

A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário

Marcos Luciano Lopes Messeder *

Sonja Mara Mota Ferreira **

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar uma parte dos dados etnográficos coletados para uma pesquisa de mestrado sobre a educação escolar indígena na comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro, localizada no município de Buerarema, sul do estado da Bahia. Inicialmente, trataremos de situar a construção da identidade étnica da comunidade no âmbito de um amplo processo de organização dos povos indígenas no Nordeste e destacar o componente religioso dessa trama identitária. Esta breve caracterização, que remete a outras pesquisas centradas sobre os processos propriamente políticos, sociais e simbólicos de elaboração da etnicidade Tupinambá, permite compreender o significado atribuído à educação escolar e como esta incorpora, por seu turno, as orientações mais amplas do projeto comunitário. A contextualização da escola permite-nos, em seguida, descrever e analisar práticas e discursos dos professores sobre o que consideram como educação diferenciada. Ao final, buscamos compreender os dilemas e as possibilidades colocadas pela experiência escolar indígena desenvolvida por essa comunidade específica, analisando uma modulação possível de construção da educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação diferenciada – Práticas escolares – Identidade étnica – Índios do Nordeste

ABSTRACT

SCHOOL EDUCATION BETWEEN TUPINAMBÁ FROM SERRA DO PADEIRO: reflections about teaching and community project

The present article presents part of the ethnographic data collected during the research for a master's degree on indigenous school education in the Tupinambá community from the Serra do Padeiro, in the municipality of Buerarema, in South of the state of Bahia (Brazil). Initially we place the construction of ethnic identity in the community within the scope of a wider process of organization of the indigenous peoples of the Northeast and point to the religious component

* Doutor em Antropologia pela Universidade Lumière Lyon 2 – França. Professor Adjunto de Antropologia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41.195.001 Salvador-BA. E-mail: marmesseder@terra.com.br

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB, servidora pública estadual, lotada na Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado da Bahia, Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas. Endereço para correspondência: 4ª Avenida, nº 400, 1º andar, Centro Administrativo da Bahia – 41.745-002 Salvador-BA E-mail: sonjafferreira@gmail.com

of this identity web. This brief characterization, which draws on other research centered on the political, social and symbolic processes of Tupinambá ethnic elaboration, allows us to understand the meaning attributed to school education and how it incorporates, the wider orientations of the communal project. Situating the school in its context allows us to describe and analyze practices and discourses of the teachers about what they consider to be differentiated education. Finally, we try to understand the dilemmas and possibilities placed by the indigenous school experience developed by this specific community, analyzing a possible modulation in the construction of a differentiated education.

Keywords: Differentiated education – School practices – Ethnic identity – Indians of the Northeast

Os Tupinambá no contexto da etnicidade dos índios no Nordeste

Como o conjunto dos povos indígenas habitantes do Nordeste brasileiro, os Tupinambá do sul da Bahia passaram por um período de invisibilidade histórica, política e cultural, marcadamente durante o século XX. Após as inúmeras investidas dos séculos anteriores, seus territórios se diluíram sob a ocupação de não índios. O território atualmente identificado e em vias de demarcação, com uma área total aproximada de 47.000 hectares, se define a partir das marcas históricas dos próprios colonizadores, como a sede da missão em Olivença, que reuniu os Tupinambá da região desde o século XVIII (COUTO, 2008, p. 62) e é também balizada pelas ocupações tradicionais nos atuais municípios de Ilhéus, Una e Buerarema, resultantes de processos de dispersão e reaglutinação provocados pelas pressões regionais. A perseguição ao “caboclo Marcelino” é o exemplo mais ilustrativo dos constrangimentos sofridos por esse grupo indígena¹. Pretendemos assinalar aqui que, desde os finais do século XIX e durante todo o século XX, essa população indígena viveu sob o estigma da denominação de “caboclos”, ou seja, categoria de designação mestiça, deslegitimadora de qualquer pretensão de reivindicar uma especificidade étnica e cultural.

Os índios do Nordeste do Brasil integram um conjunto de populações marcadas por séculos de contato com a sociedade colonial e nacional, do qual resultou uma situação de fraca distinção cultural e um trabalho intenso de reelaboração simbólica em torno do passado e das tradições. O processo de reconhecimento destas populações indígenas foi construído, sobretudo, a partir de uma memória étnica

baseada sobre a história territorial, geralmente ligada à presença das missões religiosas e também referida a uma reconstituição, senão mesmo, uma aprendizagem de um ritual.

De fato a construção de um projeto coletivo exige o domínio de uma “tradição indígena”, condição indispensável ao reconhecimento. Uma expressão dos Atikum (cf. Rodrigo Grunewald, 1993), de Pernambuco, resume este processo, o “regime dos índios” que é também o “regime de Deus”. Esta última expressão é recorrente em cantos de Toré², nos quais se fala em união, exprimindo bem o sentido fundante da ligação ao sagrado para a construção da indianidade³. A constituição deste regime responde a uma orientação política e simbólica. De um lado a organização de um sistema de representação política comunitária, com a instituição dos cargos de cacique, de pajé e de conselheiro tribal e a retomada, aprendizagem ou reaprendizagem de uma tradição ritual. A instituição do ritual ultrapassa seu único papel de sinal distintivo e organiza em torno de si uma rica fonte de elaboração do sentido coletivo e subjetivo da etnicidade. (MESSEDER: 2009: 1-2)

A reconstrução da identidade étnica desse grupo se faz como parte de um amplo processo de reemergência de povos indígenas no Nordeste bra-

¹ Para uma análise sistemática do processo de ressurgimento étnico dos Tupinambá sugerimos a consulta aos trabalhos de Viegas (2008) e Couto (2003, 2008).

² O Toré é um ritual praticado por vários povos indígenas no Nordeste e consiste, genericamente, em uma dança circular, acompanhada de cantos, marcados pelo uso do maracá. Há variações coreográficas nos cantos, nos passos da dança e na utilização de certos elementos como tabaco, vinho de jurema (mimosa bensis) entre os vários grupos indígenas que o praticam.

³ A noção de indianidade, tal como a utilizamos aqui, evoca uma adesão sentimental, uma espécie de ethos, no sentido de Bateson (1958), a uma identidade pan-indígena difusa e associada a uma cosmologia genérica de vínculo com a natureza e defesa de tradições indígenas com conteúdos variados.

sileiro, tributário de uma mobilização política e cultural viabilizada pela organização crescente do movimento indígena na região, com o apoio de associações de caráter indigenista e da atuação de missionários católicos ligados ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e também de pesquisadores, particularmente, antropólogos. Entre os Tupinambá, esse processo começa a ganhar força na década de 1990 e se adensa com a aproximação da comemoração dos quinhentos anos do “descobrimento”, evento com fortes repercussões simbólicas em toda região sul do estado da Bahia e, é claro, em todo o Brasil.

Para os nossos propósitos, é importante registrar que a comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro recupera e elabora, para fins de sua afirmação identitária, o fato do “caboclo Marcelino” ter usado a Serra como seu último refúgio e seu corpo não ter sido encontrado (COUTO, 2008). A situação de relativo isolamento geográfico da área e suas próprias condições ecológicas propiciaram a elaboração de uma mística em torno do local. Além disto, a comunidade se serviu da sua própria experiência religiosa compósita, a partir de um culto de possessão de influência umbandista, para erguer sobre ela a sua especificidade étnica no seio da comunidade mais ampla dos Tupinambá. Enquanto em Olivença o ritual Tupinambá é denominado *Poranci*, na Serra ele foi denominado *Toré*, seguindo a tendência hegemônica entre os índios no Nordeste. A necessidade dessa especificação se associa ao fato do ritual na Serra ser marcado pela incorporação de entidades denominadas “encantados”, antes definidas como “caboclos”, presentes em outros cultos de origem afro-ameríndia. Os encantados distinguem-se de outros seres espirituais, particularmente, por não serem mortos e, sim, espíritos vivos que tem sua existência em reino propriamente indígena⁴.

Vemos, assim, que o trabalho de ressurgimento étnico é uma trama simbólica e política, rica e complexa. As crenças e práticas associadas à presença de um forte líder espiritual, particulariza os Tupinambá da Serra, dado que nas outras comunidades evitam-se os estigmas dos cultos de possessão. Na Serra, os “encantados” são recebidos e suas orientações são seguidas no encaminhamento das ques-

tões coletivas, inclusive no âmbito da escola. As pesquisas realizadas sobre os Tupinambá ressaltam a centralidade das atividades espirituais para a vida coletiva dessa comunidade. Portanto, a compreensão da articulação entre práticas educativas escolares e a construção do projeto étnico deve considerar a importância desta dimensão na organização dos Tupinambá da Serra do Padeiro.

A comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro: breve contextualização

A Aldeia Indígena da Serra do Padeiro situa-se em uma região montanhosa, com relativa preservação dos seus recursos naturais e, segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2005), tem uma população aproximada de 650 pessoas – distribuídas em 130 famílias, dispostas nas localidades: Beira Rio, Craveiro, Retomada I, Retomada II, Pau Escrito, Ipiranga, Maruim, Zé Soares e Rio Una. A aldeia está situada no município de Buerarema, pequena cidade central do Sul da Bahia com cerca de 19.956 habitantes (IBGE), distante cerca de 16 km da Serra do Padeiro e 472 km de Salvador.

O centro da aldeia fica na base da Serra do Padeiro, cercada pela exuberante vegetação da mata atlântica. É constituído por sete residências onde moram os membros da família Ferreira da Silva, uma escola e seu anexo, creche, secretaria e um galpão de madeira chamado de “casa do santo” ou “centro da cultura”, dispostos estrategicamente para controlar a entrada e saída de estranhos. As demais residências distribuem-se pelos arredores, junto às pequenas áreas de cultivo.

A comunidade vive da agricultura familiar cuja base é o cultivo da mandioca. Todos têm sua própria roça onde, além da mandioca, plantam abacaxi, banana, abóbora, feijão, milho, hortaliças, inhame e frutas diversas. O carro-chefe da produção é a farinha de mandioca, muito requisitada na região e maior fonte de renda local. Possuem grupos organizados de jovens, de produção agrícola, de mulheres e uma associação comunitária atuante – Associação Indígena Tupinambá da Serra do Pa-

⁴ O trabalho de Nascimento (1994) é particularmente elucidativo das tramas simbólicas produzidas neste universo das crenças e rituais dos índios no Nordeste.

deiro (AITSP). O festejo em louvor a São Sebastião, em 19 de janeiro, é a principal manifestação pública da religiosidade desse povo indígena⁵.

O núcleo central da aldeia concentra as moradias dos principais líderes comunitários. Aí está localizada a residência do Sr. Lírio, o pajé, intermediário entre os encantados e os homens, rezador muito requisitado na região; D. Maria da Glória, sua mulher, exímia contadora de “causos” e os filhos; o cacique Babau, Baiaco, Magnólia, Rosildo, Tete, Gil e Glicéria. Os outros filhos, Magneci, José Aelson e Vando moram fora da aldeia. Babau, apesar de jovem — 34 anos —, é considerado o porta-voz dos encantados; foram esses seres que o indicaram para cacique e, segundo Babau, para que seja possível reconhecer uma liderança, “*basta saber se o povo está feliz*”. A sua indicação espiritual para o posto confere forte aceitação do seu comando na comunidade, mas, para além deste fato, é uma liderança querida, respeitada e suas ações parecem estar em consonância com os projetos de futuro do povo da Serra.

Eles são organizados e dinâmicos, como demonstra a constituição da AITPS e a organização de cultivos coletivos como a “roça da Associação” e a “roça das mulheres”. Em geral, os homens fazem os trabalhos mais pesados, como a “destoca” e a “capina” para a implantação dos roçados; enquanto as mulheres plantam, fazem os cuidados diários e participam da colheita. Todos participam e trabalham em todas as roças mencionadas, praticando o auxílio recíproco no trabalho conjunto. A produção não tem em vista o acúmulo de bens e tampouco o lucro financeiro, como acontece na visão capitalista da economia — busca-se assegurar o bem-estar coletivo.

A verba gerada com a produção da “roça da Associação” é utilizada como um fundo de reserva para aquisição de bens comunitários, equipamentos agrícolas, combustível, remédios, a realização do Seminário da Juventude Indígena Tupinambá, a festa de São Sebastião, viagens de lideranças e professores, e manter os índios nas terras retomadas até que suas roças estejam produzindo. Desde o início do plantio, eles já têm em mente onde vão aplicar a renda obtida com a venda de cada produção. Os recursos oriundos da produção excedente das roças familiares são utilizados

na compra de produtos e objetos industrializados, como vestuário, calçados e outros. Os habitantes da Serra do Padeiro sabem que é vital a coesão na luta; e esse princípio é uma das orientações dos encantados para atingir os objetivos da comunidade. Para eles, a função da atividade econômica é garantir o bem-estar das pessoas e da coletividade, exercitando a generosidade, a partilha, a hospitalidade, o espírito comunitário e a reciprocidade.

Os encantados, segundo eles, garantem a resolução de todos os seus problemas e deles dependem todas as decisões que são tomadas na aldeia, em diversas esferas. Sempre que precisam tomar alguma decisão em nome da coletividade é realizado um ritual — valendo-se da fé nos encantados — e crêem que, a partir dele, alcançam a força e o sucesso no pleito. Esses rituais acontecem a cada retomada⁶, nas reuniões de planejamento escolar e em todas as outras decisões importantes na escola, nas viagens realizadas etc. Sem a orientação dos encantados não se toma nenhuma decisão na comunidade.

A escola e seu lugar na comunidade

Em 1996, um pequeno grupo de professoras da Aldeia Tupinambá de Sapucaieira, uma das 25 comunidades que constituem o povo autodenominado Tupinambá de Olivença, liderados por Núbia Batista da Silva,⁷ conhecida como Núbia Tupinam-

⁵ Para uma análise do significado deste festejo para a comunidade deve-se consultar o trabalho de Couto (2008).

⁶ A “retomada” é um tipo de ação comum entre os povos indígenas, particularmente no Nordeste, onde os territórios indígenas identificados como tradicionais por estas populações estão geralmente ocupados. Desta forma, para forçar a agilização do processo de extrusão pela FUNAI, mesmo quando o território ainda não foi demarcado, realizam-se as “retomadas” que são ocupações coletivas de áreas com a participação de várias famílias e implantação de roças e moradias, visando assegurar o controle permanente de parte do território. Esta ação exige planejamento, coordenação coletiva e uma estratégia bem montada de apoio logístico e de sustentação jurídica, o que é assegurado por organizações indígenas e indigenistas que pressionam a FUNAI e o Ministério Público no sentido de garantir a legitimidade da ação.

⁷ Núbia Tupinambá recebeu, em 2007, o Troféu Zeferina, da Universidade do Estado da Bahia, através do Centro de Estudos dos Povos Afro e Indígenas Americanos / Cepaia — que contempla mulheres negras e indígenas que se destacaram na luta por direitos coletivos em suas comunidades de origem — pela sua atuação no processo de etnogênese do povo Tupinambá.

bá, começou a trabalhar voluntariamente para alfabetizar as pessoas da aldeia. Estimulados por ela, esses professores participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – Caporec⁸ que tinha proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire. De acordo com Silva (2006),

... consistia dos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade, segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizandos e terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida. Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizandos e dos alfabetizadores. A partir daí o Caporec e a FASE adotaram no seu programa de formação, a questão étnica e a história dos povos indígenas no Brasil. Se assumindo enquanto indígenas, muitos alfabetizadores integravam atividades de formação e de articulação política indígena que preparavam as atividades paralelas da Comemoração dos 500 Anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica e da luta pela demarcação do território. (apud MARCIS, 2008, p. 8).

Sob a orientação de Núbia Tupinambá, a primeira pedagoga indígena do estado, graduada pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), fundadora e secretária do Caporec desde 1995, os professores Tupinambá de Olivença ensaiaram os primeiros passos para a criação de uma escola na aldeia. Foram realizadas muitas reuniões itinerantes na área e, desse modo, forjaram-se as condições de mobilização da população para a reafirmação étnica e sua organização enquanto índios, destacando-se a sua percepção para a importância da educação diferenciada no processo de reelaboração identitária e para o desenvolvimento da comunidade indígena Tupinambá. Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira na organização da comunidade para o reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e a identificação do território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área

proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una.

Em 2000, Núbia fez um minucioso levantamento das demandas de alunos e professores que poderiam atuar, apesar de alguns não terem formação adequada, e organizou 19 núcleos escolares espalhados na região de Olivença. Estimulados por ela, todos trabalhavam de forma voluntária e atendiam crianças desde a educação infantil até a quarta série. Os espaços educativos eram improvisados, construídos pelos professores. Após o reconhecimento oficial pela FUNAI e crescimento da demanda, realizaram-se contatos com o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), pressionando esses órgãos a responder às necessidades de estruturação física e de pessoal para o atendimento escolar nas aldeias. Em 2004, foi criada a Escola Indígena Tupinambá de Olivença – EITO e firmado o compromisso da construção de sua sede, que só foi inaugurada em 2006.

Ainda em 2000, a cacique Maria Valdelice Amaral⁹ fez uma visita à Serra do Padeiro – que tinha iniciado, nesse período, o seu “*despertar para a cultura que estava adormecida*”, como diz o cacique Babau – e convidou a comunidade para participar da luta para o reconhecimento étnico e das reuniões que estavam acontecendo em Olivença, objetivando a organização da escola que estava nascendo. Foi formado, então, um anexo da Escola Tupinambá de Olivença na Serra do Padeiro, e foram matriculados os alunos que estudavam em uma escola municipal que funcionava na Serra. Cerca de cinco professoras da comunidade começaram a ensinar nesse anexo e participar das reuniões pedagógicas coordenadas, em Olivença, por Núbia, que, a essa altura, já tinha conquistado para os professores a contratação pelo Estado, no sistema Regime Especial de Direito Administrati-

⁸ Projeto desenvolvido pela Federação para Assistência Social e Educacional – FASE, que atuava com grupos populares de alfabetização e também com multiplicadores ou formadores das práticas pedagógica e didática.

⁹ Os Tupinambá possuem três líderes políticos reconhecidos como caciques: Valdelice lidera as comunidades da sede do distrito de Olivença e outras localidades dessa área de influência; Roseval de Jesus Silva (Babau) é o cacique da Serra do Padeiro e adjacências e Alicio Francisco do Amaral é o líder político nas comunidades de Acuípe e Santana. (SILVA, 2006).

vo (Reda). Essas reuniões foram o primeiro lume para os professores da Serra do Padeiro, quando, nas permutas de experiências e estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (RCNEI), atualizavam as suas aspirações. Em relatos, fica claro o encantamento desses professores com a “descoberta” da chamada “educação diferenciada” que valorizava os costumes, os mitos, a própria produção, o respeito e o valor aos mais velhos, seus conhecimentos, conceitos e vivências que já tinham, segundo eles, mas não eram valorizados pela escola da “rua” (como comumente aludem às cidades de Buerarema, Ilhéus e Itabuna).

Vários fatores determinaram o desejo do povo da Serra em ter a sua própria escola indígena na aldeia, inspirados também no resultado obtido pelos parentes e na luta pela reafirmação étnica a partir da educação. Aliado a isso, o número de alunos tinha aumentado, sobretudo devido a várias retomadas realizadas, resultando em uma ampliação do território ocupado, atraindo mais famílias para morar lá e, conseqüentemente, a contínua e crescente demanda de alunos.

Uma intensa articulação foi feita com a FUNAI, a Diretoria Regional de Educação (DIREC) de Itabuna e especialmente a SEC. Após várias viagens feitas por Babau, o cacique, e alguns professores a Salvador, reivindicando a criação da escola, pautada no mapeamento, levantamento e diagnóstico das suas necessidades, foi criada, oficialmente, a Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (EITSP) em 13 de outubro de 2005.

No início, as aulas aconteciam nos galpões e nas casas de farinha das retomadas que ficavam no entorno da Serra. No núcleo da aldeia, funcionava, desde 1990, a Escola Rural Municipal Boa Sorte, constituída de uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros, um masculino e um feminino. O pequeno prédio foi construído pela prefeitura em um terreno doado pelo Sr. Lírio e atendia 44 alunos de 1ª a 4ª séries, organizados em classe multisseriada, cuja professora era Magnólia (filha de D. Maria e Sr. Lírio e irmã do cacique Babau). Com a criação da escola estadual, o município cedeu o prédio para o estado e disponibilizou a professora. Os moradores da comunidade construíram um anexo – um galpão de esteira

coberto de palha – com três salas de aula, separadas por plásticos, para atender à demanda dos alunos, que tinham que se deslocar para Buerarema para estudar o 2º segmento do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série). Hoje isso acontece com os alunos do Ensino Médio.

A escola possui 19 professores. Destes, 04 concluíram Formação Geral, 04 estão fazendo o Magistério Indígena, tendo já concluído o Ensino Médio, e 12 estão cursando Ensino Superior: Licenciaturas em História, Biologia, Letras e Pedagogia, e os cursos de Administração e Serviço Social. Os professores que cursam Serviço Social e Biologia foram aprovados e cursarão também a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), programa oferecido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com o MEC. Desde a criação da escola, alguns professores participaram também de três cursos de formação continuada oferecidos pela SEC.

A situação, hoje, é de superlotação, pois as salas de aula existentes já não comportam a quantidade de alunos. Em frente a esse anexo, foi construído, também com recursos da comunidade, um prédio constituído de um banheiro e três salas: uma da Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica, uma sala de informática com quatro computadores e outra sala que funciona como biblioteca, sala de estudos e de vídeo. A escola possui também uma creche construída com recursos da comunidade e do estado, para os filhos das professoras, e realiza o atendimento educacional para 300 alunos. Destes, cerca de 50 são não índios.

A escola funciona nos três turnos. Os turnos matutino e vespertino oferecem desde a Educação Infantil até a 5ª série e no noturno funciona da 6ª até a 8ª série e a Educação de Jovens e Adultos, com uma sala de alfabetização. Nos três turnos, funciona uma sala de “reforço escolar”. A “sala de reforço” é frequentada não só pelos alunos que têm dificuldades, mas, também, pelos alunos que já superaram esta necessidade, permanecendo na escola no turno oposto ao que estudam.

Em todos os turnos, é feito um intervalo de 15 minutos para a merenda. O cardápio é variado, utilizando, na maior parte das vezes, os produtos agrícolas da própria comunidade, como aipim, banana da prata e da terra, farinha, pipoca, usados

também como ingredientes de mingaus, sopas, beijos e sucos de frutas variadas. Através da AITPS, a escola compra os produtos da comunidade e isto traz um movimento financeiro importante para os moradores. Esse modo de gerenciar os recursos financeiros da escola é ambicionado por outras comunidades indígenas e citado na SEC e em outros órgãos como um exemplo de auto-sustentabilidade. Como eles têm uma boa produção agrícola, esta é uma oportunidade para escoar o que é produzido pelos vários grupos organizados de produção.

A escola da aldeia contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da comunidade em vários aspectos. A compra do excedente de produção pelo programa da merenda escolar possibilita a entrada de recursos regulares na comunidade e soluciona, em parte, os problemas de escoamento da produção, dificultado pelos custos de transporte e também pelo preconceito dos comerciantes da cidade em relação aos índios. Deve-se ainda considerar os salários dos professores e funcionários da escola no processo de capitalização comunitária, em um contexto de circulação restrita de dinheiro. Além disso, a merenda elaborada com os produtos locais garante melhor qualidade na alimentação dos alunos, evitando o consumo de produtos industrializados, como acontece em muitas outras localidades, respeitando assim os costumes e os hábitos alimentares locais. Não é sem razão que D. Maria exclama: “*a escola daqui, minha filha, é uma mãe!*”.

Existe uma relação de respeito e preservação dos recursos naturais entre os habitantes da Serra do Padeiro, que é observada na atitude reflexiva e de amor a seu espaço geográfico. Em consonância com essa característica, eles participaram com singular interesse do projeto “Agroecologia em terras indígenas Serra do Padeiro – Povo Tupinambá Buerarema-Ba”¹⁰, que objetivou capacitar e difundir uma proposta de agricultura sob base agroecológica, introduzindo e aperfeiçoando técnicas socialmente apropriadas, com ênfase nos sistemas tradicionais, no manejo sustentável dos recursos naturais e na valorização do trabalho das mulheres nas atividades agrícolas. Além do desenvolvimento de atividades que fortaleceram e incentivaram ações produtivas e auto-sustentáveis na comuni-

dade, o projeto formou agentes multiplicadores para atuarem nas demais comunidades Tupinambá, contribuindo na implementação e execução do projeto aprovado pela Carteira Indígena do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que resultou na construção de uma Casa de Farinha.

Inserida no bioma da Mata Atlântica, a Serra do Padeiro abriga parcela significativa da diversidade biológica do país e, graças à atuação organizada da comunidade, vem impedindo a presença de atividade agropecuária e extrativista ilegal que degradou parte substancial da vegetação original deste bioma, devido ao uso agrícola intensivo e à extração indevida de madeira. A partir de 2005, a comunidade retomou o controle de áreas extensas do território, reocupando fazendas abandonadas ou semi-abandonadas, provocando a antecipação de negociações entre a FUNAI e os ocupantes anteriores dessas áreas, posto que o território Tupinambá está em fase de regularização fundiária.

A atuação da AITSP e da escola se confunde com o ideal de preservação da Serra do Padeiro. Assim, na mata, não é permitida a retirada de madeira, a menos que seja para utilização doméstica, e a colocação de armadilhas de caça é feita só no entorno das roças. Muitas vezes, a retirada da madeira permitida e a coleta de certas plantas são precedidas de rituais. A Associação teve como ações o encaminhamento de processos contra fazendeiros locais — que praticavam o desmatamento, provocavam a poluição do rio Una — e a organização das retomadas.

O processo de reconhecimento étnico produziu transformações significativas na vida dos moradores da Serra. A mobilização coletiva exigida pela luta por esse reconhecimento certamente fortaleceu os laços comunitários. A organização da vida escolar contribuiu para ampliar o horizonte econômico e político, proporcionando melhorias na vida das famílias, ampliando as possibilidades de gan-

¹⁰ O projeto aconteceu de setembro de 2006 a junho de 2007, contando com a parceria do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI-Ba) e AITPS. Em uma das oficinas se confirmou o reconhecimento do saber tradicional e cultural sobre a influência lunar nos cultivos dos índios da Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, resultando na elaboração de um calendário lunar das práticas agrícolas na Aldeia (Revista Brasileira de Agroecologia, v. 2, n. 2, out 2007).

hos financeiros, representados, como dissemos, pelos recursos oriundos da merenda escolar e pelos salários dos professores e funcionários. A escola assume um papel de instrumento de resistência e revitalização cultural e, também, de provedora de recursos materiais. Uma fala de uma das professoras resume a articulação entre projeto étnico, reconhecimento e educação escolar.

*Depois do reconhecimento a gente teve toda a ousadia, né, de poder mostrar nossa cultura, de poder... aí... que a gente teve mais segurança dos nossos objetivos. Porque a luta, na verdade os encantados, chegou e avisou que a nossa luta tinha começado, que as nossas terra iam voltar pra nossas mão. Aquela promessa que, sempre aquela história, o mito que o pessoal chama mito, que todos falavam que a terra ia voltar pra nossas mãos e aqui que **ia ter um estrondo na Serra, um estrondo no mar e que ia voar água aqui na Serra**. Aí, na verdade foi essa história, foi o reconhecimento dos povos Tupinambá, os encantados falavam de uma forma, a gente ficava sem saber o que era, tinha que traduzir isso. Aí foi o nosso reconhecimento que veio aqui. E aí, Valdelice convidou a gente pra participar e nós fomos. Babau ajuntou um monte de meninas, foram 12 meninas e aí a gente desceu pra Olivença e participamos de algumas reuniões lá e lá tava iniciando a luta, já tinha um trabalho da escola, né, que eles já tinham, que **a verdade a luta de um povo, do reconhecimento da luta do povo Tupinambá lá de Olivença a partir da educação**.” (Entrevista concedida pela professora Célia Tupinambá, em 16.09.2008 – grifos nossos)*

Neste sentido, a escola indígena da Serra do Padeiro parece corresponder ao ideal preconizado pelo RCNEEI de articular-se com o projeto comunitário. O que torna esta articulação consistente e vigorosa é o fato do conjunto das atividades comunitárias em torno da organização étnica possibilitar a construção efetiva de uma comunidade educacional. Revela-se uma espécie de simbiose entre esses processos que são simultâneos.

Veremos em seguida como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e que conteúdos curriculares são ministrados, permitindo-nos analisar que modalidades de diálogo intercultural (COLLET, 2006) são estabelecidos no cotidiano da escola.

Educação diferenciada e práticas pedagógicas: recortes etnográficos

A descrição e o exame de algumas aulas e falas dos professores podem nos permitir uma visão de como se constroem as definições locais de educação diferenciada. Embora careçam de uma maior densidade etnográfica, os fragmentos aqui apresentados de práticas e discursos evidenciam o processo de elaboração de uma práxis pedagógica que procura destacar os aspectos considerados “indígenas” dos conteúdos curriculares. A relação com as crenças e práticas religiosas é elemento estruturante dessa práxis. De certa maneira, a educação escolar indígena retoma os temas primordiais dos processos de afirmação étnica em curso nas últimas décadas, particularmente entre os povos indígenas do Nordeste.

Os Tupinambá da Serra do Padeiro se destacam pela sua forte ligação espiritual, como assinalamos acima. Assim, não é de estranhar que as aulas na escola sejam regularmente abertas com rezas e cantos. O discurso de uma das professoras enfatiza a dimensão espiritual, declarando explicitamente que há uma orientação por parte dos *encantados*.

... acho que o diferenciado em nossa escola está bem presente, porque o diferenciado vem desde os encantados. Os encantados é que nos orientam o que tem que fazer na escola. Quando a escola tá com algum problema, a gente vai lá, pede pra o pajé olhar como é que tá a situação da escola, tudo bem envolvido com os encantado, o que eles falam, o que eles orientam a escola no dia a dia com os alunos. (Entrevista concedida pela professora Magna Daiane em 16.09.2008)

O relato da situação que apresentaremos a seguir ilustra o que estamos dizendo. Em um dos momentos do trabalho de campo, observamos que as professoras chamaram as crianças antes de darem início às aulas, para fazerem um *Toré* no centro da aldeia, em volta da roda do fogo¹¹. Algumas crianças estavam com a camisa da escola,

¹¹ Essa roda é um símbolo religioso em forma de elipse, feito com pedras, onde acendem uma fogueira em seu interior, em situações ritualísticas específicas e, em sua volta, dançam o *Toré*. Esta prática acontece todas as manhãs e à tarde antes das aulas, não sendo acendida, neste caso, a fogueira.

outras não. As professoras também usavam uma camisa da escola na qual se lê “Professor Indígena”. Uma delas usava a tanga de embiriba – vestuário geralmente utilizado em rituais. D. Maria, esposa do pajé, estava presente. Em círculo, e de mãos dadas rezaram, 03 “Pai-Nosso” e 03 “Ave-Maria”, depois se abaixaram e cantaram:

Trabalha, trabalha oh trabalha guerreiro (Bis)
Trabalha guerreiro, nesta aldeia real (Bis)
O céu é alto
O mar é fundo (Bis)
Tem que chamar por Deus
Pra andar no mundo (Bis)

Depois se levantaram e cantaram:

Minha cama é de vara
Forrada de cansação
Eu me chamo é Tupinambá
E eu não nego minha nação (Bis)

A professora Magnólia então pergunta se alguma criança quer puxar algum outro canto e eles respondem com a seguinte canção:

A maré encheu
Tornou vazar
De longe, muito longe
Eu avistei ará
Minha palhoça
Coberta de sapé
Meu arco e minha flecha
Minha cabaça de mé [sic]

Ela pergunta, mais uma vez, se alguém quer “puxar mais algum canto”. Como não houve manifestação alguma, ela convidou os alunos para suas salas de aula. Dirigimo-nos à sala da 4ª série, onde 18 alunos estavam sentados em círculo, fazendo a leitura do livro “Índio na visão dos índios Tupinambá¹²”. Todos os alunos possuem esse livro que foi distribuído aos alunos para ser lido no final de semana. A professora estava lendo a página 63, na qual aparecia a palavra URUCUM, então ela perguntou se alguém conhecia o urucum. Ela comenta que na Serra do Padeiro se usa mais o jenipapo para fazer as pinturas corporais. As crianças interagiram, comentam e, em seguida, a palavra CAITITU é citada no texto – ela pergunta o que é. Alguns fazem a leitura no livro da palavra. A professora pergunta se alguém já viu um caititu e al-

gumas crianças dizem que sim. A professora explica que antigamente os Tupinambá tinham “muitas terras, muitas caças e caçavam muito. Eles tiravam o dente do caititu para fazer colar”. A professora pergunta se todos têm um lápis e pede, em seguida, pra marcar um X na palavra *caititu*.

Depois, pede para passar para a página 64 do livro. Ela então pergunta qual é a próxima palavra em destaque. Os alunos respondem: PATI e quando ela pergunta o que é, eles lêem no livro a resposta. A seguir, a professora explica o significado da palavra¹³. Em seguida, pede pra marcar um X na palavra TUCANO e as crianças lêem a palavra a seu pedido. Pergunta se alguém já viu um tucano. Um aluno diz que só viu uma vez, quando tinha 7 anos. Ela explica que “o tucano é muito lindo, mas não se pode matá-lo, pois está em extinção”. Em cada palavra lida, ela enfatiza que tem origem tupi. Pede para marcar um X nas palavras destacadas. A professora solicita então um trabalho e coloca no quadro: TRABALHO DE HISTÓRIA – para as crianças copiarem. Ela distribui uma folha de papel, e pediu para os alunos colocarem o cabeçalho na folha e as palavras destacadas do livro; pede para desenharem os seres referentes às palavras e escreverem algo sobre cada uma delas. Este trabalho foi exposto posteriormente na parede da sala-de-aula.

Esta micro-cena do cotidiano da escola evidencia alguns elementos interessantes para análise. Temos aí um material didático contextualizado, que descreve fatos da história local e destaca elementos emblemáticos de um modo de vida indígena: animais, sementes e frutos para pintura corporal etc. A prática pedagógica parece associar uma visão mecanicista de educação: repetição; assinalar com um x; escrita de palavras; com um diálogo reflexivo a indicar uma orientação mais crítica.

¹² Esse livro foi elaborado com a colaboração dos próprios professores, sob a coordenação de uma outra professora Tupinambá da aldeia de Olivença. O livro trata da história da comunidade e de sua cultura, destacando alguns personagens importantes, como o “caboclo Marcelino”, líder de uma revolta indígena. Os textos contidos no livro foram escritos a partir das narrativas orais da comunidade, são curtos e em uma linguagem coloquial para facilitar e estimular a leitura das crianças e dos jovens.

¹³ O pati é um tipo de palmeira cuja madeira frequentemente é utilizada pelos índios da região para confeccionar lanças, bordunas, flechas e outros artefatos.

Vemos que não é o conteúdo do texto lido que é analisado e discutido pela professora, mas os vocábulos de origem Tupi que são enfatizados. Os cantos de *Toré* e as rezas no início das aulas formam uma composição cultural presente entre os índios no Nordeste. A devoção católica se articula a invocações típicas da Umbanda, mas especificadas pela indianidade que emana das referências à “aldeia real”, ao “arco”, à “flecha”, do atributo guerreiro e, é claro, do próprio etnônimo tupinambá. No relato de campo, observou-se que essas atividades prendem a atenção das crianças.

Outras aulas ministradas por professoras que estão passando pela formação do magistério indígena se orientam pelo mesmo tipo de práxis pedagógica, ressaltando aspectos do que se considera sejam elementos culturais específicos da comunidade. Em uma turma de 2ª série, com 16 alunos dispostos em filas nas carteiras, a professora colocou no quadro as palavras: maracá, sarabatana [sic], burduna [sic], semente, colar, pena, natureza, flecha, cocar, tanga, brinco, pintura, pulseira, cultura, *toré*. Estas palavras foram sugeridas pelas crianças. A professora explicou que as palavras escritas no quadro fazem parte da cultura. Ela escreve no quadro a palavra CULTURA. A seguir ela perguntou aos alunos sobre a origem das palavras (maracá, pena etc.). Depois de algumas tentativas, os alunos respondem: da NATUREZA. A professora pediu então para formarem grupos de três, entregou o dicionário e pediu para os alunos procurarem no dicionário as palavras que estavam no quadro.

Uma classe da 1ª série foi também observada. A professora colocou algumas palavras no quadro para os alunos copiarem: flecha, faca, fofa, foca, fubá, fome e disse aos alunos: leiam as palavras e circulem a letra f. A seguir ela saiu da sala, os alunos estavam muito dispersos, conversavam e não davam muita atenção. Copiaram do quadro e conversavam muito. A professora voltou, mas os alunos estavam muito inquietos, levantavam e sentavam nas cadeiras. Sem muito pulso, ela pede constantemente para os alunos se sentarem e ficarem em silêncio. Alguns meninos conversam, não param e cantam parte de cânticos: “pisa ligeiro, pisa devagar, quem tem medo de (...), não assanha mangangá”, “minha palhoça, coberta de sapé...”.

Os alunos quase que ignoram a professora, que também é um tanto alheia, indiferente a tudo. Ela solicita que eles soletrem devagar e separem as sílabas. Os alunos continuam conversando e cantando. A professora senta, não olha o trabalho dos alunos e também não é solicitada por eles. Quando algum aluno chega até sua carteira, ela manda sentar. A conversa não pára. Ela chama então um aluno para responder o exercício no quadro: separar a sílaba de todas as palavras.

Vemos, de um lado, uma aula que mobiliza um léxico indígena sugerido pelas crianças e que parece manter a atenção e, aparentemente, motivar atividades tradicionais como consulta ao dicionário e proporcionar um diálogo em torno do significado das palavras. Por outro lado, a aula de português com exercícios de separação de sílabas e marcação de letras produz dispersão. Obviamente, no segundo caso o estilo pessoal da professora e seu desinteresse têm um papel fundamental neste quadro. O trabalho com palavras sugeridas pelas crianças no primeiro caso, e o fato delas serem destacadamente indígenas, apontam para uma maior mobilização pedagógica em torno das “coisas” da cultura.

Não estamos sequer discutindo o aparente paradoxo antropológico das crianças terem sugerido que as palavras se originam da natureza e isto não ter sido alvo de uma reflexão. Poderíamos pensar que a etapa de aprendizagem em que se encontram não permitiria este tipo de discussão, mas também é possível que a própria professora não se dê conta da questão. Ademais, levando-se em consideração a associação lógica entre os vocábulos e a natureza e uma articulação ideológica resultante da idéia de que a cultura indígena é “essencialmente natural”. A este propósito, as reflexões de Sampaio (2006) sobre a noção de “resgate”, que tem orientado as idéias dos professores indígenas, particularmente no Nordeste, sobre a educação diferenciada, parecem pertinentes para entender esse tipo de perspectiva. Retomaremos esta questão nas conclusões, mas podemos adiantar que há uma tendência a “naturalizar” a cultura como algo que se retoma de maneira substantiva para além da sua dinâmica histórica, reflexo por seu turno da própria ideologia dominante projetada sobre os índios como seres sem história.

Em outra disciplina, pode-se perceber essa articulação entre alguns elementos culturais indígenas, novamente as palavras, e os conteúdos universais. As aulas de informática ocorrem nos três turnos, numa sala junto à Secretaria. Em um dos momentos de observação, as crianças estavam aprendendo a fazer uma tabela com um exemplo que o professor desenhou no quadro. As palavras que ele deu para formar a tabela eram todas indígenas e no computador estava tocando também, um CD com músicas indígenas.

Diferenciado é uma maneira que eles possam aprender, que possam desenvolver a leitura e ao mesmo tempo possam estar aprendendo os costumes que foram perdendo, as tradições da nossa aldeia. Esse é o nosso trabalho diferenciado, tentar mostrar um pouco os dois lados. (Entrevista concedida pelo professor de informática em 16.09.2008)

Mais uma vez, aparece nos discursos o sentido da educação diferenciada como associação entre ferramentas universais e aprendizado de costumes e tradições, apropriação cultural esta que se concretizaria pela simples utilização de palavras de origem indígena. O esforço parece válido no sentido de produzir um uso culturalmente especificado de um elemento de organização, no caso uma tabela de um programa de computador. Claro que observações mais sistemáticas sobre essas aulas poderiam fornecer um quadro mais denso para analisarmos a modalidade de diálogo que se desenvolve em um campo de estudos como este, já que se trata de articular novas tecnologias e conhecimentos tradicionais. Contudo, a fala do professor remete ao aprendizado no âmbito da escola de costumes que se perderam e aí temos a evocação, novamente, da idéia de resgate, sugerindo também o “perigo” assinalado por D’Angelis (2006) de tornar a escola o instrumento fundamental para o ensino da cultura.

Eu trabalhava com educação diferenciada e aí eu vi uma coisa muito interessante lá que era valorizar o conhecimento dos mais velhos. Aí eu fiquei feliz, fiquei assim encantada, porque eu falei: nossa... mainha, sempre a gente sentava na beirada do fogo, mainha sempre contava aquelas histórias, todo mundo sentava em volta, ficava aquilo ali e sempre muitas coisas que a gente aprende assim na memória ou coisa assim, são os mais velhos que

falavam e quando a gente vai pra cidade estudar, chega lá é tudo o oposto daquilo. Que os mais velhos, nossas mães, nossos pais, nossos tios, avós, ensinaram pra gente. Eles não valorizam essa questão, a escola lá fora, não valorizam isso, só falam mais da violência, da questão da sociedade lá fora, ensinam pra poder ir embora, que seus pais e suas mães não valorizam isso, que estão errados. Então quando eu ouvi aquela proposta de ter uma educação diferenciada aonde iam valorizar os nossos costumes, que o que nós produzimos, o que nossos pais contam, nossas histórias, os mitos, que tudo isso tinha um valor pra gente, eu fiquei muito feliz. Então, eu falei: nossa, então vai ser maravilhoso, todo mundo lá, então meu pai e minha mãe é um grande professor, é mais professor do que eu que tô estudando pra me formar uma professora.” (Entrevista concedida pela professora Célia Tupinambá, em 16.09.2008)

O reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da comunidade, particularmente, dos mais velhos, é uma das especificidades marcantes na definição da educação diferenciada. Ela permite a incorporação de saberes acumulados na experiência social de sujeitos que servem de referência na vida coletiva, permite denominá-los de professores. A participação desses sujeitos nas ações curriculares se faz em espaços e tempos bem demarcados do cotidiano escolar.

As atividades pedagógicas particularmente mobilizadoras são aquelas que levam os alunos para fora da sala de aula e os fazem trabalhar com conhecimentos sobre o meio ambiente e a agricultura. Há um conjunto de projetos que proporcionam o desenvolvimento dessas atividades. Um deles iniciou-se a partir do Magistério Indígena em torno do reflorestamento de áreas degradadas pelas atividades agropecuárias nas terras retomadas. Incentivaram-se os alunos a recolherem, junto aos parentes, sementes e mudas de plantas nativas para serem plantadas, preferencialmente, nas nascentes e margens do rio¹⁴. Certamente este curso proporciona um ambiente de formação que estimula as atividades docentes, tendo em vista seus con-

¹⁴ Essas informações encontram-se no depoimento da professora Gilcélia, conhecida como Miana, no âmbito do relato de experiências do Fórum de Educação Escolar Indígena, ocorrido em Pau Brasil/Aldeia Caramuru Paraguaçu, no período de 15 a 17.10.2009.

teúdos específicos e a sua dimensão de encontro, possibilitando a discussão entre professores com diferentes experiências. Outro projeto desenvolvido articula a aula de técnicas agrícolas com a roça comunitária que fornece alimentos para a escola. Essa atividade pedagógica conta com a participação de outras pessoas da comunidade.

Em uma das aulas de técnicas agrícolas observadas, os adultos cavaram alguns buracos e as crianças colocaram um pouco de adubo orgânico em cada um deles e depois as sementes. Era D. Maria quem comandava esta aula. Chamava as crianças, explicava como se faz as leiras, dizia a todos: “*aqui é o lugar de perguntar, aqui é o lugar de ter dúvida*”. D. Maria assume aí o papel de educadora, como conhecedora dos segredos da agricultura e líder comunitária. Sr. Evanilson, que ajudou a cortar paus e folhas de palmeira para cobrir as leiras, disse: “*Ah! Eu gostei tanto de vocês, vim aqui; assim eu também aprendo e a gente tem agora o que conversar hoje*”.

É comum ouvir as crianças brincarem cantando os cânticos do *Toré*. Ouve-se a todo o tempo:

Óia a cobra cainana
Óia a volta que ela dá (bis)
Ainé, ainé
Óia a volta que ela dá (bis)

As evocações rituais e religiosas parecem constantes na vida escolar dos alunos da Serra do Padeiro. Observamos que, na secretaria da escola, há uma gamelinha com sal grosso, alho e arruda. Célia informou que botou lá para “limpar o ambiente”, por que estava “muito pesado”. Na sala de Magnólia também tinha um grande jarro com flores e folhas verdes, em um canto no chão. Na porta da secretaria tinha também duas folhas de “espada de Ogum”, presas em forma de cruz. Segundo ela foi orientação dos *encantados*, pois estes procedimentos os livrariam das más energias.

Em alguns cadernos de alunos, registramos que os exercícios eram: ditado, pesquisar no dicionário o significado das palavras, separação de sílabas. Em matemática, muita conta. Em história, o direito dos índios e as palavras *união e força* são recorrentes.

Esses registros etnográficos esparsos impõem prudência a nossas interpretações. Há uma profu-

sa interpenetração entre projeto étnico e educação escolar. O processo de formação dos próprios professores ainda está em curso e a luta política da comunidade realiza-se em várias frentes. Em seguida, tentamos apontar algumas pistas para um entendimento, mesmo que provisório, desta experiência e suas possibilidades de contribuição para uma reflexão mais ampla sobre a educação escolar indígena.

Considerações finais: escola diferenciada e identidade étnica

Começamos por evocar um fato básico, a idéia de interculturalidade aplicada à experiência educacional dos Tupinambá e, provavelmente, aos outros povos indígenas no Nordeste, incide sobre um terreno diferenciado de diálogo. Trata-se de fazer dialogar conhecimentos escolares universais com conteúdos e saberes culturais em processo de reconstrução, pelo menos no que concerne àqueles elementos ou as dimensões reputados ou definidos como genuinamente indígenas. Melhor dizendo, trata-se de lidar não com entidades culturais bem delimitadas com uma cosmologia, organização social, língua etc., mas com comunidades com séculos de contato e de “mestiçagem cultural” e também de invisibilidade histórica, que recobram seu protagonismo a partir das idéias de cultura elaboradas e impostas pelo pólo dominante da sociedade.

A ideologia dominante consagrou um modelo de índio emoldurado pelo sentido da perda, amarrando aí nesta teia a necessidade de resgate, como bem analisa Sampaio (2006). Entretanto, é preciso considerar o diálogo intercultural forjado também com outros agentes, que mobilizam definições de cultura relativizadoras, como é o caso dos antropólogos. Paralelo a isto, há a apropriação política do conceito de cultura por agentes missionários e militantes de organizações não governamentais e pelo próprio movimento indígena no Nordeste. Vimos que o trabalho de militância em torno da alfabetização na zona rural da região, onde estão inseridos os Tupinambá, foi responsável pelo processo de organização étnica do conjunto deste povo.

A simbiose entre construção identitária e a escola se apresenta neste contexto de forma instigante. A luta política presente no cotidiano da comunidade, com frequentes mobilizações para retomadas, as atividades agrícolas comunitárias, os festivais e rituais propiciam uma intensa pedagogia da etnicidade como construção permanente. O modelo de escola em elaboração produz um sentido ambíguo e ambivalente, de reprodução de ensino tradicional e veículo de transmissão de conteúdos culturais próprios, que coloca a escola em outro lugar e, ao mesmo tempo, a reforça como espaço de reprodução cultural. Atenemos, contudo, que ela não totaliza a cultura, ela obedece, ao mesmo tempo, a um projeto comunitário, ela incorpora encantos, danças, magia e ciência indígena e ocidental. Mas o aprendizado/projeto de ser Tupinambá se realiza em espaço mais amplo da luta política, das retomadas, dos rituais católicos, indígenas e mistos, nas práticas dos conhecimentos

agrícolas, botânicos, farmacológicos, espirituais, na extensa rede de relações de solidariedade econômica e política, nas diversas formas de sociabilidade ou socialidade (VIEGAS, 2003).

Esta experiência não está concluída, ela é, como toda experiência sócio-cultural, um processo, um fazer histórico cada vez mais complexo, posto forjar-se em uma reflexividade crescente, fruto de um diálogo com a formação do magistério indígena, os encontros interétnicos proporcionados pelas associações indígenas nacionais e regionais, o curso de licenciatura indígena que ora se inicia, com as produções acadêmicas e práticas que se fazem sobre eles e das quais eles se apropriam, e da própria interlocução com antropólogos, outros pesquisadores e militantes da causa indígena. Estamos certamente diante de um fenômeno novo, complexo e rico, a elaboração de uma educação indígena pelos índios em processo de reconstrução de si mesmos.

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. **Naven**: a survey of the problems suggested by a composite picture of a New Guinea tribe from three points of view. Stanford: Stanford University Press, 1936 (1958).
- COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os filhos de Jaci**: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença – Ilhéus/BA. 2003. 83f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2003.
- COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados**: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro – Buerarema, BA. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Salvador, 2008.
- COLLET, Célia. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p.115-130.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p.155-162.
- GRUNEWALD, Rodrigo. **Regime de índio e faccionalismo**: os Atikum da Serra do Umã. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1993.
- MARCIS, Teresinha. **Educação indígena diferenciada**: regulamentação e implantação no Estado da Bahia. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Teresinha%20Marcis.pdf. Acesso em: 20 de set. 2009.
- MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Dinâmica simbólica e (re)composição étnica: o caso do Torém Tremembé. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 2009, Natal. **Anais...**, Natal, 2009.
- SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília/DF, MEC; UNESCO, 2006. p. 165-174.
- SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2006.

VIEGAS, Suzana Dores de Matos. **Socialidades Tupi**: identidade e experiência vivida entre índios-caboclos (Bahia/Brasil). 2003. 423f. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Coimbra, 2003.

Recebido em 22.11.09
Aprovado em 29.11.09