas, de 2002. Segundo o documento, a escolha do tempo e do espaço para as etapas presenciais de formação de professores indígenas, e não indígenas deve ser cuidadosa, e também parte importante da gestão dos programas, Ou seja, “os locais escolhidos devem ser adequados para o acesso e para a manutenção de professores indígenas, normalmente procedentes de terras em diversos municípios, assim como dos docentes não índios, que também atuam nas comunidades” (Referenciais para Formação de Professores Indígenas, 2002, p. 41).

A Resolução CNE 05/2012¹⁰⁷ define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Em seu Título IV - Do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas, seção II - Dos professores indígenas: formação e profissionalização regulamenta a formação de professores indígenas, e dá providência sobre o modelo de ensino que deverá ser instituído:

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

¹⁰⁷ Este documento é digital e está disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso: 8 nov. 2022.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

§ 2º A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas.

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

§ 4º A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 5º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios do acesso, permanência e conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com qualidade sociocultural, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino.

§ 8º A formação continuada dos profissionais do magistério indígena dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

§ 9º Organizações indígenas e indigenistas podem ofertar formação inicial e continuada de professores indígenas, desde que solicitadas pelas comunidades indígenas, e terem suas propostas de formação autorizadas e reconhecidas pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Vê-se que os dispositivos legais que deveriam garantir a educação diferenciada dos grupos indígenas, também deveriam garantir a formação dos professores indígenas, o que, em alguns Estados do Brasil já é uma realidade. Contudo, existem as dificuldades em acessar os cursos de formação, inclusive pela falta de acesso à Web nas aldeias. Falta, também, incentivo para a formação de equipes com habilidades e competências pedagógicas capazes.

O Parecer CNE 06/2014 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, tem como principais objetivos regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos sistemas de ensino, de seus órgãos normativos e das instituições formadoras. Também, contribuir para o processo de construção de normativas locais que visem a orientar as políticas públicas no campo da formação de professores indígenas e afirmar e zelar pelo direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, com qualidade sociocultural e pertinência pedagógica e territorial. Além disso, determina que o Projeto Pedagógico do Curso de formação deva ter como base:

- a) As especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;
- b) As formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;
- c) A necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos povos e comunidades indígenas;
- d) A relação entre territorialidade e educação escolar, estratégica para a continuidade dos povos e comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver;
- e) a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.

São muitas as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores indígenas, e também os não indígenas que atuam na escolarização de crianças, jovens e adultos nas aldeias. A falta de cursos de formação continuada e capacitação pedagógica, interfere sobre maneira na elaboração do Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular por exemplo, pois em ambos os casos os envolvidos devem ser capazes de delinear ações para conduzir o dia a dia escolar de modo assertivo, ou seja, priorizando as particularidades da etnia a ser atendida considerando suas tradições, cultura e modos de produção. Como vimos na realidade das duas escolas analisadas, faltam falantes da língua materna.

A Resolução CNE/CP 01/2015 determina em seu parágrafo único: “Estas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos”. Trata de como, onde e

quando os cursos de formação e capacitação devem ocorrer, assim como estabelecem diretrizes para a elaboração dos conteúdos a serem ministrados durante os períodos formativos. Mas também, determina o perfil que o educador indígena deve apresentar para participar desses programas, assim sendo:

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para:

I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;

II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;

III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena;

IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;

V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;

VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas;

VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;

VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena;

IX - compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;

X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena;

XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação;

XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena;

XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e

XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena.

O perfil que os professores que atuam na escolarização indígena devem apresentar múltiplas habilidades e competências como estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2015. Contudo, desenvolvê-las se torna possível apenas se este profissional receber aprovação dos líderes que representam as aldeias, ou seja, não faz o curso de formação aquele que não tem aprovação de lecionar na escola da comunidade. Participar dos cursos de formação inicial e continuada prepara o profissional para atender as particularidades e para enfrentar as necessidades no interior desses aldeamentos, mas não os prepara para lidar com a discrepância que existe entre a educação da cidade para não indígenas e a educação, majoritariamente rural, voltada à educação escolar indígena. Esse movimento por uma formação educacional diferenciada teve efeito positivo, causando elevação da estima dos indígenas e orgulho desta identidade étnica, o que vem ampliando consideravelmente a população indígena que em outros tempos se viu obrigada a deixar suas tradições por pressões políticas, religiosas, pela usurpação de suas terras e pelo processo de discriminação sofrido em razão de seus costumes.

Conforme afirmam Fernandes e Camargo (2020), a luta dos professores indígenas vem sendo mencionada como referência no Brasil desde os anos 1990, e muitas delas geraram resultados positivos para as comunidades indígenas. Na região Norte existem exemplos indiscutíveis sobre a luta dos indígenas pelo Magistério Indígena, no Nordeste e Sudeste exemplos de sucesso que garantiram à formação de professores e professoras indígenas em nível Médio, oportunizando a crianças e jovens uma educação de qualidade e adequada a realidade de cada grupo étnico.

5.2 Magistérios Indígenas pelo Brasil

À medida que a educação escolar indígena ganhou destaque, os governos estaduais incumbiram-se de promover uma reestruturação dos projetos para formação dos professores indígenas, a exemplo de Roraima. Nesse estado ao Norte do Brasil, a luta pelos direitos a uma educação diferenciada tem como marca a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), que teve origem na Missão Surumu, Centro de Educação ligado à Igreja Católica em 1990, onde os povos Macuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó, uniram-se com a finalidade de lutar por uma educação de qualidade para os povos indígenas do Estado (REPETTO, 2002).

De acordo com Repetto (2002), o objetivo do OPIRR durante a primeira reunião extraordinária na Missão Surumú, no município de Pacaraima, que aconteceu entre os dias 26 a 28 de outubro de 1990, era viabilizar a realização de atividades necessárias ao processo de organização, e encaminhar as reivindicações por uma educação de qualidade para os povos indígenas ao governo estadual. Essa reunião contou com a presença de 84 professores indígenas.

A luta política desenvolvida pela OPIRR conquistou a cooperação de instituições da sociedade nacional, objetivando a formação de professores, o que resultou na implantação do projeto Magistério Indígena Parcelado em 1994, que formou 470 professores indígenas em nível médio (GRUPIONI, 2006). Atualmente o Centro Estadual de Formação de Roraima (CEFRR) oferece três magistérios indígenas, o Tami'kan, o Amokoo Iisantan e o Yarapiari (FERNANDES e CAMARGO, 2020).

No que diz respeito ao Magistério Indígena Tamî'kan, os participantes das oficinas de formação cursaram o Ensino Fundamental e estavam iniciando seus estudos no Magistério com previsão de término para 2020. Ou seja, os indígenas atendidos pelo projeto já atuam na prática exercendo a função de professores, e por serem falantes das línguas maternas Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Wai Wai e Taurepang são responsáveis pelo seu ensino em suas respectivas comunidades (FERNANDES e CAMARGO, 2020).

Mendes (2018), em um recorte da tese de doutorado “Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos Sujeitos Políticos Envolvidos no Projeto Magistério Tamî'Kan (PMIT) - 2006/2013”, apresentou algumas entrevistas de coordenadores (C), professores (P), lideranças (L) e Pesquisadores que atuaram no desenvolvimento do projeto. Uma das lideranças (L1) destacou a função social dos professores frente à sua comunidade e sociedade não indígena. Segundo L1, “a formação de professores indígenas em cada região, em cada comunidade, isso para nós como lideranças é muito importante, a gente lutou para que isso acontecesse” (L1. Boa vista. Insikiran, 03/03/2016. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora)

No Estado do Maranhão, a partir do momento em que a educação escolar indígena passou para o Sistema Nacional de Educação, Decreto Nº 26/1991, começou a ocorrer uma movimentação com relação à oferta de educação para esses povos, ficando a cargo da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEEDUC) a responsabilidade de gerir políticas de educação para os povos indígenas (SOARES, 2005). Os diagnósticos realizados pelos técnicos da SEEDUC trataram de forma muito superficial

a realidade escolar dos povos indígenas, e em 1995 foram realizados dois fóruns específicos para conhecer e discutir a situação escolar nas aldeias.

No mesmo ano, foi enviado um projeto ao MEC/FNDE com a proposta de convênio para garantir a execução de “etapas de capacitação” aos docentes que já trabalhavam nas escolas indígenas, com fim de qualificá-los para um trabalho específico e diferenciado. Como resultado, foi realizado um curso destinado a técnicos e professores da SEEDUC, FUNAI e Delegacia Regional do Ministério da Educação (DEMEC), para que pudessem ministrar aulas para os professores indígenas nas áreas de língua portuguesa, artes e expressões corporais e ciências, visando uma estratégia de formar multiplicadores.

No Maranhão, três projetos destacaram-se como referência para a elaboração do magistério indígena: o projeto Tucum no Mato Grosso, o Magistério Indígena Xacriabá de Minas Gerais e o do Alto Xingu, os quais possuem semelhanças no que se refere à estrutura, aos objetivos e a “grade curricular”. Dos 146 cursistas formados, 138 realizaram pesquisas para a monografia, das quais 73 foram escritas em diferentes línguas indígenas (Tentehar, Ka’apor, Krikati, Pukobyê, Rankokamekrá e Apaniekrá), e 65 em língua portuguesa.

De acordo com Soares (2005), o curso de Magistério Indígena no Maranhão com o decorrer dos anos e das experiências adquiridas ao longo do processo, se constituiu devido as constantes tentativas de seguir a legislação pautada no respeito às diferenças e as diversidades socioculturais e étnicas existentes no Estado, que atualmente abriga a segunda maior população de indígenas do Nordeste (IBGE, 2010).

Na região Sudeste, a luta dos Guarani Mbya no Rio de Janeiro por educação escolar indígena e formação de professores não é recente. De acordo com Nobre e Vecchia (2018/2019) os Mbya sofrem com o abandono e falta de cumprimento das políticas públicas educacionais por parte do Estado. Contudo, em 1994 após o processo de auto-demarcação da aldeia junto à FUNAI, construíram a “Escola Indígena Guarani Kyrĩgue Yvotytyiii”, na época comunitária, e que atualmente é o Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendaiv.

Após encontros Interestaduais, Regionais e um Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani na Escola Indígena da Aldeia Sapukai, foi criado no ano de 1999 o NEI-RJ – Núcleo de Educação Indígena do Estado do Rio de Janeiro, fórum interinstitucional estadual de diferentes agentes que atuavam na área de educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro. Ele tinha como objetivos:

Potencializar as ações de assessoria em educação escolar indígena; Promover ações cooperativas e coordenadas com mesmos objetivos; Evitar superposição e/ou fragmentação de ações na área; Discutir processo de legitimação e legalização dos Projetos Educativos Guarani no Estado, Processos de reconhecimento e autorização para funcionamento junto ao CEE-RJ – Conselho Estadual de Educação; Programa de Formação de Educadores/as Indígenas; Programa de Construção Curricular; Elaborar projetos para captação de recursos” (NEI-RJ, 1999).

O projeto organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, em parceria com a FUNASA, Universidades (UFF, UERJ, UNIRIO e UFRJ), FUNAI e Fundação Rondonistas de Santa Catarina, atendeu indígenas das comunidades de Angra dos Reis (Sapukai) e Paraty (Itaxim, Araponga, Mamanguá e Rio Pequeno) entre 2003 e 2010, tendo seis professores indígenas cursando o Magistério Indígena no projeto: “Protocolo Guarani”. Iniciado em 2003, o projeto foi finalizado em 2011, conferindo a eles certificação de nível médio em magistério (NOBRE e VECCHIA, 2018/2019). De acordo com os autores, o curso contou com o apoio do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Parati e Ubatuba e do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Parati, além do exercício de uma metodologia de construção curricular para escolas em comunidades tradicionais (Indígenas, Caiçaras e Quilombolas) envolvidas.

Na Bahia, a Secretaria da Educação assumiu a responsabilidade pela educação escolar indígena no final dos anos 1990, mas somente a partir de 2003 assumiu a Educação Escolar Indígena enquanto política pública. Criou, então, a categoria de escola indígena no âmbito do sistema estadual de ensino, através do Decreto 8.471 de 12 de março de 2003, investindo na conclusão da formação inicial de 79 professores indígenas em magistério de nível médio.

Atualmente, instituições de educação baianas possuem Magistério Indígena em nível Superior, comumente conhecido como Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). Entre as instituições que oferecem esse curso está a Universidade Estadual da Bahia, que atende as cidades de Juazeiro, Paulo Afonso e Euclides da Cunha. O curso tem como objetivo principal formar e habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas do ensino fundamental e médio, com vistas a atender a demanda das comunidades indígenas do Estado, no tocante à formação Superior de

seus professores, nas áreas de Linguagens e Artes, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza e Matemática¹⁰⁸.

No Instituto Federal da Bahia, Campus de Porto Seguro, o LICEEI busca formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural para lecionar nas escolas indígenas localizadas em aldeias e reservas indígenas em consonância com a realidade social e cultural específica de cada povo e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena. No caso do IFBA, o curso está dividido em dois ciclos: 1. **Básico** que contempla o 1º e 2º ano que habilita os formandos em Conhecimentos gerais sobre povos indígenas e Educação Escolar Indígena: Pedagogia, Gestão escolar, Direito, Ciência política, Antropologia, Informática, Linguística, Ciências da natureza e Artes; e 2. **Específico**, que contempla os 3º e 4º ano e a formação em Ciclo Específico em Formação Profissional: Ciências Naturais e exatas, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem e Códigos¹⁰⁹.

Além da Bahia, outros estados também possuem Licenciatura Intercultural Indígena. A Universidade Federal de Santa Catarina oferece a Licenciatura Intercultural Indígena do sul da Mata Atlântica, na Universidade Estadual do Pará o Núcleo de Formação Indígena disponibiliza o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em nível Superior¹¹⁰, e a Universidade Federal de Goiás por meio do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena¹¹¹. Devemos lembrar que o magistério Superior é o final de uma cadeia de processos de formação, e que mesmo sendo oferecido em diferentes estados e núcleos, ainda não está disponível a todos.

Os exemplos apresentados podem ser considerados como exceções frente ao que ocorre na grande maioria dos Estados. Sobre isso, a crítica da pesquisadora Ilma Silva (2021, p. 4) sobre o início do processo de construção da Proposta de Formação de Professores Indígenas, nos apresenta como a legislação vigente foi ferida quando silenciou a participação do índio como autor do processo educativo, uma vez que as decisões foram tomadas sem sua presença. Não devemos considerar apenas os bons exemplos, a crítica que Silva fez ao início do processo excludente de formação dos professores indígenas, indo ao encontro das experiências de nossos entrevistados que, em sua integralidade, apontaram problemas no percurso de suas formações e capacitações.

¹⁰⁸ <https://www.oparauneb.com/formacao>

¹⁰⁹ https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/extensao/cursos-superiores/licenciaturas/lic_inter_indigena

¹¹⁰ https://ccse.uepa.br/ccse/?page_id=301

¹¹¹ <https://intercultural.lettras.ufg.br/>

5.3 Discussões do Magistério Indígena

Ser professor indígena no Brasil é difícil e mesmo com leis específicas voltadas para a escolarização indígena, é comum a ausência de professores indígenas qualificados para atuarem nestes espaços. A professora Urucum (2021) referiu-se a essas dificuldades quando narrou sua história e experiência de vida. Ela própria só tomou conhecimento do direito à educação diferenciada, quando se tornou professora. A formação e a disponibilidade de professores indígenas nas escolas indígenas foi também assunto na narrativa de Joede Santos:

Os professores já tinham a formação dele, alguns eram leigos, a maioria conquistou o ensino médio, mas alguns nem tinham ensino médio, esses primeiros professores ainda é o mesmo que atuava no CAPOREC. Teve esse grupo, não é que foi o grupo inicial, que era uma boa parte deles e a medida que os anos foram passando conforme consta, quando chegou até a construção da escola sede a necessidade de professor aumentou, e esse trajeto já era uma reivindicação antiga (Joede Santos, 2021).

Por sua vez, Rosilene Tupinambá (2021) pondera que:

[...] formação, não vou dizer que não tem, mas é uma coisa assim muito, muito vago na verdade por que essas formações pelo o que eu percebo, não só eu como outras pessoas percebem, é que tem um projeto, a secretaria tem que executar aquele projeto de formação e tem os período, então quando está perto daquele período, ele não executa, tem que fazer de forma rápida, de forma urgente para poder contemplar, mas não sai uma formação adequada, eles [as secretarias de educação] vem para poder fazer o papel mesmo de, do que fez, mas pra poder é, os professores assim adquiriu mesmo um conhecimento assim (Rosilene Tupinambá, 2021).

Para Joede Santos (2021), a atuação de profissionais indígenas é fundamental, pois estes conseguem entender as necessidades e particularidades do grupo ao qual se destina a escola. Sua reflexão demonstra proximidade com as causas indígenas, e dá a entender que a luta por profissionais comprometidos com a causa desses povos também é sua. Para Rosilene que é indígena, a formação de professores, mesmo sendo parte integrante e essencial dos projetos de capacitação profissional, recebe pouca atenção, sendo os projetos realizados de maneira precária e utilizados apenas para serem

noticiados, dando a impressão de que os governos são promotores da educação diferenciada.

No caso das duas escolas analisadas, os profissionais que atuam na educação escolar indígena possuem formação no Magistério Indígena em nível Fundamental e /ou Médio, e em alguns casos Graduação em área específica do conhecimento. Por exemplo, Fernando Silva Amaral (2021), professor indígena de Acuípe de Baixo é graduado em Geografia e formado no Magistério Indígena; a não indígena Juliana Cardoso Santos, diretora e vice-diretora de Acuípe de Baixo, tem formação em Letras e Pós-graduação em Psicopedagogia. A professora Urucum (2021), professora indígena de Acuípe de Baixo, é graduada em Pedagogia, com Curso de Especialização na área de psicopedagogia, sendo Mestre em Formação de professores da educação básica. Ela cursa Doutorado em Educação.

Fernando Amaral (2021) revelou como a garantia de seu direito em acessar ao curso de Graduação, foi essencial para tomar posse do cargo que ocupa atualmente em uma das escolas estaduais indígenas. Como já referimos em outro momento, para ele foi importante retornar à comunidade os conhecimentos adquiridos:

Fiz o primeiro concurso que teve, foi o primeiro quando eu saí da faculdade, ainda na faculdade um aluno cotista indígena representando o povo tupinambá na UESC com vários outros colegas em diversos cursos, eu fui aprovado e a comunidade me aceitou e seria o meu retorno para a comunidade, como aluno cotista que usufrui de todos os benefícios voltado para a educação né, que contribuição poderia dar através da minha formação. Então poderia ser na educação na área que poderia estar trabalhando (Fernando Amaral, 2021).

De acordo com ele, é imprescindível retornar à comunidade conhecimentos adquiridos fora dela, já que parte desses foi possível acessar por meio dos programas subsidiados pelo poder público. Para ele, transmitir esses conhecimentos significa produzir desenvolvimento individual e coletivo. Através de sua vivência como professora indígena, Rosilene Tupinambá (2021) também destacou a importância da transmissão de saberes e tradições e referiu-se ao “valor da ancestralidade como garantia ao acesso a conhecimentos não registrados em documentos oficiais, mas que permanecem sendo transmitidos oralmente, fazendo parte de um repertório cultural da etnia”. Sobre a importância disto, Juliana Cardoso Santos (2021), narrou que “o respeito

pelos anciãos, sobre as histórias que eles contam e a questão da oralidade, são muito presentes na educação escolar indígena”.

Os professores indígenas, por meio da memória dos anciãos ou de sua própria vivência, têm familiaridade com o patrimônio material e imaterial que, embora seja transmitido aos jovens através das formas particulares de educação dos indígenas, também pode estar presente na educação escolar. Diante desse histórico de busca por uma educação eficiente e diferenciada, o envolvimento de professores indígenas garantiu o direito aos alunos das escolas e dos núcleos de escolarização indígena a um currículo mais apropriado.

As narrativas que trabalhamos até aqui, corroboram com a pesquisa de Pereira e colaboradores (2013), os quais concluíram que professores das escolas estaduais indígenas Tupinambá se esforçam ao máximo para que seus alunos tenham uma escolarização apropriada, tornando-os promotores da revitalização cultural e tradicional por meio do compromisso empregado junto a suas comunidades. Nesse sentido, buscando melhorar suas técnicas de ensino, aumentar seus conhecimentos e melhorar as estratégias pedagógicas a serem aplicadas na educação escolar indígena, os professores que atuam nas escolas pesquisadas buscam fazer formações complementares em parceria com Prefeitura, Organizações Não Governamentais e Secretarias do Estado. Sobre isso, Rosilene Tupinambá (2021) destacou:

Quando a gente pensa nessa questão de política pública na parte educacional, é essa dificuldade ainda que a gente tem, por que a gente tem que está o tempo todo buscando seja na formação, seja recurso, seja várias coisas que estejam inseridos dentro da educação, mas a gente nunca para de lutar, quem tá nesse caminho aí não pense pra vocês dizer hoje “ah, eu vou parar que eu não quero”, tudo mentira minha filha, não para não, não para não porque quando diz que tem um movimento ali por conta disso e daquilo tá todo mundo junto, e a gente é isso. O MEC tem anos que oferece o curso dos saberes indígena, e nesse curso a gente aperfeiçoa mais a questão da formação das práticas em sala de aula e da criação do material, agora mesmo a gente tá terminando uma formação dos Saberes Indígenas aonde o nosso projeto agora só foi criação de sequencias. (Rosilene Tupinambá, 2021).

De acordo com o OPARÁ (Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação)¹¹² a Ação Saberes Indígenas na Escola é um projeto criado pela

¹¹² <https://www.oparauneb.com/saberes-online>

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) em rede Nacional de Instituição de Ensino Superior. Entre seus objetivos está a promoção da formação continuada de professores da educação escolar indígena; oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; o subsídio à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; e o fomento a pesquisas que resultem em materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, conforme a situação sociolinguística e especificidades da educação escolar indígena.

Os professores entrevistados participaram desse Curso de Formação. Não tivemos acesso às ementas das disciplinas ministradas no curso, pois a pandemia forçou uma atualização desse currículo, ficando esta lacuna a ser preenchida posteriormente. No Estado da Bahia, a Ação é coordenada pela UNEB em parceria com o Instituto Federal de Educação de Porto Seguro, da Coordenação de Educação Indígena, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, além das Coordenações dos Núcleos Regionais de Educação, acompanhando até o momento a formação continuada de 15 povos indígenas: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pataxó, Pataxó Hã-hã-hãe, Truká Tupan, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xucuru-Kariri, Tuxí, Pankaru, e Fulni-ô.

Rosilene Tupinambá (2021) destaca as dificuldades que os professores indígenas enfrentaram para continuar seus estudos a fim de alcançar o melhor de seu potencial enquanto profissionais da educação:

A questão das políticas públicas para os indígenas é uma coisa muito superficial na verdade, porque existe a busca né, que é através dos caciques e nós lideranças que é o tempo todo, as políticas públicas que a gente trata dela aqui desde a nossa aldeia né, quando se trata da questão das nossas reunião aonde nós tratamos da situação do território, da saúde, da educação, da sustentabilidade e outros. Então isso aí é um caso tão gritante por que as políticas públicas estão aí, os representantes, o governo tá o tempo todo dizendo que faz isso e faz aquilo, mas é uma dificuldade muito grande dessas políticas públicas chega até nós, e a partir disso aí é que, a gente tá sempre na luta da melhoria de todas elas, como nós tivemos agora o seminário das diretrizes, nós tivemos uma conferência se tratando das diretrizes aonde foi feita assim essa implementação dentro do Estado, mas foi uma coisa pensada assim por nós, então a gente tem a esperança que essa política pública de verdade ela venha acontecer, não é dizendo não acontece, ela acontece, mas não acontece da maneira mesmo que

deveriam acontecer, então a gente tá buscando melhoras para isso, para que ela de fato ela possa nos dar um atendimento adequado, por que também nós fazemos parte desse espaço, e aí é muito difícil, é muito embate, é muita luta por que pra poder conquistar tudo isso, a gente tem que tá na linha de frente mesmo nessa busca e é muito difícil principalmente para as pessoas que tão lá diariamente buscando (Rosilene Tupinambá, 2021).

Conseguir ser um melhor profissional da educação e buscar conhecimentos sobre o que fazer também foi uma preocupação que Fernando Amaral (2021) apresentou. Juliana Santos (2021) também destacou a ausência de professores para disciplinas específicas do currículo normal e como a contratação de profissionais auxiliares é importante para a dinâmica da escola, principalmente da creche e educação infantil. Além disso, revelou em sua narrativa que, até o momento da entrevista, aguardava o resultado de contratações que deveriam ter ocorrido em 2019:

Nós estamos com carência de professor, é, os auxiliares da educação infantil, que a gente está com um professor só para a educação infantil, sem ter um auxiliar e é uma necessidade, temos também a carência de professor de química, física e biologia, e ciências e educação digital, todas essas disciplinas estão sem professores no momento. Estamos no aguardo, da contratação de novos professores, o que a secretaria fala é que os professores que fizeram a seleção do REDA de 2019 serão chamados agora, a gente tá no aguardo (Juliana Santos, 2021).

A pesquisa mostrou que a educação escolar nas aldeias Tupinambá ocorre da creche ao Ensino Médio, ou seja, contempla toda a educação básica. Essa disponibilidade de classes, mesmo em caráter precário, promove envolvimento, empoderamento e valorização da cultura e das tradições, mediante desenvolvimento social. Frente a isso, a narrativa de Urucum esclarece um pouco de como a escolarização indígena ofertada aos Tupinambá foi construída:

A educação escolar ela surge como voluntária, no final da década de 90 e aí por intermédio da pastoral da criança as escolas começam a surgir nas comunidades e, e aí foi que percebemos a demanda, primeiramente com adulto, depois com criança e aí nós ficamos trabalhando como voluntários na época né, nós que eu falo é um grupo de professores. E, eu ajudei a formar uma sala aqui, a comunidade ele dava, mas eu não conseguir dei aula nessa sala, somente organizei porque eu estava grávida do meu filho, e eu vim morar aqui, onde eu

moro hoje no Acuípe do Meio. E até então ainda não existia Tupinambá de Olivença, então se não existia Tupinambá não poderia existir também uma educação escolar para o Tupinambá, e a partir de 2003, teve um decreto do estado da Bahia e esse decreto é, permite que se organize uma educação escolar indígena, só que não tinha detalhes de como seria essa organização, e aí em 2004 surge uma resolução e essa resolução é feito pelo conselho estadual de educação que traz mais detalhes de como seria essa educação escolar Tupinambá, indígena para Bahia. Nesse meio termo a gente já estava reconhecido, porque a gente foi reconhecido em 2002, então primeiro surge a educação escolar para depois surgir o povo Tupinambá de Olivença e assim esse reconhecimento. Aí o decreto, com o decreto com a resolução em 2004 é, o Governo é obrigado a contratar professores REDA, para atuar nessas escolas. Então essa foi uma primeira parte, e aí começaram a ser contratados como PST¹¹³ também (Urucum, 2021).

A necessidade de profissionais capazes de promover o debate intercultural, também ganhou espaço na mídia e entre governos preocupados com as questões ligadas a escolarização diferenciada, que precisa ser pensada para atender as particularidades da etnia. Desse modo, é importante a contratação de profissionais indígenas, já que estes conhecem as aldeias e suas práticas culturais.

Esse REDA e o PST estão cobrindo essa educação escolar indígena. Em 2006 foi inaugurada a escola, e aí se busca agora então um concurso público. E aí para formar essas leis que dessem origem a esse concurso, só veio surgir em 2011, a lei 2.046; essa lei é para construir a carreira de professor indígena na Bahia, e a partir de então se busca agora a efetivação mesmo do concurso público. Nós tivemos na época 19 professores Tupinambá aprovados no concurso, três da Serra do Padeiro, e 16 aqui. E eu faço parte desses 16. E nós fomos trabalhar em setembro 2014, eu entrei na escola de Acuípe, eu não tinha trabalhado lá ainda, trabalhava, já tinha trabalhado em Sapucaieira, tinha trabalhado aqui também na comunidade que eu moro como professora da EJA, mas não tinha trabalhado ainda em Acuípe (Urucum, 2021).

Mesmo concursados, alguns professores foram impedidos de assumir o cargo, como descrito em narrativa no capítulo 4. Entretanto, o Estado passou a utilizar o REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) e o regime PST (Prestação de Serviço Temporário) para sanar o déficit de profissionais da educação nas escolas indígenas. Fernando Amaral (2021) referiu-se ao PST e ao REDA como meios de

¹¹³ Ela esta se referindo a contratação de professores em regime de Prestação de Serviço Temporário,

manter a educação escolar indígena nas escolas. Além disso, destacou que como o REDA, os profissionais passaram a ter garantidos seus direitos trabalhistas.

O REDA foi um grande progresso para o que era o PST, você tem lá, você ganha dias que nem funcionário efetivo, todo dia 30 cai certinho o dinheiro. Você tem até direito a um plano de saúde pra você, o PLANSERV, tem direito a pedir um empréstimozinho, por que antigamente o PST tinha muita dificuldade e no caso de alguns outros funcionários, porque eu falei de modo geral, os funcionários ele trabalhava com terceirizada, pessoal da limpeza, da alimentação trabalhava com a terceirizada e aí você trabalhar pra empresa terceirizada salário na carteira que dia cai, o FGTS era recolhido, não era repassado, assim eu acompanhei durante muito tempo esses questionamentos e eu por ser efetivo já entrei no regimento do Estado, tudo em relação ao pagamento certinho [...]. Em relação ao salário a gente não ganha de acordo com o salário base da educação, a gente ganha um subsidiozinho lá no valor de R\$ 1.014,00 e eles colocam oitenta e poucos reais para complementar para chegar ao salário-mínimo de R\$ 1.100,00. Trabalhamos no mínimo 20 horas semanais, então assim ganhamos bem abaixo e fora 7 anos sem reajuste, alguns direito você tem a classe tem o nível, a classe seria por qualificação, mas o nível por ser efetivo do estado que não temos direito de estar mudando de nível acho que a cada 2 anos, a gente não mudou de nível, tamo no nível 1, então assim não tem nada a ver a nossa formação por que boa parte dos professores desses aí efetivos são formados, são mestres, são doutorandos, mas por causa, por questão na lei que já mandamos agora e colocamos com alguns deputados para que ocorra uma alteração (Fernando Amaral, 2021).

Mesmo com alguns direitos trabalhistas assegurados, a narrativa de Fernando Amaral (2021) revela que a monetarização pelo trabalho dos REDA e PST não está de acordo ao regime de trabalho que exercem. Os salários abaixo do mínimo refletem a falta de cumprimento da legislação trabalhista, tornando o descaso com a educação escolar indígena maior e pior do que temos apresentado mediante as narrativas de professores, gestores e funcionários das escolas indígenas Tupinambá. Assim, esse trabalho de Doutorado além de uma pesquisa, pode ser visto como um documento de denúncia.

De acordo com as ponderações de Rosilene Tupinambá (2021), a escola necessita de profissionais habilitados, capazes de promover conhecimentos e debates acerca do que cada comunidade detém enquanto sistema social e político. Por isso, ela defende a formação continuada dos profissionais que atuam com a educação escolar indígena. Por outro lado, reconhece as dificuldades do sistema de escolarização e

formação de professores. Sobre as dificuldades que passaram para a contratação e manutenção dos profissionais REDA nas duas escolas indígenas, ela relatou:

Em 2000 nos recebeu uma secretária, que disse que a pauta ali ia ser muito especial e que educação escolar indígena, principalmente do Tupinambá ia ter um atendimento diferenciado e nisso aí foi aonde nós tivemos nosso primeiro contrato, que saiu um tempo, aí passou um tempo PST, logo de início a gente recebeu bolsa do PST depois passamos mais de três anos sem receber PST e a gente levando, segurando, os pais procuravam muito esse espaço para colocar seus filhos e não tinha outra escola. (Rosilene Tupinambá, 2021).

A professora se refere a “jeitinhos” que a gestão estadual promove para silenciar manifestações e ações reivindicatórias dos professores indígenas. A contratação de agentes públicos temporários por meio do REDA tem sido largamente utilizada para preencher vagas que deveriam ser para pessoal aprovado em concurso público. Em contrapartida, essas contratações não permitem que o processo de ensino e aprendizagem seja suspenso, o que desencadeia a procura dos pais pela unidade escolar Acuípe de Baixo.

Todos os entrevistados informam que são necessários profissionais capazes de lidar com as particularidades dos indígenas, e que sua ausência abre lacunas no processo de ensino aprendido. Dentro dessa perspectiva, Rosilene Tupinambá (2021) afirmou que para alcançar tal progresso foi necessário organizar um documento coletivo com o objetivo de reforçar a necessidade do reconhecimento profissional e da própria escolarização:

Os professores que são REDA do ensino médio não têm direito, então houve um documento aonde nós mesmo pensamos desse jeito, mas o que nós pensamos foi que atendesse a todos, até aqueles que ainda não tinha uma formação a nível superior, mas pelo menos no médio por que tinha os professores do magistério também. Que tinha que ser reconhecido e aí como, não sei se você viu o relato dos professores que falou ali, que tem gente que não tá hoje ensinando, mas não tá depois que foi criado essa categoria REDA, porque agora todo mundo teve que entrar nesse processo de seleção tem que fazer uma prova e muitos é, se dão bem na prova, outros existe uma dificuldade e a partir daí que assim, o que eu vejo é que, nessa questão agora dessa nova reformulação precisa melhorar a condição de trabalho (Rosilene Tupinambá, 2021).

A criação de cargos específicos, a exemplo da coordenação indígena, a formação continuada de professores, a garantia dos direitos trabalhistas e melhores condições dos ambientes de trabalho são essenciais como estratégias empregadas na manutenção da educação escolar indígena. Mas conseguir melhores condições de trabalho, de acordo as perspectivas dos professores, implica melhorar a qualidade de serviços disponíveis aos alunos. Em suas narrativas, a alimentação e o transporte são os principais serviços que as políticas públicas educacionais para escolarização indígena deveriam garantir. Retornamos a esse tópico, que aparece no capítulo anterior, pois para os profissionais entrevistados formar-se no Magistério Indígena não significa adquirir competências pedagógicas apenas, mas implica preocupar-se com o bem-estar dos alunos que acompanham.

5.3.1 Debates do Magistério Indígena sobre cultura alimentar e transporte

Alimentação e transporte escolar foram temas discutidos no capítulo anterior enfatizando esses serviços como parte preponderante para o bom funcionamento da infraestrutura da instituição de ensino. Entretanto, as narrativas dos professores trazem preocupações que vão além destes como serviços básicos e essenciais.

A disponibilidade de alimentos e o acesso a transportes seguros são, de acordo com eles, preocupações debatidas durante os cursos de formação dos professores indígena, pois sem alimentação o aluno tende a desenvolver déficit de aprendizado, e sem transporte ele não chega à escola. De acordo com Frota et al. (2009), crianças que vivenciam a falta do alimento ou possuem uma alimentação inadequada, não respondem adequadamente aos estímulos, reduzindo o interesse diante do ato de brincar e explorar o novo.

Segundo Xerente (2019), comer em todas as civilizações é mais do que simplesmente garantir a subsistência, é um ato simbólico cultural, que representa um estilo de vida, aprofunda relações familiares e sociais, e enriquece o processo de construção do conhecimento. A cultura alimentar em escolas indígenas como também nas escolas não indígenas, é um componente importante para a manutenção das crianças, jovens e adultos nas escolas isso porque, para muitos, a alimentação oferecida durante o período de escolarização é a única que eles terão disponível durante o dia.

Ao longo do trabalho de escuta, compreendemos que a alimentação escolar ofertada a grupos diferenciados culturalmente precisa levar em conta a valorização do

patrimônio alimentar. Entre os Tupinambá, a merenda tende a ser substituídas por uma refeição, pois ao invés de lanches processados e industrializados, os alunos preferem arroz, feijão, aipim, frutas, verduras e legumes. Nas aldeias de Acuípe de Baixo e do Abaeté, a situação alimentar tem se desdobrado em problemas com o processo licitatório das empresas fornecedoras de alimento e a colaboração da comunidade em destinar uma pequena parte das produções familiares a alimentação dos estudantes e professores.

Como qualquer criança, independentemente de seu grupo étnico, os estudantes indígenas Tupinambá necessitam de alimentação. Porém, como destacou Gilcélia Santos (2022), vice-diretora da escola do Abaeté “eles gostam de comida, a gente oferece suco e biscoito só uma ou duas vezes na semana, o resto todo é comida, feijão, arroz, carne, macarrão, frango, cuscuz, coisas que deem sustância, que encha a barriga do menino” (Entrevista realizada em 12 de abril de 2022). No que se refere à Escola Estadual Indígena de Acuípe de Baixo, Rosilene Tupinambá (2021) afirmou que faltam recursos e que o processo de compra dos itens necessário apresenta entraves:

Tem o recurso da merenda escolar, mas o recurso não é suficiente para atendimento desses alunos e o complicado é que têm que fazer licitações de empresas, as empresas geralmente que ganha não são daqui. Em 2019 mesmo a empresa que estava fazendo atendimento para a gente era uma empresa de Itapetinga e a outra era de Vitória da Conquista, uma era para poder trazer o produto da horta, da produção familiar e a outra os industrializados (Rosilene Tupinambá, 2021).

Diante das dificuldades logísticas sobre a entrega dos alimentos tanto para a EEITA e CEITAB, mais uma vez foi necessária à organização de professores e comunidade para lidar com a situação:

Então, por condições da questão da distância, em 2019 nós passamos bem uns 3 ou foi 4 meses sem merenda e aí quem teve que organizar essa questão aqui, organizar não, quem teve que dá um jeitinho mesmo foram os professores junto com a direção da escola e as meninas aqui todo dia pensava em uma coisa diferente com os alunos, então um professor trazia um biscoito, outro já trazia outro pacote, eu trazia um pacote de café, outra trazia uma polpa, traziam uma fruta pra poder esses alunos principalmente a turma do matutino para esses alunos comerem alguma coisa e aí nós passamos 3 meses desse jeito (Rosilene Tupinambá, 2021).

Conforme citam Bellinger e Andrade (2016), há ainda uma grande distância entre o que preconiza a lei, o que anseiam os índios, e a alimentação oferecida nas escolas. De acordo com as autoras, em termos proporcionais, a população indígena é sempre minoritária, e sendo o cardápio das escolas estaduais, indígenas e não indígenas, elaborado pelo Estado e distribuído a todas as unidades educacionais sob sua tutela, elaborar um cardápio diferenciado e exclusivo que considere o patrimônio cultural alimentar indígena não é uma prática viável ou comum.

Com o cancelamento das aulas em decorrência da pandemia de Covid 19, os alunos passaram a receber uma contribuição mensal para que os pais pudessem comprar a merenda antes oferecida pela escola. Com o retorno das aulas presenciais, não foi esclarecido aos pais e nem aos professores se essa ajuda de custo se manteria. Assim, quando perguntado sobre tal recurso o professor Fernando Amaral narrou:

Um pai de aluno me perguntou: sabe dizer se tem a parcela do cartão ainda? Eu falei: eu não sei se tem, porque eu estou fora da gestão, e argumentei com ele que seria possível que o valor da merenda fosse suspenso devido ao retorno das aulas presenciais no Estado. Mas a nossa escola não voltou no tempo que deveria. Então eu pensei: será que suspendeu a contribuição dos nossos alunos? Será que o Estado não pensou nas escolas que não retornaram, então assim; um questionamento me fez questionar também, eu fiquei pensando: será que o valor que mandavam foi suspenso porque no Estado as aulas deixaram de ser híbridas, como já tem aula presencial a merenda nas escolas foi liberada, então automaticamente o estado reconheceu deveria suspender o auxílio. Mas por conta da falta de transporte nós não voltamos, e aí? São 4 escolas indígenas dentro do nosso território, mais uma no território de Buerarema que é da Serra do Padeiro são 5 escolas tupinambá e demais núcleos. Eu não sei como que está por aí as escolas indígenas, eu não tive conhecimento dos outros povos, mas a nossa realidade é de incertezas (Fernando Amaral., 2021).

Rosilene também narrou sobre problemáticas acerca da disponibilidade de alimentação durante a pandemia da Covid-19, revelando os poucos cuidados dos governos com a questão da pandemia e principalmente da alimentação:

Foi uma questão nossa mesmo de estar buscando. Mas eles [Estado e Município] é o mínimo na verdade que traz, por que quando deu início mesmo dessa pandemia, lembro-me que mandou uns kits de álcool em gel, de máscara, umas coisas pra fazer, um simples atendimento aí mandou adaptar escola uma adaptação precária, para esse atendimento, porque hoje mesmo com esse retorno vai ter que fazer tudo de novo, você olha nossas pias como estar, se você ver ali como tá nossas pias a questão de todo esse material mesmo até de

higienização, essa questão mesmo desse recebimento de aluno a questão mesmo quando pensa em um todo, principalmente na questão da merenda escolar, como tá trazendo nesse cardápio é, o que eu vejo assim é necessário dá essa alimentação, mas o recurso não dá, não tem como entendeu, então quando se trata dessa questão de política pública a gente pensa no todo (Rosilene Tupinambá, 2021).

Os problemas que trouxe a pandemia da Covid-19 para o ambiente escolar da EEITA e CEITAB foram pouco explorados, pois este não foi um tema recorrente durante as entrevistas. Mas, perguntados sobre como conseguiram lidar com as transformações que vivenciaram acerca do processo de ensino e aprendizado, as respostas confluem e podem ser resumidas por meio da declaração e Rosilene Tupinambá (2021): “a parte pedagógica ficou mais defasada, por que nós não podíamos de jeito nenhum ter contato com nossos alunos, não tínhamos um acesso a internet que pudéssemos passar para eles o conteúdo, na escola não tem internet boa para esse tipo de atendimento”.

Uma informação que surpreendeu foi o valor que é destinado à alimentação de cada aluno indígena. Os debates durante a formação e complementariedade dos cursos para capacitação de professores, trazem à tona a problemática do recurso monetário destinado à alimentação por aluno. A narrativa de Juliana Santos (2021) provocou-nos uma indignação pessoal, pois mesmo sendo o valor da alimentação por aluno das escolas indígenas maior do que de escolas não indígenas, ainda é inferior ao valor que acreditasse ser necessário a uma boa alimentação diária:

Em relação à merenda a gente tem um valor, um pouco maior [que as escolas convencionais], um pouco mais, hoje é R\$ 0,64 centavos por aluno indígena/dia, ainda é muito pouco, mas é mais que outra escola que recebe R\$ 0,36 centavos. Nós recebemos R\$ 0,64 centavos por aluno/dia, e a merenda escolar aqui é feita por credenciamento, é 30% para a agricultura familiar, e o credenciamento é uma empresa que até então esse ano a gente desconhece ainda a empresa, ainda não recebemos alimentação escolar desse ano [2021], então não sabemos de onde vai ser essa empresa, já tivemos empresa de Jequié, empresa de Alagoinhas, vem de longe e trazem alimentação para cá. Até agora não recebemos recurso¹¹⁴ (Juliana Santos, 2021).

¹¹⁴ Devo ressaltar que as aulas nas escolas indígenas Tupinambá foram autorizadas a iniciarem dia 26 de julho de 2021, e a entrevista foi realizada em 11 de agosto de 2021, ou seja, com quase um mês de aulas, o recurso para a compra e aquisição de alimentos para a merenda dos alunos não havia sido autorizada pelo governo do Estado.

Na Tabela 7 Apresentamos a correlação de valores da alimentação escolar por modalidade de ensino em instituições de educação indígena.

Tabela 7: Valores repassados as escolas indígenas para a alimentação estudantil.

Modalidade de ensino	Valores
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de Jovens e Adultos	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$ 1,07
Programa de fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,53

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/1ccr/pnae.html>

Assim como Rosilene Tupinambá (2021), Juliana Santos (2021) revelou que há problemas com as empresas escolhidas por processo de licitação para oferecerem o serviço de alimentação escolar. Ela apresenta informações sobre como essas empresas, quando estão a realizar seu trabalho, funcionam, além da metodologia que empregam para fazer a distribuição desses alimentos pelos núcleos escolares nas diferentes comunidades indígenas Tupinambá. De acordo com a diretora:

A alimentação é, em questão da logística é isso, vem uma empresa de fora e traz, já tem os itens numa planilha e são aqueles itens que eu posso pedir, não tem aquela liberdade de diversificar, porque o que eu peço esse mês é o que vem também no mês que vem, então a gente já faz uma, já preenche essa planilha, até o final do ano, vai servir até o final do ano, então a gente não pode tá fazendo essas modificações, então tem essa dificuldade né e as vezes a gente quer fazer um evento diferente, quer fazer um lanche diferente ou um almoço e aí a gente já sabe que a gente tem aquilo ali, não vai poder mudar (Juliana Santos. 2021).

De acordo com suas informações, a alimentação escolar é distribuída, de maneira “engessada”, ou seja, os itens disponibilizados para serem pedidos, se repetem durante todo o ano letivo, esse fato levava-nos a inferir que o cardápio se torna o mesmos ou quase sem modificações ao longo do ano letivo.

O direito à alimentação escolar também é garantido por meio de atribuições jurídicas. O Decreto 6.861 de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, e em seu artigo 12 define que “a alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local” (BRASIL, 2009). Do mesmo modo a Resolução 26 de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica, em seu Capítulo I, artigo 2, inciso V, determina que a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, devem ser preferencialmente adquiridos da agricultura familiar e de empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombo (BRASIL, 2013).

Fernando Amaral (2021) professor na Escola Estadual Indígena de Acuípe de Baixo, foi outro de nossos entrevistados que se referiu às condições da alimentação escolar indígena como sendo precária e insuficiente, e em muitos casos ausente. Durante a sua narrativa, destacou a importância desse item no processo de escolarização, retratou o valor social da merenda no processo de ensino-aprendizado e referiu-se a sua disponibilidade nos núcleos de educação, ele nos conta:

Acho que barriga vazia assim pro aluno tá trabalhando é um pouco complicado, porque, a alimentação da escola ela vem de maneira geral que nem todas as outras escolas, a diferença é que ela o valor do aluno é um pouco maior, acho que é R\$ 0,65 por aluno indígena e quilombola se não me engano, não lembro mais se está atualizada a relação da agricultura familiar e, então assim a gente tem essa parcela para o aluno, mas quando a gente coloca a escola com mais dois anexos com educação infantil que existe uma alimentação totalmente diferente pro EJA, então você tem uma grande variedade e tipo de alimentação e o valor do recurso muitas vezes não consegue contemplar, a alimentação. A última vez acho que a escola estava com cerca de quase 250 alunos, aí aumentou (risos), que progresso graças a Deus. A gente [CEITAB] está com 290 alunos e o valor da parcela muitas vezes não contempla que a gente chega lá nesses 20 dias que eles falam que tem alimentação e muitas vezes a parcela não dá, a gente se aperta. E porque a gente faz, por que a nossa realidade é totalmente diferente das escolas, temos alunos que muitas vezes tem alimentação na escola como uma das principais, então isso é muito tocante para gente, e quando você não tem um aluno que fala assim: “Tio, eu estou com fome!” e aí você não tem alimentação porque eles cortam, e você começa a dar aula pensando naquilo aí você olha para o lado, olha para o outro, você vê os meninos com fome realmente, aí você fala, vou liberar porque eles tem que ir pra casa, então você chega ali, gente, não tem condições de tá dando aula que a gente não tem alimentação para dar para esse aluno. A gente como professor muitas vezes tem assim o que comer em casa, graças a Deus assim,

mas muitas vezes dentro da comunidade tem pessoas que passam dificuldades (Fernando Amaral, 2021).

Como professora do ensino regular na cidade de Ilhéus, e por meio das observações em campo, posso afirmar que muitas famílias indígenas, e também não indígenas, cultivam suas roças para consumo e para vender o excedente nas feiras populares da cidade. E que, mesmo em condições desfavoráveis oferece parte do que colhem para as instituições das áreas rurais, e isso inclui a maior parte das escolas indígenas, para subsidiar a alimentação dos estudantes. Além disso, durante minha experiência na rede de ensino público estadual e municipal, presenciei situações semelhantes à retratada por Amaral, de alunos que iam para a escola aguardando a merenda, que seria sua mais importante refeição do dia.

Joede Santos (2021) também se referiu a questão da alimentação como um problema de eficiência das políticas públicas educacionais indígenas que tem sido temática de fóruns do Magistério Indígena. Ele apresentou as dificuldades sobre distribuição dos alimentos, responsabilidade dos professores frente à separação e envio desses itens as escolas das comunidades, assim como os esforços conjuntos para garantir que todos os alunos tivessem acesso a essa merenda.

Na medida do possível o alimento chegava lá em cada comunidade, cada professor ficava responsável quando era possível e a gente levava até a comunidade, mas a gente fazia a separação baseada na quantidade de alunos mesmo porque nessa época nem havia uma diferença e a escola indígena recebia uma quantidade um pouco maior de recursos para merenda escolar, porque aí é comprar os alimentos de acordo com os regimentos legais e a gente separava lá em Olivença, já pegava já levava para a comunidade essa alimentação. Tinha merendeira em algumas dessas localidades, era o funcionário responsável, mas como tinha comunidades com poucos alunos, e aí nenhum merendeira era contratada, também se fosse contratar tinha que ser também um para cada comunidade no momento. E às vezes não tinha um professor e com muito esforço realizavam as questões pedagógicas da cultura, porque tinha que participar também (Joede Freire Santos, 2021).

Entretanto, as dificuldades ao acesso e a garantia da alimentação escolar nas escolas indígenas, que também é um direito assegurado pelas políticas públicas educacionais, reflete a sua ineficiência e a falta do compromisso legal para com as

comunidades. Tais dificuldades também são apresentadas por Urucum que indicou a origem dessa alimentação:

Essa merenda estava vindo de fora, de outro município, na época da minha gestão também. Não sei agora como está, como, agora não está tendo, também por causa da pandemia. A merenda ela vem, ela vinha do outro município, não era aqui da região, tanto que chegava as polpas descongeladas e tal, porque é longe, o transporte muito longe, mesmo que eles colocassem dentro de caixa térmica não dava. E, além disso, tem ainda, o problema que a gente não pode tá comprando produto aqui da região, por que tem toda aquela burocracia, tem licitação de empresa e tal e tal, então muitas lideranças já fala sobre isso, as escolas tem que ter alimento da região, um aipim, uma abóbora e tal daqui da região, só que pra conseguir comprar isso você sabe que o dinheiro público é, tem que tá certinho, a prestação de contas, então não tem condições, até por que não vem dinheiro pra mão do gestor, principalmente pra tá fazendo pagamento, contas, essas coisas. Não tem como fazer (Urucum, 2021).

Sobre a alimentação escolar na Escola Estadual indígena do Abaeté, a narrativa da vice-diretora não indígena Gilcélia Santos (2022), vai de encontro a todo o contexto já evidenciado pelos professores e gestora da Escola Estadual Indígena de Acuípe de Baixo. Pois, ao que consta, mesmo passando por processo licitatório a EEITA tem recebido sua verba regularmente e, portanto, consegue atender a demanda de seus alunos. Segundo Gilcélia:

O Abaeté não tem problema não, porque a gente recebe a verba, não é esse dinheirão todo, mas a gente recebe nossa verba de alimentação graças a Deus. A gente passa por processo de licitação, e a gente compra e eles não gostam de merenda não, eles gostam de comida, os meninos daqui gostam de comer comida, que são preparadas pelas merendeiras. (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

A narrativa de Gilcélia Santos (2022) referiu-se a uma realidade diferente àquela vivenciada pelos professores e diretoria de Acuípe de Baixo. Nossa interpretação para esta diferença está no fato de a escola do Abaeté ser menor, ter menos alunos e ser atendida também pelo município. No entanto, ambas as escolas atravessaram uma série de percalços para poder oferecer a sua comunidade, uma educação culturalmente ativa e preocupada em manter e valorizar a identidade étnica de seus alunos.

Além do debate sobre como garantir o alimento aos estudantes indígenas Tupinambá, inclusive em tempos de pandemia da Covid-19, outra preocupação tornou-se recorrente nos debates que aconteceram entre os professores, funcionários e poder público, dizendo respeito ao transporte escolar e acesso dos estudantes às ferramentas de aprendizado. Rosilene (2021) avalia que este problema como tormentoso: “A questão do transporte escolar eu não consigo falar só aqui do colégio Acuípe de baixo, eu falo em nível de Estado mesmo”.

Como foi discutido no capítulo 4, o acesso ao transporte escolar de qualidade, que assegure o bem-estar físico dos estudantes indígenas é um problema, principalmente pela ausência de manutenção nas estradas que ligam os aldeamentos as escolas. Com a mudança do modelo de educação de presencial para remoto, os professores passaram a fazer o trajeto de seus alunos para acompanhar-lhes em suas residências, entregando e reavendo atividades para avaliar seus desempenhos.

As escolas indígenas do Estado têm uma dificuldade muito grande com essa questão de contrato em transporte escolar e aqui no colégio Acuípe de baixo não é diferente, são transportes que não estão preparados para poder fazer esse atendimento [não tem pneus para barro, amortecimento especial, cintos de segurança], isso aí que é o complicado; é uma dificuldade muito grande. Às vezes a gente ainda acerta a empresa que consegue fazer esse atendimento, mas tem época que a gente não acerta. Nós tivemos no ano de 2016 uma empresa que ganhou. Essa empresa ganhou pra fazer o atendimento daqui e essa empresa não tinha transporte nenhum para esse atendimento, mas o dono da empresa veio, se apresentou, disse que os carros iam ser de primeira qualidade e que até helicóptero se os alunos precisassem que eles também iriam colocar, aquela tipo de chacota querendo fazer um convencimento fajuto, e aí como o estado tinha determinado né, o que nós tivemos que fazer foi acatar a empresa e ver realmente se ela poderia dar esse atendimento. Ela trouxe alguns carros que era até de outras secretarias para cá, para fazer esse atendimento, ônibus foram poucos, todos os transportes precários, nós paramos! Ficamos parados bem uns três meses sem dá aula. Aí retornamos fazendo rodízio com os alunos para que o atendimento fosse cumprido, mas o calendário ficou defasado porque estávamos sem transporte. A empresa, não tinha mais como dá esse atendimento, até a própria secretaria percebeu que não tinha mais como dá esse atendimento e aí se foi, encerrou o ano desse jeito. Por conta da questão da pandemia, o quantitativo de alunos para vir nesses transportes foi reduzido, mas agora tem que ser caminhonete por conta das estradas difícil que não tem como entrar ônibus, tem que ter o carro pequeno fechado porque tem acesso que é estreito e não dá para entrar um carro grande, por exemplo, uma Toyota - não dá para entrar. Mas tem que ser um carro pequeno, que seja adaptado para aquele acesso. As vezes até a própria secretaria não entende isso, mas essa é a nossa realidade (Rosilene Tupinambá, 2021).

Além de habilitar os professores a atuarem na educação, os cursos de formação passaram a ser espaços de crítica e planejamento, ou seja, os debates sobre as falhas dos sistemas de prestação de serviços, assim como de estratégias para manter a funcionalidade das escolas e do próprio processo de alfabetização e ensino, passaram a fazer parte da construção de um repertório de temas habituais. A narrativa de Rosilene provoca-nos um sentimento de revolta frente ao que ela revela.

Desses anos para cá tem algumas empresas que fez sim esse atendimento com transporte, mas na questão da manutenção que era complicado porque os carros quebravam demais por conta das nossas estradas que são muito difíceis. Aí o que acontece, o município não dá apoio na manutenção de estrada, o estado também não dá apoio ao município para que essa manutenção permaneça sempre. As empresas de transporte têm que atender, dar melhor qualidade possível, muitas delas até tenta, mas não consegue. Nós tivemos duas empresas que tentou fazer esse serviço de uma boa qualidade, a última agora também seguiu todo padrão do Estado, porém o que acontece com essas empresas é que elas estão na licitação, porém o valor de atendimento que elas deram, foi um valor alto, mas é o valor que eles acham que é o valor que dá para poder fazer esse atendimento e muitas vezes a gente concorda porque é um gasto muito grande mesmo. E aí por conta disso existe as dificuldades. Agora mesmo falando dessa empresa atual, era para nós iniciar as aulas agora dia 09 [agosto/2021] não deu pra iniciar por conta que não teve transporte, e a necessidade desse transporte é muito grande por que os nossos alunos moram distante, e necessitam dele. Os alunos também não são poucos que vem das aldeias mais distantes, eles são muitos (Rosilene Tupinambá, 2021).

Ao retratar as más condições de acesso a algumas localidades, ela também apresentou a dificuldade burocrática em escolher, também por meio de licitação, as empresas que irão prestar esse serviço de deslocamento. Fica claro que as empresas que participam dessas licitações por vezes não conhecem a realidade que deverão atender. Sendo a empresa ganhadora a que apresenta menores custos para a gestão contratante, a maior parte das vezes, os serviços ficam a desejar e, neste caso prejudicam o acesso dos estudantes as escolas:

Nossa escola depende automaticamente de transporte. Então esse aluno não está conseguindo vim para a sede porque não tem transporte. Na sede existe um carro pequeno que faz a baldeação dos vilarejos ao redor de 17 km daqui, tem uns que mora ainda mais longe do que isso e aí precisa de que? De um transporte, e não transporte simples. Tem que ser carro traçados porque a geomorfologia local é muito sinuosa e quando chega essas condições climáticas de chuva ou

período sem chover também interfere muito. A gente não retornou ainda porque nosso objetivo é voltar para atender todo mundo, não podemos atender dois ou três alunos, e os demais não. O transporte escolar é uma das grandes dificuldades, nossos carros são 4 a 5 carros, sendo 2 ônibus, e mais 2 pequenos eu acho, e exemplo, esses pequenos precisam ser traçados então são carros 4 por 4 por que eles fazem a baldeação de aluno em um áreas de difícil acesso, e tem os ônibus grande e muitas vezes acontece o ônibus ele vem ou os carros em condições precária, então assim, eu sempre falo, como o cara ganha um edital lá, e a secretaria de educação ela não faz a fiscalização de que ele tem uma garagem e quais são os carros que tem condições. Porque não existe uma vistoria primeiro em relação a quais são os carros, muitos carros não têm condições. Aí fica nossa briga porque a gente não funciona enquanto não tiver um carro adequado. Nosso debate é esse, então vamos voltar e aí a gente tem esse diálogo com a empresa, termina tendo mais diálogo com a empresa do que deveria para poder adequar um carro que ele forneça segurança e qualidade pros nossos alunos (Rosilene Tupinambá, 2021).

O número de alunos que utiliza o transporte escolar na EEITA e no CEITAB é bastante grande, e a falta de manutenção nos transportes os afeta sobremaneira. Urucum (2021) estima que a grande maioria dos alunos necessite deste transporte, e refere-se a falta de planejamento e organização acerca da revisão periódica dos carros, como um empecilho ao bom funcionamento pedagógico.

É um percentual muito grande, eu não sei se todos 100%. Temos muitos alunos ali do Acuípe de Baixo II, que fica na unidade de cima, temos também daqui, da comunidade Itapuã e do litoral aqui de águas de Olivença a Acuípe, então o transporte é necessário. Também é necessário que os carros estejam prontos, e adaptados para cada lugar, por exemplo, um carro baixo aqui não tem condições por causa da ladeira. Utilizam ônibus, micro-ônibus e Toyota também já utilizou, por que tem lugar que não vai ônibus, nem micro-ônibus, tem que ser Toyota mesmo, a gente acha um absurdo a adaptação das Toyota pra carregar estudante, mas se não for, não tem jeito, tem lugar que tem que ser a Toyota. Falta transporte, aí meu Deus, e afeta muito o pedagógico. Nós tivemos um problema aqui no Acuípe do Meio, uma época ficou sem uma peça o carro, e essa peça precisava ser trocada e nunca acontecia a troca, e aí os pais ameaçando colocar no Ministério Público, e eu queria que eles colocassem porque a escola também estava fazendo a parte dela nesse diálogo com a empresa de transporte. O aluno não tá indo pra escola por que ele não quer, não tá indo por que tá sendo impedido e a gente ficava naquela dúvida: e agora? a gente da conteúdo novo?, aplica uma avaliação?, por que assim, uma sala com 15 faltavam 8, e aí você faz o que com esses 8 que não puderam ir por causa do transporte escolar. Então assim, afeta o trabalho pedagógico, afeta aprendizagem, o desenvolvimento das

aulas, calendário, afeta tudo, por que você vai ter que fazer depois (Urucum, 2021).

A má conservação dos transportes afeta a rotina pedagógica da escola, que traz perdas ao cumprimento do calendário escolar, que por sua vez prejudica o aprendizado dos alunos. Além dessa cadeia de desventuras, a narrativa de Fernando Amaral (2021) corroborou informações disponibilizadas durante a narrativa de Rosilene sobre os múltiplos problemas associados ao transporte, e levanta questões relacionadas à segurança dos alunos de menor idade, que em princípio precisam de acompanhamento durante o trajeto casa-escola. Sobre a disponibilidade de transporte, que atende desde a educação infantil ao ensino médio, a precariedade desse serviço e assistência a alunos das serie iniciais, ele relata:

A gente tem esse grande questionamento, a gente até conversou em relação à educação infantil e fundamental I, quem seriam os monitores dos ônibus, a gente também não tem. Então ficaria a critério da escola ter, ou a empresa que entra ter? Mas aí tem a questão de que e esse monitor que vai vim da empresa conhece a comunidade, conhece os alunos, a gente vai ter segurança em ter ele trabalhando, ele poderia ser um funcionário da escola ou por indicação da escola. A empresa ganhou e a gente vai indicar essa pessoa para ser monitor porque ela que conhece o aluno, os pais de aluno, que conhece a realidade local. Mas e se a empresa que ganhou de tal lugar chegar lá e botar um monitor que a gente não conhece, vamos deixar nossos alunos vulneráveis com uma pessoa que não temos conhecimento, ainda mais quando lidamos com a educação infantil de 3 a 6 anos, e fundamental 1 que são horário mais complicado que a gente tá mexendo com criança, então assim a gente já comentou e sempre debate em relação a isso, em alguns eventos, fóruns de modo geral porque em todas as escolas não têm (Fernando Amaral, 2021).

Os problemas com o transporte vão além da qualidade dos automóveis, itens de segurança ou disponibilidade de motoristas. A educação infantil precisa de monitores dentro dos ônibus para garantir a integridade física das crianças menores, e sobre a origem desses monitores existe questionamentos pertinentes. Diferente dos motoristas que já são prestadores de serviços contratados pelas empresas ganhadoras do processo licitatório, o monitor não tem origem definida, podendo ser ofertado pela empresa ou indicado pela liderança da aldeia. Mas sua frequente ausência nos meios de transporte escolar é um problema sem resolução, e, pelo que acompanhamos, resolvido com a

colaboração dos estudantes mais velhos, que passam a exercer função de monitores durante as viagens casa-escola, cuidando para manter os alunos menores sentados e ordenados.

Gilcélia Santos (2022) faz uma crítica contundente ao processo de licitação a que as escolas indígenas são submetidas para ter acesso ao transporte escolar. Ela questiona as escolhas malfeitas e o porquê são mantidas, sendo que suas críticas vão ao encontro das de Rosilene (2021), Urucum (2021) e Fernando Amaral (2021) a esse serviço. Em contrapartida, nos apresenta como a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté tem encarado essa realidade funesta:

Nós temos um contrato único para todas as escolas indígenas Tupinambá, o erro começa aí. Toda a escola indígena, inclusive a Jorge Calmon, que não é indígena, ali de Olivença entra nesse contrato. Esse contrato é ligado ao CEITO, esse contrato vem protelando desde 2007, eles não quiseram elaborar um novo. Esse desligamento, vamos supor, para o Abaeté vai ter uma licitação, pra CEITO vai ter outra, não. Aí dificulta. A gente fica a mercê de determinados caciques, determinadas lideranças, a gente fica como a gente está agora, o Abaeté, está com um problema seríssimo de transporte, correndo o risco de perder aluno. Essa empresa que chegou aí, ela não sofreu processo de licitação por 5 anos, a empresa que ganhou não aceitou trabalhar com a gente porque o território é muito grande e é pouco dinheiro, ela renegou, entrou essa que está aí porque foi a única que aceitou, como se fosse uma emergencial, e a gente está sofrendo horrores, porque a gente liga para o homem, ele não atende. Estamos nessa situação, nossas rotas sem atendimento, pais cobrando, e quem leva todos esses tapas na cara somos nós que estamos na linha de frente. E nada se resolve (Gilcélia Menezes de Matos Santos, 2022).

A educação escolar indígena não se resume a escola (prédio) e material didático. É necessário garantir uma educação plural das relações culturais e étnicas, currículo que respeite os ciclos de festas e dias religiosos, transporte seguro e de qualidade, alimentação de acordo a suas necessidades, que valorize o patrimônio cultural alimentar que carregam, e formação de professores indígenas em nível médio e Superior para atendimento as particularidades de cada grupo. Mesmo com a disponibilidade de ampla e específica legislação voltada a garantia da educação escolar indígena diferenciada, se fez necessário organizar um documento para pressionar o governo do Estado da Bahia a responsabilizar-se pela tutela da educação escolar indígena.

5.4 A construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar dos povos indígenas no Estado da Bahia: filmografia e narrativas

Concluo as discussões do capítulo 5 com uma interpretação pessoal acerca de um momento único e particular a que o povo indígena Tupinambá me permitiu participar. Estive presente durante algumas reuniões que culminaram na construção das Diretrizes Curriculares para Educação Indígena na Bahia¹¹⁵, documento que atualmente está em análise na Secretaria do Estado aguardando aprovação e publicação, mas que já representa um marco legal na conquista de direitos coletivos. A partir daqui, apresentaremos uma análise sobre o documentário “Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes” e dos momentos em que participei como observadora da construção dessas Diretrizes.

Em 2021 a Educação Indígena na Bahia esteve presente em 103 espaços escolares e 48 salas anexas, contemplando 6.961 estudantes de 15 etnias distribuídas em 130 comunidades. A construção da minuta das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena representa um marco histórico de grande relevância para a conquista de políticas públicas educacionais específicas dirigidas os indígenas do estado.

A necessidade desta construção surge por meio de uma ação entre o Território Etnoeducacional (TEE) Yby Yara¹¹⁶, em conjunto com representantes das secretarias de educação do estado e dos municípios, de universidades públicas, da Fundação Nacional do Índio, Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (DGPE/FGV), e de um conjunto de povos indígenas. São eles: Atikun, Catuí Panká, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kariri, Katrimbó, Paneleiros-Mongoió, Kapinawá, Kariri–Xokó–Fulni-ô, Imboré, Kamakã, Kariri-Sapuyá,

¹¹⁵ A minuta desse documento foi o produto dos seminários uma etapas para construção do Documento Curricular referencial da Bahia - Modalidades (DCRB) que realizaram Oficinas de Escuta específicas por modalidade de ensino, que utilizaram instrumentos diversos de coleta – como entrevistas, formulários *Google Forms*, encontros, debates, **seminários** e consultas

¹¹⁶O Núcleo Yby Yara é uma meta em execução proposta pelo Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena – Núcleo Local do Território Etnoeducacional Nordeste I, está vinculado ao Pós-Afro (Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos) em parceria com o PINEB (Programa de Pesquisa sobre os Povos Indígenas no Nordeste), ambos da Universidade Federal da Bahia, e a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), da Universidade Estadual da Bahia. Pensado para atuar no espaço já existente das iniciativas de formação de professores indígenas e da pesquisa acadêmica e ao mesmo tempo acompanhar, discutir e fomentar as ações no âmbito da educação escolar no Território Etnoeducacional Yby Yara. Yby Yara é um termo de origem tupi, que significa “dono da terra” (América Lúcia Silva César, 2012). Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/america-lucia-silva-cesar/> Acesso em: 23 out de 2021.

Kiriri, Gueiah, Pankararé, Pankararú, Pankarú, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xakriabá, Xukuru-Kariri.

Esse documento tem como principal objetivo explicitar aos governos federal, estadual e municipal que tipo de educação escolar deve ser oferecida aos estudantes indígenas, quais prioridades devem ser atendidas e seus anseios para o futuro. Nesse tocante, o depoimento de Larissa Raiara, indígena e técnica da Coordenação da Educação Escolar Indígena da SEC/BA, descreve:

Este documento que está sendo construído ele tem a cara, a especificidade, ele é bilíngue e ele tem o fortalecimento da língua materna. Então todo o documento ele está sendo priorizado nisso pensando não só no professor em sala de aula e sim no estudante, na mãe do estudante que vai para trabalhar e deixa o filho em casa, na saúde mental do professor, na merenda do estudante, nesse mundo tecnológico que estamos vivendo, então, tudo está sendo pensado dentro das diretrizes (Larissa Raiara, documentário, 2021)¹¹⁷.

A fala de Larissa Raiara apresenta compromisso com sua comunidade, com seu grupo étnico e com a causa de todos os indígenas baianos. Percebemos que entre as temáticas abordadas e presentes na construção dessas Diretrizes estão a educação bilíngue e a alimentação escolar, serviços que já estão sendo prestados, mas que precisam de mais atenção e fomento. Para construir tal documento, foram necessários três encontros. Cada um deles teve carga horária de 40 horas, totalizando 120 horas. Foi registrada a participação de 180 professores indígenas durante todo o curso.

Esses seminários ocorreram nos meses de junho e julho de 2021. A região sul foi o local do primeiro encontro, tendo como sede o território Tupinambá de Olivença. Essa primeira etapa foi realizada no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, entre os dias 07 e 10 de junho. O segundo seminário realizou-se no município Paulo Afonso, no período de 14 a 17 de junho, contemplando assim as regiões Norte e Oeste da Bahia. Durante essa atividade os professores buscaram diagnosticar as demandas educacionais dos povos indígenas e planejar ações para o atendimento dessas demandas por meio de política identitária e culturais próprias de cada povo indígena.

O terceiro e último seminário foi aquele em que estive como espectadora a convite das professoras Rosilene Tupinambá (2021) e Juliana Cardoso Santos (2021) do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, e após autorização da

¹¹⁷Documentário Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU> Acesso em: 05 jun .de 2022.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia - órgão responsável pela organização logística e financeira do evento. Realizado em Coroa Vermelha, esse seminário ocorreu no hotel Vale Verde (Imagem 16) no período de 5 a 8 de julho. Nesse último encontro, os povos indígenas das quatro regiões validaram e aprovaram o lançamento das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia-2022.



Imagem 16: Vale Verde hotel em Coroa Vermelha. 3º Encontro sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia

Fonte: <https://melhorespousadas.tur.br/ba/santa-cruz-cabralia/hotel-vale-verde-coroa-vermelha>

Durante o evento foi realizado o ritual do Porancim, dança de agradecimento das culturas indígenas, com a participação de todos os presentes (Imagem 17), sendo eles indígenas e não indígenas. Também, mesas de apresentação e debates (Imagem 18) e leitura da minuta de resolução das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia com o objetivo de aprovação do texto final e para o conhecimento de todos os presentes.



Imagem 17: Porancin

Fonte: Veraíldes Santos Gomes (2021).



Imagem 18: Abertura do 3º seminário sobre as Diretrizes de Educação Escolar Indígena da BA.

Fonte: Veraíldes Santos Gomes, 2021.

A mesa de abertura do terceiro seminário contou com a representação da SEC/Ba (Núcleo Territorial de Educação 05 - NTE) – litoral sul, da Coordenadora Estadual da Educação Escolar Indígena da Bahia e lideranças indígenas. Durante os discursos de boas-vindas ao Encontro, percebi que todos exaltaram a importância do seminário enquanto resposta às reivindicações do movimento indígena para a melhoria da educação escolar indígena no Estado.

As lideranças presentes destacaram o importante papel que o movimento indígena desempenhou e desempenha ao longo da história da construção e efetivação desta proposta de educação, ressaltando que todo avanço perpassa pela luta, pois sem ela os avanços nas políticas públicas não acontecem. Sobre isso, destaco a fala de Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira (2015, p.111) - “falando de políticas públicas, podemos dizer que algumas ações já foram e estão sendo empreendidas, mas que o rumo destas tem a ver com as lutas organizadas pelo movimento indígena, que não é apenas brasileiro, mas da América Latina”.

O que dizer das políticas públicas para a educação escolar indígena? Respondo: Processo de luta, construção de pedagogias indígenas, porque somos vários povos, várias nações... Pedagogias Cosmo-Antropológicas, Pedagogia Decolonial que tem como mediação pedagógica a interculturalidade crítica. Isso a partir do olhar de dentro, do olhar autóctone, do olhar com os meus. Constantes negociações onde não se pode baixar a guarda... Sutilezas... De outro lado, aprendizagem da escuta, desconfianças, paradoxo e conflitos (FERREIRA, 2015, p. 113).

Esse processo de luta travado constantemente para a construção de políticas públicas descrito pela autora, se enquadra perfeitamente na realidade do processo que tem sido a construção da educação escolar indígena dos Tupinambá de Olivença, que ao longo das últimas décadas tem buscado incessantemente participar dos diálogos necessários para efetivação de políticas públicas de qualidade, pautadas na garantia dos direitos a recursos, infraestruturas e estratégias de habilitação pedagógica docente.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia têm suas propostas construídas partindo do protagonismo do movimento indígena, sobretudo do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena (FORUMEIBA), que ao longo dos anos, tem exigido da Secretaria Estadual de Educação a garantia do direito a uma escola específica, diferenciada, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e inclusiva, além do desenvolvimento de seus projetos societários individuais e para o mundo.

Diante desse sentimento de luta constante, a minuta final das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia foi constituída sob a proposição de sugerir caminhos que devem ser percorridos para execução da educação escolar indígena e contempla:

- Princípios;
- Normativas; Estrutura;
- Projeto Político Pedagógico;
- Produções Curriculares;
- Processos Avaliativos;
- Produção de Materiais Didáticos;
- Políticas Linguísticas; Formação inicial e continuada para professores indígenas;
- Carreira e profissionalização na Educação Escolar Indígena.

Lembrando que este documento não foi publicado e as proposições acima foram transcritas das falas originais dos participantes do 3º seminário para elaboração das Diretrizes, percebemos que todas as demandas necessárias para o funcionamento de uma escola indígena específica e diferenciada, poderão ser construídas e/ou reconstruídas, partindo do princípio de que já existem Leis e outros atos legais em vigor no país. A construção deste documento pôs em evidência o protagonismo dos povos indígenas da Bahia e o compromisso destes para a construção de uma escola que contemple especificidades territoriais, culturais e étnicas.

O diálogo com as autoridades e a persistência dos indígenas baianos em buscar a garantia de seus direitos e o acesso às políticas públicas educacionais, foram fundamentais para a construção da minuta das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia. A minuta encaminhada à secretaria de educação do estado da Bahia, até o mês de outubro de 2022 não foi publicada, e devido a isso não consta nas referências bibliográficas disponíveis no final desse trabalho.

Contudo, diante da disponibilidade virtual e gratuita do documentário “Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes”, conseguimos destacar pontos relevantes da minuta ainda em processo de análise. Publicado pela TV Educativa da Bahia, esse documentário trata de questões que contribuíram para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia, pois relata momentos da construção da minuta, trazendo depoimentos de alguns dos participantes envolvidos, conforme apresentação:

As lutas e conquistas do movimento indígena na Bahia por meio da educação são temas deste documentário que vem relatar as atividades e os diálogos entre professores, estudantes e lideranças indígenas dos

respectivos povos no seminário sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena do Estado da Bahia. Busca registrar fala dos professores, estudantes, lideranças indígenas e representantes governamentais que contribuíram para a criação de escolas nos territórios indígenas. Este documentário tem o objetivo de estimular o fortalecimento dos princípios educacionais da escola indígena, dentre eles: o bilinguismo, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e o comunitário, que são referência para o currículo, assim como a especificidade de cada povo” (TVE, Bahia, documentário, 2021)¹¹⁸.

A descrição que apresenta o documentário vai ao encontro das discussões que apresentamos em capítulos anteriores - a luta dos povos indígenas por qualidade na educação, a garantia do direito a infraestrutura, a formação de professores. Além disso, seu conteúdo declara que há muito para se fazer pela escola indígena na Bahia, corroborando a tese de que as políticas públicas educacionais do Estado da Bahia necessitam ser melhoradas e efetivadas para possibilitar a promoção da educação escolar indígena preconizada em Lei.

Patrícia Atikum, depoente do documentário, gestora do Colégio Estadual Indígena Ângelo Pereira Xavier da Aldeia Pankararé, município de Glória, e gestora também é subcoordenadora do (MUPOIBA)¹¹⁹, refere-se ao encontro como um momento diferenciado para todos os povos indígenas baianos. Ela diz: “o processo de construção faz toda a diferença para a nossa comunidade e significa resistência e autonomia”. Nádia Tupinambá acrescenta:

Esse é o legado que a gente deve deixar escrito /descrito para futuras gerações. Somos nós que estamos descrevendo agora o que eles devem dar continuidade, quero que eles deem continuidade e faça essa memória do dia de hoje, porque é um Marco. Um Marco da nossa educação indígena no estado da Bahia (Nádia Tupinambá, documentário, 2021)¹²⁰.

A educação indígena começa pelo aprendizado da ancestralidade, com a narrativa de anciãos, por meio do aprendizado de como funciona a natureza. A educação

¹¹⁸Documentário Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU> Acesso em: 05 jun .de 2022.

¹¹⁹Fonte: Blog Povos Indígenas. Disponível em: <http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2021/06/17/ba-construcao-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-indigena/> Acesso em: 03 out. de 2021.

¹²⁰Documentário Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU> Acesso em: 05 jun .de 2022.

escolar prepara para o mercado de trabalho, ensina Português, História Geral, Matemática e tantas outras disciplinas. Mas a educação escolar indígena une essas duas propostas de aprendizado, que na maioria das vezes, são distintas entre si e até mesmo antagônicas.

A educação indígena começa na família, a criança começa a ter os seus primeiros conhecimentos com as práticas de cada povo, a usar as suas vestes dos seus instrumentos: maracá, o cocar, seus colares e a pintura corporal, e começa a ser inserido nessa educação indígena, e a partir do momento que já está em uma idade mais avançada, inicia sua vivência dentro de outra proposta educacional (Nádia Tupinambá, documentário, 2021).

Nesta perspectiva, é relevante salientar que no ano de 2022, o estado da Bahia por meio da Secretaria de Educação vem reconstruindo essas matrizes curriculares de referência. Elas estão contidas no Documento Curricular Referencial da Bahia Modalidades (DCRB), documento que se encontra na terceira etapa de sua construção, processo que tem sido realizado por meio de contribuições diversas, via consulta pública. O documento para essa modalidade conta enquanto relatores com José Carlos Batista Magalhães, Paulo de Tássio Borges da Silva e Rosilene Cruz de Araújo (Tuxá). A participação de indígenas é um grande avanço e, por sua vez, assegura o que promulga a lei no que tange a participação efetiva dos indígenas na construção da escola diferenciada. Essa proposta do DCRB - modalidades está reconstruindo as matrizes para: creche, educação infantil, ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano) e ensino médio (noturno).

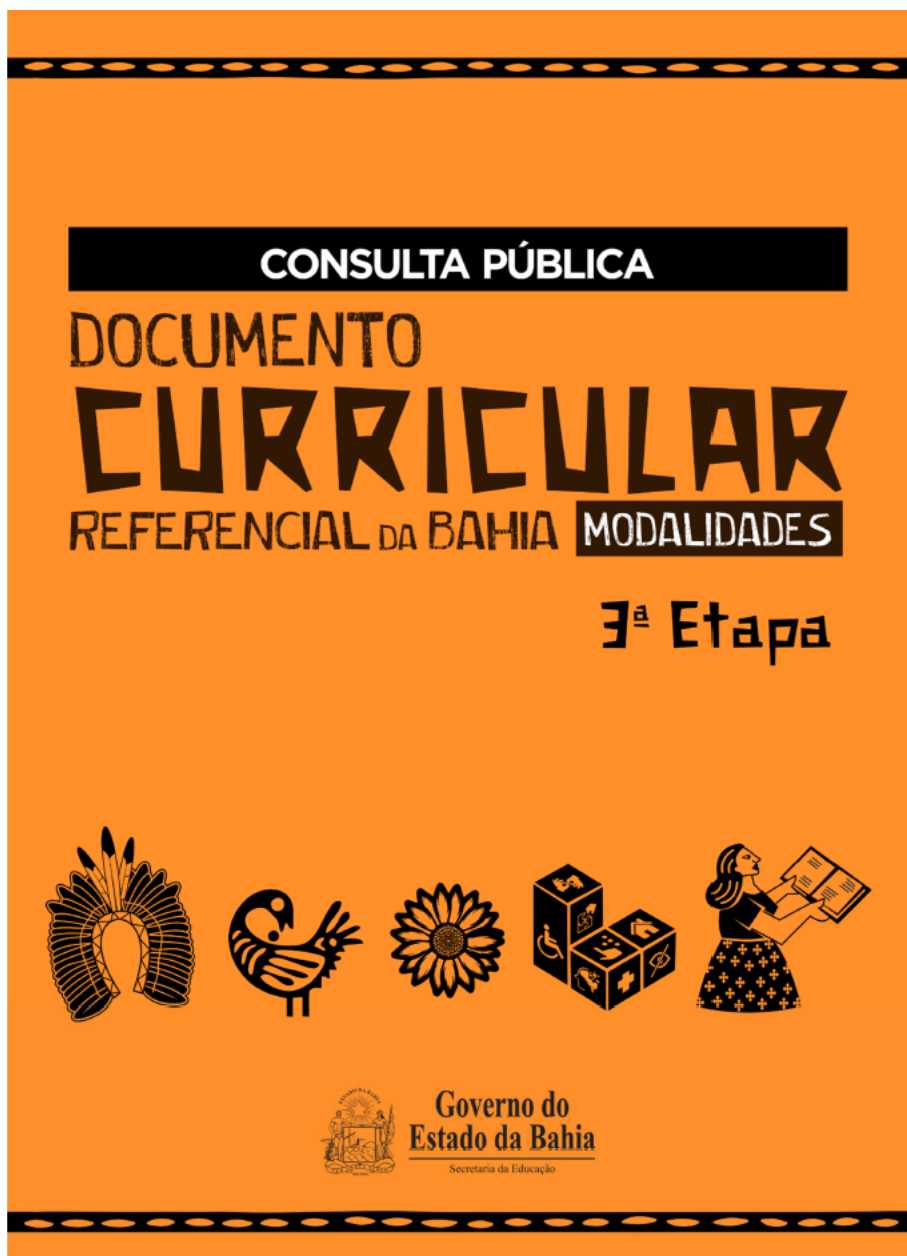


Imagem 19: Documento Curricular Referencial da Bahia.

Fonte: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-3/>, 2022.

Para atender o que foi instituído, pelo Governo Federal, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, por meio da Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. A Bahia, está reconstruindo os currículos, o documentos foram intitulados Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

Deste modo, no início do ano de 2021 começaram os trabalhos a partir do planejamento de ações e a elaboração de um Sumário referencial acerca da estrutura central do Documento. A proposta foi alinhada com as lideranças dos movimentos sociais e os principais atores de

cada uma das modalidades. Em seguida, e com o envolvimento dos atores sociais, foram indicados e contratados bolsistas para atuarem como redatores do DCRB Modalidades¹²¹. Inicialmente, foi pactuado que nas seções que compõem o Documento, estruturadas por modalidade, seriam abordados conteúdos que trouxessem os normativos que fundamentam os currículos de cada modalidade, pressupostos teóricometodológicos, o sujeito nas modalidades de ensino e Itinerários Formativos (quando houver)

A fase final é a análise e homologação do Documento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), entidade parceira da SEC, e que esteve envolvida no processo desde os primeiros passos na construção do documento. (DCRB – Modalidades, 2022, p.16-17)

A construção desse documento tem a participação de relatores indígenas, como já abordamos anteriormente. Sendo esses ex-coordenadores estaduais da educação escolar indígena da SEC/BA, essa contribuição é de suma importância, pois esses colaboradores são a representatividade indígena na construção do documento. O DCRB enfatiza que as escolas indígenas devem se basear nos princípios delineados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Escolar Indígena (DCNEEI) (2012) artigo 3º, que permitem aos professores indígenas pensar o currículo a partir da lógica de um diálogo entre seus saberes. De acordo com a lei, uma cultura escolar com vistas à garantia de direitos em escolas multiculturais e sociedades específicas e distintas. Levar em conta a especificidade do indivíduo e seu modo de vida no mundo real dos povos indígenas. Nesse contexto, os horizontes se ampliam com o apoio do repertório jurídico específico.

A escola indígena começa a se refletir como espaço legítimo de produção de conhecimento, fortalecimento da identidade e valorização da educação bilíngue, que favorece a autonomia indígena e é parte integrante dos projetos de futuro desses povos. Para tanto, os sistemas de ensino devem garantir que as escolas indígenas tenham instalações adequadas às necessidades e características das Escolas Estaduais Indígenas, para que a educação seja de qualidade, garantindo a socioculturalidade dos povos indígenas da Bahia. A construção coletiva do DCRB- Modalidades configura um novo

¹²¹ As modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser tratadas como direito/s instituído/s por lei, sendo assim, assumidas como modos próprios de exercer a educação, considerando suas especificidades. Ratificadas como política pública contínua e não como uma condição de mandato, precisam ser concebidas e efetivadas como direito de todos ao acesso à educação, na continuidade e permanência desses coletivos nos percursos educativos – defesa fundamentada de se constituírem, explicitamente, como direito instituído. Fonte: DRCB – Modalidades disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-3/> Acesso em: 20 out. 2022.

olhar para educação escolar indígena na Bahia. Esperamos que ao término da construção deste documento, ele seja executado na sua íntegra, sendo capaz “sair do papel”.

Enfim, os professores indígenas que atendem o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo e a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté apresentaram suas dificuldades, desejos e ações de perseverança frente a toda dificuldade imposta ao processo de educação escolar indígena. Em contrapartida, vimos que tais dificuldades não são suficientes para barrar o processo de elaboração de uma educação que vai se refinando para atender aos anseios e necessidades dos indígenas. Para nossos interlocutores, o Magistério Indígena passou a ser um tempo que vai além da formação de habilidades e competências para lidar com as particularidades culturais e étnicas, e tornou-se um espaço de discussões e críticas as problemáticas que enfrentam, assim como um momento para propor ações de mitigação à negligência dos governos frente às necessidades de cada etnia, neste caso em particular a Tupinambá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor indígena não é tarefa fácil, e as narrativas de nossos interlocutores corroboram tal afirmação. Apresentamos dados sobre a luta dos povos Tupinambá por seu direito a receber educação diferenciada, o qual está previsto em Lei desde 1973. Considerando um grupo de interlocutores como repositório de fontes orais, destacamos uma trajetória de quatro décadas de políticas públicas ignoradas e negligentes em relação às necessidades dos povos indígenas por uma educação multicultural e bilíngue. Buscamos na literatura disponível dados sobre como a educação escolar indígena deveria funcionar, mas encontramos que, de fato, ela não funciona como deveria.

Conforme visitamos nossos interlocutores, a sede da EEITA e o CEITAB ao longo dos quatro anos de doutorado, construímos uma relação de confidencialidade e confiabilidade, pois muitos dos depoimentos aqui presentes foram registrados porque os profissionais que entrevistei se sentiram à vontade e seguros com o compromisso que estabeleci entre a causa deles, meu trabalho de pesquisa e a instituição a qual estive representando. Sem isso, não teríamos este resultado que, a meu ver, tornar-se-á uma literatura de referência aos que desejarem desenvolver novos trabalhos de pesquisa junto à etnia Tupinambá de Olivença, Ilhéus-Bahia, dentre os quais poderão estar respostas a algumas das lacunas que permaneceram na minha análise.

Em meio às suas narrativas, percebemos que toda a conjuntura da educação escolar indígena tem sido pautada nas delimitações impostas pelo processo colonizador que compõe o paradigma sócio histórico. Na tentativa de extinguir os povos que viviam no Brasil na época da colonização, o processo de educação pautado em relações culturais, sociais, políticas e econômicas próprias de cada grupo indígena foi classificado como impróprio ao modelo de sociedade que se pretendia para o país, pois ele ia de encontro a muitos interesses. Entre estes sempre estiveram grupos com interesse sobre a terra, e que, em seu interesse de usurpação, não pretendiam uma educação que valorizasse a cultura indígena e pudesse contribuir para emponderá-los.

Paradigmas em ascensão na sociedade moderna trouxeram a necessidade de ressignificar a cultura indígena e de representação étnica-cultural, inclusive como vetor para construir um futuro viável frente às perspectivas ambientais que são acenadas para o futuro próximo.

Ao estudarmos as escolas na aldeia do Abaeté quanto na de Acuípe de Baixo, observamos atenção a estes temas. Tanto em Abaeté quanto em Acuípe de Baixo, os

professores foram responsáveis pelo engajamento, em colaboração com a comunidade, em mutirões para reformar as unidades que seriam destinadas a ser sede da EEITA e do CEITAB. Preocupados em manter o mínimo de qualidade ao espaço destinado aos alunos, os professores, utilizando recursos naturais e financeiros próprios, conseguiram reformar casas abandonadas que faziam parte das antigas fazendas de cacau, e que hoje são territórios indígenas.

Eles também passaram a ser criadores de conteúdo, pois não possuem material didático pedagógico que trabalhe a realidade das comunidades. Atuaram como negociadores, quando se tratou da mediação para arrecadação de alimentos para os estudantes e obtenção ou melhora dos veículos utilizados no transporte escolar; foram motoristas quando, em tempos de pandemia, se dirigiram ao encontro de seus alunos para entregar e recolher atividades. Tiveram e têm, também, atuação política, quando levantam questionamentos sobre falta de atenção do poder público às necessidades da escola e quando refletem sobre a realidade que vivenciam.

Diante das narrativas de professores, professoras, diretores, vice-diretor, ex-diretor e funcionários, concluímos que a falta de compromisso e eficiência das políticas públicas vigentes afetam as relações étnicas, culturais e sociais da comunidade com seu entorno. Reconhecemos que a escolarização indígena é um processo para quem a realiza, um meio de alcançar a cidadania e uma ferramenta que alicerça reivindicações, mas que tem sido fragilizada pelo adoecimento do sistema que deveria lhe conferir legitimidade. Devemos pensar nessas unidades escolares como locais de letramento, educação e formação, cujo objetivo é habilitar multiplicadores de cidadania.

A Constituição de 1988 garantiu a trinta e quatro anos passados o direito a educação diferenciada aos povos indígenas, como descrito no título VIII – “Da Ordem Social”, Capítulo III – “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, seção I – “da Educação”, artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Contudo, ao longo desse trabalho de pesquisa, concluímos que apenas o mínimo tem-lhes sido oferecido pois, além da defasagem estrutural, destacamos que há ausência de melhor preparação e apoio para elaboração de materiais didáticos que fundamentem conteúdos sobre pluralidade étnica, patrimônio cultural alimentar ou importância dos saberes tradicionais para o desenvolvimento da humanidade.

Diante disto, é preciso ponderar acerca das problemáticas estabelecidas no início dessa pesquisa, o que significa afirmar hoje, ao término, dela, que as políticas públicas da escolarização indígena foram institucionalizadas na Bahia como uma “obrigação” imposta por leis, decretos, pareceres, portarias e resoluções, mas não atendem eficientemente as particularidades das escolas pesquisadas. Sendo assim, o “fazer educacional” no “chão da escola” dessas aldeias encontra-se vulnerável, em razão do descumprimento das mesmas. E nos permite confirmar que a tese levantada no início desta pesquisa, ou seja, as políticas da Educação Escolar Indígena baiana não atendem às vivências diversas dos indígenas Tupinambá de Olivença a partir da realidade que estudamos em duas escolas estaduais indígenas de Ilhéus especificamente.

Neste sentido, podemos afirmar, ainda, que as políticas públicas educacionais disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para os povos indígenas Tupinambá de Olivença, são ineficientes no ato de sua aplicação nas aldeias, ou melhor, estão explicitadas e existem, contudo não são executadas por parte do Estado em sua totalidade, e implica no comprometimento da qualidade educacional para esse povo. Todavia, essa Tese nos permite inferir que as histórias e vivências da construção destas políticas públicas educacionais do povo Tupinambá de Olivença ao longo destas últimas quatro décadas, retratam sua (re)emergência cultural e étnica, caracterizada por suas lutas para efetivação de uma educação escolar indígena de qualidade e que caminhe em consonância com a educação indígena, para fortalecer sua etnicidade. Desta forma, incidimos ao destacar o papel desta população quanto à conquista e implementação dessas políticas, relacionando-as com a importância da organização desse povo e o papel dos docentes e demais colaboradores destas unidades escolares indígenas.

Diante do exposto, é relevante destacarmos que essas políticas públicas educacionais começaram a ser repensadas no âmbito da Secretaria de Educação do estado da Bahia e conseqüentemente há um início de reconstrução com a elaboração do DCRB – Modalidades. Sigamos a esperar¹²², no sentido de mudanças contundentes não somente no documento, mas também como em sua execução nas escolas estaduais indígenas baianas, em particular as dos Tupinambá de Olivença.

Atualmente, informações sobre outros povos indígenas ainda sem contato, ou com escasso com homens brancos, se fazem necessárias, haja vista suas fragilidades

¹²² Paulo Freire (1992) no sentido de juntarmo-nos aos outros, para fazermos diferente do que está posto.

diante das rápidas transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo (BAGGIO, 2007). Frente a isso, políticas públicas eficientes tornam-se indispensáveis para garantir direitos fundamentais como educação, saúde e segurança a povos tradicionais, que como os Tupinambá, buscam manter suas relações culturais, sociais, políticas e tradicionais como meios de sobreviver a vertiginosa mudança da economia que a cada dia ingere maiores quantidades de recursos naturais.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- AYRA TUPINAMBÁ (Vanessa Rodrigues dos Santos). **Aupaba Anamã Jycayba: mbaecuaba-eté mboessaba Tupinambá Amotara – Taba Itapuã = Território e (re)existência na educação escolar indígena Tupinambá decolonial: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (Aldeia Itapuã-Olivença-Ilhéus/BA)**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Instituto de Humanidades, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BAGGIO, Anery Junior. **Ecoturismo: alternativa sustentável de valorização do patrimônio natural e cultural da terra indígena Mangueirinha, PR**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Resolução CEE/BA nº 106/2004, de 16 de outubro de 2004**. Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_106_2004_e_Parecer_CEE_N_286_2004.pdf. Acesso: 20 jun. 2022
- BAHIA. Secretaria de Educação da Bahia. **Diário Oficial de 09 de junho de 2003**. Cria a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, município de Ilhéus.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Plano de desenvolvimento da educação escolar indígena na Bahia, 2003**. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/269191468769733939/pdf/multi0page.pdf>. Acesso: 20 jun. 2022.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: PIMENTA, José e SMILJANIC, Maria Inês (Org.). **Etnologia Indígena e Indigenismo**. 1. ed. Brasília: Positiva, 2012. p. 101-116.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BARBOSA, Maria Gláucia Linhares Batista. **As Políticas Educacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (1998-2010)**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.
- BARTOLOMÉ, Miguel. **As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. São Paulo: Sd, 2006.
- BELLINGER, Carolina e ANDRADE, Lúcia M. M. **Alimentação nas escolas indígenas: desafios para incorporar práticas e saberes**. Comissão Pró-Índio de São

- Paulo, 2016. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Alimentacao_Escolas_Indigenas.pdf. Acesso: 10 nov. 2022.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos CEDES** [online], v. 27, n. 72, p.197-213, 2007.
- BETTIOL, Célia Aparecida e LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. **Anais eletrônicos IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente**. Disponível em <http://docplayer.com.br/134691343-A-formacao-de-professores-indigenas-no-contexto-educacional-brasileiro-um-olhar-sobre-os-documentos-legais.html>. Acesso 17 set. 2022.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. 468 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BONIN, Iara T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Iara APARECIDA, e Maria (Org). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=COI&numero=&ano=1824&ato=1db0TPn5UMBRVT9c5>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal do Distrito Federal, 1988.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso: 12 de out. 2022.
- BRASIL. Documento Final. **I Conferência Nacional De Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, 16 a 20 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf Acesso: 04 jun. 2020.
- BRASIL. **Estatuto do Índio 1973**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 05 set. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 20 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF,1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Indagações Sobre Currículo. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo**. ARROYO, Miguel Gonzales (Org.). Brasília: Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. In: HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana e CHAMUSCA, Adelaide (Org.). **Cadernos SECAD 3**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso: 04 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Museu Nacional. **Povos Indígenas e a Lei Dos “Branços”: o direito à diferença**. ARAUJO, Ana Valeria; CARVALHO, Joênia Batista (Wapixana); OLIVEIRA, Paulo Celso (Pankarari); JÓDEJ, Lúcia Fernanda (Kaingang) GUARANY, Vilmar Martins Moura; ANAYA, S. James (Org.). Brasília, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154567> Acesso: 01 mar. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 8, n. 2 p. 185-206, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Acesso em: 30 Set. 2021.

CAMARGO, Aspásia. Pensar a subjetividade estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta. (Org.). **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, Finep, 1994. p. 75-99.

CANDADO, Reginaldo. **A recepção da constituinte escolar pelas escolas indígenas do município de Dourados/MS (2001 a 2003)**.148 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2015.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean- Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 79-83, dez. 2000.

CASTILHO, Mariana Moreno. A “educação na reconstrução da pátria” e a imagem do indígena. Pesquisa desenvolvida com bolsa do CNPq. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**, v. 10, n. 3, p. 739-756, set./dez. 2015.

CIMI. **ATL da Bahia reúne cerca de mil indígenas em Salvador por demarcação, saúde e educação**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/05/atl-da-bahia-reune-cerca-de-mil-indigenas-em-salvador-por-demarcacao-saude-e-educacao/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CIMI. **STF suspende resolução da FUNAI que restringia auto declaração indígena**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/03/stf-suspende-resolucao-funai-restringia-autodeclaracao-indigena/#:~:text=O%20ministro%20Roberto%20Barroso%2C%20do,de%20identidade%20dos%20povos%20ind%C3%ADgenas>. Acesso: 20 abr.2020.

CINEP. **O Estado e os Povos Indígenas no Brasil**. 2011. Direção: Ricardo Neves. 1:03:29. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y3MsXG5jPIw>. Acesso: 02 fev. 2020.

- CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3 de 1999**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso: 14 set. de 2022
- CNE. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso: 12 set. 2022
- CNE. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 6**, de 31 de dezembro de 2014. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN62014.pdf. Acesso: 12 set. 2022
- CNE. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1**, de 7 de janeiro de 2015. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12015.pdf?query=373/1997-CEE/MS. Acesso: 13 set. 2022.
- CONVENÇÃO 169. **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos indígenas e Tribais**. 1989. Disponível em:
<http://www.oitbrasil.org.br/node/513>. Acesso: 22 mar.2020.
- CÔRTEZ, Clélia Neri. **A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
- COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os Filhos de Jaci: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença – Ilhéus - BA**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Departamento de Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- CRUZ Teresa Almeida. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. **Revista SURES**, n. 9, p. 145-163, 2017.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.) **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.
- D'ANGELIS, Wilmar R. Kaingang. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.
- EMIRI, Loretta. **Escola Indígena Federal, Estadual Ou Municipal? Este é o problema**, 1993. (Legislação da Educação Escolar Indígena).
- FERNANDES, Marilene Alves e CAMARGO, Leila Maria. Magistério Indígena Tamí'kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 847-865 abr./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p847-865>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização rural indígena no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. VI CONGRÈS DU CONSEIL EUROPÉEN DE RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES SUR L'AMÉRIQUE LATINE, Toulouse. **Anais eletrônicos (CEISAL)**. Independências - Dependências – Interdependências. Université de Toulouse, França, 2010.

- FERREIRA, Bruno. **Políticas públicas para uma educação escolar indígena diferenciada**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- FERREIRA, Mariana. L. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana L. K. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 1992. p.307-310.
- FERREIRA, Sonja M. M. **A luta de um povo a partir da educação: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.
- FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. Políticas Públicas Educacionais para a Educação Escolar Indígena. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, v. 2, n. 2, p. 106-114, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/relva.v2i2.887>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.
- FROTA, Mirna Albuquerque et al.. Má Alimentação: Fator que influencia na aprendizagem de crianças de uma escola pública. **Revista Atenção Primária a Saúde**, v. 12, n. 3, p. 278-284, jul./set., 2009.
- FUNAI. Despacho número 24 de 17/042009. **Diário Oficial em 20 de abril de 2009**. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/despacho-24-2009_72427.html. Acesso em: 08 jun. 2020.
- FUNAI. **Povos Indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso: 13 abr. 2021
- FUNAI. **Terras indígenas**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso: 27 de set. de 2020.
- GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. MEC/UNESCO: Ministério da Educação, v. 8, 2006. p. 39-68. (Coleção Educação para Todos).
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Legislação Escolar Indígena: do nacional ao local, do federal ao estadual. As leis e a educação escolar indígena**. São Paulo: Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso: 04 jun. 2021.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2. p. 69-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000200006>. Acesso 20 Jan. 2022.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI, Vilmar. Legislação Escolar Indígena. CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO ESCOLAR EDUCAÇÃO ESCOLAR EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Actas MARFAN**, Marilda Almeida (Org.). Brasília, 2002, p. 130-148. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021. Acesso: 04 jun. 2021.

GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-16, 2004.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola, **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso: 10 mar. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Brasil outros 500**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a#Contato_direto. Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Escola Indígena**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00092.pdf>. Acesso: 20 jun.2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Pataxós lutam por sua terra na Coroa Vermelha**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/pataxos-lutam-por-sua-terra-na-coroa-vermelha>. Acesso: 12 fev. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Portaria Interministerial nº 559/91** Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>. Acesso em: 02 fev.2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Downloads>. Acesso em: 12 fev. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Tupinambá de Olivença**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_foto,_uma_hist%C3%B3ria/Cacique_Babau_Tupinamb%C3%A1. Acesso: 24 jun. 2020.

JIMENES, Amilcar Aroucha. **Sobre flechas e canetas: faces da política indígena na Manaus contemporânea (1980-2019)**. 317 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**.186 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa/ Laced, 2013.

MACENA, João Marcello Oliveira. **"Isso é coisa de vocês": os índios Canela e a escola**.139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”: sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MAGALHÃES, José Carlos Batista. **“O que nós somos é uma escola com o cheiro do nativo”**: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. 110f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MAHER, Terezinha. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC/UNESCO, v. 8, p.11-38, 2006. (Coleção Educação para Todos).

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. 163 f. Dissertação (Mestrado de História Social) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. Cadernos de Educação Básica. Série Institucional. Disponível em: socioambiental.org. Acesso em: 20 mar. 2020.

MEC. **Legislação Escolar Indígena 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf> . Acesso em: 02 jan.2020.

MEC. **Referenciais para formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002. 84p.

MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.

Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700. Acesso: 15 nov. 2020.

MELIÀ, Bartomeu. Palavras ditas e escutadas, **Mana**, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132013000100007>. Acesso em: 08 out. 2020.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. **A Outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 237-250.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: (Org.) Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NAVARRETE, L. Federico. Estados-nación y grupos étnicos en la América independiente, una historia compartida. In: **Acia otra historias de América**. Instituto de Investigaciones Históricas - Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. p.87-157.

NOBRE, Domigos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada.

Revista Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 4 n. 3, p.599-622 (out/2018 – jan/ 2019)

NOBRE, Domingos, **Relatórios do NEI-RJ**. Rio de Janeiro: CEDAC – Centro de Ação Comunitária, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero: Ed. UFRJ, 1998. p. 149-204.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Entrando e saindo da “mistura”: os índios nos censos nacionais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaio de Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco. (Org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena**. Rio de Janeiro: LACED, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, v.4, n. 1, p. 47-77, 1988.

OLIVEIRA, Luiz Antônio e NASCIMENTO, Rita Gomes do Roteiro. Para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120 p. 765-781, 2012. Disponível em: < Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos**. São Paulo: UNICAMP, 1964.

ORÇO, Claudio Luiz e COSTA, Miguem Ângelo. (Re)emergência étnica, identidades indígenas e educação escolar diferenciada no Brasil Meridional: uma abordagem a partir do estado de Santa Catarina. **Revista Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 192-217, jul./dez. 2014.

ORÇO, Claudio Luiz e ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017.

PAGLIARO, Heloisa. A revolução demográfica dos povos indígenas no Brasil: a experiência dos Kayabí do Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil, 1970-2007. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 3, p. 579-590, 2010. Disponível em: < Acesso em: 1 Set. 2020.

PARAISO, Maria Hilda B. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau da Bahia. **Revista de Antropologia**. v. 30/32, p. 79-109, 1987 /88/89. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aparaiso-1992-indios/Paraiso_1992_OsIndiosDeOlivencaBA.pdf>. Acesso em: 21 set.2021

PAVELIC, Nathalie Le Boulter **Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na Aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)**. 417 f. Tese (Doutorado Programa Multidisciplinar de Pós Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia, em cotutela com o Institut Interdisciplinaire d’Anthropologie du Contemporain, Laboratoire d’Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales da École des Hautes Études en Sciences Sociale) – Universidade Federal da Bahia, Salvador e École des Hautes Études en Sciences Sociale, Paris, 2019.

PEREIRA, Marcella Gomez et al. Escolarização Indígena Tupinambá: uma análise da prática docente na comunidade Itapoã de Olivença, Ilhéus – Bahia. **Revista SODEBRAS**, v.8, n. 86, p. 63-68, 2013.

REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciado em Roraima, Brasil**. 297f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras. 2. ed.1970.

RICARDO, Carlos Alberto (ed.). 2000. *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo: **Instituto Socioambiental**. 832 pp.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.165-174.

SANTANA, José Valdir e MAGALHÃES, José Carlos. 2017. “Entre a normatização da educação escolar indígena no Brasil e modos indígenas de apropriação da escola: o caso dos Tupinambá de Olivença/Bahia”. **Anais eletrônicos 41º Encontro Anual ANPOCS**. Caxambu, MG, Brasil, 2017. Disponível em:

<<https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt20-26/10788-entre-a-normatizacao-da-educacao-escolar-indigena-no-brasil-e-modos-indigenas-de-apropriacao-da-escola-o-caso-dos-tupinamba-de-olivenca-bahia?path=41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt20-26>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTANA, José Valdir Jesus de e COHN, Clarice. Multiplicar Escolas e estar na Cultura: algumas considerações sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 269-286, 2020.

SANTANA, José Valdir Jesus de e COHN, Clarice. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 112-138, 2017.

SANTANA, José Valdir Jesus de. “**A letra é a mesma, mas a cultura é diferente**”: a escola dos Tupinambá de Olivença. 241 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, Givandete Evangelista dos; MARTINS Suzana Maria Silva e SARAIVA, Valuza Maria. Educação Escolar Indígena na Bahia: a construção de uma prática diferenciada. **Anais [...]** Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0212.pdf>. Acesso em: 15. out. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro. P. dos e LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

SARAIVA, Valuza Maria. **Lutas de indígenas da Bahia: caminhos para a aprendizagem e difusão do conhecimento no ensino fundamental**. 261 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SAUL, Ana Maria. **A construção do currículo em processo**. São Paulo: PUC, 1994 (mimeo).

SEC. Secretaria de Educação Básica. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/escolarindigena>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SECCHI, Darci e PRATES, Elen Luci. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 117-132, jan/abr. 2015.

SENGER, Márcia. **Educação Escolar Infantil Indígena na Oka Katuana**. 130f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações étnico-raciais) - Instituto de Humanidades Artes e Ciências, Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/verai/Downloads/Dissertao_Mrcia_Senger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/verai/Downloads/Dissertao_Mrcia_Senger%20(4).pdf). Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Antônia Rodrigues da. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões, AM**. 269 f. Tese (Doutorado Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. “Prefácio”. In: CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995.

SILVA, Carlos Rafael da. **A Implementação da Política de Educação para Povos Indígenas no Estado da Bahia (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. A formação de professores indígenas no estado do Maranhão: uma análise a partir do olhar dos professores indígenas Krikati. In: FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini (Org.) **As ciências humanas como protagonistas no mundo atual**. Paraná: Atena, 2021. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-formacao-de-professores-indigenas-no-estado-do-maranhao-uma-analise-a-partir-do-olhar-dos-professores-indigenas-krikati>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Ilma Maria de Oliveira. **Lideranças Krikati: implicações da escola não indígena em suas histórias e trajetórias de vida**. 226 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SILVEIRA, Eder da Silva. História Oral e Memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Metis: História e Cultura**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p.35-44, jul. 2007.

SOARES, Ligia Raquel Rodrigues. Magistério Diferenciado: a formação de professores indígenas no Maranhão. In: II Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. Programa de pós-graduação em Políticas Públicas **Anais eletrônicos II Jornada Internacional de Políticas Públicas Mundialização e Estados Nacionais: a questão da emancipação e da soberania**, São Luís 23 a 26 de agosto de 2005. Disponível em:

http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Ligia_raquel_rodrigues_Soares213.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

TASSINARI, A.M.I. 2008. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. *Ilha Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008.

TAVARES, Elaine Jussara Tomazzoni. **Terra e Território na América Latina: o desafio indígena na era do capital**. 235f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199435/Tese%20diagramada%20Elaine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2020.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n.5, p. 9-28, jun.2002. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/download/47/39/190>. Acesso em: 01 set.2021.

TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. **Práxis Pedagógicas e Saberes Culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420647D.pdf> Acesso em: 06 mai. 2020.

UNB. Universidade de Brasília. **Série Antropologia** Vol. 411, Brasília: DAN/UnB, 2007.

VALES, Edilany Mendonça e Souza, Agerdania Andrade de. Produção de materiais didáticos e paradidáticos no ensino da educação indígena no município de Oiapoque/AP. VII Congresso Nacional de Educação. **Anais eletrônicos** Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió de 15 a 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID3673_02092020163544.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

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

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade estatísticas e fontes orais. In: FERREIRA, Marieta. (Org.). **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 45-73.

XERENTE, Wanderlúcia Gomes Miranda. **Alimentação Escolar nas Escolas Indígenas Xerente**. 2019. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SITES CONSULTADOS

ARQUIVO NACIONAL. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>> Acesso em: 30 jun.2022.

BLOG POVOS INDÍGENAS. Disponível em: <http://www.povosindigenas.blog.br/v1/2021/06/17/ba-construcao-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-indigena/> Acesso em: 03 out. de 2021.

BNDigital. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/o-servico-de-protecao-aos-indios/#:~:text=O%20Servi%C3%A7o%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o%20aos%20C3%8Dndios%20e%20Localiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Trabalhadores,1947%3B%20Gagliardi%2C%201989>> Acesso em 20 jun.2022

CAMBUÍ PRODUÇÕES. Documentário Brasil Tupinambá. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CN9RQ9zIm5I&t=2198s>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CASA CIVIL/GOVERNO FEDERAL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm#:~:text=D0026&text=DECRETO%20No%2026%2C%20DE,a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena%20no%20Brasil> Acesso em: 13 abr.2021.

CÉSAR, América Lúcia Silva, 2012. Disponível em:
<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/america-lucia-silva-cesar/>
 Acesso em: 23 out de 2021.

CIMI. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/05/atl-da-bahia-reune-cerca-de-mil-indigenas-em-salvador-por-demarcacao-saude-e-educacao/>> Acesso em: 20 jun. 2020.

CIMI. Disponível em: <https://cimi.org.br/2021/03/stf-suspende-resolucao-funai-restringia-autodeclaracao-indigena/#:~:text=O%20ministro%20Roberto%20Barroso%2C%20do,de%20identidade%20dos%20povos%20ind%C3%ADgenas_>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CONVENÇÃO n° 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT. Brasília/DF: OIT, 2011. p. 5-6. Disponível em:
 <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>
 Acesso em: 03 mar. 2021.

CONVENÇÃO n° 169. Disponível em: <C169 - Sobre Povos Indígenas e Tribais (ilo.org) > Acesso em: 03 mar. 2021.

DIRETÓRIOS DE ÍNDIOS. Disponível em:
 <https://www.normasbrasil.com.br/norma/despacho-24-2009_72427.html> Acesso em:
 01 jun. 2021.

DOCPLAYER. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/134691343-A-formacao-de-professores-indigenas-no-contexto-educacional-brasileiro-um-olhar-sobre-os-documentos-legais.html>> Acesso em: 08 de nov. de 2022.

TVE/BAHIA, Documentário Vozes, Vivências e Ancestralidade: educação escolar indígena como território de saberes. Disponível em:
 <<https://www.youtube.com/watch?v=j76QORZTybU> > Acesso em: 05 jun. de 2022.

EMIRI (1993). Disponível em:<
 file:///C:/Users/verai/Desktop/mentoria/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20indigena%201993%20EMIRI.pdf > Acesso em: 04 mar. 2021.

FUNAI – Despacho n° 24 de 17/04/2009. Disponível em:
 <https://www.normasbrasil.com.br/norma/despacho-24-2009_72427.html>. Acesso em:
 01 jun. 2021.

FUNAI, disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

FUNAI. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>> Acesso em: 18 mar. 2020.

FUNAI. Disponível em:< <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao> >. Acesso em: 13 abr. 2021.

GRUPIONI (1991, p. 3) Disponível em:
 <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/I2D00045.pdf>> Acesso em: 06 mar. 2021.

INEP Data. Disponível em:< <http://inepdata.inep.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em:
 <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>> Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA) disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a#Contato_direto> Acesso em: 20 out. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/pataxos-lutam-por-sua-terra-na-coroa-vermelha>> Acesso em: 12 fev. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/pataxos-lutam-por-sua-terra-na-coroa-vermelha>> Acesso em: 12 fev. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em:

<<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00092.pdf>> Acesso em: 20 jun.2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em:

<<https://pib.socioambiental.org/pt/Downloads>> Acesso em: 12 fev. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_foto,_uma_hist%C3%B3ria/Cacique_Babau_Tupinamb%C3%A1> Acesso em: 24 jun. 2020.

(Gerlic, Sebastián, 2011, p. 36) Disponível em:

<http://www.thydewa.org/downloads/somos_patrimonio.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Revista 4e Antropologia, (30/31/32, 1987 /88/89).

Disponível em: <http://etnolinguitica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aparaíso-1992-indios/Paraíso_1992_OsIndiosDeOlivençaBA.pdf> Acesso em: 21 set.2021.

MEC. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>

Acesso em: 8 nov. 2022.

MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2004/06/21770/>>

Acesso em: 13 abr.2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Disponível em:

<<https://www.justica.gov.br/Acesso/anexos-institucional/ri-fundacao-nacional-do-indio-funai.pdf>> Acesso em: 13 abr.2021.

PORTAL DO SERVIDOR/BA. Disponível em:

<<http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/concursos/sec/2022/concurso-publico-para-provimento-de-professor-padrao-p-grau-iii-e-de-coordenador>>. Acesso em: 03 out. 2022.

PORTAL IFBA. Disponível em:

<https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/extensao/cursos-superiores/licenciaturas/lic_inter_indigena> Acesso em: 8 nov. 2022.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (PIB) – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA).

Disponível em: < https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal > Acesso em: 3 mar.2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/BA. Disponível em:

<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-3/> Acesso em: 20 out. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/BA. Disponível em

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/formacao-inicial-e-continuada>> Acesso em: 22 mar. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/PR. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf> Acesso em: 14 jun.2020.

SECRETARIA DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL (SJDHDS) Disponível em:

<<http://www.justicasocial.ba.gov.br/2016/04/1063/Etnias-indigenas-baianas-reforcam-dialogo-com-Governo-do-Estado.html#:~:text=Desde%20a%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20do%201%C2%BA,passaram%20ser%20identificados%20na%20Bahia.&text=Nos%20C3%BAltimos%20oito%20anos%2C%20foram,para%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20da%20Bahia>> Acesso em: 20 fev.2020.

TEIA DOS POVOS. Disponível em: < <https://teiadospovos.org/> > Acesso em: 20 jun. 2022.

UNEB/ OPARÁ. Disponível em: <<https://www.oparauneb.com/formacao>> Acesso em: 8 nov. 2022.

UNEB/ OPARÁ. Disponível em: <<https://www.oparauneb.com/saberes-online>> Acesso em: 8 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em:

<https://ccse.uepa.br/ccse/?page_id=301> Acesso em: 8 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Disponível em:

<<https://intercultural.letras.ufg.br/>> Acesso: 8 nov. 2022.

WORLD BANK. Disponível em:

<<http://documents.worldbank.org/curated/en/269191468769733939/pdf/multi0page.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2022.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES**Perfil do Professor.**

Nome:

Tempo na função:

É Indígena?

Formação Inicial:

Tem algum curso de Pós-graduação?

Qual?

Forma de admissão para a função:

1. A sua formação escola/acadêmica foi em escola indígena? Relate.
2. Como você entende as políticas públicas educacionais para os indígenas? Quando e como elas surgem na Unidade Escolar que você trabalha?
3. A língua materna indígena é mantida no cotidiano escolar indígena? Explique:
4. Como acontece ou aconteceu a construção do currículo? Quais foram ou são os participantes desta construção?
5. Existem atividades de Formação Continuada e/ou aperfeiçoamento para Professor(a)?
6. Você já participou ou participa destas atividades de Formação Continuada e/ou aperfeiçoamento para Professor(a)? Quando?
7. Como acontece, ou aconteceu a produção de material didático/pedagógico para atender a realidade dos alunos da Unidade Escolar que trabalha?
8. Você já participou na produção de material didático/pedagógico? Se afirmativo relate sua experiência.
9. A escola possui Projeto Político Pedagógico?
10. A escola possui Regimento Escolar?

11. Quanto ao livro didático...

- Vocês utilizam?
- Como acontece a escolha?
- Eles estão adequados à realidade dos Tupinambá?
- Você tem conhecimento se existem produções didático/pedagógico(livros) do povo Tupinambá de Olivença?

12. Quanto aos planejamentos das atividades e disciplinas...

- Quando eles acontecem?
- Como está dividido o ano letivo?
- O calendário letivo como é elaborado e por quem?
- Quais os pressupostos que determina essa elaboração?

Como está estabelecida a rotina diária (no sentido de carga horária) da Escola Tupinambá que você trabalha? Ela contempla a cultura do povo Tupinambá?

13. Quanto ao Transporte Escolar...

- Ele é necessário para os alunos desta Unidade Escolar?
- Por quê?
- O que pode nos dizer acerca do cotidiano desse transporte com relação ao pedagógico, ele influencia no fazer pedagógico? De que maneira? Relate...

Quanto à Alimentação Escolar...

- Ela influencia no fazer pedagógico? Como? Pode relatar?

Você acredita que todas essas políticas públicas educacionais proporcionadas e disponibilizadas pela SEC/BA. Contemplam a realidade dos indígenas Tupinambá? Justifique sua resposta.

Roteiro de Entrevista – COORDENADOR ESTADUAL DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Perfil do Coordenador.

Você é indígena?

De qual povo e aldeia?

Tempo na função:

Nível de Escolaridade

Curso:

Questões:

O cargo de coordenador surgiu, quando?

O coordenador estadual de Educação indígena realiza quais funções?

Qual a forma de escolha para preencher esta função? Há pré-requisitos?

Qual sua trajetória escolar?

Como você entende as políticas públicas educacionais para os indígenas?
Quando e como elas surgem na Secretaria de Educação da Bahia?

Na Secretaria de Educação do Estado da Bahia existem políticas educacionais voltadas para atender os povos indígenas?

- Quais são elas?

Elas visam:

- ✓ A valorização das culturas dos povos indígenas? Como?
- ✓ A afirmação e manutenção de sua diversidade étnica? Como?
- ✓ O fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena? Como?
- ✓ O desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades? Como?
- ✓ A elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado? Como isso acontece ou aconteceu?

- ✓ A formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas? Como é organizado?
- ✓ A afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena? Como é pensado e realizado essa?

Pode me fornecer cópia digitalizada dos materiais e/ou documentos que regulamentam essas políticas públicas?

As políticas públicas criadas pela SEC-BA são executadas nas escolas Tupinambá? Ou há alguma restrição e/ou pré-requisito?

Quais os pressupostos legais e teóricos na perspectiva de Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena no Brasil e na Bahia?

O currículo diferenciado presentes nas Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena tem contemplado as revitalizações da cultura Tupinambá de Olivença?

A práxis educacional escolarizada, na Educação Escolar Indígena baiana perpassa por um local de reconhecimento, respeito e desafios? Pode explicar?

A práxis caminha paralelamente com a realidade do povo indígena Tupinambá?

Os educadores indígenas desta etnia participam e/ou participaram na elaboração das matrizes curriculares para implantação do currículo diferenciado? Como se deu esse processo?

O currículo proposto pelas políticas educacionais está relacionado com a realidade do povo Tupinambá de Olivença?

As vivências das políticas educacionais e contexto escolar da cultura Tupinambá caminham em consonância com a realidade do referido povo indígena? Qual sua percepção?

Roteiro de Entrevista – GESTORES ESCOLARES

Perfil do Gestor.

Nome da Escola e da aldeia:

Função:

Tempo na função

Formação Inicial:

Tem algum curso de Pós-graduação?

Qual?

Forma de escolha para a função:

Qual sua trajetória acadêmica?

Como se deu o processo de conquista de escolas indígenas para os Tupinambá de Olivença?

Como você entende as políticas públicas educacionais para os indígenas? Quando e como elas surgem na Unidade Escolar que você dirige?

Na Secretaria de Educação do Estado da Bahia existem políticas educacionais voltadas para atender as escolas Tupinambá.

Quais são elas?

Pode me fornecer os materiais e/ou documentos que regulamentam as políticas públicas destinadas à Unidade Escolar que você dirige?

Quais os pressupostos legais e teóricos na perspectiva de Políticas Públicas da Educação Escolar Indígena TUPINAMBÁ?

A escola Projeto Político Pedagógico? Pode me ceder uma cópia?

Possui Regimento Escolar? Pode me ceder uma cópia?

Possui portaria de Reconhecimento/autorização de Curso e/ou modalidade?

O currículo diferenciado presentes nas Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena tem contemplado as revitalizações da cultura Tupinambá de Olivença? Como foram ou são construídos esse currículos?

A práxis educacional escolarizada, na Educação Escolar Indígena Tupinambá, perpassa por um local de reconhecimento, respeito e desafios? Ou seja, quando de realiza a práxis pedagógica existe uma preocupação com o respeito a cultura? A práxis caminha paralelamente com a realidade do povo indígena Tupinambá?

Se afirmativo pode nos relatar como se constroem os planejamentos e o exercício do dia a dia da sala de aula ou melhor, o dia a dia da educação escolar indígena?

Os educadores indígenas desta etnia participam e/ou participaram na elaboração das matrizes curriculares para implantação do currículo diferenciado?

O currículo proposto pelas políticas educacionais está relacionado com a realidade do povo Tupinambá de Olivença? Como?

As vivências das políticas educacionais e contexto escolar da cultura Tupinambá caminham em consonância com a realidade do referido povo indígena? Desta maneira nos relate sua percepção.

Pesquisam apontam que os Tupinambá de Olivença só falam o português. Você confirma? Ou existe uma língua materna? (Se existe. Como acontece a manutenção dela na Educação Escolar indígena?)

Existe a necessidade de utilização de transporte escolar para os alunos?

Se afirmativo, como ele está organizado, quem são os responsáveis pela contratação (se for o caso)? O serviço atende a realidade do aldeamento?

E quanto à Alimentação Escolar:

Quem e como constroem o cardápio da Alimentação Escolar? Quais aspectos são necessários tem que ser levado em consideração para essa construção?

Como se realiza a comprar dos itens alimentícios?

Quanto à preparação dos gêneros alimentícios quem são os responsáveis? E como se dá essa preparação, no sentido da logística?

Questionário – Funcionários

PERFIL

Nome completo _____

Função

É indígena?

Tempo de trabalho e vínculo?

1. Como aconteceu a construção da escola?
2. Como aconteceu a construção da escola?
3. Tem filhos na escola?
4. Você acha que a escola tem espaços adequados?
5. Como você enxerga o empenho do Estado para melhoria da estrutura física da escola?
6. O que você acha que falta melhorar na estrutura física da escola?
7. O que você pensa sobre o serviço prestado para o transporte escolar?
8. Você acha que o número de funcionários na escola é suficiente?
9. O que você acha da alimentação escolar oferecida? Fale um pouco.