

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

Educação Escolar Indígena Tupinambá: reflexões históricas e desafios da educação diferenciada

Diadiney Helena de Almeida

Fundação Osvaldo Cruz – Brasil- FIOCRUZ/
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
<https://orcid.org/0000-0002-7151-0564>

Erik Douglas Maciel Andrade

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
<https://orcid.org/0009-0007-1423-2637>



Recebido em: 15/04/2024
Aprovado em: 10/07/2024
Publicado em: 12/07/2024

Trayectorias escolares de estudiantes de escuelas secundarias rurales catamarqueñas. Experiencias pedagógico didácticas mediadas por redes sociales

Diadiney Helena de Almeida¹
Erik Douglas Maciel Andrade²

Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer reflexões históricas sobre a Educação Escolar Indígena, considerando o caso da Educação Indígena Tupinambá e a experiência de um professor de História no Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acúipe de Baixo (CEITAB). Trata-se de contextualizar o surgimento da Educação Escolar Indígena na região, apontando os principais elementos históricos e identificando os desafios atuais para sua consolidação na busca de uma Educação Escolar Indígena que, de fato, valorize a educação indígena ancestral Tupinambá.

¹ Doutorado em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida pela Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz. . dhalmeida@uesc.br/

² Tupinambá de Olivença Professor Reda do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acúipe de Baixo desde 2019 Graduado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz Mestrando em história pela Universidade Estadual de Santa Cruz - programa de pós-graduação; Diáspora africana e economias do Atlântico. (PPGH) <https://orcid.org/0009-0007-1423-2637>. edmandrade.ppg@uesc.br/

Destacam-se, nesse processo, os elementos indígenas locais que constituem a educação Tupinambá e, ao mesmo tempo, as dificuldades de sua implantação, uma vez que a organização do sistema público estadual de educação não favorece a dinâmica comunitária, impondo práticas pedagógicas que não dialogam com as diretrizes da Educação Escolar Indígena, precarizando os profissionais da educação que buscam uma educação circular e dinâmica a fim de garantir uma educação específica e diferenciada.

PALAVRAS CHAVES: Povo Tupinambá; Educação Escolar Indígena; Ensino de História.

Abstract

This article aims to make historical reflections on Indigenous School Education, considering the case of Tupinambá Indigenous Education and the experience of a History teacher at the Tupinambá Indigenous State School of Acuípe de Baixo (CEITAB). It seeks to contextualize the emergence of Indigenous School Education in the region, pointing out the main historical elements and identifying the current challenges for its consolidation in the pursuit of an Indigenous School Education that truly values the ancestral Tupinambá indigenous education. In this process, the local indigenous elements that constitute the Tupinambá education are highlighted, as well as the difficulties of its implementation, given that the organization of the state public education system does not favor the community dynamics, imposing pedagogical practices that do not align with the guidelines of Indigenous School Education, thus precariously affecting the education professionals who strive for a circular and dynamic education to ensure a specific and differentiated education.

KEYWORD: Tupinambá People; Indigenous School Education; History Teaching.

Introdução

Os povos originários sofreram violentas incursões sobre suas culturas desde a chegada dos portugueses em 1500. Através do processo de catequização jesuítica, iniciado no período colonial, desenvolveu-se um violento processo de mudanças de hábitos, costumes e tradições que compunham os modos de viver dos povos originários, carregando em seu cerne a materialização de um projeto de dominação política e cultural, com o objetivo de se apropriar das terras ocupadas pelos povos indígenas assim como utilizar sua mão de obra para o trabalho compulsório e escravizado. Ao longo da história, portanto, os conhecimentos indígenas sobre o território foram apropriados, ao mesmo tempo em que outros modos de habitar, de viver e de se relacionar com as crenças foram impostos. Do mesmo modo, é preciso ressaltar que o trabalho foi pautado, conforme a perspectiva portuguesa mercantilista do período, pela busca de riquezas e de excedentes, o que contrariava costumes e tradições indígenas. Todo esse processo, conforme aponta a Nova História Indígena, também foi acompanhado de negociações, adaptações e de resistência por parte dos povos indígenas (Almeida, 2017).

A luta pela defesa dos territórios indígenas permanece, no século XXI, sendo a maior forma de resistência dos povos indígenas que o reivindicam não como um bem econômico, mas sim como a extensão fundamental da reprodução de suas vivências coletivas. E é nesse espaço dos territórios que, atualmente, vem sendo gestado um processo de resistência através da educação em prol da defesa dos direitos indígenas e da promoção do bem viver.

A educação, ao longo da história desse país, foi um instrumento de silenciamento e de convivência com todo o processo de genocídio a que os povos indígenas foram submetidos. Diferentes interpretações colocaram os povos indígenas em narrativas generalizadas, exóticas e distantes da realidade, consolidando um imaginário, no senso co-

numa distância da população, que distancia os povos indígenas dos processos políticos contemporâneos (Almeida, 2023).

O Estado, enquanto detentor de poder, sempre manteve sua hegemonia através de um projeto educacional, seja no Brasil colônia ou em todo o processo de criação da nação brasileira, suprimindo as populações minoritárias. Cabe destacar também a organização da mão de obra trabalhadora, utilizada durante toda a estruturação de nação no país. A escravidão vigorou por pelo menos 358 anos e, portanto, possuímos uma experiência histórica de 136 anos do fim desse modo de produção, o que nos leva a entender o poder da colonialidade hoje. Uma experiência muito recente revelou a supressão, pela historiografia tradicional, de fatos sobre a exploração e escravização de povos indígenas, a qual só foi rompida na década de 1980 após o surgimento de uma nova historiografia que, em diálogo com a antropologia, passou a evidenciar a participação dos povos indígenas na história e, desse modo, pode-se analisar processos de trabalho compulsório e a escravização envolvendo os povos indígenas (Monteiro, 2009; Almeida, 2017; Baniwa, 2019).

Essa estrutura de dominação, concebida a partir de elementos econômicos, políticos, sociais e materializada pela educação, ganhou articulações diferentes ao longo do tempo. Esse texto irá privilegiar processos político contemporâneos, pós-Constituição de 1988, a fim de compreender elementos importantes desencadeados, como o surgimento da Educação Escolar Indígena, privilegiando o contexto do povo Tupinambá de Olivença.

A aprovação do Capítulo dos indígenas na Constituição de 1988 foi um divisor de águas para a Educação Escolar Indígena, provocando uma “falha” no sistema hegemônico, ao permitir a institucionalização de uma escola indígena que deveria, oficialmente, preservar sua ancestralidade e, ao mesmo tempo, oferecer ferramentas para que, por exemplo, os povos indígenas pudessem acessar as universidades, como expressa a pesquisadora Santos Tupinambá:

A Educação Indígena traz em si as concepções de cada povo, sejam elas relacionadas a crenças, tradições, formas de produzir e transmitir conhecimentos às novas gerações. Nela também está incluído o modo de dialogar com outros conhecimentos de forma institucionalizada chamada de Educação Escolar Indígena, que inclui além da correlação com os saberes de outras culturas, o modo de organizar os tempos, as metodologias e o currículo que atendam às demandas específicas de cada cultura e de cada comunidade indígena (Santos Tupinambá, 2016, p.15).

A Constituição Federal prevê a valorização da diversidade cultural e contempla a necessidade de uma educação que respeite e promova as especificidades de cada comunidade indígena, contribuindo para a construção de uma Educação Escolar Indígena mais inclusiva e adequada às realidades locais. A Educação Escolar Indígena pode ser considerada uma vitória dos povos originários, pois abrange um conjunto de práticas e iniciativas educacionais voltadas para suas especificidades, visando garantir um ensino de qualidade que respeite e valorize suas culturas, línguas e saberes tradicionais recorrendo a sua ancestralidade. Essa modalidade educacional reconhece a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas, promovendo uma abordagem intercultural que integra conhecimentos universais com os conhecimentos étnicos específicos de cada comunidade. Seu objetivo principal é fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas, proporcionar oportunidades de aprendizagem significativa e contribuir para a promoção da inclusão e da equidade educacional.

O Estado garante aos povos indígenas, a partir do artigo 210 da Constituição Federal, o direito de utilizar suas línguas maternas e métodos de aprendizagem específicos, possibilitando a valorização e organização dos conhecimentos e tradições. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determina a implementação de uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com o intuito de fortalecer suas práticas

socioculturais e línguas maternas, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. A LDB também prevê a cooperação entre os sistemas de ensino na criação de programas educacionais abrangentes, nos quais as comunidades indígenas participam ativamente na elaboração dos currículos, que devem incluir conteúdos culturais particulares de cada comunidade.

Passadas algumas décadas da aprovação do texto constitucional, o qual extinguiu a tutela que subjugava os povos indígenas no Brasil, percebe-se que a implementação da Educação Escolar Indígena, conforme está prevista na legislação, encontra muito desafios. Sua efetividade está muito mais atrelada às iniciativas dos profissionais da educação atuantes nas escolas indígenas, carecendo do suporte de políticas públicas efetivas e tornando ainda uma realidade distante a reivindicação de estudantes indígenas de manter a vivência ancestral a partir de uma educação diferenciada e, em seguida, ocupar as universidades.

1. “Somos Tupinambá”

*Somos Tupinambá e morreremos
sendo Tupinambá.
Cacique Alicio*

Atualmente, Ilhéus, segundo dados do IBGE-2022, possui uma população indígena que corresponde a 12.974 mil indivíduos, representando 7,6% da população. Parte desse povo pertence à etnia Tupinambá. São 5.679 indígenas Tupinambá, divididos entre três territórios: Olivença, Buerarema e Una, sendo a maior concentração em Olivença, localizada, aproximadamente, a 19 km de Ilhéus, com uma população de 4.631 indígenas.

Um movimento de luta pela preservação do território é uma característica histórica da população indígena de Olivença, desde a ocupação pelos portugueses em 1534, com a constituição da Capitania de São Jorge dos Ilhéus,

cuja implantação gerou conflitos, a exemplo da sangrenta “Batalha dos Nadadores”, ou “Massacre do Rio Cururupe”, em 1559, promovida pelo então governador geral Mem de Sá (Paraíso, 1989).

Outro episódio histórico que destacamos, devido à importância dada pelos Tupinambás de Olivença, foi a “Revolta do Caboclo Marcelino” (1929 – 1936) contra o anúncio de construção de uma ponte sobre o rio Cururupe. Tal construção se constituía em grave problema para os indígenas, visto que facilitaria o deslocamento, em especial de grandes produtores de cacau, que enxergavam na região, além de um local de descanso (veraneio), marcado pelas suas águas curativas, o acesso facilitado a maior quantidade de terra para produção de cacau. Marcelino nasceu em Messol, município de Una, no ano de 1896, e veio para Olivença, onde se tornou um cidadão com direito ao voto, atuando como jornalista na região. Marcelino transformou-se em uma grande liderança indígena por ser educado, saber ler e escrever e ter conhecimento sobre os tratos e funcionamentos que vigoravam sobre as terras indígenas. Sabendo que a construção da ponte seria um ataque às poucas terras que restavam sob a posse dos indígenas, ele organizou e promoveu ofensivas que se iniciaram em 1929, no Cururupe, com o propósito de impedir o tráfego. No dia 06/11/1936, o jornal Estado da Bahia ovacionou a prisão de Marcelino: “Era uma vez o Caboclo Marcelino”, discriminando-o como arruaceiro e comunista, pois tinha recebido ajuda da TI (Terra Indígena) Paraguaçu, que possuía articulações comunistas na época. A historiadora Paraíso, em um relatório sobre os grupos de Indígenas da Bahia, explica as consequências desse processo para o Posto Indígena Paraguaçu Caramuru:

Em 1936 aproveitando-se do clima de insegurança provocado pela Intentona Comunista, a nível nacional, e pela revolta dos caboclos de Olivença comandados pelo Caboclo Marcelino, a nível local, os latifundiários do cacau acusaram o chefe de posto de açoitarem re-

fugiados de ambos os movimentos. Assim puderam justificar a invasão policial orientada por jagunços que desalojaram Índios e reduziram a reserva dos originais, 50 (cinquenta) léguas quadradas, para os atuais, 36000 (trinta e seis mil) hectares. O restante foi distribuído entre os organizadores do movimento de repressão. (1981, p.4).

Este processo teve como consequência direta a morte do Caboclo Marcelino e a retração dos indígenas que ainda ocupavam a comunidade. A construção da ponte sobre o rio Cururupe, em 1960, foi o elemento que gerou grande aumento sobre a procura pelas terras de Olivença que, somada à construção da Estância Hidromineral, provocou um processo de apagamento ainda maior sobre a população indígena de Olivença. A busca pela utilização do trabalho indígena em múltiplas funções, para além do corte e transporte de madeira, era a principal discussão entre os governantes, que se empenhavam em torná-los parte do “progresso” (Paraíso, 1992).

Cabe ressaltar o incentivo à dominação pela educação para tornar os indígenas pessoas “civilizadas”, a partir de uma concepção ocidental de dominação. Tal compreensão está baseada no direito de propriedade, numa ideia particular e religiosa de família, em legislações específicas ou numa determinada organização estatal, moldados pelo “pensamento abissal de pares dicotômicos” na modernidade colonial, tendo como base as leis contratualistas, na separação entre sociedade civil e estado de natureza, civilização e barbárie, promovendo assim uma legitimidade etnopolítica de superioridade e, portanto, de dominação dos povos indígenas. (Boaventura, 2009, p. 31).

A expectativa era a garantia da mão de obra, além da dominação do território, sem uma contraposição, o que atendia à conveniência dos poderosos da sociedade ou, como denominado por Lilia Schwartz, da “estrutura de mando” ou “mandonismo”, que se utilizavam da concepção econômica de crescimento como entendimento de riqueza para tutelar e manter uma sociedade

segregada (Schwartz, 2019, p.46). Assim foi em Olivença, como expõe Paraíso:

Esse Decreto, assim como os demais desse período, ainda que liberais se comparadas àquelas tomadas nos períodos anteriores, não pode ser interpretado como desvinculado dos princípios básicos de dominação do índio como mão-de-obra pelo Poder Público, principalmente nas áreas onde havia necessidade de se criar infraestrutura que facilitasse o comércio entre centros produtores. Atendia-se aos interesses da sociedade dominante e para isso continuavam a ser removidas parcial ou integralmente às populações dos aldeamentos, sem preocupação com os consequentes efeitos dissociativos. No sul da Bahia, tais fatos se fizeram manifestos na utilização dos índios na abertura, conservação e policiamento de estradas e no corte de madeira, como no caso específico de Olivença (1992, p. 93).

A garantia do uso da mão-de-obra indígena no processo de dominação territorial demonstra os interesses políticos e econômicos da elite local dominante sobre os povos indígenas, evidenciando relações de poder desiguais e segregadoras, que tinham por objetivo marginalizar as comunidades indígenas assim como silenciá-las. A região de Olivença, na década de 1990, destacava-se economicamente pela produção de artesanato, de piaçava e de pimenta, mas, em especial, pelos serviços da Estância Hidromineral, pelos hotéis e restaurantes que promoveram a atração crescente de turistas de todas as regiões do Brasil.

Diante de todo aparato turístico implantado, transformando um território indígena em mercadoria com potencial de comercialização, impulsiona a formação de um “mercado de terras” como um desdobramento do apagamento das populações indígenas locais, que vão ser identificadas como “aculturadas” ou denominadas como “caboclas”, a fim de se apropriar das terras, negando qualquer direito territorial às comunidades tupinambás. Ainda na década de 1990, manifestaram-se politicamente os indígenas Tupinambás de Olivença, promovendo

a busca pela identificação e reconhecimento, não só de seus territórios, mas também da sua identidade étnica.

Esta questão encontrou foro mais intensamente a partir da Constituição de 1988, que é um marco determinante para as sociedades indígenas, uma vez que estabelece, como competência do Estado, o reconhecimento dos Indígenas e a identificação e demarcação de suas terras no Brasil. E é também ponto de partida para o início de reconhecimento da população indígena de Olivença que, na década de 1990, encontra na educação uma forma de difundir sua identidade, reconectando a luta a partir de suas 23 comunidades.

Destaca-se, nesse processo, o papel das mulheres Tupinambás em todo o desenvolvimento da luta pelo reconhecimento da população indígena de Olivença: “... Temos caciques, mas foram as mulheres que estavam a frente de tudo, as professoras; as mulheres, a saúde; as mulheres. As mulheres Tupinambás estavam com o embrião, estavam germinando, estavam gerando essa semente, que ficou adormecida” (Cambuí Produções, 2023, Nubia liderança, 28,37min).

A Pastoral da Criança funcionou como um ponto de partida para alcançar os “parentes”, como se identificam os povos indígenas entre si, principalmente através da articulação de Nubia, liderança Tupinambá. No ano 2000, foi realizada a primeira reunião na comunidade de Águas de Olivença, a fim de reafirmar as origens e circularizar as ações e, no dia 31 de janeiro de 2000, foi enviada uma carta endereçada à sociedade brasileira para conhecimento de sua existência. No mesmo ano, 43 indígenas foram a Porto Seguro para questionar as narrativas oficiais que circulavam por ocasião das comemorações do “Brasil 500 anos”, o que promoveu a articulação com outras etnias indígenas, como os Pataxó, além do apoio de setores da população afro-brasileira. Em 2002, foram reconhecidas pela FUNAI, de 2004 a 2005, as primeiras retomadas, e, em 2009, saiu a aprovação do Relatório de Identificação do Território Tupinambá (Cambuí Produções, 2023).

Anos antes, em 1997, na reunião do Conselho Indígena de Saúde e do Magistério Indígena, na cidade de Eunápolis, surge a proposta de fundação da Escola Indígena Tupinambá, que se concretiza enquanto educação diferenciada, no ano seguinte, nas comunidades de Sapucaieira, Acuípe de Baixo e Serra Negra, a educação diferenciada (Santos Tupinambá, 2016).

A partir de 2003, houve uma mudança no status da educação escolar indígena na Bahia. A Secretaria de Educação do Estado se organizou para atender às demandas, criando a categoria de Escolas Indígenas no Sistema Estadual de Ensino, por meio do Decreto nº 8.471-03, e estabelecendo diretrizes e procedimentos para a educação escolar indígena, por meio da Resolução nº 106-04 do Conselho Estadual de Educação. Nesse período, várias escolas foram criadas e organizadas, chegando a 46 escolas indígenas até o final de 2003, com professores contratados pelo Regime de Direito Administrativo (REDA), com duração de quatro anos. O Fórum de Educação Indígena da Bahia, criado em 2000 pelo grupo de professores do magistério indígena, também contribuiu para a luta pela estruturação das escolas indígenas e pela inclusão de uma Coordenação Indígena na Secretaria de Educação da Bahia. Diante dessas lutas foi criada, em 2006, a Escola Estadual Tupinambá de Olivença (EEITO) que se tornaria, no ano de 2014, Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), pelo crescimento com a demanda do Ensino Médio. Por conta das distâncias dentro do território, o que gerava grandes dificuldades para muitos estudantes indígenas, o Núcleo escolar do Acuípe de Baixo se desliga do CEITO e, em julho de 2014, torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (CEITAB) (Santos Tupinambá, 2016).

“...Nossos antepassados sempre disseram que esse território é nosso (Domingão, liderança do Acuípe do Meio)

2. A Educação, o Estado e a resistência indígena

“Nós índios temos que buscar nossa autonomia”
Agnaldo, ancião da comunidade Águas de Olivença

Os povos indígenas, no Brasil, tiveram o primeiro órgão normatizador de políticas indigenistas durante a Primeira República, quando foi constituído o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, a partir da figura de Marechal Rondon, tutelou as populações indígenas pelo discurso de “civilização”. Tal concepção foi mantida pela instituição que, durante o período da Ditadura Militar, substituiu o SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) (Oliveira, 2004).

Os indígenas no Brasil já se articulavam desde o processo de redemocratização no pós-Ditadura Militar, a partir da criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNI). A mobilização social da população indígena era impulsionada contra as ações do Estado que insistiam na promoção da sua tutela (Munduruku, 2009). Sem sombra de dúvidas, o que mantém os povos indígenas vivos é a resistência, iniciada com a chegada dos portugueses e estabelecida pela luta. A luta pela renovação, a luta pela utopia, a luta pela coletividade e a luta pela vivência social específica, ou seja, a luta pela ancestralidade.

O Decreto nº 26/91 concedeu ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar o processo Educacional Escolar Indígena, retirando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) da gestão. A Portaria Interministerial nº 559/91 reconheceu a diversidade sociocultural e linguística do país, criando os Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEEI). Esse documento prioriza a formação de professores indígenas, garantindo vencimentos iguais aos demais professores. Essas propostas avançaram em 1993, quando o MEC lançou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). A Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (9.394/96), por sua vez, aborda a Educação Escolar Indígena, estabelecendo programas de ensino bilíngue e intercultural para os povos indígenas.

Essas leis constituem um avanço na relação entre o Estado e a população indígena (Buratto, 2010), todavia, quando se trata de analisar essa política educacional, do ponto de vista freiriano de uma educação libertadora, existe um abismo entre a educação escolar indígena, promovida pelo Estado, e as instituições e a educação indígena promovida pela vivência comunitária. A participação ativa dos educandos no processo educativo refere-se ao envolvimento na construção do conhecimento, estimulando a troca de saberes e a colaboração entre professores e estudantes, o que promove uma aprendizagem mais significativa e engajada, além de incentivar a reflexão crítica e a ação transformadora na sociedade.

A valorização da participação das comunidades indígenas em diversas esferas educacionais, como na elaboração dos currículos, na formação de professores e na gestão escolar, é fundamental na educação diferenciada. Essa participação fortalece o movimento de resistência e o empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que exerçam controle sobre o processo educativo, assegurando o reconhecimento de suas culturas, tradições e saberes. Ao envolver ativamente as comunidades indígenas na educação, promove-se um ambiente de respeito mútuo, diálogo e colaboração, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, contextualizada e transformadora, aspectos que estão ligados à ancestralidade indígena. Contudo, na prática, conduzir esse processo não é simples, tendo em vista as imposições institucionais sobre as práticas pedagógicas requeridas pela escola indígena.

A LDB estabelece as diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Brasil, em que é previsto o respeito à diversidade cultural, à autonomia e à participação das comunidades. A Educação Escolar Indígena deve ser diferenciada, ou seja, deve ter uma estrutura curricular com

material didático específico para cada povo e região, respeitando suas particularidades e sua diversidade cultural e linguística. A formação de professores deve ser priorizada na Educação Escolar Indígena, com o objetivo de fortalecer a identidade e a cultura dos povos indígenas, contribuindo para a defesa do caráter diferenciado da educação indígena (Buratto, 2010).

As políticas educacionais brasileiras constituíram uma forma de dominação sistemática, sobre uma sociedade pluricultural e violentamente, marcada pelo racismo. Segundo a matéria publicada no G1 no dia 13/03/2024, o Brasil obteve um IDH³ de 0,760. Dos 193 países analisados, o Brasil ficou em 89º lugar, demonstrando o quanto o investimento em infraestrutura educacional está longe do aceitável. Segundo Santos, “a história da educação brasileira está intimamente ligada ao projeto de Estado no qual se objetiva manter as desigualdades e os privilégios pela defesa dos interesses dos grupos dominantes” (Santos, apud, 2021, p.130). Nesse processo, alguns saberes são selecionados e outros silenciados. Desde a catequese jesuítica, uma educação eurocentrada foi se impondo a partir da exclusão das populações menos favorecidas, em sua maioria negros e indígenas. A Constituição de 1988 certamente promoveu uma ruptura nesse projeto, ao integrar, enquanto sujeitos de direitos, os povos indígenas:

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.
2. 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.

³ O IDH mede dados como os de expectativa de vida, renda e escolaridade da população a partir de um índice que vai de 0 a 1 – quanto mais perto de 1, melhor (G1 Brasil,2024).

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 2001, p. 207).

O rompimento com o projeto de exclusão e assimilação forçada é um passo significativo para assegurar direitos e fomentar a diversidade cultural no cenário educacional do Brasil. Contudo, a influência histórica dessas políticas em perpetuar desigualdades e priorizar os interesses dos grupos dominantes, enquanto ressalta a importância de reconhecer e valorizar as diversas culturas e tradições, em particular as dos povos indígenas, gera desafios que se impõem sobre as comunidades indígenas que lutam pela demarcação dos seus territórios e pela defesa de suas identidades étnicas, em contextos sociais e políticos de apagamento das suas existências e das resistências cotidianas.

Como reivindicação dos movimentos sociais desse período, destacam-se a Lei nº 10.639/03⁴, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

⁴ Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

e a Lei nº 11.645/08⁵ que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” em todas as instituições educacionais públicas e privadas do país. Com base nessa legislação, a educação sobre as culturas indígenas deve ser reconhecida e valorizada na escola não-indígena, com a inclusão obrigatória do estudo da cultura, história e tradições dos povos indígenas nas disciplinas e atividades curriculares.

Essa medida visa combater o preconceito, a discriminação e a exclusão desses povos na sociedade e na educação. Assim, a Lei nº 11.645/08 fortalece a luta pela valorização da cultura e dos saberes indígenas na sociedade brasileira, promovendo a inclusão e a diversidade cultural no ambiente escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos da pluralidade cultural do país.

⁵ Art. 26A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008).

3. A Educação Indígena e o direito à Educação Escolar Indígena

“Precisamos da terra para nossa educação,
nossa saúde e nossa cultura”
Rosalvo, liderança do Acúipe de Baixo

A educação indígena é uma extensão do corpo comunitário. Nesse caso, não existe um especialista absoluto, mas todos têm o domínio do saber-fazer. Àquele que possui uma jornada maior é dado o consentimento de aconselhar, de guiar ou de curar, porém, essa metodologia é praticada sem fazer diferença entre o estudante e o ser humano e, conseqüentemente, sem desnutrir suas vontades, sentimentos, sonhos e, principalmente, as suas experiências. As sociedades indígenas têm como base a oralidade e, portanto, necessitam de um nível de confiança que não é possível na sociedade escrita, que possui sua fidelidade certificado em documentos, e os considera como verdades absolutas, em muitos casos, como na historiografia positivista (Munduruku, 2009). Para a população indígena, contudo, “a oralidade é a divindade que se torna carne” (Munduruku, 2009, p.72)

A educação indígena é formulada a partir da vivência cultural de cada povo, que possui características específicas e uma lógica filosófica de tempo apegada à memória do passado e à construção do presente. O futuro é impensável. Dessa maneira, não se perde tempo com o amanhã, isso desarticula toda a competição individualista comunicada pela educação regular e que, de alguma forma, tem se encaixado na educação escolar indígena que está presa às normalidades institucionais (Munduruku, 2009). Em vista disso, a educação indígena pode ser definida como ancestral, respeitosa e sonhadora: “Dessa forma, podemos entender que a educação que todos recebem é o respeito pelo caminho que o outro percorre. Assim, educa-se para a compreensão e a colaboração e não para a disputa do saber, não para a competição e sim para a paz” (Munduruku, 2009, p. 70).

O respeito à natureza, à circulação do conhecimento, aos sonhos, à ancestralidade compõe a cultura indígena como um modo de viver que se contrapõem aos objetivos almejados pela sociedade capitalista. A população indígena Tupinambá tem buscado cultivar sua especificidade em todas as relações sociais da comunidade, incluindo a escola como parte de uma estratégia de resistência.

O lugar em que a “cultura” acontece é a mistura do que é vivenciado na comunidade, na família e na escola. Portanto, a escola assume o papel fundamental na formação de pessoas Tupinambá *fortes na cultura*. O respeito à sabedoria dos “mais velhos” dialoga com os princípios mais presentes nas comunidades que possuem, como a principal representante, a escola. Por isso, a razão de cada comunidade possuir uma sala de aula, denominada núcleos. Ainda hoje, a maioria das pessoas respeita a experiência de vida dos anciãos e das anciãs para conselhos. Mesmo com a internet nas aldeias, e em Olivença não é diferente, aos “mais velhos” são pedidas as bênçãos, as indicações para chás, o manejo da terra para o plantio baseado no ciclo da lua, a orientação para a pesca. Essas são algumas das consultas realizadas a pessoas consideradas sábias da aldeia (Santos Tupinambá, 2016, p.15).

A ênfase da educação indígena está no fato de ela promover valores de respeito, colaboração e preservação da cultura ancestral, de fortalecimento da identidade cultural, da defesa do território como um espaço de harmonia com a natureza e de transmissão dos saberes tradicionais dos seus “mais velhos”. Portanto, a cultura Tupinambá, através da escola, busca o fortalecimento da sua cultura e da sua ancestralidade. Isso se torna ainda mais importante diante do contexto das populações indígenas do Nordeste que, por questões históricas de conflitos, foram expulsos de suas terras e tiveram suas identidades silenciadas para se proteger, e ainda hoje buscam o resgate de sua vivência ancestral.

Importante destacar que tal violência pode ser exemplificada pelo fato de que as suas línguas foram,

em sua maioria, extintas e, atualmente, esses povos se expressam em português, com exceção do povo Fulni-ô (Oliveira, 1996). É significativo apontar para os dados da população indígena do Censo do IBGE de 2022, que aponta para o Nordeste como o segundo estado mais populoso, depois da Amazônia, assim como dos processos de retomada das suas línguas, como acontece no território Tupinambá, através do ensino do Tupi, como parte do currículo da escola indígena.

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, refere-se a um sistema de ensino especializado para comunidades indígenas, levando em consideração as características culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas, adaptando o currículo, previsto pela legislação, aos contextos culturais dos povos indígenas (Simas, 2010). A Educação Indígena tem sua base nos processos de transmissão do conhecimento e modo de viver dos povos indígenas, seu intuito é desenvolver uma “cidadania diferenciada” ou “híbrida” (Baniwa, 2006, pág. 101), uma vez que a educação tradicional não contempla os sistemas de ensino das comunidades indígenas.

A história da educação escolar voltada para os povos indígenas no Brasil, como dito anteriormente, é marcada por um longo processo de violência e pelo epistemicídio (Carneiro, 2005) contra a cultura dos povos originários. A colonização portuguesa, através da catequização, tinha por objetivo converter os nativos ao cristianismo e subjugar-los ao domínio colonial.

A primeira escola indígena no país foi criada em 1910, pelo Marechal Rondon, na região do Rio Negro, no Amazonas, com o objetivo de alfabetizar os indígenas e integrá-los à sociedade nacional. Essa política educacional apresentava um viés assimilacionista, em que a cultura e a língua dos povos originários eram sistematicamente apagadas e suplantadas pela língua e cultura nacional vigente no país. Segundo o escritor Daniel Munduruku,

Só no século XX ocorreram as primeiras tentativas mais consistentes de aproximar o indígena da reali-

dade social. O marechal Rondon - que dizia morrer se preciso for matar nunca” - foi o primeiro a considerar a responsabilidade do Estado brasileiro. Ele criou o SPI-Serviço em 1910, pensando que daria suporte e Proteção ao Índio brasileiro, mantendo-o a salvo do abandono e do extermínio. Infelizmente, isso não ocorreu e a destruição continuou ainda mais mordaz. Tanto que, na década de 1950, os primeiros antropólogos brasileiros acreditavam que não havia mais esperança e que, em um período de 30 anos, todos os grupos já estariam exterminados ou assimilados à cultura nacional. Felizmente, eles erraram em suas profecias (2019, p. 63-64).

A abordagem assimilacionista, historicamente implementada na educação indígena no Brasil, que negligenciava as particularidades culturais e linguísticas dos povos originários, em favor da imposição dos valores e práticas da sociedade dominante, produziu consequências violentas para as comunidades indígenas. É necessário que as políticas e práticas educacionais reconheçam e respeitem a diversidade cultural e a autonomia dos povos originários.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), a política educacional indígena foi marcada pela criação dos chamados “Postos Indígenas”, espaços de confinamento onde eram oferecidos ensino básico e profissionalizante, além de assistência médica e social. Novamente, essa política tinha um viés assimilacionista e repressivo, silenciando as manifestações culturais e identitárias dos povos originários. Foi somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas a suas terras, cultura e educação diferenciada, que a educação escolar indígena passou a ser articulada de forma mais autônoma, pelos próprios povos indígenas, que passaram a reivindicar e implementar políticas educacionais que respeitassem suas línguas, culturas e saberes.

O protagonismo indígena dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE) acontece, de fato, a partir de 1999, o que vai culminar com algum avanço institucional

nessa área. O parecer CNE/CEB nº1/2011, que trata das funções do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e ainda o parecer CNE/CEB nº 10/2011, que orienta e oferta línguas estrangeiras a alunos do Ensino Médio das escolas indígenas, além dos conselheiros indígenas dentro do CNE, produzem avanços no sentido de uma educação escolar indígena diferenciada.

Na atualidade, a Educação Escolar Indígena, no Brasil, é entendida como um direito conquistado pelos povos originários. A Educação Escolar Indígena é oferecida em escolas localizadas em aldeias ou territórios indígenas, e é regulamentada pelo Ministério da Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). A PNEEI reconhece a diversidade étnica, cultural e linguística dos povos indígenas e estabelece que a educação escolar deve ser elaborada em diálogo com as comunidades indígenas, respeitando suas tradições, valores, línguas e conhecimentos. Isso significa que a educação escolar indígena deve ser diferenciada, ou seja, deve ter uma estrutura curricular, metodologia e material didático específicos para cada povo e região, assegurando os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo e da organização comunitária, valorizando e produzindo eficácia das leis instituídas na Constituição Federal. Tal educação tem por fundamento a recuperação e a manutenção dos conhecimentos e das memórias ancestrais. Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena valoriza e o fortalece a identidade indígena, bem como deve promover a cidadania e, portanto, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários para a participação plena e autônoma na sociedade brasileira.

Todavia, em sua organização e gestão, ainda é, na prática, reproduzida uma educação competitiva e individualista, com os mesmos mecanismos utilizados em sua organicidade. O mesmo plano de ação feito para as escolas não indígenas é cobrado em sua totalidade nas escolas indígenas, sem que haja uma preocupação com as

especificidades. Um exemplo é a aplicação da prova SABE (Sistema de Avaliação Baiano da Educação), que tem o objetivo de monitorar o progresso dos alunos e fornecer suporte para o planejamento de iniciativas que visem aprimorar a qualidade do ensino, utilizando informações concretas. As provas não contêm a relação científica/tradicional em sua composição, mas prioriza uma linguagem técnica, desconectando a educação indígena e promovendo uma segregação. Ademais, obriga os professores a reproduzirem um conhecimento científico padronizado, descaracterizando e rompendo com as diretrizes da Educação Escolar Indígena. Apesar das exigências, os professores indígenas recebem salários defasados e, mesmo contando com boa formação e especializações nos currículos, esses profissionais recebem um adicional de subsídio para chegar à totalidade de um salário-mínimo:

Na gestão de Jerônimo Rodrigues (PT), que é o primeiro governador indígena da Bahia, os professores com carreira indígena enfrentam uma disparidade salarial significativa. Enquanto os professores não indígenas recebem um salário-base de R\$ 4.420,55 para uma carga horária de 40 horas semanais, os docentes indígenas recebem apenas R\$ 1.253,12. Isso destaca uma diferença de R\$ 3.167,43 entre os dois grupos de educadores (Correio, 2024).

A disparidade salarial entre professores indígenas e não indígenas destaca uma contradição em relação aos propósitos da Educação Escolar Indígena, apontando para a urgência de superar essas desigualdades e assegurar condições justas e equitativas para todos os profissionais da educação, sem distinção de origem étnica.

A contradição entre os objetivos da Educação Escolar Indígena, que busca fortalecer a identidade e promover a igualdade, e a realidade das condições de trabalho dos professores indígenas, que enfrentam discriminação salarial e outras desigualdades no sistema educacional, precariza o trabalho e compromete a educação em sala de aula. Esses dados refletem a necessidade de políticas

públicas efetivas que combatam o racismo institucional, garantam a equidade e o respeito aos direitos dos profissionais indígenas no campo da educação.

*“Imagina deixa de ser dono para ser empregado”
Das Neves, ancião e liderança do Curupitanga*

4. Os desafios do Ensino de História na Educação Escolar Indígena

É fundamental reconhecer que o ensino da História na Educação Escolar Indígena não deve incorrer na reprodução de narrativas oficiais que excluam os povos indígenas e nunca reconheceram seu protagonismo na história do país. A disciplina História, no contexto da Educação Escolar Indígena, tem um compromisso com a defesa dos direitos e com a afirmação identitária como um movimento de fortalecimento da resistência indígena, objetivo também compartilhado pelos outros componentes curriculares.

É evidente que o indígena esteve longe de ser um sujeito de estudo da História, e por muito tempo foi considerado um elemento de transição para a “civilização” e, portanto, fadado ao desaparecimento (Oliveira, 2021). Essa construção histórica teve longevidade nos manuais e currículos escolares no Brasil, o que cria desafios para a efetivação da Lei 11.645/08. A escola historicamente reproduziu racismo e práticas discriminatórias contra os povos indígenas, criando um imaginário generalizado, sem contexto e sem território. Histórias de resistência como a da recuperação identitária étnica do povo Tupinambá de Olivença, que se confunde com a própria construção da Educação Escolar Indígena na região, constitui um tipo de simbiose de força, uma vez que um fortalece o outro. Nesse sentido, a história do povo e a Educação Escolar Indígena na comunidade Tupinambá de Olivença exerceu e ainda exerce um papel de extrema importância na recomposição da sua narrativa histórica, assim como na sua reconstrução identitária étnica.

Dentro dos aspectos específicos, a Educação Escolar Indígena tem como fundamento a busca do diálogo intercultural entre o ensino científico e o conhecimento comunitário indígena, a fim de proporcionar uma conexão que valorize as raízes indígenas e garanta o direito fundamental à educação. As aulas são organizadas, do mesmo modo que nas demais escolas públicas estaduais da Bahia, por componentes curriculares da BNCC e por componentes voltados para a cultura indígena, como “Tupi e Cultura indígena” o que implica numa complexidade maior tanto no planejamento quanto na dialogicidade em sala de aula.

O Colégio Estadual Indígena do Acuípe de Baixo, laboratório desse artigo, onde atuo como professor de História, oferece o ensino da Educação Infantil (a partir dos quatro anos de idade), Ensino Fundamental I e Fundamental II, chegando ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Minha experiência está relacionada ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. A perspectiva da História, em todos os seguimentos, está orientada pela função social da comunidade indígena, de forma que todos os conteúdos são articulados metodologicamente com elementos da história indígena comunitária.

As populações indígenas do Brasil possuem características de “aprendizado de vivências”, uma “visão holística” do momento de aprender, em que as pessoas estão a todo instante vivenciando o aprendizado e, para isso, adaptando-se também ao diálogo com a educação não indígena. Manter as vivências dos povos indígenas, sem prejudicar o diálogo com ambas as partes, constitui o grande desafio da Educação Escolar Indígena atualmente (Munduruku, 2009).

O componente curricular de História tem uma importância ímpar na formação do pensamento dos estudantes, uma vez que compõe a formação da sua consciência histórica considerando, nesse caso, a luta pela continuidade do seu povo e pela sua justa incorporação na história da região. Contudo, na perspectiva da formação

de docentes, concepções tecnicistas ou neotecnicistas tornam o professor refém de um manual, promovendo amarras à educação diferenciada.

Na implementação do Novo Ensino Médio (NEM), com a diminuição das horas aulas de História e o apagamento das disciplinas de Filosofia e Sociologia do currículo, os desafios aumentaram. Segundo a professora Elizabete Macedo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o NEM promovem a inserção ainda mais forte do sistema capitalista, proporcionando uma vivência marcada pela profissionalização, a fim de aumentar a produção de mão de obra. Na Educação Escolar Indígena, o NEM está sendo implantado de forma gradual. Apesar de contar com matérias relacionadas à vivência da comunidade no currículo, esse modelo mantém o interesse de reprodução do plano neoliberal de produção de mão de obra barata no ensino público (Macedo, 2022).

Desse modo, uma das metodologias utilizadas é o método comparativo de Bloch⁶, em que a abordagem busca identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais grupos sociais distintos, os quais compartilham características comuns, visando explicar eventos relevantes. Essa análise permite colocar em pauta problemas ou

⁶ Em primeiro lugar, Marc Bloch procura fixar os requisitos fundamentais sobre os quais poderia ser constituída uma História Comparada que realmente fizesse sentido. Sua conclusão é a de que dois aspectos irredutíveis seriam imprescindíveis: de um lado uma certa similaridade dos fatos, de outro, certas dessemelhanças nos ambientes em que esta similaridade ocorria. A semelhança e a diferença, conforme se vê, estabelecem aqui um jogo perfeitamente dinâmico e vivo: sem analogias e sem diferenças não é possível se falar em uma autêntica História Comparada. De igual maneira, Bloch visualizou dois grandes caminhos que poderiam ser percorridos pelos historiadores dispostos a lançar mão do comparativíssimo na História. Seria possível comparar sociedades distantes no tempo e no espaço, ou, ao contrário, sociedades com certa contiguidade espacial e temporal. No caso da comparação de sociedades distanciadas no espaço e no tempo tinha-se uma situação singular: a ausência de interinfluências entre as duas sociedades examinadas... (Barros, 2023, p. 13 – 14)

questões similares para cada objeto de comparação, facilitando a compreensão e a interpretação dos fenômenos observados, tomando os devidos cuidados (Assis, 2018).

Ao tratar da Grécia Antiga, por exemplo, é possível comparar e estabelecer correlações entre a concepção de pertencimento de espartanos e atenienses que não se sentiam Gregos, com a sociodiversidade dos povos indígenas no Brasil, com línguas, rituais e vivências diversas. Outra experiência (metodologia) utilizada que serve como exemplo de prática do ensino de História na Educação Escolar Indígena é em relação ao tema da Revolução Industrial, em que os alunos são separados por grupos responsáveis e distribuídos entre os vários processos de fabricação de um importante ornamento indígena Tupinambá: a tanga (um tipo de saia feita de uma planta chamada Taboa). Sendo assim, um grupo fica responsável pela retirada da planta, outro por amolecê-la através de golpes com porretes, outro grupo pela separação com um tipo de pente feito de madeira e prego, e o último, fica responsável pelo trançado da tanga.

Durante o processo, é explicada a *divisão do trabalho*, a partir das etapas de confecção da tanga, identificando, naquele processo, a inexistência da *alienação*, pois, apesar de cada grupo participar de uma etapa do processo, todos dominam o saber-fazer a tanga, do início ao fim. Essas metodologias de ensino de História estão relacionadas à interdisciplinaridade, e às necessidades de os estudantes entenderem o passado como uma reconstrução feita à luz de questões do presente, destacando a relação passado-presente e a importância de trabalhar essa relação em duas dimensões no ensino da história (Schmidt, 2004). Obviamente que a existência de tempo hábil para a realização dessas atividades, que demandam uma organização de todo o corpo docente, pode ser questionada com a diminuição da carga horária imposta pelos currículos. E aqui salta a hermenêutica da ação neoliberal dentro da desconstrução entre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena, pois o currículo orientado para que os estudantes tenham

as ferramentas que os levem ao nível superior de educação é caracterizado, do ponto de vista indígena, por um movimento linear, enquanto que a educação indígena é circular e holística, é uma educação que remete à ancestralidade e ao presente, sem absolutamente pensar na necessidade de ferramentas hoje para serem usadas amanhã.

Existe, como parte do calendário escolar indígena do CEITAB, a participação em Ações Estruturantes da comunidade que ocorrem todos os anos, como a Caminhada até o Cururupe, que acontece no último domingo de setembro, e os Jogos Indígenas, que acontecem, normalmente, em abril. Os Jogos Indígenas promovem a aproximação da juventude à própria cultura, fazendo reviver aspectos do passado e reafirmando coletivamente a identidade indígena no presente.

O calendário oficial da educação pública estadual nem sempre corresponde às ações coletivas da comunidade, o que gera dificuldades para a gestão escolar e para o corpo docente. Mas, certamente, um dos maiores desafios para os professores na escola indígena é a adaptação dos conteúdos curriculares à rotina de aulas, uma vez que existe o compromisso de atender à demanda comunitária e, ao mesmo tempo, oferecer conhecimentos necessários para possibilitar alguma chance de acesso ao Ensino Superior.

Considerações Finais

O direito à Educação Escolar Indígena, conforme prevista pela legislação, é uma pauta política importante para o avanço de uma sociedade democrática e justa no contexto de uma reparação histórica com os povos indígenas no Brasil. Contudo, de fato, o que temos são projetos constantemente desarticulados por mecanismos curriculares e de ordem administrativa que contribuem para a manutenção de um poder econômico materializado hoje pelo neoliberalismo e que acaba por sobrecarregar

as comunidades indígenas com a responsabilidade por sua consolidação. Conforme indica Santos Tupinambá:

legitimar essa educação, apresentada na CF de 1988, não tem sido algo fácil para as comunidades indígenas. Não há condições estruturais para o cumprimento desses direitos constitucionais. A “autonomia” dada pela CF de 1988 e, mais tarde, pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 corroboram as políticas neoliberais que atendem a todo o sistema de educação no país. A proposta de a comunidade gerir a escola coloca em questão a irresponsabilidade do Estado perante o cumprimento dos direitos apresentados na CF (Santos Tupinambá, 2016, p.48).

É imperativo que se crie uma abordagem mais inclusiva e respeitosa das especificidades culturais e sociais das comunidades indígenas, destacando a importância de políticas educacionais que promovam a autonomia e a valorização dos saberes tradicionais dessas comunidades na construção dos seus calendários e na valorização dos seus professores. A educação escolar Indígena tem um papel crucial e de difícil execução, uma vez que existe uma necessidade de que ela seja circular, assim como a educação indígena, para que haja a continuação do fortalecimento da ancestralidade bem como o compartilhamento das ferramentas indispensáveis para “formigarmos” as universidades de parentes.

Segundo Baniwa, é preciso fortalecer o contato e a relação dos povos indígenas com suas línguas (2014). Sendo assim, o ensino do Tupi no CEITAB é uma ferramenta que precisa ser fortalecida junto ao projeto político pedagógico da escola em sua relação circular e dinâmica com a comunidade. A relação com o território e com todos os seres que o habitam e promovem seu equilíbrio é exercida por meio da comunicação e dos rituais. Nesse sentido, é preciso que a escola seja o canal de fortalecimento das cosmologias e de diferentes epistemologias com concepções de tempo, de movimento e de espaço que se diferenciam da educação não indígena.

As reivindicações dos professores das escolas indígenas por boas condições de trabalho e salários mais justos é também uma reivindicação pela reparação histórica das relações de poder assimétricas que estabeleceram, em um período muito recente de nossa história, que os povos indígenas eram intelectualmente inferiores e que estavam fadados à extinção. Os povos indígenas seguem lutando pela garantia de seus direitos. Os professores indígenas seguem lutando a partir do diálogo intercultural com a ciência assim como de práticas pedagógicas autônomas gestadas em seus territórios e que se tornam estratégias de resistências para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Referências

ALMEIDA, M. R. C. DE. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, v. 37, n. 75, p. 17-38, 17 ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/b7Z47VbMMmvPQwWhbHfdkpr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ALMEIDA, D. H. Por uma escola pintada de urucum e jenipapo. In: ARAÚJO, F. (org.) **Presenças Indígenas em contextos urbanos: a pandemia de Covid-19 e outras histórias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ASSIS, R. A. L. História Comparada: por que usar e como usar. **Boletim Historiar**, v. 5, n. 03, 10 out. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/10104>. Acesso em: 18 maio. 2024.

BANIWA, G. L. Antropologia colonial no caminho da Antropologia indígena. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 22-40, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/601996979/GERSEM-BANIWA-ANTROPOLOGIA-COLONIAL-NO-CAMINHO-DA-ANTROPOLOGIA-INDGENA>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BANIWA, G. L. **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARROS, J. D. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, [S. l.], n. 13, p. 7-21, 2023. DOI: 10.53000/hs.n13.207. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/207>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20dá%20outras%20providências](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20dá%20outras%20provid%C3%BAncias.). Acesso em: 04 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 04 abr. 2024.

BURATTO, L. G. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, IV, Maringá, v. 2, n. 3, 2010, **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/a-educacao-escolar-indigena-na-legislacao-e-os-indigenas-com-necessidades-educacionais-especiais,0d44f1b8-7942-48f6-ae47-7c809c247122>. Acesso em: 08 abr. 2024.

CAMBUI PRODUÇÕES. Documentário Brasil Tunambá. **Youtube**, 13 jan. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IbQctosjaC4>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 240f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História**. 2 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FUNARI, P.P.A. **Grécia e Roma**. 6 ed. rev. atual. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

GADOTTI, M. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Por que continuar lendo Pedagogia do Oprimido? **Revista de Políticas Públicas**, v. 16, n. 2, p. 459–461, 1 ago. 2015. Disponível em: <http://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1533>. Acesso em: 04 abr. 2024.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LUCIANO, G. J. DOS S. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, 1 maio 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. ISSN 2179-1287.

MARCIS, T. Vilas de índios da Comarca de Ilhéus: moradores e autoridades em confronto, 1759-1809. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 18, n. 33, p. 271-284, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/2568>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MENDES, A. M. G.; TUPINAMBÁ, A. Jaborandy Silva. **Anciões em contos e encontros**. 1 ed. Ilhéus: [s. ed.], 2014.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra**. São Paulo: Editora Companhia dos Produtos, 1994.

MUNDURUKU, D. Educação indígena: Do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 2015.

OLIVEIRA, E. DE S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 01, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 18 maio. 2024.

OLIVEIRA, J. P. de. **A viagem de volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2 ed. São Paulo: Contra Capa Livraria, 2004.

OLIVEIRA, Yasmin. Professores indígenas ganham R\$ 3 mil a menos que os demais na Bahia. **Jornal Correio**, 3 abr. 2024. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/minha-bahia/professores-indigenas-ganham-r-3-mil-a-menos-na-bahia-0424>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PARAÍSO, M. H. B. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau na Bahia. **Revista de Antropologia da USP**, São Paulo, v. 30, n. 31, p. 79-110, 1989. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:paraíso-1992-indios>. Acesso em: 04 abr. 2024.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. **Relatório sobre os grupos indígenas da Bahia**. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/relatorio-sobre-os-grupos-indigenas-da-bahia>. Acesso em: 08 abr. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade del poder: cultura y conocimiento en America Latina. **Dispositivo**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 04 abr. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2002.

SANTOS TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida. **Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença**. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420647D.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SANTOS, M. A. L. DOS; SANTOS, L. D.; SANTOS, J. S. C. DOS. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processo de significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, v. 27, n. 1, p. 123, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39317>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história: pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

SCHWARTZ, Lilian Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, a. 2010, n. 11, p. 01-13, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF>. Acesso em: 04 abr. 2024.

Sobre os autores:

Diadiney Helena de Almeida

Doutorado em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas da Vida pela Fundação Oswaldo Cruz, Brasil. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz.

<https://Orcid.org/0000-0002-7151-0564>.

dhalmeida@uesc.br

Erik Douglas Maciel Andrade

Professor Reda do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acúipe de Baixo desde 2019 Graduado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz Mestrando em história pela Universidade Estadual de Santa Cruz - programa de pós-graduação; Diáspora africana e economias do Atlântico. (PPGH)

<https://orcid.org/0009-0007-1423-2637>.

edmandrade.ppg@uesc.br