

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

### EL PRINCIPIO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS CON PROFESORAS DE LA ENSEÑANZA INFANTIL TUPINAMBÁ EN OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

**Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá**  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

#### Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa Práxis Pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença, Ilhéus-Bahia. O estudo realizou uma discussão acerca dos princípios que regem a nova escola indígena a partir da Constituição Federal de 1988 e entre tais princípios, a interculturalidade/interculturalidade. Pretendemos, portanto, refletir acerca da interculturalidade numa concepção crítica, a partir do que apresentam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, no sentido de perceber em que medida essa perspectiva dialoga com as práticas pedagógicas das professoras Tupinambá que participaram dessa pesquisa. Trata-se, nesse sentido, de uma Pesquisa-ação, como defendida por Barbier (2007). Os resultados apresentam desafios para a efetivação de tal implementação na prática pedagógica das professoras Tupinambá, visto que esta não corresponde apenas à ações didáticas, mas ao rompimento de paradigma de um país monocultural e defensor de conhecimentos antidiferencialistas, por razões históricas diversas.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica Tupinambá. Escola Indígena. Interculturalidade.

## Resumen

El presente trabajo presenta resultados de la investigación: praxis pedagógicas y conocimientos culturales: diálogos con las profesoras Tupinambá de Olivença, Ilhéus – Bahia. El estudio ha realizado una discusión acerca de los principios que reglan la nueva escuela indígena a partir de la Constitución Federal de 1988 y entre tales principios, la interculturalidad/ interculturalidad. Ese texto propone enfatizar acerca de la interculturalidad en una concepción desnaturalizada en que traen los Referenciales Nacionales para la Educación Académica Indígena, en un análisis de implementación del diálogo intercultural en las prácticas pedagógicas. Los resultados presentan retos para la efectividad de tal implementación en la práctica pedagógica de las profesoras Tupinambá, visto que esta no corresponde sólo a las acciones didácticas, pero al rompimiento de paradigma de un país monocultural y defensor de los conocimientos antidiferencialistas, por razones históricas distintas.

**Palabras Claves:** Práctica Pedagógica Tupinambá. Escuela indígena. Interculturalidad.

## 1. Introdução

Este estudo é resultante de reflexões provocadas no decorrer da pesquisa “Práxis Pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença”, realizada no período de 2014 a 2016, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Bahia. A pesquisa buscou respostas para a seguinte questão problema: Em que medida os princípios da Escola Indígena apresentados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) são implementados e se são condizentes com a prática pedagógica das professoras Tupinambá? Tivemos como objeto de estudo a prática pedagógica das professoras Tupinambá de Olivença/BA. Participaram da pesquisa 11 professoras que atuam na educação escolar Tupinambá de Olivença, sendo desse total, oito professoras da Educação Infantil. Nesse sentido, realizamos uma Pesquisa-ação, como

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

definida por Barbier (2007), tendo como referencial teórico-metodológico os fundamentos de Paulo Freire (1987).

Para este texto, a partir de um recorte dos resultados encontrados na referida pesquisa, pretendemos discutir acerca do princípio da interculturalidade tratado nos referenciais que orientam a Educação Escolar Indígena em nosso país, buscando problematizá-lo no contexto das práticas pedagógicas realizadas por professoras Tupinambá que atuam na Educação Infantil.

Com a resistência e luta organizada dos povos indígenas no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX, a Educação Escolar Indígena, que desde seu início esteve a serviço de funções e objetivos colonialistas, assimilacionistas ou ainda integracionistas, passou a ser um elemento de revalorização e revitalização das culturas indígenas. Instaure-se, nesse período, um novo paradigma: a educação escolar não é mais um instrumento de opressão aos povos indígenas e as comunidades conquistaram uma nova Escola, construída de forma a contribuir para as demandas nas aldeias. Com a consolidação desta nova escola, amparada pela Constituição de 1988, faz-se surgir um novo cenário com sujeitos, espaços e objetivos diferentes da educação escolar oferecida há séculos aos povos indígenas.

Nessa perspectiva, mudam-se as concepções de sujeito, mundo, educação e também as práticas pedagógicas no interior dessas instituições escolares atendendo aos princípios firmados pelo Movimento Indígena: Interculturalidade, Especificidade cultural, Diferenciada por etnia e Bilíngue/multilíngue em Língua Portuguesa e Língua (s) Indígena(s).

No aspecto legal, a mudança se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, seguido da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012). Estes documentos legais, somado ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado em 1998, consolidam os principais parâmetros para orientar as ações pedagógicas nestas novas escolas das aldeias.

A nova escola indígena pós-constituição só será Escola Indígena se fundamentada em tais princípios, como defende o movimento indígena (ou os movimentos indígenas). Discutiremos, de forma breve, sobre cada um dos princípios, tomando por referência, principalmente, o RCNEI; no entanto, será enfatizado sobre o princípio da interculturalidade ao qual se complementou a perspectiva da Intercientificidade.

A partir dos diálogos com as professoras participantes dessa pesquisa e das discussões e interpretações em torno do RCNEI (BRASIL, 1998), que realizamos em conjunto, gerou-se um conflito sobre a relação intercultural dos conhecimentos indígenas e os outros conhecimentos considerados historicamente acumulados com a supervalorização da cultura e ciência ocidental.

O RCNEI trata essa relação intercultural de forma naturalizada, em que fica implícito a ausência de conflitos entre os conhecimentos e a aceitação dessa relação, apresentada como de forma horizontal. Para tanto, desenvolveu-se a seguinte problemática: há possibilidade de uma relação intercultural/intercientífica dos conhecimentos indígenas *versus* conhecimentos universais? Diante disso, este texto propõe aventar que há históricos de inferiorização da cultura indígena que se baseiam em outros fatores epistemológicos, de desigualdades sociais e econômicas que perpassam a ação pedagógica nas escolas e, nesse sentido, ela sozinha não dará conta de implementar a interculturalidade apresentada como princípio em diversos documentos que tratam da educação escolar indígena como também no RCNEI.

No sentido de refletir acerca dessas categorias (interculturalidade e intercientificidade), utilizamo-nos, além das próprias professoras que participaram de nossa pesquisa, de autores como Boaventura de Souza Santos (2010), Célia Letícia Gouvêa Collet (2006) e Gérsem José dos Santos Luciano Baniwa (2013). No caso dos Tupinambá, são poucos os pesquisadores que têm se dedicado a compreender os processos de educação escolar desse povo. Contudo, contamos com as pesquisas de Silva (2016), Santana (2015), Santana e Cohn (2016), Ferreira (2011, 2013), Messeder e Ferreira (2010) que muito tem contribuído para essas reflexões.

Pretende-se que tal discussão proporcione reflexões sobre as “verdades” apresentadas no RCNEI para que, conhecidos os desafios e alicerces da proposta apresentado neste documento referência, o princípio da interculturalidade seja implementado e atingido a principal finalidade da pesquisa que originou este estudo: a possibilidade de identificar e apresentar aos docentes as práticas pedagógicas e a relação destas com os princípios da escola indígena, com a finalidade de contribuir para a qualidade da educação escolar Tupinambá.

## **2. Princípios da Educação Escolar Indígena: algumas considerações**

Pesquisadores como Grupioni (2008, 2013), Cohn (2005, 2014), Cohn e Santana (2013, 2016), Bergamashi (2012), Lopes da Silva (2001), Tassinari (2008), Ferreira (2001), D'Angelis (2012), Tassinari e Cohn (2012), Paladino e Almeida (2012), Paladino e Czarny (2012), Souza (2013), dentre outros, já nos demonstraram como vão se constituindo as políticas de educação escolar indígena no Brasil, em diferentes períodos de nossa história e do como, atualmente, tais políticas têm sido implementadas e apropriados pelos povos indígenas, em um contexto em que termos como especificidade, diferença e interculturalidade orientam tais políticos e distintos projetos de educação.

Legitimar a educação escolar indígena, apresentada na Constituição Federal – CF de 1988, não tem sido 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 corrobora 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 constituição.

A militância dos professores indígenas sempre foi a mola propulsora para o fortalecimento e efetivação do que está firmado na CF de 1988. No ano de 1991, em Manaus, no encontro de professores indígenas, foi construída coletivamente e, ratificada em 1994, a Declaração de Princípios que daria o embasamento sobre as características e os fundamentos para a atual Escola Indígena. Tais princípios também forneceram elementos que subsidiaram a construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), conforme apresentados pelo RCNEI (BRASIL, 1998).

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Dessano, Jaminawá, Kaxinawá, Kambeba, Kampa, Kokáma, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Mambo, Miranha, Munduruku, Mura, Pira-Tapuia, i Shanenawa, Sateré-Mawé, Tariano, Taurepang, Tikuna, Tukano, Jwanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

1) As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

- 2) As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3) As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4) É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5) É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6) É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7) É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8) As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso dos medicamentos alopáticos.
- 9) O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10) As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11) É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12) As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13) Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14) Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15) A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional com participação paritária de representantes dos professores indígenas (BRASIL, RCNEI, 1998, p.29).

O RCNEI apresenta, além dos princípios que direcionaram as políticas de educação do país, as características da escola indígena, currículo, formação de professores e as atribuições dos entes federados nesses espaços (BRASIL, 1998, p.27).

Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos da educação tradicional vivenciada na aldeia e a educação escolarizada no cotidiano das instituições escolares, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas (BRASIL, RCNEI, 1998, p.21).

A partir do RCNEI, a Educação Escolar Indígena ganha outras discussões, e novos documentos são criados, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, cujo objetivo é orientar as escolas indígenas no país (BRASIL, 2012).

São os fundamentos ressignificados, a cada dia pelos encontros das aldeias e eventos do Movimento Indígena, que orientam a Educação Escolar Indígena nas aldeias para tornar-se real nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), nas práticas pedagógicas e na formação de professores, como alicerce para uma educação escolar indígena de qualidade.

O RCNEI (BRASIL, 1998) ao tratar dos fundamentos gerais da Educação Escolar Indígena ratificam alguns princípios:

- Multietnicidade, pluralidade e diversidade - por considerar que o Brasil é uma nação formada por vários grupos étnicos diferentes com suas histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias. É uma diversidade que deve ser preservada. A forma de pensar, de se organizar politicamente e socialmente, a vida econômica, a cosmologia específica a cada povo indígena, bem como as experiências dos contatos com outros povos indígenas e não indígenas devem ser bem representadas na escola. Essa ação evita generalizações na escola indígena, já construída entre as sociedades não indígenas, de que os índios são todos iguais.
- Educação e conhecimentos indígenas - Antes da chegada dos portugueses já existiam modos de produzir, armazenar, expressar, reelaborar e transmitir conhecimentos, que garantiam a continuidade do grupo étnico. Isso implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos no sentido de dialogar com a escola a partir dos sujeitos envolvidos.
- Autodeterminação - o contato com valores, instituições e procedimentos diferentes dos vivenciados nas aldeias no contexto atual dão possibilidade para que os povos indígenas possam fazer “suas escolhas”, participando da elaboração dos projetos de futuro.
- Comunidade educativa indígena - os povos indígenas possuem processos próprios de socialização e formação de pessoas. É a comunidade que mobiliza os agentes para a educação que acontece nas aldeias. No entanto, a escola não é o único lugar de aprendizado. “Os

momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem” (RCNEI, 1998, p. 20). A comunidade também possui papel fundamental na transmissão e distribuição dos conhecimentos tradicionais pelos membros da aldeia.

- Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada - a escola indígena deve ser um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos tradicionais da aldeia e os conhecimentos das demais culturas dialoguem, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores pouco divulgados. O diferenciado nesse caso é efetivado pela participação da comunidade no processo pedagógico da escola, no currículo e nas práticas metodológicas de acordo com as características da escola diferenciada (BRASIL, 1998).

Tais princípios e fundamentos, em seu conjunto, apresentados pelo Referencial, são resgatados em documentos posteriores, como bilinguismo, diferenciação, especificidade e interculturalidade. Neste estudo, preferimos incluir a interculturalidade posto que acreditamos ser conceito mais amplo, que perpassa e complementa a definição de interculturalidade.

Cada um desses princípios deve, segundo a lei, ser implementado nas escolas indígenas de todo o Brasil. No entanto, as condições oferecidas são mínimas e nos deparamos com uma série de desafios na atuação pedagógica do (a) professor (a). Na Escola Tupinambá, os desafios encontrados pelas professoras, na *práxis* pedagógica, impedem-nos de efetivar coletivamente, permitindo trabalhos pontuais individuais. As razões são distintas, tanto de ordem local como nacional.

As situações sociolinguistas são também extremamente diversas entre os povos indígenas. Segundo Cesarino (2015, p.7), “no Brasil atual vivem cerca de 900 mil índios, que falam 274 línguas e se dividem em 305 etnias”. Alguns povos falam mais de uma língua, outros são monolíngues, seja no português ou língua indígena. Os povos do litoral, por estarem em contato mais intenso com os colonizadores e há mais tempo, em sua maioria, é monolíngue na língua portuguesa, como por exemplo, os Tupinambá de Olivença/Ilhéus/Bahia/Brasil.

O bilinguismo apresenta conceitos diversos, por isso nos deteremos um pouco mais. Para Bloomfield (1935 *apud* HARMERS; BLANC, 2000) bilíngues são falantes perfeitos em



## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

duas línguas ou controle nativo de duas línguas. Diferentemente, Macnamara (1967 *apud* HARMERS; BLANC, 2000) afirma que considera bilíngue alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da sua nativa.

O papel da escola Tupinambá consiste em resgatar e valorizar a língua indígena, nesse caso o tupi. É realizado um trabalho de resgate intenso, seja na forma de participação em cursos oferecidos por pesquisadores, a exemplo de um curso realizado pela professora Dr<sup>a</sup> Consuelo Paiva, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, seja nas atividades desenvolvidas nas comunidades e escolas que, constantemente são tratadas na língua indígena, além da realização do *poransi*. Há crianças Tupinambá que já são registradas com nomes indígenas e adultos que adotam nomes sociais indígenas. Na escola, o tupi é ensinado como alfabeto, orações<sup>i</sup>, listas de numerais, cores, nomes das comunidades. Tudo em um processo lento e contínuo.

Durante uma participação nas atividades da escola, uma professora do Ensino Fundamental I nos revelou que seus alunos perguntaram para quê aula de tupi, se o que eles iriam precisar era de inglês. Esse relato nos levou a refletir sobre o objetivo de se ensinar uma língua como elemento de identidade. A razão para ter-se conquistado a língua tupi como parte da matriz curricular representa, para nós Tupinambá, uma vitória e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente em compreendê-la não apenas como uma língua, mas como representatividade de nossa identidade. Para compreender essa questão, o RCNEI (1998) aponta que,

[...] é importante entender que se os falantes de certa língua têm poder econômico e político, esta língua é, geralmente, respeitada, tem prestígio: sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e por isso ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de certa língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de língua dominadas ou línguas subalternas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas no país (RCNEI, 1998, p.117).

Aos professores e às professoras cabe a reflexão sobre o que se está ensinando como língua tupi e o que tem sido compreendido por crianças e adolescentes sobre a importância do resgate da língua.

Diferente, por exemplo, dos povos Gavião e Guajajara, conforme relata Cohn (2001) em pesquisa realizada durante o curso de formação de professores indígenas no Maranhão:

Entre os Gavião, há também uma escola em que a professora indígena alfabetiza na língua, um professor indígena alfabetiza em português, e uma professora não-índia leciona de 1ª a 4ª série. A maior parte das escolas Guajajara conta apenas com professores indígenas, que se responsabilizam pela alfabetização, bilíngue ou apenas em português (COHN, 2001, p.117).

No caso dos professores do Maranhão, as crianças chegam à escola falando a língua indígena e têm a opção de serem alfabetizadas tanto em língua materna, como em língua portuguesa. Essas opções dividem opiniões entre pesquisadores. Ladeira (1999), por exemplo, acredita que a língua possa ser revitalizada na escola através da grafia, em comunicações formais e informais. Ao contrário, Grizzi e Silva (1981) afirmam que a alfabetização deve acontecer em português devido à inutilidade da escrita na língua indígena nas sociedades indígenas, usada, na maioria das vezes, de forma e ainda a utilização do português como defesa dos índios no contato com os brancos (GRIZZI; SILVA, 1981, p.20).

Há sociedades em que o direito de ser alfabetizado na língua indígena é negado e outras em que se perdeu tal língua, que está sendo resgatada, como o caso dos Tupinambá. No entanto, o resgate pode ter como consequências problemas relacionados ao aprendizado dessa língua pelos professores para que possam ensinar nas escolas. A razão de terem sido alfabetizados e formados na língua portuguesa pode acarretar problemas linguísticos como a mistura de elementos de uma e de outra língua e problemas sociais como a inutilidade de se falar e escrever uma língua indígena, sem compreendê-la como elemento de reafirmação étnica.

A escola indígena diferenciada, segundo Grupioni (2008), resulta em certa medida de demandas reais nas comunidades indígenas de todo o país. Algumas comunidades aceitaram com receio e outras não aceitaram de imediato, talvez, por compreender as ideologias em que estavam alicerçadas. Às vezes, a escola indígena é entendida como desnecessária em razão do

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

que ela propõe ensinar já estar sendo vivenciado na comunidade ou de que para ser escola indígena não necessitaria ser diferenciada.

Uma das formas para que a escola se constitua na perspectiva da diferença tem a ver com o tratamento dado pela escola à cultura de cada povo. Algumas lideranças Tupinambá tomaram o conceito de “cultura” e “tradição” como conceitos exóticos, que são utilizados corriqueiramente como alheios ao cotidiano da comunidade e na maioria das vezes como conteúdo na escola. Como exemplo, temos a avaliação da rotina da educação infantil, na qual estão inseridos momentos como: o *poransi*, rodas de conversa com anciãos, pintura com jenipapo e urucum, visitas às comunidades e outras atividades culturais. Mesmo assim uma liderança Tupinambá insistia em colocar o nome “cultura” dentro da rotina, como se nada do que havia sido descrito não pertencesse à cultura Tupinambá. Talvez esse pensamento do que é a cultura dificulte a prática de uma educação diferenciada. A escola valoriza a cultura, porque apesar de ser uma instituição do Estado, é também um elemento que pertence à educação de um povo. Sozinha não é a educação, é parte dela. Por outro lado, se pensarmos apenas como instituição que valoriza a cultura, a desqualificamos como diferenciada.

O entendimento do diferenciado como princípio da escola indígena é um aspecto importante para a efetivação da especificidade em que vivem os 305 povos existentes no Brasil. As especificidades históricas, de contato com os brancos, geográficas, econômicas e de organizações sociais e políticas distinguem os indígenas. Há ainda, entre o mesmo povo, particularidades diferentes, devido à dimensão territorial ou populacional. Os Tupinambá, por exemplo, habitam um território que abrange três municípios diferentes (Ilhéus, Buerarema e Uma), cada um com características próprias.

Essa especificidade deve ser reconhecida também na escola, seja na organização do conteúdo, do calendário, de estratégias metodológicas, como também na disponibilidade de horários das aulas em razão de confrontos com fazendeiros, por exemplo. Além disso, festas, rituais, celebrações devem ser prioritariamente valorizados pela escola. É nessa visão que Luciano Baniwa (2013) discute sobre a interculturalidade como complementar da interculturalidade:

O diálogo intercultural e o diálogo intercientífico são conceitos correlacionados e complementares: enquanto que o primeiro pressupõe um processo de troca de ideias entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, o segundo é entendido “como as formas de interação entre os sistemas de conhecimento tradicional

e o sistema de ciência moderna”. As ciências são construções sociais pertencentes a diferentes tradições culturais de produção e organização de conhecimentos (2013, p.53).

Isso deixa claro que para ocorrer a interculturalidade é necessário antes um diálogo entre indivíduos ou grupos sociais diferentes, além epistemologias e de distintos “regimes de conhecimentos” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). A escola indígena assume o papel de efetivar esse diálogo intercultural, ainda que em muitas situações ele não esteja bem compreendido, seja por parte dos professores indígenas, de suas lideranças e famílias.

Professores e professoras indígenas ao efetivar tais princípios em seus espaços educativos devem compreender que alguns destes podem ser legitimados, outros não poderão ser resolvidos apenas pelas ações pedagógicas.

### **3. A discussão sobre o princípio da interculturalidade/interculturalidade na prática pedagógica das Professoras Tupinambá de Olivença**

O princípio da interculturalidade apresentado no RCNEI não correspondeu satisfatoriamente à finalidade política da pesquisa; decidiu-se, então, somar às discussões o conceito de interculturalidade como um complemento conceitual de modo a auxiliar na compreensão da questão problema levantada pela pesquisadora, bem como, nas expectativas do grupo de professoras participantes do estudo. Para Luciano Baniwa (2013), a interculturalidade é a troca de ideias entre grupos e indivíduos com origens étnicas, culturais, linguísticas, religiosas diferentes. Já a interculturalidade corresponde ao diálogo entre os sistemas de conhecimento tradicional e o sistema de ciência moderna (historicamente construído com supremacia de um sobre o outro), como já ressaltado por Paul E. Little (2010) e tão urgente para a prática pedagógica da escola indígena.

A ciência vista como “um conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio” consegue, a partir destes critérios, incluir os sistemas de conhecimento tradicional. Pensar assim implica afirmar uma pluralidade de fazer ciência; é claro que cada uma com seus métodos e finalidades próprios. Como conhecimento que pertence a uma

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

tradição específica num processo histórico, o conhecimento de um povo indígena pode se inserir numa tradição milenar, da mesma maneira que a ciência moderna apela para Arquimedes, Bacon ou Newton (LITTLE, 2010, p.15). Provocar a intercientificidade é algo para além de compreender o intercultural. A tolerância proposta pela maioria dos multiculturalistas fomenta um espaço de diálogo em espaços que uma única ciência sempre dominou.

Em relação a interculturalidade, podemos afirmar que as ideias apresentadas nos referenciais nacionais que orientam a Escola Indígena, apresentam-na como elemento quase que “naturalizado” na relação da cultura dos povos indígenas com outros povos não indígenas, que supervalorizam as tradições culturais e ciências ocidentais consideradas superiores às outras culturas. Contudo, a dimensão apresentada como sendo uma relação harmoniosa de relações horizontais entre culturas e ciências, possui em suas raízes históricas resquícios ideológicos do colonialismo. Segundo Santos (2010),

A política assimilacionista veicula uma ideologia colonial, em que o progresso, sinônimo de civilização, faz tábua rasa das diferenças históricas, e impõe aos indígenas primitivos a adoção de valores culturais superiores do Ocidente como único meio de vencer o seu atraso secular (SANTOS, 2010, p.284).

Ainda para Santos (2010), as políticas de igualdade e políticas de identidade devem apresentar o direito à interculturalidade, no qual deve presidir a uma nova articulação pós-colonial e multicultural. No entanto, para o referido autor, tais políticas encontram vários obstáculos.

O primeiro deles é que o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação na diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade, e nesta medida a articulação horizontal tende a se deslizar para uma articulação vertical. Esse deslizamento corresponde a outro obstáculo: o recorte epistemológico que reconhece apenas uma forma de conhecimento, assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista, obtida por epistemicídios que descaracterizou as diferenças identitárias. O outro obstáculo reside na complexidade própria de uma política de identidade. A política de identidade é definida num processo de reconhecimento em que os indivíduos necessitam do reconhecimento do outro para se constituírem plenamente (SANTOS, 2010, p.313).

Tais obstáculos defendidos por Santos (2010) somam-se ainda à proposta de educação como exaltação e valorização da própria cultura, numa educação voltada para dentro da comunidade, também corrompe o princípio da interculturalidade. Há comunidades que se alimentam da ideia de que educação diferenciada não necessita dialogar com outras culturas e ciências e isso impacta a finalidade do sujeito indígena que se quer. Entender esses aspectos apenas pelo senso comum não é suficiente para corresponder a uma efetivação do que realmente venha a ser educação diferenciada para uma aldeia indígena.

Os processos de marginalização das ciências consideradas inferiores, descaracterizadas por um marco monocultural na ciência, sempre foram reproduzidos como verdades intocáveis tanto pelas escolas construídas para os índios, como para as escolas não indígenas. Somente a partir da aprovação de artigos na atual Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), essa relação começou a ser pensada como a possibilidade de um diálogo. No entanto, esse entendimento de relação conhecimentos indígenas versus conhecimentos ocidentais, ainda está no embrião das práticas pedagógicas em razão da descaracterização que as ciências dos povos indígenas passaram nos últimos tempos. Dessa forma, a relação intercultural acontece como um diálogo travado em que um conhecimento é mais valorizado que outro.

Essa situação de efetivação da interculturalidade como princípio da Educação Escolar Indígena gerou conflitos e angústias no planejamento das atividades pelas professoras da creche, local da realização da pesquisa, que originou este estudo. Durante alguns dos encontros coletivos que realizamos como estratégia de pesquisa, foi muito comum observar as professoras planejarem as atividades da semana e ao final incluírem algum elemento da cultura indígena para que fosse legitimado como plano de atividades diferenciadas para uma turma de crianças indígenas, sendo que a maior parte de tais atividades seriam as mesmas para creches não indígenas. Como também a construção do calendário letivo, com mais atividades que valorizam os conhecimentos “universais” que os próprios conhecimentos tradicionais do Povo Tupinambá. A conversa com uma das professoras nos deixou claro o entendimento que ela possui sobre interculturalidade. Para a professora, a aprendizagem de outros conhecimentos não indígenas deve fazer parte do cotidiano da Creche, mas que as

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

características culturais que o identificam como Tupinambá devem ser mantidas, como no diálogo a seguir em um dos momentos da pesquisa.

Pesquisadora: Quando vocês falam em manter essa cultura, vocês estão falando de todos os elementos da cultura?

Professora: Todos os elementos não, só a parte física. Não digo a parte ideológica. Essa aí a gente tem que aprender com outras culturas sim.

(Professora A, 2016).

Há de se entender que a práxis pedagógica assume o papel de contribuir com o novo paradigma de escola indígena e assumir sua contrapartida na realização efetiva para atender à diversidade de epistemologias e reafirmar-se como diferenciada, embora pô-la em prática tem se tornado um grande desafio.

Collet (2006) chama a atenção para a necessidade de uma discussão mais ampla e aprofundada sobre o que se entende por cultura, por diálogo e intercâmbio entre culturas e como as ideias sobre a interculturalidade vêm sendo traduzidas na prática, em cursos de formação de professores e prática do cotidiano. A preocupação é uma banalização da diferença e o tratamento dado ao conceito de cultura sem muito critério como se fosse algo do domínio da natureza e não criado historicamente.

Para a referida autora, o conceito de cultura é retirado do seu contexto político. A ideia de diálogo não pode ser concretizada enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos. A diferença cultural propagada pelos documentos, o RCNEI, por exemplo, estaria escondendo a desigualdade político-econômica.

### 4. Questões sobre a práxis pedagógica das professoras Tupinambá: breves considerações

Buscamos mostrar, através deste estudo, as dificuldades na implementação do princípio da interculturalidade que tem orientado as propostas de educação escolar em nosso país, muitas vezes tratado de forma naturalizada, e pouco discutido, com a seriedade devida, nos espaços formativos de professores, bem como nas políticas educacionais elaboradas para os povos indígenas. Tais dificuldades, no caso de nossa pesquisa com as professoras Tupinambá que atuam na educação infantil, foram apresentadas no decorrer do diálogo, nos encontros coletivos, na participação nas atividades pedagógicas e na elaboração e na discussão sobre o plano de atividades, propostos pelo grupo de professoras participantes.

A prática dos professores, nas escolas, encontra sérios desafios para ser efetivada em razão de o professor não ser o único ator desse sistema escolar da qual a escola indígena faz parte. A formação inicial e continuada é um fator importantíssimo para alterar a realidade da *práxis* pedagógica em relação aos saberes tradicionais. No entanto, apesar de receber uma seção sobre formação de professores indígenas nas atuais diretrizes, a realidade Tupinambá aponta sérios problemas logísticos e de retorno à escola. Os cursos de formação, geralmente, acontecem com duração de 10 a 30 dias, em outro município, e o professor é obrigado a se deslocar sem ajuda de custo, a deixar a classe em que atua sem aulas ou a pagar do próprio salário um substituto. A maior parte das atividades é realizada em casa, sem orientação de um professor, de forma apostilada e por módulos. São apresentadas informações muito ricas, mas discutidas superficialmente em razão do tempo escasso.

Ainda sobre a formação de professores indígenas, as DCNEEI trazem, na seção II, sob título “Dos professores indígenas: formação e profissionalização”, artigos 19 a 21, informações sobre atuação docente e seu processo formativo para atender às demandas das suas comunidades. Enfatizamos o Art. 19:

Art.19. A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes as suas respectivas comunidades.

§1º Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

§2º Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (BRASIL, 2012).

É importante questionar sobre esse perfil de professor indígena: Quem são os indígenas das comunidades que podem atuar como professores? As lideranças e a comunidade precisam convidar indígenas com perfil político e compromissado em firmar um diálogo com os outros saberes não indígenas, já que é necessário criar estratégias para a promoção de



## **O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA**

diversos tipos de conhecimentos: os específicos culturais e os universais. Essas questões estão embasadas em outras: o contato do povo indígena com outros grupos sociais, a necessidade do diálogo intercultural e que tipo de sujeito a escola pretende formar.

No entanto, apesar dos artigos acima citados, as atuais diretrizes entram em contradição com a realidade das escolas. A maioria das formações, que vem acontecendo no Brasil, seja nas licenciaturas, com duração de quatro anos, seja nas capacitações por um período bem curto, ainda não corresponde à qualidade política e sociocultural tão comentada nos documentos oficiais. Faltam currículos próprios para atender à diversidade nas universidades, faltam profissionais que compreendam de fato a função da escola indígena para tais povos na atualidade, que ajam criticamente sobre o que tem sido produzido e que ajudem a divulgar essa função da escola indígena.

Outra situação bastante corriqueira entre os professores Tupinambá, em razão da busca por um diploma, é a procura de formações aligeiradas, na maioria das vezes, em serviço, descontextualizadas das realidades em que atuam, uma vez que o Estado tem se eximido da responsabilidade como provedor dessa política de formação.

No campo da prática pedagógica escolar indígena, chamada de práxis pedagógica diferenciada, percebe-se uma lenta mudança que pode levar a escola indígena ao novo modelo conquistado pelo movimento social. Essa escola indígena deve se apresentar com características próprias e com pretensão de ser diferenciada em relação às demais escolas, deve ser específica a cada etnia, deve valorizar a língua indígena como elemento de reafirmação étnica, deve ser intercultural/intercultural ao firmar um diálogo entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos universais. Essa última característica discutida no interior deste estudo, apresentou desafios epistemológicos, como também paradigmas baseados em questões de desigualdades sociais e econômicas que não serão vencidas apenas pela promoção de um diálogo na prática educativa.

Entendemos, portanto, que a práxis pedagógica dos professores e das professoras indígenas envolvem demandas não apenas das questões pedagógicas, mas de questões estruturais de concepções enraizadas na história de “epistemicídio” vivenciado pelos povos indígenas.

Essa pesquisa trouxe alguns desses desafios, apontados pelas professoras da Creche e Núcleo Oka Katuana (CNOK), que impedem a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena na prática pedagógica. Durante os diálogos, percebemos as limitações

atribuídas às escolas indígenas no que diz respeito ao reconhecimento como diferenciada pelo Estado, que, na maioria das vezes, trata esses espaços indígenas como homogêneos. Há outros desafios que envolvem a atuação das professoras, conforme citado. Salientamos que, apesar das limitações vivenciadas pelas professoras indígenas, a práxis pedagógica das professoras Tupinambá é implementada de acordo com os princípios da Educação Escolar Indígena, ainda que de forma não coletiva.

## 5. Considerações finais

Os princípios existentes nos referenciais que orientam para uma *práxis* pedagógica diferenciada fazem da escola indígena um espaço novo e, ao mesmo tempo, resistente, já que a educação escolar vivenciada pelos povos indígenas sempre foi marcada por características de dominação, integração à sociedade nacional ou tutela. As práticas pedagógicas nas escolas indígenas geram grandes desafios diante de uma pedagogia tradicionalmente eurocêntrica.

A partir dessa perspectiva, defendemos a *práxis* como atividade prática material, adequada a finalidades, que transforma o mundo – natural e humano.

Didatizar a interculturalidade/interculturalidade na escola indígena é tratá-la como elemento neutro, desvinculada das bases epistemológicas, sociais e econômicas que a mantêm. Uma realidade que se não for pensada e discutida, torna-se domesticadora. É por isso que só através da *práxis* criadora é possível efetivar mudanças.

As necessidades mais urgentes dizem respeito a uma *práxis* educativa que consiga se reafirmar como indígena e dialogar com outras culturas, não apenas no sentido de tolerância, como prega o multiculturalismo, mas como um direito aos conhecimentos historicamente construídos por outras ciências e por outros povos, como um diálogo verdadeiramente intercultural.

No entanto, a *práxis* pedagógica dos professores e das professoras indígenas envolvem demandas não apenas das questões pedagógicas, mas de questões relacionadas à gestão das escolas como instituições públicas, financiamentos, questões relacionadas à infraestrutura. Tudo imbricado numa rede de fatores que repercutem diretamente na atuação do (a) professor (a) nos espaços educativos/formativos.

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

Foi assim que, por meio dos encontros coletivos, após desvendadas as situações limites, em grupo, tentamos superar tais situações limites que estavam impedindo a implementação dos princípios na prática pedagógica das professoras. As ações, denominadas de atos limites, organizadas de forma emergencial, para suprir os desafios apresentados no diagnóstico, não negam outras atribuições alheias, que afetam direta ou indiretamente a atuação pedagógica, mas implicam um pensar sobre esses desafios, que tornam as professoras sujeitos conscientes da realidade em que vivem como professoras indígenas Tupinambá.

### Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber livro editora, 2007.

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 20 abr. 2016. Legislação Federal.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, M. “‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CESARINO, P. **Histórias indígenas dos tempos antigos**. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

COHN, C. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. In: LOPES DA SILVA A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, pp. 485-515, 2005. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 13 de jun. 2013.

\_\_\_\_\_. A cultura na escola indígena. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. (Orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

\_\_\_\_\_; SANTANA, J. V. J. de. Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões. In: CÉSAR, A. L. S.; COSTA, S. L. (orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

\_\_\_\_\_.; SANTANA, J. V. J. de. A antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC. Brasília: 2006.

D'ANGELIS, W. da R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da. FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, S. M. M. **“A luta de um povo a partir da educação”**: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

\_\_\_\_\_. Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. In: CÉSAR, A. L. S; COSTA, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates. In: Comissão pró-índio (Org.). **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Quando a antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pró-posições**. V. 24, n. 2(71), maio/agosto, 2013.

## O PRINCÍPIO DA INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, ILHÉUS/BAHIA

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-730720130002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720130002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 de abril de 2014.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LADEIRA, M. E. O uso da língua Terena segundo uma análise macro sociolinguística. **ANPOCS**, s/d., 1999.

LITTLE, P. E. Os conhecimentos tradicionais no marco da intercientificidade: os lugares dos conhecimentos tradicionais no mundo contemporâneo. In: LITTLE, P. E. (Orgs.) **Conhecimentos Tradicionais para o século XXI: etnografias da intercientificidade**. São Paulo: Annablume, 2010.

LOPES DA SILVA, A. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Orgs.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

MESSEDER, M. L. L.; FERREIRA, S. M. M. Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, jan/jun, 2010.

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.) **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**: Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. P.; **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED – Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SANTANA, J. V. J. de. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: a escola dos Tupinambá de Olivença. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTANA, J. V. J. de.; COHN, C. Formas de estar na cultura na e pela escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. **Antropológicas**, v. 27, n. 1, p. 218-244, 2016. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/694>; Acesso: maio de 2017.

SANTOS, B. de S. **A construção intercultural da igualdade e da diferença**. In: \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010, Cap. 8, p.279-316.

SANTOS TUPINAMBÁ, M. V. de A. **Práxis Pedagógicas e Saberes Culturais: Diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença**. 137f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica – PPGE, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016.

SILVA, N. B. da. **Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004**. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos), Universidade Estadual de Santa Cruz, 2006.

SOUZA, A. C. G. Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena. In: CÉSAR, A. L. S.; COSTA, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto do Antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328/0>. Acesso em: 12 maio de 2010.

TASSINARI, A. M. I.; COHN, C. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S. (Orgs.) **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012.

## Notas

---

<sup>1</sup> O momento da Oração ao Sol ou a Oração Jasy, que são as orações que iniciam o Poransi. A prática do Poransi ainda é vista com bastante resistência entre professores e alunos, principalmente pelos evangélicos. Estes se negam, na maioria das vezes, em participar desse momento. Além disso, embora seja defendida a laicidade da educação escolarizada pela CF de 1988, para lideranças, caciques e anciãos indígenas, a não participação a tais momentos de oração configura-se como uma negação ao resgate e reafirmação cultural e étnica.

## Sobre a autora

**Marcinéia Vieira de Almeida Santos Tupinambá.** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz; Mestre em Educação pela mesma universidade; Gestora do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuipe de Baixo. Endereço eletrônico: [marcineiaalmeida@hotmail.com](mailto:marcineiaalmeida@hotmail.com)

**Recebido:** 30.06.18

**Aprovado:** 25.07.18