


PROYECTO DE ESCUELA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: la lucha del Movimento Indígena Tupinambá en el Proceso de puesta en práctica de los Derechos Educativos

José Carlos Batista Magalhães 
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, DF, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.41053>

RESUMEN

El presente artículo busca comprender a partir de la etnografía realizada entre los Tupinambá de Olivença, como éstos se han apropiado de la escuela y por qué ésta se vuelve central para la defensa del territorio y del reconocimiento étnico que se despliega en la afirmación de la identidad. Además, el interés fue entender la construcción de una propuesta de educación diferenciada y cuáles fueron los pasos dados para concretar ese proyecto y la propuesta de escolarización de esos sujetos. También discute cómo la escuela se volvió central para activar algunas categorías de cultura e identidad. Otro aspecto relevante que cabe reflexionar es sobre la expansión de la escuela por el territorio y sus desdoblamientos frente a la organización social de este pueblo. Se concluye que para los Tupinambá, la escuela ocupa un lugar fundamental para movilizar a las familias en el proceso de reconocimiento étnico y de lucha por la demarcación de su territorio ancestral.

Palabras Clave: Modos de apropiación. Escuela diferenciada. Movimento indígena. Pueblo Tupinambá.

SPECIFIC, DIFFERENTIATED AND INTERCULTURAL SCHOOL PROJECT: Struggle of the Tupinambá Indigenous Movement in the Process of Realizing Educational Rights

ABSTRACT

This article seeks to understand from ethnography carried out among the Tupinambá of Olivença, how they have appropriated the school and why it becomes central to the defense of the territory, ethnic recognition that unfolds in the affirmation of identity. In addition, the interest was to understand how these indigenous people constructed a proposal of differentiated education, what are

the steps taken to realize this project and the proposal of schooling of these subjects? Another relevant aspect that should be reflected is the expansion of the school by the territory. For the Tupinambá, the school became central to mobilize families in the process of ethnic recognition and struggle for the demarcation of the ancestral territory.

Keywords: Modes of appropriation. Differentiated school. Indigenous movement. Tupinambá people.

PROJETO DE ESCOLA ESPECÍFICA, DIFERENCIADA E INTERCULTURAL: A luta do Movimento Indígena Tupinambá no Processo de Efetivação dos Direitos Educacionais

RESUMO

O presente artigo busca compreender a partir de etnografia realizada entre os Tupinambá de Olivença, como estes têm se apropriado da escola e por que esta se torna central para defesa do território, reconhecimento étnico que se desdobra na afirmação da identidade. Ademais, o interesse foi compreender como esses indígenas construíram uma proposta de educação diferenciada, quais os passos dados para concretização desse projeto e da proposta de escolarização desses sujeitos e como a escola tornou-se central para ativar algumas categorias de cultura e identidade. Outro aspecto relevante que cabe refletir é sobre a expansão da escola pelo território, quais os seus desdobramentos frente à organização social deste povo. Para os Tupinambá, a escola tornou-se central para mobilizar as famílias no processo de reconhecimento étnico e luta pela demarcação do Território ancestral.

Palavras-Chave: Modos de apropriação. Escola diferenciada. Movimento indígena. Povo Tupinambá.

Introducción

En nuestra tesis de maestría, defendida en el Programa de Posgrado en Antropología Social PPGAS, Departamento de Antropología Social de la Universidad de Brasilia, resultado de una etnografía producida en 2017, realizamos investigación en las comunidades indígenas de Acuípe de abajo, Sapucaieira, Tucum y Santana entre los Tupinambá de Olivença¹. A partir de un

¹ El Territorio Tupinambá de Olivença está situado en la región costera y de mata atlántica del sur de Bahía, entre los municipios de Ilhéus, Buerarema y Una, y aún no ha sido demarcado como tierra indígena. La extensión territorial reivindicada por los Tupinambá comprende un límite

enfoque cualitativo, tejido en la interlocución con profesores indígenas, estudiantes, líderes y padres, buscamos comprender la importancia de la escuela para los Tupinambá de Olivença, los modos y las formas de apropiación de la educación escolar y de qué forma la escuela construida por ese pueblo ha actuado en la defensa del territorio y en la producción y en el fortalecimiento de la identidad.

Para los Tupinambá, la escuela, además de ser un instrumento importante en el proceso de escolarización, se constituyó en una herramienta de lucha en el proceso de reorganización social, especialmente de la reivindicación del territorio ancestral. La búsqueda de los derechos a la educación diferenciada, a la salud diferenciada y a la demarcación del territorio fue crucial para que este pueblo se organizase internamente.

Los primeros pasos dados para la implementación de una escuela indígena en el territorio Tupinambá de Olivença ocurrieron en 1996 en la comunidad indígena de Sapucaieira, y tuvo como protagonista a la profesora indígena Pedrisia Damásio. Motivada por el deseo de alfabetizar a los habitantes de aquella localidad, la docente instituyó en el turno nocturno una clase de alfabetización de jóvenes y adultos. Esta propuesta inicial contó con la participación de Núbia Batista da Silva, indígena y primera Tupinambá a ingresar en un curso superior en Pedagogía en la Universidad Estadual de Santa Cruz - UESC/Ilhéus BA.

Núbia Tupinambá - como es conocida entre los Tupinambá - estaba ligada a la Federación de Órganos para Asistencia Social y Educativa - Fase, organización no gubernamental que apoyó la constitución del Colectivo de

territorial de 47.376 hectáreas, formando parte de ese territorio 23 comunidades, entre las que se encuentra, Acuípe de Baixo, Acuípe de Cima, Acuípe do Meio II, Águas de Olivença, Gravatá, Sapucaieira, Santana, Papaya, Curupitanga, Campo São Pedro, Parque de Olivença, Olivença, Santana, Santaninha, Maruim, Serra das Trempes, Serra do Serrote, Lagoa do Mabaço, Serra Negra e Serra do Padeiro. Esta última se constituyó como aldea a principios de 2003, liderada por el cacique Babau.

Alfabetizadores Populares de la Región Cacaueira Caporec², en el que asesoró pedagógica y financieramente los trabajos desarrollados en la región.

É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar indígena começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades dos Tupinambá, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seus territórios ancestral (SANTANA, 2015, p. 87).

Este movimiento contribuyó significativamente a la organización de la comunidad en la búsqueda para que la Fundación Nacional del Indio (Funai) reconociera al pueblo Tupinambá de Olivença, en 2002, e identificara su territorio. Así, fue publicado un informe preliminar de demarcación de tierras por la Funai, el 20 de abril de 2009, con una superficie propuesta de 47.376 ha, que abarca los municipios de Ilhéus, Una y Buerarema (MESSEDER; FERREIRA, 2010). Actualmente, este proceso se encuentra en la Funai, por determinación del ex. Ministro de Justicia para ajustes. "El 30 de diciembre de 2019, el ministro de Justicia, Sergio Moro, devolvió a la FUNAI el proceso de demarcación de 17 Tis, incluyendo el territorio Tupinambá de Olivença" (ALARCON, 2019, p. 60).

El proyecto no se limitaba, pues, a alfabetizar a los habitantes de Sapucaieira y de otras comunidades. Se trataba, antes, del levantamiento³ de una nación, del despertar de una lucha iniciada en el territorio en la década de 1920 por el indígena Marcelino, conocida como "Revolución del caboclo Marcelino". Este movimiento está fuertemente presente en la imaginación social de los Tupinambá de Olivença, sobre todo de los más viejos, que guardan en la memoria el dolor, la masacre y el sufrimiento vividos por Marcelino en la defensa del territorio Tupinambá.

La revolución de Marcelino José Alves, iniciada en 1924, llega a su fin en 1937, tras su desaparición. Autores como Viegas (2007), Couto (2008), Paraíso

² El Colectivo de Alfabetizadores Populares de la Región Cacaueira (CAPOREC) es una Organización No Gubernamental institucionalizada el 5/9/1996, pero que viene actuando en el Sur de Bahía con Educación de Jóvenes y Adultos desde 1992.

³ Es un término nativo. Lo que estoy llamando levantamiento se refiere a la reanudación del proceso de lucha por los Tupinambá de Olivença a lo largo de la historia de contacto, en la afirmación de la identidad indígena y en la retomada del territorio ancestral.

(2009), Magalhães (2010), Ubinger (2012), Alarcon (2013) y Santana (2015) ya han hecho referencia a este episodio y nos actualizan sobre los hechos de Marcelino y su representación como líder para aquel pueblo.

Es importante mencionar que, si bien ha habido un aumento significativo de las investigaciones sobre escuelas en contexto indígena en los últimos años, especialmente entre los pueblos indígenas localizados en las regiones Norte y Centro-Oeste (investigaciones casi siempre retomadas por los investigadores de la temática), la realidad de las escuelas indígenas del noreste de Brasil todavía es poco conocida⁴. Los diálogos y el ejercicio comparativo con las investigaciones e investigadores de estas regiones siguen siendo muy tímidos. Por lo cual pretendemos acercar estas diferentes perspectivas, lo que nos ha llevado a producir comparaciones y diálogos a partir de la realidad del Nordeste brasileño, tomando como ejemplo a los Tupinambá de Olivença.

La inserción de las primeras escuelas en la vida cotidiana de las comunidades indígenas puede ser analizada a partir del concepto de "violencia simbólica", definida por Bourdieu (2004, p. 106) como el acto de dar un significado "a una acción o a un discurso de forma que es reconocida como conveniente, legítima, aprobada", como una imposición de determinada cultura considerada como universal y única. Al analizar las contribuciones de la escuela por las reflexiones propuestas por Bourdieu, Catani (2012) enfatiza que ella privilegia una "cultura dominante, al valorar relaciones con los conocimientos asociados a los estándares de élite, al construir y favorecer modos de evaluación cuyos criterios también reposan sobre distinciones sociales" (CATANI, 2012, p. 17).

A partir de la década de 1980, el debate gana solidez con el movimiento indígena y con las demás organizaciones indígenas, sobre todo en la región

⁴ Lo cual es fruto, en gran parte, de las "dos tradiciones" de estudios etnológicos que existen en el país, y que se fueron constituyendo de forma separada: los estudios sobre relaciones interétnicas (para el noreste de Brasil) y los estudios orientados hacia las Tierras Bajas de América del Sur.

Norte del país⁵, culminando en la conquista de algunos derechos en la Constitución Federal de 1988. Cabe destacar aquí que, en ese período, la educación escolar indígena estuvo bajo la gerencia de la Funai, que desarrolló su trabajo a partir de la actuación y de los convenios con instituciones misioneras. Es en ese mismo período en el que ocurren iniciativas y experiencias de Organizaciones No Gubernamentales (Ongs), que diseñan nuevas alternativas y rumbos para la educación escolar indígena, en contestación al modelo integracionista entonces vigente.

Para concretar ese proyecto, el movimiento indígena brasileño, a lo largo de los años, ha consagrado esfuerzos en establecer un diálogo con el Estado, en el intento de construir una educación escolar indígena específica, diferenciada, intercultural y bilingüe, que respete la organización social de los pueblos indígenas, sus conocimientos tradicionales, el uso de sus lenguas maternas, sus costumbres y su territorialidad.

1. Los modos de apropiación de la escuela por los Tupinambá de Olivença

El proyecto de escuela indígena de los Tupinambá de Olivença, a lo largo de esos 23 años, fue sin duda una herramienta de lucha y de empoderamiento, que posibilitó la (re)organización sociopolítica del movimiento indígena de ese pueblo. También permitió la reelaboración y la afirmación de las identidades, la reorganización social, y la (re)constitución de la cultura. Además, este proyecto valorizó los conocimientos tradicionales, los estudios y la investigación de la lengua, en articulación con la lucha por la demarcación del territorio tradicional. Así, la escuela se vuelve central en la movilización y en la (re)articulación de la indianidad de estos sujetos.

En las visitas y en las reuniones que acompañé en las comunidades con la cacique María Valdelice, y con Nadia y Núbia Batista, siempre salían a la luz

⁵ Una de estas organizaciones es la Comisión de Maestros Indígenas de Amazonas, Roraima y Acre - Copiar, que viene desde 1988 discutiendo y reflexionando con los maestros indígenas de esos estados sobre la educación escolar en las comunidades.

las narrativas que hacían referencia al territorio y a los modos de vida de los antiguos, cargadas de un sentimiento de pérdida irreparable. Los discursos firmes y a veces con lágrimas trataban sobre cómo los Tupinambá, a lo largo de los años, perdieron sus tierras y, consecuentemente, se fueron "extendiendo por el mundo", como suelen decir los parientes cuyas familias fueron retiradas de las tierras.

El sentimiento de pertenencia étnica-social ha motivado a las familias a luchar por la defensa y por la recuperación del territorio, lo cual ha despertado y rearticulado sensibilidades y capacidades colectivas que, en algún momento de la historia, se debilitaron por causa de los más variados tipos de violencia física y simbólica que vivió el pueblo Tupinambá.

En este sentido, la escuela, con su expansión por el territorio, se ha mostrado capaz de producir una conciencia de indianidad, movilizándolo a las familias a defender el derecho y el acceso al territorio. Para ello, fue necesario la activación de la identidad indígena ante la sociedad local y el Estado.

Cabe aquí plantear los siguientes interrogantes: ¿por qué la escuela se vuelve central para el fortalecimiento del movimiento indígena?, ¿qué se entiende por ese fortalecimiento? y ¿cuáles serían los elementos socioculturales e ideológicos necesarios para la constitución de un movimiento indígena sólido? Además, ¿cuáles fueron los actores fundamentales en el proceso de diseminación de estos elementos por el territorio?

Comenzaremos con los actores que fueron centrales para sensibilizar y movilizar a las familias en las comunidades. El profesor indígena se vuelve un tipo ideal en este trabajo. Él reúne capacidades y competencias, puesto que conoce las historias y las realidades de su comunidad, las prácticas culturales vividas y experimentadas por ella. Sin embargo, él necesita tener disposición para investigar, sistematizar y producir conocimientos a ser utilizados en las prácticas pedagógicas ejercidas en la docencia, con el fin de contribuir a la construcción de un plan de estudios específico y diferenciado que guíe el proceso de escolarización de toda la aldea.

Se hace también fundamental la participación activa del docente en el movimiento, ejerciendo el papel de articulador, movilizador y defensor de las causas indígenas. Constituye un liderazgo político, un vínculo entre la escuela, la comunidad y los líderes indígenas, cuyo papel principal es mantener a las familias, en sus comunidades, informadas y actualizadas de las discusiones en las reuniones de caciques, líderes y colectivo de profesores, como bien destaca Jandiba Tupinambá,

O professor indígena é como o vento que carrega a semente. Por onde ele passa essa semente é plantada na terra e mais tarde vai dar fruto. Isso se cuidar bem dela, né? Assim começou nossa luta pela educação diferenciada; a gente ia de comunidade em comunidade, falando da educação para o índio, e essa semente foi crescendo. No início os parentes não acreditavam muito, eu acho que era porque os professores eram de lá mesmo da comunidade. Você já ouviu dizer que santo de casa não faz milagre, mas pra gente fez (risos). Também pela necessidade de estudar, começaram a mandar seus filhos para a escola e confiavam no professor da comunidade. Eu mesma parei meus estudos com 12 anos, parei na 3ª série e não tive condições de levar o meu aprendizado à frente porque dependia de ir para a zona urbana e os pais não tinham condição de manter na cidade para estudar, aí eu tive que parar. Depois de meus 29 anos, chegando nos meus 30, nós começamos a luta, e em 97, em busca de uma educação diferenciada, foi que levamos a necessidade ao governo do estado da Bahia, a necessidade que nós tínhamos pela educação diferenciada. A necessidade que muitos jovens tinham, dentro da comunidade, de concluir o ensino médio e não tinham condições porque os pais não tinham condição. Ninguém tinha emprego, ninguém tinha salário, cada um vivia da sobrevivência de renda dos seus pedacinhos de terra, das retomadas, aí fomos à luta. (Entrevista realizada em janeiro de 2019 na comunidade Tucum).

Con estas palabras, Jandiba Tupinambá, líder y profesora de cultura en la aldea Tucum, demuestra la importancia de los profesores indígenas en el movimiento y cómo se ha ido constituyendo la relación que estos tienen con sus comunidades. Pedrisia Damásio, precursora del proceso de escolarización entre los Tupinambá, iniciado en la comunidad de Sapucaieira, relata cómo comenzó a actuar como profesora en la movilización por la educación indígena. En entrevista, le pregunté sobre el comienzo de su actuación y sobre los hechos que dieron origen al movimiento educativo entre los Tupinambá:

[...]. Aí pai conversando com os políticos, Nizan, o pessoal que eles conheciam, aí colocou Ana Azevedo que veio lá de Ilhéus para ensinar e ensinou 3ª e 4ª série em 1992. Quando eu completei a 4ª série, em 1990, dona Nivalda veio com a

Pastoral da Criança para aqui, aí eu andando nas reuniões de igreja, andando lá encontrei dona Maria Muniz, dona Maura. Aí eu mostrando as coisas da aldeia, falei nomes, né? Aí ela falou: vocês são parentes da gente lá. Aí dona Maria Muniz se interessou e começou a buscar [...]. Aí começamos a buscar. Dr. Zé Carlos disse: vamos para a reunião; em 95 eu fui para a reunião. Ele era médico de Ilhéus, trabalhava no CESPE e trabalhava como doutor dos Pataxós hahahãe, pela Secretaria da Saúde, porque lá já tinha o Movimento. Aí ele me disse assim: vamos para o conselho e para a reunião de conselho de caciques de conselho de saúde. Foi através do Dr. Zé Carlos e da Pastoral da Criança que me incentivei a entrar no movimento [...]. Quando eu fui a Ilhéus, dona Nivalda me pediu para procurar Núbia, aí em 96 eu procurei Núbia. Aí quando encontrei Núbia, ela trabalhava voluntária na Fase, aí Núbia começou a fazer os contatos e entrou no movimento também. Aí eu fui em 97 participar do primeiro curso que aconteceu aqui na Bahia, aí participei de algumas etapas, aí ficou Gersonilda e Valdelice, aí desistimos. [...] antes disso, eu estudei até a 4ª série e comecei a ensinar os alunos que a escola lá do município não pegava, tinha limitação de alunos. [...] Aí quando eu fui para ter a escola diferenciada é que veio o doutor Zé Carlos e o pessoal representando a secretária que veio aqui. Aí viram a forma como eu estava ensinando, eu estava com os alunos dando aula, aí parei a aula, os meninos falaram no idioma e o rapaz da Funai disse: “Aí como é que os índios falam. Você entenderam como eles falaram?”. Aí o rapaz respondeu assim: “Não, não entendi foi nada”. Aí foram conversar com pai. Pai disse não, mas aí é a nossa cultura, isso aí ninguém pode mudar a fala deles. É por isso que eu brigo e quero uma escola que fale a nossa cultura, que tenha os professores capacitados, mas que não perca a nossa cultura, porque se a gente perder, depois o que vai ter? Não vai ter cultura nenhuma. [...]. (Entrevista realizada na casa de Pedrisia – Sapucaieira, janeiro de 2019).

El relato de Pedrisia muestra el rol de los profesores indígenas en el proceso de fortalecimiento del movimiento indígena. Sus idas a las comunidades para hablar de los derechos a la educación, a la salud y al territorio también implicaban invitar a actores para multiplicar el movimiento, reafirmar la identidad y crear escuelas, todo impulsado por el deseo de recuperar el territorio. De este modo, estos profesores eran formados por el movimiento indígena a partir de la orientación de los líderes y de la entonces cacica Jamopoty. Además de desarrollar sus habilidades en las cuestiones pedagógicas, los profesores también se convertirían en movilizados políticos.

Después de que la propuesta de alfabetización se concretara en Sapucaieira, en los tres años siguientes, en 1999, la tarea fue asumida por otras dos maestras indígenas: Rosilene Souza de Jesús, de la comunidad del Acuípe

de Bajo, y Maria Valdelice Amaral de Jesús, de las comunidades de Campo San Pedro y Serra Negra.

Durante las reuniones pedagógicas, junto al colectivo de profesores, se socializaban y construían los planes de aula, que serían puestos en práctica en el ejercicio de la docencia. Era el momento en que los profesores indígenas presentaban sus trabajos y experiencias de investigación en sus comunidades, las experiencias en aula y, a partir de ahí, se producían colectivamente los conocimientos y los contenidos que deberían ser enseñados en la escuela y, en consecuencia, el Proyecto Político-Pedagógico, el currículo y un calendario escolar específico.

Los encuentros de formación y de estudios se realizaban bimensualmente, en modalidad de alternancia por el territorio, en la casa de profesores, en asociaciones y en los espacios donde ocurrían las clases, o en locales improvisados o contruidos por la comunidad, y tenían como foco elaborar un registro histórico, con el fin de rescate y de afirmación étnica. Estos encuentros pedagógicos y políticos contaron con la asesoría de Núbia Tupinambá⁶, responsable del área pedagógica de la escuela, que actuaba en otros frentes del movimiento con el apoyo de la Federación de Órganos para Asistencia Social y Educativa - Fase, a la que estaba vinculada.

A esta Federación le correspondieron las siguientes tareas: acompañar y asesorar pedagógicamente las clases de alfabetización de jóvenes y adultos en la comunidad; contribuir directamente en la organización de la misma como un todo, con el fin de fortalecer el deseo de reconocimiento étnico y la demarcación de sus tierras; posibilitar la participación de los líderes indígenas en encuentros nacionales, estatales y regionales, de articulación del pueblo

⁶ Núbia Tupinambá – como es conocida entre los Tupinambá – era ligada a la Federación de Órganos para la Asistencia Social y Educativa – Fase, organización no gubernamental que apoyó la creación del Colectivo de Alfabetizadores Populares de la Región Cacaueira – Caporec, en la cual asesoró pedagógica y financieramente los trabajos desarrollados en la región (MAGALHÃES, 2018, p. 59).

Tupinambá de Olivença a otros pueblos y otras entidades, y capacitar a las educadoras y educadores indígenas en lo que se refiere al derecho a la educación diferenciada (SILVA, 2008, p. 21). Las acciones desarrolladas por la Fase se daban en tres dimensiones: "ámbito personal, profesional y social" (SILVA, 2008, p. 25).

En esa perspectiva, ser profesor indígena implicaba una serie de responsabilidades y obligaciones en aquel momento. Él necesitaba ir más allá, conocer inicialmente la historia de su pueblo, sus comunidades, los procesos de lucha y de resistencia y, además, militar en el movimiento indígena, puesto que también era su tarea movilizar a las familias y concientizarlas sobre la importancia de la escuela indígena y de que sus hijos estudien en ella.

La construcción de una pedagogía indígena Tupinambá pasó a ser diseñada en los encuentros de formación pedagógica, en los que se reflexionaba sobre las prácticas pedagógicas, sobre los contenidos a ser enseñados, sobre como se podría valorizar y enseñar la cultura, y estos contenidos integrar el plan de estudios de la escuela. Estas preguntas eran siempre recurrentes en los momentos pedagógicos: ¿cómo los conocimientos **tradicionales** podrían caminar junto a los llamados **universales**, puesto que se planteaba el desafío de pensar una escuela específica, diferenciada e intercultural? Además, era algo nuevo para nosotros maestros: ¿qué escuela era esa? ¿Qué sería ese diferenciado, específico, intercultural y bilingüe tan mencionado por Núbia Tupinambá⁷ ?

A medida que fuimos conociendo los conceptos, las experiencias de otros pueblos con educación indígena, fuimos reelaborando nuestro proyecto de escuela en una dinámica que respetara los modos propios de aprendizaje y de

⁷ Sobre estas categorías ver: GRUPIONI, Luis. D. B. Olhar longe porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tesis de Doctorado en Antropología Social. Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

vida de los Tupinambá. Esto fue posible a través de los encuentros pedagógicos y de las formaciones, así como del estudio sobre política Indigenista. Vale recordar, además, la importancia del movimiento indígena en la reivindicación por una educación escolar indígena (que involucrara a las lenguas indígenas, a la oralidad y escritura, la práctica pedagógica diferenciada y la interculturalidad), lo cual facilitó la creación de este proyecto de escuela.

2. La escuela diferenciada - qué y cómo enseñar: reflexiones sobre el plan de estudios

Los momentos pedagógicos compartidos con el colectivo de profesores fueron muy importantes para pensar qué perfil de escuela estábamos produciendo, qué contenidos “diferenciados” serían enseñados, cómo serían enseñados, cómo reelaborar un currículo que guiara el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, respetando las especificidades de las comunidades, y qué sería esa escuela ideal y adecuada a el proceso de escolarización de los Tupinambá. Algunas decisiones conjuntas fueron tomadas en ese sentido. Inicialmente, evaluamos las experiencias de educación en los Tupinambá, escuelas que fueron implantadas en la década de los 90 por el municipio de Ilhéus, cuyos relatos y experiencias de lo ocurrió en ellas demostraban insatisfacción en relación con la enseñanza y el respeto a las diferencias.

En esas escuelas, los profesores no eran indígenas, y no tenían ninguna preparación para lidiar con las cuestiones culturales de sus alumnos. Eran contratados por el municipio y, al no conocer la realidad indígena, el proceso de escolarización acababa siendo traumático en la vida de los estudiantes, lo cual provocaba insatisfacción y evasión. Algunos mayores relataban: "los profesores de esa escuela eran muy malvados, golpeaban a los alumnos de palmatoria cuando ellos no sabían hablar el abc, no entendían lo que hablábamos, no entendían el habla de los caboclos de Olivença".

Autores como Silva (2012), Catani (2012), Grupioni (2008), Cohn (2005), Santana (2015), Meliá (1979) y Magalhães (2018) ya han demostrado cómo

estas experiencias se fueron constituyendo. Las primeras escuelas indígenas implantadas en los pueblos estuvieron al servicio de un proyecto colonial, con propuestas pedagógicas cuya función era negar las identidades indígenas y toda la vivencia tradicional, en un intento de integrar estos sujetos a la sociedad nacional.

Como bien sabemos, la escuela implantada en los pueblos fue una de las herramientas de la colonización, siendo estructurada en Brasil a partir de 1549, por D. Juan III, a cargo de los jesuitas, a ejemplo de Manuel da Nóbrega, representante de la Compañía de Jesús. Este proyecto de educación de carácter asimilacionista, arraigado en los tiempos de la colonia, con pocas variaciones, se extiende al régimen republicano, hasta la segunda mitad del siglo XX.

Desde esta perspectiva, se planteó el desafío de cambiar esta realidad, la lucha por un modelo de escuela que valorara las tradiciones culturales y los modos propios de aprendizaje. Se trataba de un intento de romper con las pedagogías coloniales aludidas por una epistemología occidental y que despreciaban los conocimientos tradicionales y los modos de vida de los pueblos indígenas.

En vista de ello, la estrategia era producir un currículo que diera cuenta de estos anhelos, sin olvidar que se trataba de 23 comunidades tupinambá, que ya contaban con escuelas implantadas y con múltiples especificidades. Se planteó un gran desafío y, al mismo tiempo, se abría una puerta en el proceso de reunión de estas familias para la escuela y el movimiento. Estos nuevos horizontes propiciados por el campo de la educación nos constituían como sujetos indígenas investigadores del propio pueblo, teniendo en cuenta que la investigación en la aldea, motivada por Núbia, era central para componer el proyecto de educación diferenciada de los Tupinambá, guiado por las realidades y por el proceso histórico de los sujetos, por los modos propios de vivencia y de aprendizaje.

Así se fue reelaborando el currículo de la escuela. La sistematización de las investigaciones realizadas por los profesores junto a sus bases se ha

convertido en un norte para pensar en el currículo, en un calendario específico y en el Proyecto Político-Pedagógico de cada institución. En el corazón de esa discusión se crearon las materias de cultura indígena, lengua indígena, espiritualidad Tupinambá, arte Tupinambá, museología y derecho indígena, cuya propuesta era trabajar en base a la cosmología de los Tupinambá de Olivença.

Los contenidos programáticos que componían estas materias específicas fueron contruidos colectivamente por los profesores indígenas, con la participación de líderes, de caciques, de padres, de alumnos y de ancianos, con el objetivo de llevar la educación indígena dentro de la escuela. Esto permitió una movilización de la cultura por el territorio. Así, los signos culturales fueron apareciendo y lo que antes era guardado, por miedo de represalia, discriminación y racismo, pasó a ser valorado y usado como herramienta de lucha contra los más variados tipos de prejuicios sufridos por los Tupinambá.

Pensar un currículo a partir de los principios de la interculturalidad, de la especificidad y del bilingüismo, en el que se divide espacio entre los conocimientos llamados universales y el tradicional, no es tarea fácil para ningún pueblo indígena, aún más para los Tupinambá de Olivença, cuyo contacto con la ciudad es intenso. Los procesos de escolarización de los profesores indígenas se dieron en el contexto de escuelas no indígenas. Eso también genera conflictos, crisis existenciales y tensiones entre el pueblo, pues esa metodología es cuestionada por los padres y las madres, cuando ellos dicen qué tipo de escuela quieren para sus hijos.

Oí de muchos padres, incluso en reuniones, que sus hijos no estaban avanzando, no estaban aprendiendo a leer y a escribir, y esa era, según ellos, la función de la escuela. No querían que sus hijos pasaran por la misma situación que ellos habían vivido en el pasado, siendo engañados por no saber leer. Deseaban que sus hijos quedaran "sabidos" para transitar por la ciudad sin miedo de ser engañados por el "blanco". Presencí diversos momentos en que los padres sacaban a sus hijos de la escuela, alegando esta demanda. Llegaban

a decir que "en la escuela de los indios no se aprendía nada, porque los profesores no sabían enseñar".

Cuando los Tupinambá dicen que la escuela es importante porque es una forma de "volverse sabidos", y una defensa contra los "blancos", generalmente lo expresan en frases como: "En el pasado, perdimos nuestras tierras porque muchos de nuestros parientes no sabían leer y escribir; nuestros parientes firmaban un papel y perdían sus tierras; otras veces, intercambiaban la tierra por cualquier cosa, a ejemplo de aguardiente". Parecen señalar una comprensión más amplia de la escuela en el contexto actual, que no se limita a querer una escuela para leer y escribir. En este sentido, el "volverse sabido" implica, a través de la escuela, el aprendizaje de la cultura, de la memoria y de la tradición. Implica volverse fuerte, guerrero. "Volverse sabido" es una relación que involucra diferentes experiencias que se potencializan en la escuela y en todo lo que ella proporciona (SANTANA, 2015, p. 100).

3. "La escuela reunió al pueblo, pero también trajo conflictos entre los nativos"

Como en todo espacio social, las relaciones se construyen a partir de cruces que implican disputas, intereses y conflictos. La institución escuela, en ese sentido, no fue ni será entre los indígenas un espacio de producción de armonía y paz, como muchos tienden a imaginar y a romantizar, aún más cuando los desafíos puestos implican resonar las viejas prácticas pedagógicas, con sus epistemologías occidentales y colonialistas, "en busca de nuevas prácticas político-pedagógicas verdaderamente calcadas en relaciones sociales, étnicas y epistemológicas simétricas" (LUCIANO, 2013, p. 310).

En el caso de los Tupinambá, a medida que la escuela fue creciendo y expandiéndose por el territorio, las tensiones también aumentaron debido a la competencia y ventajas que el control de este espacio produjo. Estas disputas generaron serias consecuencias en la organización política del movimiento indígena Tupinambá, al punto que los líderes y sus cacicatos no consiguieron más dialogar y entenderse entre sí, lo que condujo a la entrada de agentes

externos en la toma de decisiones en la organización social de este pueblo. He visto varios conflictos de este tipo, sobre todo relacionados a la escuela. Profesores, alumnos, familiares y funcionarios ligados a determinado cacique, por no estar de acuerdo con otros grupos vinculados a cacicatos distintos, no permitían la presencia de éstos en la escuela.

Uno de los escenarios de conflictos se dio en la elección e indicación de la dirección del Colegio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - Ceito, que siempre era ocupada por gestores no indígenas, obedeciendo a las normativas de la Secretaría Estatal de Educación. La investidura en el cargo de gestor para las escuelas indígenas, sobre todo las gestionadas por el sistema estatal, tiene como prerrogativa que el candidato sea efectivo del Magisterio Público del Estado de Bahía⁸. Los cinco gestores que pasaron por la escuela antes de 2009 no eran indígenas, lo que causaba una enorme insatisfacción en algunos líderes.

Los gestores reclamaban a la Secretaría de Educación que los conflictos de la escuela les impedían hacer el trabajo de dirección. Por una serie de cuestiones que ocurrían en el contexto escolar, ellos acababan pidiendo exoneración en el cargo, en algunos casos por presión de líderes y de caciques, cuando los gestores no los favorecían o cuando se producía la denuncia de que un determinado grupo estaba siendo favorecido por la gestión escolar.

Frente a la situación y a los problemas que rodeaban la escuela, con el fin de resolver los conflictos y por la insistencia de un determinado grupo, la Secretaría Estatal de Educación concedió la administración de la escuela al mismo. Este acompañaría la parte pedagógica y administrativa, pero legalmente

⁸La Ley nº 8.261, de 29 de mayo de 2002, dispone sobre el Estatuto de Magisterio Público de la Enseñanza Primaria y Secundaria del Estado de Bahía y da otras providencias. Art. 22 – En la organización administrativa y pedagógica de las unidades escolares habrá, de acuerdo a la categoría de la respectiva unidad escolar y el nivel de escolaridad del titular del cargo, los cargos en comisión de Director, Vice-Director y Secretario Escolar, en la forma establecida en el Anexo V de esta Ley. Párrafo único – La clasificación de los cargos en comisión de Director y Vice-Director, de acuerdo al nivel de escolaridad del titular, es la siguiente: I – Nivel 1: ocupante de cargo efectivo clasificado en los niveles 1 o 2; II – Nivel 2: ocupante de cargo efectivo clasificado en los niveles 3 o 4. Disponible en <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10404710/artigo-22-da-lei-n-8261-de-29-de-maio-de-2002-da-bahia>> Acceso en enero de 2019.

la Dirección Regional de Educación asumiría el papel institucional, sobre todo en la gestión de los recursos de la merienda escolar y en la compra de materiales pedagógicos. Parecía una solución para reducir los problemas y resolver los obstáculos. Sin embargo, la propuesta no fue aceptada por el grupo opositor, que ocupó en diversas situaciones la Dirección Regional de Educación, lo cual resultó en un nuevo acuerdo entre las partes.

A partir de 2009, después de una serie de disputas y conflictos, sobre todo internos, involucrando la Escuela Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, a través de la acción del Ministerio Público, designó un grupo de gestores no indígenas (una directora, dos subdirectores y un secretario de la escuela) para organizar la escuela, con el fin de restablecer el orden (SANTANA, 2015, p. 110).

Este episodio analizado por Santana ocurrió en uno de los períodos más conflictivos entre los Tupinambá de Olivença, lo cual causó la intervención del Ministerio Público a petición de la Secretaría Estatal de Educación. La acusación se centraba directamente en la calidad y el proceso de escolarización de los alumnos, lo que comenzó a generar diversas quejas de los padres, de los propios estudiantes y, en consecuencia, la migración de estos alumnos a las escuelas no indígenas.

Más tarde, la Ley 12.046, del 4 de enero de 2014, creó la carrera de Profesor Indígena, en el Grupo Ocupacional Educación, del Cuadro del Magisterio Público del Estado de Bahía. Entonces, se realizó el primer concurso público para profesores indígenas con la cantidad de 390 vacantes, pero sólo 109 fueron aprobados. Para la Escuela Indígena Tupinambá de Olivença, había disponibles 56 vacantes, de las cuales fueron ocupadas 27. El concurso provocó una serie de tensiones entre profesores, caciques y líderes. Los que no fueron aprobados exigieron a los líderes que reclamaran al Estado su aprobación, con la justificación de que los nuevos concursados no formaban parte del movimiento indígena, no conocían la realidad de las comunidades y no habían participado

del proceso de creación de la escuela, lo cual conllevaba al temor de que se debilitaran los procesos y las prácticas culturales en la escuela.

La realización del primer concurso público específico para profesor indígena en Bahía, aunque haya provocado en las comunidades una serie de conflictos, es considerado una conquista del movimiento a través del Foro Estatal de Educación⁹, que viene debatiendo desde 2000, en diálogo con el Estado, la creación y la implantación de políticas públicas educativas, que tienen como principal referencia la forma en que estos pueblos se organizan, sus especificidades socioculturales, sociolingüísticas, políticas, históricas, geográficas, vinculadas a sus proyectos sociales.

En lo que respecta a las políticas públicas educativas, aunque algunas de ellas hayan sido construidas con la participación y consulta a los pueblos indígenas, y sus acciones tengan como referencia normativas que buscan comprender los "procesos propios de aprendizaje", así como las organizaciones sociales de estos pueblos, sigue siendo un desafío para el Estado comprender esa diversidad, ya que hay una asimetría entre la escuela que los pueblos piensan para sí, con un currículo específico y diferenciado, y aquella que el Estado piensa para ellos.

A pesar de todos estos obstáculos, los pueblos indígenas creen en sus proyectos escolares. El proceso de escolarización entre ellos se ha convertido en una herramienta de lucha y empoderamiento, posibilitando la (re)organización política de los movimientos indígenas y permitiendo la reelaboración y afirmación de las identidades, la reorganización social, la valorización de los conocimientos tradicionales, el mantenimiento/reconstrucción de sus lenguas, de sus

⁹ FORUMEIBA constituyó una importante herramienta de articulación política y de interlocución con la Secretaría Estatal de Educación en Bahía. Es el Foro de Educación Indígena del Estado. Agrega 22 pueblos indígenas: Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó-Fulni-ô, Kiriri, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xakriabá, Xukuru-Kariri, ubicados en 25 municipios, en las regiones Sur, Extremo Sur, Norte, Oeste y Centro-Este, con la mayor concentración de población en las regiones Sur y Extremo Sur.

costumbres tradicionales, en articulación con la lucha por la demarcación de sus territorios tradicionales.

Según Silva (2010, p. 12):

A educação bilíngue e intercultural é, portanto, uma iniciativa inovadora. É uma experiência de educação que deve considerar os projetos dos povos indígenas. De um modo geral, a proposta de educação intercultural foi pensada a partir das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura. Para atingir tais objetivos os professores deveriam criar ou renovar a prática escolar, o currículo, seus livros didáticos, decidir sobre o uso da escrita das línguas na escola e fora dela, sendo eles os principais autores de um inovador processo educativo relacionado às suas culturas, à intercultura e às suas vidas.

En el caso de los Tupinambá, el proyecto escolar construido a partir de la especificidad, de la diferencia y de la interculturalidad viabilizó una postura crítica y reflexiva en la toma de decisiones sobre los procesos y las prácticas de enseñanza-aprendizaje que vivieron a lo largo de los años en su territorio, cuestionando así el modelo de escuela cuya pedagogía ha estado históricamente influenciada por la hegemonía de las élites blanca y colonizadora.

Por otro lado, hay que señalar que muchas de las prácticas colonizadoras están diluidas en este nuevo proyecto escolar que los Tupinambá piensan para sí mismos. Tal vez por eso, la escuela, al no poder dar cuenta de una serie de cuestiones y anhelos que se refieren a ella, no responde de forma satisfactoria a los deseos de determinados grupos, lo cual causa rupturas entre caciques, profesores y líderes.

El colegio indígena Tupinambá de Olivença, por ser la primera escuela construida en la comunidad, se convierte en escenario de muchas disputas. Destaco, en este sentido, que tales disputas no ocurrían solamente por el control de la escuela. Por supuesto, había propuestas innovadoras que aportarían mejoras en la calidad de la enseñanza-aprendizaje y en el acceso de los alumnos a la escuela. Sin embargo, la falta de diálogo entre los actores que delimitaban

una posición política sobre dicha institución les impedía reconhecer tales propuestas.

Uno de los cuestionamientos era que la escuela de Sapucaieira ya no daba cuenta de la extensión del territorio, debido al crecimiento del número de estudiantes y al avance en las etapas educativas (Educación Infantil, Enseñanza Primaria I y II y Enseñanza Secundaria). Los alumnos que avanzaban hacia el 5° año se desplazaban de las comunidades para estudiar, pues los anexos de la escuela en estas comunidades ofrecían sólo las etapas que van desde la Educación Infantil al 4° año de la Enseñanza Fundamental I. Además del trayecto distante hasta la escuela - sede, los caminos malos, sobre todo en períodos de lluvia, impedían el acceso.

Actualmente, el territorio cuenta con cinco unidades escolares: Colegio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença; Colegio Estadual Indígena Amotara; Colegio Estadual Indígena do Acuípe de Baixo; Colegio Estadual Indígena Tupinambá de Abaeté, y Colegio Estadual Indígena da Serra do Padeiro. Este último se ubica en el pueblo Serra do Padeiro a aproximadamente 60 kilómetros de Olivença.

Consideraciones finales

“Si supiera leer y escribir, daría clases. Quisiera enseñar la cultura de los más ancianos, pero loro viejo no aprende a hablar, ¿eh?”

(Doña Angelina - in memoriam)

Escuché de una líder la frase anterior, que se quejaba sobre el aprendizaje de su hijo en relación con la cultura y las tradiciones de los más ancianos. En su percepción, la escuela ya no estaba cumpliendo su papel de enseñar la cultura, pues había muchos profesores nuevos que no nacieron en la aldea, "y cómo va a enseñar lo que no sabe, lo que no vivió". He oído también de una docente y líder espiritual la expresión "lo que queremos es una escuela con el olor del

nativo". En su comprensión, en una escuela indígena, la tradición debe formar parte de las prácticas pedagógicas, como bien aclaró: "porque nosotros necesitamos leer, escribir, la universidad, pero también necesitamos nuestras verdaderas identidades. No podemos perder nuestras costumbres, y esas costumbres no pueden dejar de ser transmitidas a nuestros niños".

A lo largo de este trabajo, busqué mostrar cómo se constituyó el proyecto de educación escolar indígena entre los Tupinambá de Olivença y cuáles fueron sus impactos en los procesos de lucha por derechos diferenciados. Discutí también algunos conceptos sobre educación indígena específica, diferenciada, bilingüe/multilingüe e intercultural y, a partir de las narrativas de los sujetos que participaron de este proceso, busque reflexionar sobre qué tipo de escuela quieren los Tupinambá para sí, y cómo se suma a la lucha del movimiento indígena en la defensa por la afirmación de la identidad, de las tradiciones culturales y del territorio ancestral.

Como demostramos en la investigación, la escuela en el contexto de las aldeas Tupinambá impulsó a pensar una serie de preguntas. Inicialmente, llevar la escolarización a aquellos sujetos que por una serie de motivos no tenían acceso a estudiar, debido a dificultades de logística y desplazamiento a los pocos espacios donde se ofrecía educación. En segundo lugar, la escuela se va constituyendo como instrumento de empoderamiento. Su expansión por el territorio permitió acceder a las familias, movilizándolas e integrándolas al movimiento indígena. La conciencia étnica afloró con la lucha por derechos diferenciados.

Así, la escuela, como mostramos en la investigación, fue vital en todos los procesos de lucha de los Tupinambá de Olivença y me atrevo a decir que incluso para otros pueblos, sirviendo de herramienta para el fortalecimiento y la conquista de sueños, deseos y proyectos, por proporcionar recursos y posibilidades de diálogo con el poder público.

Entre los Tupinambá, la escuela reunió a los parientes, movilizó la aldea, construyó relaciones y transformó la vida social. En estos procesos también se

produjeron conflictos, tensiones y rupturas. Ocurre que, en las relaciones interpersonales e intersocietarias, los conflictos son necesarios para construir nuevas relaciones y nuevas alianzas. En el caso de los Tupinambá, sirvió para que otros caminos y otras posibilidades fueran encontrados.

A medida que la escuela se fue expandiendo por el territorio, también fueron cambiando los discursos y las narrativas de algunos sujetos sobre su función social. En este sentido, la escuela es atravesada por diferentes perspectivas: la escuela pensada por caciques y líderes es la que tiene un perfil idealizado, que asume los discursos sobre educación indígena específica, diferenciada, bilingüe/multilingüe e intercultural, definiendo así lo que sería una escuela indígena ideal. Estos discursos son impulsados sobre todo ante el Estado, en la búsqueda de políticas públicas.

Ya la escuela pensada por los padres y por las madres es la que debería buscar calificar a sus hijos para tener acceso al mundo externo, que les pueda garantizar éxito en la vida social, profesional y académica. He oído de muchos padres relatos que querían que sus hijos desarrollaran mejor la lectura y la escritura, pues eso les permitiría acceso fácil a la ciudad. Para estos padres, los temas sobre cultura y tradición deberían ser aprendidos al interior de la familia.

Una tercera perspectiva es la de los propios estudiantes. En algunos momentos, se quejaban de las prácticas culturales en la escuela, sobre todo de las clases de Tupi. Cuestionaban el uso de esta lengua, en qué momento y dónde sería utilizada. Algunos decían que lo que querían aprender era el inglés, porque gustan de las canciones en esta lengua.

Estos relatos que provienen de los padres, alumnos y líderes se configuran como deseos y voluntades que atraviesan la escuela con perspectivas diferentes construidas por miradas diversas. Está claro que sobresalen dos puntos de vista en relación a la escuela: la que los líderes políticos quieren para su pueblo, y la que el pueblo quiere para sí, generando un conflicto de objetivos.

Los discursos que sostienen que la escuela promueva la cultura y tradición son defendidos, generalmente, por las familias que desempeñan alguna función política en el movimiento indígena, y están directamente ligadas a un liderazgo político, especialmente en lo que se refiere al acceso a los privilegios que la escuela puede ofrecer. Los demás entienden que la escuela es un espacio de conocimiento universal y que las tradiciones y la cultura deben ser pasadas de padres a hijos en un contexto familiar. "La escuela tiene que enseñar a los niños a leer el ABC, saber las tablas de multiplicar para cuando estén vendiendo artesanía en la feria no se equivoquen con el cambio" - he oído de un padre.

En este sentido, se construyeron algunos conceptos erróneos sobre la escuela de los Tupinambá de Olivença. Sin embargo, algunos relatos muestran que la institución escolar se constituyó como espacio de producción de identidad, de tradiciones y de resolución de problemas. La escuela es utilizada como instrumento de empoderamiento y de acceso a los conocimientos que posibilitan a los indígenas el ingreso al mundo de la ciudad, con vistas al desempeño de sus funciones sociales. En esta lógica, buscamos demostrar que la escuela de los Tupinambá, a partir de las prácticas pedagógicas diferenciadas, fortaleció la identidad étnica, valorizó las prácticas culturales y su cosmovisión, lo cual ayudó a retomar la autonomía indígena y sus proyectos societarios. De acuerdo con la cacique y profesora María Jesuína:

A escola, o papel dela nessas questões quando a gente pensou, ela foi utilizada desde então, desde quando se construiu, quando se começou a trabalhar a educação dentro das comunidades, foi utilizada como instrumento de fortalecimento da identidade do povo, através da educação. Então hoje, o papel dela continua nesse sentido, de fortalecer e para que não se perca a questão cultural, porque é o ambiente, é o local que a gente tem acesso a todas as crianças, desde a creche até o Ensino Médio e até os adultos que ensinam na EJA, para estar informando o que é que a gente tem, da nossa cultura que não pode se perder. Então é um processo de aprendizagem que passa de pai para filho, realmente dentro de um ambiente único, que é a escola. Porque a escola é um espaço de fortalecimento [...], de afirmação da nossa história. Que isso não se perca e continue sendo repassado de pai para filho, de neto para avô. (Entrevista, enero de 2019).

Estas cuestiones apuntadas por la profesora María Jesuína muestran que uno de los papeles de la escuela es fortalecer la identidad indígena y sus tradiciones, lo que nos lleva a reflexionar que si la identidad puede ser fortalecida desde la escuela, entonces no se ha perdido.

Referencias

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. (Tesis de maestría en antropología). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. São Paulo: Elefante Editora, São Paulo, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CATANI, Denise Barbara. A Educação como Ela é. In.: **REVISTA EDUCAÇÃO**. Edição Especial: Biblioteca do Professor (Bourdieu Pensa a Educação). 2. ed. São Paulo: Editora Segmento, pp. 16-25, 2012.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados**: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro. (Tesis de Maestría – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, pp. 485-515, 2005.

GRUPIONI, Luis. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe** – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. (Tesis de Doctorado en Antropología Social) – Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Orgs.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

MELIÀ, Bartolomeu. Ação Pedagógica e Alteridade: por uma pedagogia da diferença. *In*: **Conferência Ameríndia de Educação**, 1. Mato Grosso, 1997.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. (Tesis de Maestría en Historia Social). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MAGALHÃES, Aline Moreira. **A luta pela terra como “oração”**: Sociogênese, trajetórias e narrativas do movimento Tupinambá. (Tesis de Maestría en Antropología Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PARAÍSO, Maria Hilda. Marcelino José Alves. De índio a caboclo, de Lampião Mirim a comunista, uma trajetória de resistência e luta no sul da Bahia. Comunicação apresentada em **XXV Simpósio Nacional de História**. Bahia, 2009.

PROFESSORES TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA (Orgs.). **Memória viva dos Tupinambá de Olivença**: lembrar é reviver, é afirmar é ser. Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE, 2007.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: A escola dos Tupinambá de Olivença (Tesis de Doctorado en Antropología Social). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Núbia Batista da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**.

(Monografia de Especialização em Educação de Jovens e Adultos).
Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2006.

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural. *In*: ROCHA, Leandro Mendes [et al.]. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

UBINGER, Helen Catalina. **Os Tupinambá da Serra do Padeiro**: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena. (Tesis de Maestría en Antropología). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

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

SOBRE EL AUTOR

JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES es master en Antropologia Social por la Universidad de Brasília (UnB), doctorando en Antropologia Social por la misma universidad y consultor de la SECADI para la gestión de la educación indígena organizada en territorios etnoeducacionais.
E-mail: jcarlosbatista19@gmail.com

Recibido en: 17.03.2020
Acceptado en: 08.07.2020