



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS – DTCS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA HUMANA E
GESTÃO SOCIOAMBIENTAL



SANDRA VALÉRIA SILVA LINS

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA,
CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO
DOS JOVENS DA ETNIA TUMBALALÁ**

JUAZEIRO/BA

2020

SANDRA VALÉRIA SILVA LINS

**A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA,
CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO
DOS JOVENS DA ETNIA TUMBALALÁ**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado da Bahia,
Uneb, para exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação
em Ecologia Humana e Gestão Ambiental.

ORIENTADOR: Professor Dr. Carlos Alberto Batista Santos

JUAZEIRO/BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

L759e Lins, Sandra Valéria Silva

A educação indígena e a educação escolar indígena, contextualização e interculturalidade na formação dos jovens da etnia Tumbalalá / Sandra Valéria Silva Lins. Juazeiro, 2020.
50 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Alberto Batista Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental - PPGEcoH, Campus III. 2020.

1. Educação indígena. 2. Educação escolar indígena. 3. Contextualização. 4. Interculturalidade. I. Santos, Carlos Alberto Batista. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais. III. Título.

CDD: 371.8298081

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA HUMANA E GESTÃO
SOCIOAMBIENTAL
DEPARTAMENTO DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS (DTCS)

Diretor do Departamento
Prof. Dr. Leonardo Diego Lins

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Prof^a Dr^a Dinani Gomes Amorim

JUAZEIRO
2020

BANCA EXAMINADORA**PRESIDENTE DA BANCA****Professor Dr. Carlos Alberto Batista Santos**

Professor Titular do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS) da
Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

TITULARES**Professora Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira**

Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e
Gestão Socioambiental (PPGEcoH) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb)

Professora Dra. Vanessa de Carvalho Nilo Bitu

Professora do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (Unileão)

Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da
Universidade do Estado da Bahia.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no
Pandora/Sistema de fluxo de dissertações e na Secretaria do Programa da unidade.

Data da Defesa: 14/12/2020.

Epígrafe

“O homem é uma parte da Natureza, não algo
que contraste com ela”.

Bertrand Russel (1872-1970)

Dedicatória

Ao meu marido, meu eterno companheiro de todas as horas, pelo amor, apoio, compreensão, paciência e incentivo diante dos meus afastamentos e momentos de dedicação ao estudo e à pesquisa.

Dedico este trabalho a meu filho, Leonardo Diego Lins, que mais do que um filho é um apoiador e incentivador de meus projetos, de quem sinto um orgulho imenso, e assim como meu coração se enche de orgulho do ser humano e profissional que é, tenho certeza que seu coração hoje também está repleto de alegria e orgulho por mais essa conquista na minha trajetória de vida.

A minha filha Larissa e netas Lorena e Lívia, pelo apoio e compreensão nos meus afastamentos no período de minha formação.

A minha nora Stefane, que sempre me apoiou e ajudou nos momentos em que estive em Juazeiro, compreendendo e me dando o suporte necessário.

A minha neta Sofia, que com sua doçura, me encantava depois das aulas, para breves momentos de muita alegria, os quais serviam como revigorante, que ajudavam a mergulhar de novo nas pesquisas.

Ao meu orientador,
Prof. Dr. Carlos Alberto Batista Santos,
Pela maneira simples, generosa e amigável com que, durante esses 2 (dois) anos, me apoiou, me ensinou e me guiou para uma formação interdisciplinar e multidisciplinar, base da Ecologia Humana e da Gestão Socioambiental.
A quem dedico essa dissertação, por ter despertado em mim o prazer da pesquisa e de escrever cientificamente.

À professora Dra. Meridiana Araújo Gonçalves, pela maneira encantadora de ajudar, orientar e incentivar a busca de novos conhecimentos e o aperfeiçoamento de nossas produções científicas.

A todos os colegas da turma 2018 do Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental.

Ao Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Juazeiro/BA.

Agradecimentos

Agradeço a **Deus, Causa Primária** de todas as coisas.

Novamente ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto Batista Santos, Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental e Professor Titular do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS-Juazeiro) da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, por todo incentivo, confiança, liberdade e apoio durante esses dois anos.

Ao Prof. Dr. Adailson Feitosa de Jesus Santos, Professor do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS) da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, por ter, tão generosamente, aceitado fazer parte de minha banca de avaliação da qualificação.

E mais uma vez à professora Dra. Meridiana Araújo Gonçalves, pela maneira de incentivar a busca de novos saberes, bem como pelo desprendimento com que aceitou compor a minha banca de avaliação da qualificação.

À professora Dra. Eliane Maria de Souza Nogueira, que tão gentilmente aceitou compor a minha banca de defesa, mesmo estando assoberbada com tantas atribuições de final de ano, minha gratidão por sua delicadeza e generosidade por suas considerações e colaboração no presente trabalho.

À professora Dra. Vanessa de Carvalho Nilo Bitu, que também, disponibilizou parte de seu tempo a nosso trabalho, colaborando com suas observações e aceitando compor nossa banca de defesa, nossos sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	12
ABREVIATURAS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
PROPOSIÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	
O Povo Tumbalalá, História, Território e Identidades Culturais.....	18
CAPÍTULO II	
A Educação Escolar Indígena, Princípios e Desafios.....	32
DISCUSSÕES COM BASE NOS CAPÍTULOS CONSTRUÍDOS.....	48
CONCLUSÕES.....	49

APRESENTAÇÃO

Nesta Dissertação, realizada com apoio da Universidade do Estado da Bahia (Uneb, Campus III), sobre o título: **A educação indígena e a educação escolar indígena, contextualização e interculturalidade na formação dos jovens da etnia Tumbalalá**, apresentamos os artigos: “O Povo Tumbalalá, História, Território e Identidades Culturais” e “A Educação Escolar Indígena: Princípios e Desafios”.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma revisão de literatura sistemática integrativa por ser uma metodologia de pesquisa que possibilita um produto final com mais variedade e qualidade, neste processo foram acessados base de dados variados (*Google scholar, Science direct, Scielo e Portal Periódicos CAPES, IBGE, Funai, Governo do Estado da Bahia*) com recorte temporal entre 2009 a 2019.

O desejo de fazer este estudo nasceu da necessidade em entender e divulgar qual a atual situação da Educação Escolar Indígena, no que concerne ao seu caráter intercultural e sua contextualização, para os jovens da etnia Tumbalalá, da aldeia Pambú, localizada no município de Abaré, sertão baiano. Considerando-se que uma educação contextualizada com respeito e em consonância com a cultura indígena, aliada à educação formal, viabilizará um maior fortalecimento dessa cultura e servirá de subsídio para a reconquista de seu espaço e de seus direitos no país.

No resultado deste estudo foram encontrados 68 trabalhos distribuídos entre: Artigos, livros impressos ou digitais, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado publicados em formato digital com tema dos mais variados possíveis

RESUMO

Esta dissertação surgiu da necessidade de perceber os avanços e os entraves da proposta desenvolvida pelos municípios e do intuito de adentrar nas minúcias que compõem o processo formativo continuado e em particular as discussões sobre educação contextualizada, constituindo-se como eixo central das discussões propostas nesta pesquisa. Pretende-se com o estudo apropriar-se da política municipal de formação continuada e do fazer docente ocupando-se de perceber os desdobramentos dessa ação junto aos jovens estudantes indígenas e dessa maneira, enveredar pelas discussões de escolarização indígena, levando-se em conta a presença de elementos que engendram a lógica da cidade em detrimento da cultura indígena, uma vez considerada que, a formação desenvolvida, não tem preenchido as necessidades específicas para que a força de trabalho dos jovens indígenas que vivem no campo possa ser canalizada para esse ambiente, ocorrendo um processo inverso que gera conflitos quanto à construção dos percursos formativos desses sujeitos e à contribuição com a sua constituição identitária no campo.

Palavras-chave: Educação indígena; Contextualização; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This dissertation arose from the need to understand the advances and obstacles of the proposal developed by the municipalities and from the intention of entering into the minutiae that make up the continuous training process and in particular as a report on contextualized education, constituting itself as the central axis of the proposals in this research. The aim of the study is to appropriate the municipal policy of continuing education and to make teachers concerned with perceiving the consequences of this action with young indigenous students and, in this way, embarking on the indigenous schooling process, taking into account the presence of elements that engender the logic of the city to the detriment of indigenous culture, once considered that, a developed formation, has not fulfilled as a specific need so that the workforce of young indigenous people who live in the countryside can be channeled into this environment, occurring an inverse process that generates conflicts regarding the construction of training courses, subjects and the contribution with their identity constitution in the field.

Keywords: Indigenous education; Contextualization; Indigenous School Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

Art – Artigo

CF – Constituição Federal

CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco

DCEEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo de Trabalho

Ha – Hectare

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OIT – Organização Internacional do Trabalho

Pet – Petição

PPGEcoH – Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana

RR – Roraima

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

STF – Supremo Tribunal Federal

TI – Terra Indígena

UNEB – UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

INTRODUÇÃO

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica Indígena Brasileira são, na grande maioria, ações fragmentadas e descontextualizadas voltadas para a reprodução de conhecimentos e saberes impostos, por meio de livros didáticos inadequados, como verdades absolutas assimiladas pelos alunos sem qualquer processo de reflexão crítica acerca dos significados e valores do que lhes é imposto para as suas vidas (LIMA; OLIVEIRA, 2010). Como um dos marcadores na experiência de formação desses sujeitos, a escola tem grande destaque, especialmente a prática pedagógica docente e toda a sua relação com o cotidiano vivenciado pelos jovens que residem em áreas indígenas rurais. É necessário o trabalho voltado para a contextualização.

A manifestação do distanciamento das falas e das práticas dos professores pode ser considerada como uma luz de alerta que se acende no campo educacional em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à absorção de jovens com identidades distintas e vivências específicas, como é o caso dos jovens indígenas. Relacioná-la com o contexto atual nos remete, também, analisar as mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos na escola e no fazer pedagógico pelos docentes. Nesse sentido, Reis (2011) expõe que a escola precisa ser um espaço que vai além da garantia do acesso aos filhos de “camponeses” tratando da educação do/no campo – a educação, como local também de conhecimento contextualizado e de significado para as suas vidas.

Nessa direção, é pertinente considerar que, nos últimos anos, observam-se mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem e da forma como a prática pedagógica docente vem sendo vivenciada. Uma vez que as discussões acerca da educação do campo e no campo enquanto território é muito recente, aproximando-se de duas décadas de discussão, todavia, apresenta, ao longo desse período, marcas significativas da mudança social e da concepção dos processos educacionais destinados a essa população.

Nesse contexto, nos propomos a analisar a Educação Escolar Indígena (EEI) na perspectiva de compreender os moldes do processo de ensino-aprendizagem atuais nas Escolas da etnia Tumbalalá, aldeia de Pambú, município de Abaré estado da Bahia.

Contudo, em decorrência da pandemia da COVID-19, pela qual o mundo passa, em que a recomendação é o distanciamento, especialmente para as comunidades indígenas, como forma de proteção, a referida pesquisa restou prejudicada, tendo em vista que as visitas à escola e à comunidade sofreram interrupção, e a pesquisa passou a ser basicamente bibliográfica, e em razão disso alteramos o título: **Docência indígena: experiência de formação continuada em educação contextualizada e o ensino de jovens indígenas**, para: **A educação indígena e a educação escolar indígena, contextualização e interculturalidade na formação dos jovens da etnia Tumbalalá**, por melhor se adequar ao que resultou da pesquisa, limitada pelos entraves da pandemia da COVID-19.

Assim, deixamos para dá continuidade nesse projeto, com seu título original, numa futura tese de doutorado, onde procuraremos aprofundar a pesquisa, através da qual buscaremos junto à comunidade indígena identificar lacunas ainda não preenchidas, para daí, conjuntamente, podermos encontrar possibilidades de melhorias que atendam às necessidades da coletividade nas demandas educacionais.

Assim, iniciamos nosso estudo, com um resgate histórico desse povo, sua ocupação espacial e suas identidades culturais, para uma melhor compreensão da importância de sua etnocultura e do seu papel numa educação escolar indígena contextualizada, resgatando o conceito trazido por Luciano- Baniwa (2016), no qual conceitua a educação como “conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e ou mudança.”

Destarte, o foco da Educação Escolar Indígena está centrado nos processos de transmissão e na produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas.

Daí a importância de se buscar fazer um levantamento histórico de suas origens, para que possamos compreender como surgiram os primeiros registros dessa

etnia, e como se deu seu reconhecimento como etnia Tumbalalá, considerando-se como povos ressurgidos.

PROPOSIÇÃO

- Educação Indígena, Educação Escolar e Educação Escolar Indígena no Brasil, mais especificamente nos jovens indígenas da etnia Tumbalalá, no estado da Bahia
- O papel do Estado e da legislação na Educação Escolar Indígena, de que forma esses entes atuam na efetivação de uma educação intercultural.
- Contextualização da Educação Escolar Indígena nas escolas da aldeia da etnia Tumbalalá:
- Importância dessa contextualização para preservação da etnohistória desse povo.

O POVO TUMBALALÁ, HISTÓRIA, TERRITÓRIO E IDENTIDADES CULTURAIS

Sandra Valéria Silva Lins¹, Carlos Alberto Batista Santos²

RESUMO

Este artigo procura fazer um resgate histórico do Povo Tumbalalá, desde os primeiros registros de sua ocupação territorial, na busca das suas raízes históricas e de identificação com seus ancestrais, através do enfoque cultural, como fator primordial para o seu reconhecimento como etnia. Este estudo enfatiza a implementação da educação intercultural na educação escolar indígena do povo Tumbalalá, numa época de lutas pelos direitos a uma educação diferenciada e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Resgate histórico; Cultura e etnia; Ancestralidade.

ABSTRACT

This article seeks to make a historical rescue of the Tumbalalá People, from the first records of their territorial occupation, in search of their historical roots and identification with their ancestors, through the cultural approach, as a primary factor for their recognition as ethnicity. This study emphasizes the implementation of intercultural education in the indigenous school education of the Tumbalalá people, at a time of struggles for the rights to a differentiated and quality education.

KEYWORDS: Historical rescue; Culture and ethnicity; Ancestry.

¹ Bacharela em Direito, Licenciada em Ciências Sociais, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, Brasil. sandravins@hotmail.com.

² Universidade do Estado da Bahia. Dr. em Etnobiologia e Conservação da Natureza. Docente PPGEcoH.

INTRODUÇÃO

Abordamos no presente artigo, a origem do povo Tumbalalá e suas expressões culturais. Partimos da definição de cultura adotada por Santos (2018), na qual são agregados os jeitos, os modos de ser coletivos e aprendidos da vida, e que são repassados pelos sujeitos e grupos, em comunidade.

Em seguida trazemos para melhor esclarecimento, a visão jurídica ou política, do Supremo Tribunal Federal (STF), sobre os vocábulos “Povo”, “País”, “Território”, “Pátria” ou “Nação” Indígena, de suma importância para o reconhecimento e delimitação das terras indígenas.

Souza Filho (2003), observa que a visão adotada pelo STF, ao estabelecer diferenças nesses vocábulos, foi adotada como estratégia para não reconhecer a existência de um povo e tradicionalmente utilizada para negar o território.

O Povo Tumbalalá, está organizado em um povoado, na antiga missão de Pambú, que hoje faz parte do município de Abaré, no estado da Bahia (AMORIM, 2006). Esse espaço coletivo pertencente a um povo, seria o território (VIEGAS 2017).

São muitos os desafios vivenciados pelos Tumbalalá, assim como os demais povos indígenas, especialmente os novos grupos sociais do Nordeste, no resgate e na reivindicação de sua herança cultural, como forma de reconhecimento pelos órgãos estatais de sua etnia.

Revisitando a História da região Nordeste, vimos que nos séculos XVII a XIX, o sertão, nas divisas dos estados de Pernambuco e da Bahia, marcadas pelo Rio São Francisco, já era área de missões indígenas, dirigidas pelos religiosos (ANDRADE, 2004).

Desta forma, este artigo, tem como objetivo principal visitar a história do Povo Tumbalalá, suas origens, seu território, suas crenças, seus rituais, sua luta pelo reconhecimento, suas identidades culturais, não só como algo necessário para fazer prova junto aos órgãos governamentais, mais além disso, despertar nos mais jovens, o orgulho e o reconhecimento do valor de sua cultura, compreendendo o passado e transferindo esses saberes para as gerações atuais e futuras.

1 A CULTURA TUMBALALÁ

A cultura de um povo é caracterizada como uma maneira particular de ver o mundo e de organizar o espaço, não se referindo a um fenômeno individual, mas algo compartilhado por indivíduos de um mesmo grupo. Por ser um conjunto de símbolos compartilhados por membros de uma sociedade, integrantes de um determinado grupo, é um código simbólico, lhes permitindo assim, atribuir sentido as suas ações e ao mundo em que vivem (TASSINARI, 1995).

Santos (2018) afirma que, para os antropólogos, a cultura tem definição ampla. Adotando a visão de Marconi e Presotto (1987), cultura engloba as maneiras comuns e aprendidas da vida, transmitidos pelos indivíduos e grupos, em sociedade.

Os Tumbalalá vivem como habitantes tradicionais na antiga missão de Pambú, atualmente um povoado pertencente ao município de Abaré, Bahia, fundada entre os séculos XVII e XVIII (entre os anos de 1671 e 1702) pelos Capuchinhos que ocupavam as margens e ilhas ao longo do rio São Francisco (AMORIM, 2003).

Para uma melhor compreensão da denominação do espaço ocupado pelos indígenas no território do Estado brasileiro, apresentamos o enunciado do Supremo Tribunal na Pet n. 3.388-RR, do relator Carlos Britto, publicado no Informativo nº 560, item 7:

“7. As terras indígenas como categoria jurídica distinta de territórios indígenas. O desabono constitucional aos vocábulos “povo”, “país”, “território”, “pátria” ou “nação” indígena. Somente o “território” enquanto categoria jurídico-política é que se põe como o preciso âmbito espacial de incidência de uma dada Ordem Jurídica soberana, ou autônoma. O substantivo “terras” é termo que assume compostura nitidamente sociocultural, e não política. A Constituição teve o cuidado de não falar em territórios indígenas, mas, tão-só, em “terras indígenas”. A traduzir que os “grupos”, “organizações”, “populações” ou “comunidades” indígenas não constituem pessoa federada. Não formam circunscrição ou instância espacial que se orne de dimensão política. Daí não se reconhecer a qualquer das organizações sociais indígenas, ao conjunto delas, ou à sua base peculiarmente antropológica a dimensão de instância transnacional. Pelo que nenhuma das comunidades indígenas brasileiras detém estatuta normativa para comparecer perante a Ordem Jurídica Internacional como “Nação”, “País”, “Pátria”, “território nacional” ou “povo” independente. Sendo de fácil percepção que todas as vezes em que a Constituição de 1988 tratou de “nacionalidade” e dos demais vocábulos aspeados

(País, Pátria, território nacional e povo) foi para se referir ao Brasil por inteiro.”

Viegas (2017) seguindo a doutrina de Souza Filho (2003) em seu estudo acerca da territorialidade no Estado brasileiro, observa que as distinções estabelecidas pelo Supremo Tribunal Federal, em verdade, revelam que a mesma ideologia utilizada para negar a existência de um povo é historicamente aplicada para negar o território. Ressalta ainda, que os nomes dados pelo Direito brasileiro, ao longo do tempo, aos territórios indígenas, são reveladores do conteúdo que se atribuía ao direito outorgado.

Continua o autor a evidenciar que, na Lei da Terra de 1850, Lei nº 601, utilizava-se o termo “Reserva”, o que denotava a ideia de reservar um espaço territorial aos povos que fossem encontrados na colonização para a distribuição, chamada de ordenada, a quem tivesse capital para nelas investir. Os índios deveriam permanecer nas terras reservadas, apenas até que aprendessem um trabalho dito “civilizado” e com isso pudessem ser integrados a vida nacional. Esses direitos eram provisórios, mas sempre ligados a um espaço territorial reservado (SOUZA FILHO, 2003).

Outra palavra utilizada na Lei da Terra de 1850 para designar o território foi “área”, para só depois ser utilizado o termo “terra indígena” (VIEGAS, 2017). Souza Filho (2003) afirma que o nome “território” nunca foi usado, ao contrário, foi intencionalmente negado. É claro que passa despercebido, uma não muito sutil diferença entre “terra” e “território”: “terra” é o nome jurídico que se dá à propriedade individual, seja pública ou privada; “território” é o nome jurídico que se dá a um espaço jurisdicional. Assim, o território é um espaço coletivo que pertence a um povo (VIEGAS, 2017).

A etnogênese Tumbalalá encontra-se inserida nos novos grupos sociais do sertão nordestino brasileiro que reivindicam sua herança indígena local. E enquanto grupo social, os Tumbalalá, baseiam essa reivindicação em uma herança cultural, da etnia outrora presente em toda região do sertão médio do rio São Francisco, o extenso grupo linguístico Cariri (ANDRADE, 2004).

Ainda, de acordo com Andrade (2004), o fenômeno de reconstrução cultural Tumbalalá, tem suas especificidades históricas na memória Tumbalalá e na história local do povoado de Pambú.

Batista (2004), em seu artigo oriundo do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká, já afirmava, que quando

realizava pesquisa da história Truká, ou a grupos humanos que e se ligavam à identidade Truká, em vários momentos foi confrontada com indivíduos que se faziam presentes, quer na memória, quer no cotidiano do grupo e que se diziam Tumbalalá.

2 PRIMEIROS REGISTROS HISTÓRICOS

Batista (2004), ao descrever o processo histórico da ocupação territorial, explica que,

“A colonização do sertão se deu principalmente seguindo o percurso do rio São Francisco, em cujas margens se encontravam terras férteis, boas para cultivo e para criação de animais, água em abundância e minerais, além de uma Babel de grupos étnicos, que foram usados como mão de obra nas fazendas ou como milícias e instrumento de defesa dos territórios conquistados; os grupos étnicos se tornaram aos olhos dos posseiros, uns dos recursos oferecidos pelo rio.”

Nesse mesmo diapasão, Andrade (2004), nos traz que, o sertão abrangido pelas divisas dos estados da Bahia e Pernambuco, que tem como marco o Rio São Francisco, durante os séculos XVII, XVIII e XIX, contava com uma importante concentração de missões indígenas, as quais eram administradas por religiosos Capuchinhos, Franciscanos e Jesuítas. Sendo, portanto, desde o século XVII, zona de povoamento intenso, a qual recebia uma grande quantidade de pessoas vindas de Portugal e ilhas adjacentes, não só pelas boas ofertas de terras, mas especialmente pela saturação de gente no litoral próximo à Cidade da Bahia e do Recôncavo. De tão procurado pelos colonos de várias nações, o sertão do São Francisco, tornou-se centro econômico forte da colônia, de onde as principais cidades eram abastecidas com víveres, salitres e outros produtos.

É nesse contexto, que os povos indígenas do Brasil, transitam por infinitas imagens e conceitos, denominados como isolados, contatados e ressurgidos, essa definição, segundo a visão do movimento indígena, contrapõe-se às extintas categorias integracionistas oficiais de silvícola, índio integrado, aculturado, designando assim sua condição de povos diferenciados (AMORIM, 2003).

Cumpre-nos reforçar que o distanciamento desses povos, não se deu de forma voluntária, ou por sua livre escolha, esse afastamento foi forçado pelas

circunstâncias, afastando-os de sua ancestralidade, das suas práticas culturais e religiosas ancestrais, bem como de seus descendentes, exigindo desses povos um acentuado esforço para a continuidade e manifestação dessa indianidade, requisito básico que, na concepção de Cunha (1986), exige desses povos, uma prática cultural 'inexoravelmente indígena', tendo como base central a sua ancestralidade.

Resultado de um longo histórico de mobilizações, que contou com a participação de grupos indígenas da região, agentes de apoio e instituições indigenistas, que visavam o reconhecimento de direitos de caboclos que habitavam a margem baiana defronte à ilha do Pambú que, até o século XVIII, abrigou um dos maiores aldeamentos missionários indígenas do médio São Francisco, a Funai instituiu um Grupo Técnico em 2004, que realizou em 2004 e 2005 a delimitação da área Tumbalalá (Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005).

A área Tumbalalá atualmente possui cerca de 50 mil hectares, situada entre os municípios de Abaré e Curaçá e é a maior área indígena contínua já delimitada no Nordeste. Todavia, dentro de seus limites, numa extensão de 10 mil/ha, dos quais quase 3 mil/ha são irrigados, existem dezenove agrovilas do projeto Pedra Branca, projeto esse que teve como finalidade abrigar cerca de 800 famílias que tiveram suas terras submersas com a construção da hidroelétrica de Itaparica em 1986, e que foram reassentadas pela estatal Companhia Hidroelétrica do São Francisco. (Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005).

É dentro dessa área delimitada, que também se encontra o povoado de Pambú, que recebeu melhorias com verbas do município de Abaré e da União, tais como calçamento, seis novas salas de aula e a reconstrução de casas (Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005).

Cerca de 200 famílias dos não-índios que possuem glebas dentro da área delimitada e fora do projeto Pedra Branca, detêm lotes que somados ultrapassam os 10 mil/ha do projeto. Através de ameaças ao povo indígena Tumbalalá, algumas dessas pessoas, com o apoio de políticos de Abaré e Curaçá que se opunham aos limites da TI Tumbalalá, inibiram os trabalhos de identificação e delimitação da área indígena. Além disso, a oposição também ficou manifesta por um grupo de reassentados no Projeto Pedra Branca, posição essa também compartilhada pela própria CHESF que, de acordo com o relatório do GT, tentou impedir a demarcação (Povos Indígenas no Brasil, 2001-2005).

Atualmente, segundo informações da Funai, a terra indígena Tumbalalá, está delimitada, ocupando uma superfície de 44.978,000ha, na modalidade tradicionalmente ocupada (BRASIL 2020).

3 TERRITÓRIO DE PAMBU

Segundo Arraes (2018), o aspecto vazio, incógnito e despovoado que aparecem nas imagens representando os sertões, deu-se em decorrência da pequena quantidade de mapas que mostrassem em suas representações a diversidade ou multiplicidade da rede de povoações dos sertões.

Ainda segundo este autor, em 1672, já existiam desde a foz do rio São Francisco até por volta de 120 léguas adentro, currais, capelas e sedes de fazenda. Apesar dos sertões terem adquirido o retrato grandioso de “solidões vastas e assustadoras”, segundo a impressão inicial do frade Capuchinho Martinho de Nantes, ainda assim foram estabelecidas ermidas nas missões de Rodelas, Uracapá e Aramurus, bem como a da povoação de Pambú, a qual tinha como administrador um capelão, que era mantido pelos habitantes da região (ARRAES, 2018).

De acordo com o relato do Cacique Cícero Marinheiro (2010),

“O Pambú é o primeiro aldeamento dos Tumbalalá onde tem registro do ano de 1.600. Na divisão do Riacho da Divisa de Abaré e Curaçá, teve uma guerra entre índios e brancos, mas, também entre índios na Missão Velha. Um lugar onde padres rezavam missa, depois dessas guerras toda essa região era Pambú.”

Portanto, de acordo com o povo Tumbalalá, estes já povoavam a região no século XVII.

Arraes (2013), citando Capistrano de Abreu, dissertando sobre os dois pontos de partidas aos sertões da Bahia e de Pernambuco, tendo denominado de “sertão de dentro”, que partiam de Salvador, o movimento liderado pelos baianos, comenta que,

“... os sertanistas rumavam aos hinterlands margeando os principais rios, cujo objetivo seria encontrar o rio São Francisco. Tais fluxos criaram rotas conectando o recôncavo da Bahia às margens médias sanfranciscanas, e, após o descoberto aurífero, uniria aquela região às Minas Gerais. O roteiro escrito pelo fazendeiro e sócio da Casa da Torre, Domingos Afonso

Mafrense (depois alcunhado de Sertão) endossa o crescimento da comunicação entre o rio São Francisco com a Bahia, Piauí, Maranhão, Pernambuco e Minas Gerais. O rio foi de fato um eixo condutor, baliza nos intentos de devassar, conhecer, povoar e dilatar as fronteiras do Brasil Colônia.”

Neste contexto, o mesmo autor, nos lembra que aquelas vastas áreas, antes mesmo de serem devassadas pelos sertanistas, já eram ocupadas por diversas tribos indígenas, o que facilitou o trabalho dos portugueses, já que existiam caminhos e trilhas feitas pelos nativos, no intento de devassar o obscuro interior. Dessa forma, os índios, não só colaboraram para a mudança do cenário do território sertanejo, ao se associarem com os colonizadores, dentre eles os missionários religiosos, bem como contribuíram para a constituição da rede de aldeamentos missionários, consistindo num dos agrupamentos do complexo urbano fundado ao longo da corrente fluvial do rio São Francisco (ARRAES, 2013).

4 IDENTIDADES: A CIÊNCIA INDÍGENA, TORÉ E JUREMA

Para uma melhor compreensão do significado de ciência para o indígena, transcrevemos literalmente as palavras do Cacique Tumbalalá Cícero Marinheiro (Povos Indígenas do Nordeste, 4, 2010):

“O nome Tumbalalá foi descoberto na década de 30 através de nossos rituais que em seis trabalhos da ciência se confirmou o nome Tumbalalá. O nome Tumbalalá foi dado pelos Encantados de Luz. A gente não diz, é segredo do nosso povo. Quem quiser acreditar que acredite.”

Andrade (2002), ressalta a importância do campo ritual, como o espaço em que as relações interétnicas de reciprocidade são reforçadas e animam as etnogêneses regionais.

Para Grunewald (2008), o Toré e a jurema são os emblemas indígenas no Nordeste do Brasil, sendo os dois principais ícones da indianidade nordestina, embora não sejam elementos culturais exclusivos das sociedades indígenas, eles codificam a autoctonia dos índios da região Nordeste.

O Toré é uma tradição indígena de difícil demonstração substantiva por conta da variação semântica e das diversas formas de suas realizações práticas entre

as sociedades indígenas e fora delas. Trata-se, a princípio, de uma dança ritual que consagra o grupo étnico. Não se tem como precisar uma origem para o termo e até mesmo uma origem do ritual do Toré, tendo em vista a não existência de narrativas coloniais que façam menção a sua existência. A partir de um processo social iniciado na primeira metade do século XX, o Toré (Figura 01), ganha visibilidade e a relevância atual, estando hoje totalmente incorporado ao movimento indígena no Nordeste como forma de expressão política (GRÜNEWALD, 2008).

Todavia, percebemos sua importância no resgate e na preservação da cultura indígena, nas palavras do cacique Miguel Marculino (Povos Indígenas do Nordeste, 4, 2010),

“Então vamos para o nosso forte que é o Toré, aqui está o Toré onde agente busca os rituais, é a nossa cultura, é onde a gente busca força na natureza.

Vivemo do nosso costume se não tivesse esses costume ou se um dia chegar a se acabar, não vai mais existir o povo Tumbalalá. Não existe um povo sem ritual... A gente precisa, que usem as nossas vestes, nossa pujá, a nossa cataióba, ter seus maracás, dançar o toré. Às vezes as pessoas esquecem, ou às vezes não dão importância para aquilo que é necessário. A gente precisa se prevenir pra o momento de pressão de pessoas não índios e posseiros, como também da justiça contra agente”.

Figura 01: Ritual Tumbalalá (NECTAS 2008)



Fonte: Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais da Bacia do São Francisco. Povos Indígenas do Nordeste 4. Tumbalalá.

No que concerne a jurema, Grunewald (2008), nos apresenta três formas de como ela é vista, como planta, como bebida e como uma entidade. Traz-nos ainda o fato de que há uma série de espécies botânicas referidas como jurema. Sendo a Poir uma das que tem a mais alta concentração de N-N-dimetiltriptamina (DMT), substância essa capaz de promover intensas alterações de consciência e percepção.

As beberagens utilizadas nos rituais pelas sociedades indígenas no Nordeste, são extraídas das cascas das raízes da jurema, e que alguns grupos indígenas atribuem à planta poderes mágicos ou cósmicos, que são reverenciados, ou, respeitados, enquanto emissária de intervenções provenientes das matas nativas (GRÜNEWALD, 2008).

Nesse sentido, Batista (2004), faz uma referência ao Toré, lembrando que ao se falar no Toré, sempre se faz referência ao Particular, e que em razão disso ele não é considerado isoladamente. Sendo que a ajuda das forças mágico-religiosas estariam presentes de forma mais evidente no Particular, que também é conhecido por Auricuri ou, até mesmo de Cienciazinha, caracterizando-se na verdade, um ritual em que a bebida da Jurema é utilizada, levando os índios a uma ligação com o mundo dos encantados. A diferença básica entre os dois, está no fato de que no Toré, não se faz necessário que os encantos se façam presentes, o que não ocorre no Particular, pois é nesse momento, que se pode reencontrar os seus ancestrais ou antigos aldeados, os chamados encantos.

Andrade (2002), nos esclarece que a parte ativadora do Toré é constituída pelos encantos ou encantados, vindo a formar, por sua vez, uma grade de entidades, particulares ou divididas regionalmente, que passam entre as aldeias, formando um elo de conexões interétnicas que ligam as etnias indígenas do Nordeste.

Os Tumbalalá classificam essas entidades sobrenaturais em:

“Encantos do brabio (ou da terra, ou da caatinga) e das águas – com aparentes atribuições de prerrogativas apropriadas a esses dois elementos -, que se distinguem dos espíritos dos mortos por passarem por um processo de encantamento que transforma, de maneira volitiva, e não compulsória, uma pessoa que morreu em um encanto, que passa a habitar não um estrato separado de nosso mundo empírico, mas locais específicos (morros, cachoeiras, depressões no terreno, grutas etc.) na geografia da aldeia” (ANDRADE, 2002).

Nos chama a atenção, a forte presença do catolicismo popular, quando são utilizados elementos como o cruzeiro, a invocação de santos, Jesus Cristo, Deus e Nossa Senhora, bem como de cultos afro-brasileiros, porém nesse segundo aspecto, há uma certa resistência dos oficiantes mestres de Toré, que rechaçam qualquer relação com esses cultos, por considerar que suas práticas vão de encontro à ideologia cristã e que são voltadas para o mal. Todavia, ressalta, o extraordinário poder que o ritual tem de “aglutinar símbolos unificadores basilares para a construção de uma identidade exclusiva Tumbalalá que, por sua vez, vem emergindo de uma ampla matriz cultural regional (ANDRADE, 2002).

Destarte, não podemos deixar de reconhecer a importância do Toré e da jurema, como meios de afirmação e de resgate de suas origens e de sua cultura não só para os Tumbalalá, mas para muitas etnias do Nordeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços trazidos pela Constituição de 1988, no que tange ao reconhecimento dos direitos indígenas, foi um pequeno resgate da imensa dívida social que o Brasil tem para com esses povos, reconhecendo-lhes o direito a delimitação e demarcação de suas terras pela União, garantindo-lhes ainda o respeito a sua cultura, seus usos, costumes e tradições, bem como o direito a utilização de

suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental regular ministrado em língua portuguesa, de acordo com o § 2º do art. 209, da nossa Carta Magna, o que lhes propicia uma educação intercultural.

Todavia, se sob a perspectiva legal, a prática integracionista foi abolida, o enfrentamento continua, pois entre a garantia e a efetivação desses direitos ainda há um longo caminho a ser trilhado, tendo em vista que muitos desses direitos não surtiram efeitos práticos, motivos de constantes reivindicações de entidades e etnias em busca da real eficácia de seus direitos. E a Educação Escolar Indígena tem papel fundamental, como instrumento de conhecimento, dessa educação intercultural, onde cada vez mais o indígena se prepara, se instrui, se apropria do conhecimento de outra cultura, do conhecimento formal, para com isso poder e ter os instrumentos necessários para conhecer e reivindicar seus direitos.

Evidentemente que vemos este trabalho como prólogo no processo de incorporação da educação intercultural na educação escolar indígena do povo Tumbalalá. Entendemos que a sua continuidade parece ser imperativo, neste sentido, visamos à continuidade de aprofundamento deste estudo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. S. **Índios ressurgidos: a construção da auto-imagem** : os Tumbalala, os Kalanko, os Karuazu, os Catokinn e os Koiupanka. 2003. 301 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284858>. Acesso em: 14fev. 2020.

ANDRADE, U. M. **Um grande atrator: toré e articulação (inter)étnica entre os Tumbalalá do sertão baiano**. *Cadernos De Campo (São Paulo 1991)*, N° 10(10), 2002, 79-92. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v10i10p79-92>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/52442>. Acesso em 15 out 2020.

ANDRADE, U. M. **Etnogênese Tumbalalá. Identidade e Rede de Comunicação Interétnica no Sub-médio São Francisco. Índios do Nordeste : temas e problemas 4** / Organizadores: Luiz Sávio de Almeida, Christiano Barros Marinho da Silva. – Maceió – EDUFAL, 2004, x203p.: il. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=g2rcrHsWssQC&oi=fnd&pg=PA63&dq=O+povo+Tumbalal%C3%A1&ots>

[=XLISgYrfPT&sig=-sGgMtrJF9b uG VgMG0Wynqh9k#v=onepage&q&f=false](#)
Acesso em: 26 fev 2020.

ANDRADE, U. M. **A Transposição do São Francisco é Motivo de Preocupação. Povos Indígenas no Brasil 2001 / 2005.** Instituto Socioambiental. Disponível em https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QacTNDt8mrkZlq-CN0sG5bWic4kcfLv2ytJV8QESi2O-51vlqRxIJFBNz5cMKZoBlr25huKqAJRMUHOsnC67HwNoZK-LJ4R2vJtE-ezj4M2T_6gAsZ-6vE2imvq01bqh2_Fp11XIQQsE3yRv8htxh-Tpdm4JNpfC--GNVtZ5DqeC7WTanS7F2caGqr0_guSxLfOQa09RhHF8PMYkhKW0tqVbQi7FLLh1SgBmKFTqe7MNCLBBVgWjT7_36rya7CS7lrtJmmKmtCjDy-vw4rbu6egYJGyx3w
Acesso em 27 fev 2020.

ARRAES, E. **Narrativas Da Urbanização Dos Sertões Do Norte.** Mercator, Fortaleza, v. 17, e17007, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4215/rm2018.e17007> ISSN: 1984-2201 Copyright © 2002, Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mercator/v17/1984-2201-mercator-17-e17007.pdf> Acesso em: 14 out 2020.

BATISTA, M. R. R. **O desencantamento da aldeia. Exercício antropológico a partir do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Truká.** Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p.157-247, dez. 2004. Disponível em: www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Revista-Estudos-e-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Artigo-6-Mercia-Rejane-Rangel.pdf
Acesso em 006 mai 2020

BRASIL. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Funai. Índios no Brasil. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 27 fev 2020.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Pet n. 3.388-RR.** Relator: Min. Carlos Britto. Informativo STF, Brasília 21 a 25 de março de 2009 – Nº 560. Disponível em <https://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo560.htm> - Acesso em: 14 fev. 2020.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil:** mito, história e etnicidade. São Paulo (Brasiliense), 1986.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **TORÉ E JUREMA: EMBLEMAS INDÍGENAS NO NORDESTE DO BRASIL.** Revista Ciência Cultura, vol. 60. No. 4. São Paulo. Out.2008. Acessível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400018. Acesso em: 01 set 2020.

NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL: **Povo Indígena Tumbalalá** / Coordenadores Alfredo Wagner Berno de Almeida, Rosa Elizabeth Acevedo Marin; Organizadores Juracy Marques dos Santos... [et al] – Manaus, AM: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/UEA

Edições, 2010. (Povos Indígenas do Nordeste; 4). 1. Comunidades Indígenas do Nordeste – Abaré/Curaçá I (Bahia). II. Marin, Rosa Elizabeth Acevedo. III. Santos, Juracy Marques. IV, Série. **Povos Indígenas no Brasil: 2001 – 2005** / [editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. – São Paulo ; Instituto Socioambiental, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=gL9OBAAAQBAJ&lpg;=pt-BR7pg;=PA1#v=onepage&q;&f;=false> Acesso em 10 out. 2020.

REGERT, R.; SANTOS, A. M. **Antropologia Educacional: A Consolidação De Uma Subárea Epistemológica**. Vivência: Revista de Antropologia, v. 1, n. 52, 31 maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/view/13190> Acesso em 09 out 2020.

REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - Ano 60 - Número 4 - Outubro/Novembro/Dezembro De 2008. Ciência E Cultura. Temas E Tendências. Cultura Indígena. Disponível em: http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/4984/1/C%26C_60_4_cultura%20indigena_baixa.pdf#page=18 Acesso em: 09 out 2020.

SANTOS, Adelcio Machado dos. REGERT, Rodrigo. **Antropologia Educacional: A Consolidação de uma subárea Epistemológica**. VIVÊNCIA REVISTA DE ANTROPOLOGIA – DOSSIÊ: Etnografia, Mapas e o Fazer Antropológico. V. 2, N 52. Natal/RN, 2018. Acessível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/issue/view/902/Edicao%20final%2052>. Acesso em: 10nov2020.

TASSINARI, A. M. I. **Sociedades Indígenas: Introdução Ao Tema Da Diversidade Cultural**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luiz Don izete B. A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VIEGAS, D. P. **A tradicionalidade da ocupação indígena e a constituição de 1988: a territorialização como instituto jurídico-constitucional**. – Manaus: UEA Edições, 2014 – Disponível em: <http://novacartografiasocial.com.br/livros/colecao-nova-cartografia-social/> - Acesso em 14 fev.2020

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Sandra Valéria Silva Lins³, Carlos Alberto Batista Santos⁴

RESUMO

O presente artigo discute a Educação Escolar Indígena, sob o âmbito da legislação brasileira, procurando diferenciar a Educação Indígena da Educação Escolar Indígena, ressaltando o valor que os saberes indígenas têm para a Educação Escolar, na contextualização e interculturalidade como formas de fomentar o resgate da cultura indígena. Destacamos o papel do legislador pátrio que buscou garantir os direitos dos indígenas a uma educação diferenciada, que garante o respeito a sua cultura, mas ao mesmo tempo, o direito a uma educação formal que lhe permita continuar a defender seus direitos e interesses. Resultado de uma longa luta dos povos indígenas, a conquista do direito a uma educação diferenciada, embora tenha avançado significativamente, muito há para ser feito.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes; Interculturalidade; Contextualização.

ABSTRACT

This article discusses indigenous school education, under the scope of Brazilian legislation, seeking to differentiate indigenous education from indigenous school education, highlighting the value that indigenous knowledge has for school education, in the contextualization and Interculturality as ways to foster the rescue of indigenous culture. We highlight the role of the paper legislator who sought to guarantee the rights of indigenous people to a differentiated education, which guarantees respect for their culture, but at the same time, the right to a formal education that allows them to continue defending their rights and interests. The result of a long struggle of indigenous peoples, the conquest of the right to a differentiated education, although it has significantly advanced, much is to be done.

KEYWORDS: knowledge; Interculturality; Contextualization.

³ Bacharela em Direito, Licenciada em Ciências Sociais, Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (PPGEcoH), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, Brasil. sandravilins@hotmail.com.

⁴ Universidade do Estado da Bahia. Dr. em Etnobiologia e Conservação da Natureza. Docente PPGEcoH.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda a Educação Escolar Indígena sob o âmbito da legislação brasileira, seus princípios, como se dá essa educação nas etnias do estado da Bahia, seus processos educativos, considerando a ocupação espacial no sertão nordestino, buscando refletir as questões que envolvem mais precisamente os processos educativos dos povos indígenas do sertão da Bahia.

Os desafios que a educação brasileira tem enfrentado têm sido intensificados na última década pelas políticas públicas formuladas, que visam garantir direitos conquistados por vários grupos sociais, através de um processo de luta, e embora estejam na legislação, não são integralmente efetivados, pois ou continuam ausentes nos currículos e no cotidiano das escolas, ou quando estão, são trabalhados de forma inadequada. Assim se dá com a Lei 11.645/2008, que tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país o ensino da cultura e história indígena (JESUS, 2016).

Para melhor compreensão do tema abordado neste estudo, adotaremos o conceito de Educação Escolar Indígena proposto por Luciano (2006), tendo seu foco nos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas a escola, sendo esta um espaço que foi e é apropriado pelos povos indígenas com o objetivo de reforçar seus saberes e práticas, além de facilitar a apropriação e apreensão de conhecimentos necessários que possam contribuir para responder às demandas geradas a partir do contato com outras culturas indígenas e com a sociedade não indígena.

Temos como princípios norteadores da Educação Escolar Indígena, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e regulamentados pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, através do documento, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, lançado pelo Ministério da Educação em 1993, o qual “estabelece, como princípios do trabalho pedagógico em comunidades indígenas, o respeito às diferenças, a produção coletiva de conhecimentos, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas, a autonomia” (BONIN, 2012), princípios esses que buscam construir e fornecer instrumentos de fortalecimento de culturas únicas e para formação do cidadão indígena brasileiro.

Assim, este artigo tem como objetivo principal, discutir e diferenciar a Educação Escolar Indígena da Educação Escolar não indígena, com ênfase nos

princípios que norteiam a EEI, a partir da reflexão das leis que asseguram o direito a uma Educação Escolar Indígena, diferenciada, intercultural, formativa e construtora de espaços de empoderamento dos povos tradicionais no sertão baiano.

1 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para adentrarmos mais especificamente nas discussões sobre a Educação Escolar Indígena, cumpre-nos fazer uma breve diferenciação entre a Educação, a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Segundo Luciano (2006), a Educação é definida:

“...como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.”

Nessa mesma esteira de pensamento, Werneck (2004), afirma que em sentido lato, admite-se a educação “como qualquer processo de desenvolvimento humano, no aspecto físico ou no psíquico, na sensibilidade, na racionalidade ou na vontade, enquanto que no sentido restrito, seria definido como o processo de apreensão e hierarquização de valores de modo próprio e adequado à realização do homem enquanto pessoa e enquanto personalidade.

A Educação Indígena, só é praticada e vivenciada pelos índios, em sua maneira e local onde vivem, sendo uma educação bem mais abrangente da que ocorre no contexto escolar, pois é composta de processos educativos não formais, proveniente das relações socioculturais históricas, vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas (SILVA, 2015), portanto, “a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas.” (LUCIANO, 2006, p. 129).

De acordo com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação,

“... todos os povos indígenas, independentemente da instituição escolar, possuem mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional. Assim, é preciso

distinguir claramente dois termos: educação indígena e Educação Escolar Indígena.” (BRASIL, 1999, p. 3).

Compreende-se dessa forma, que a Educação Escolar Indígena, por levar em consideração sua característica de interculturalidade, é aquela em que a transmissão e a produção dos conhecimentos indígenas e não indígenas é feito por meio da escola, que deve ser apropriada para reforçar os projetos socioculturais indígenas, contribuindo assim para propiciar a abertura de novos caminhos que levem a outros conhecimentos universais, que possam contribuir para uma melhor qualificação para atender as demandas geradas pelo contato com a globalização da sociedade em que está inserido (LUCIANO, 2006, p. 129).

Segundo Silva (2016), os povos indígenas e quilombolas, utilizaram-se da interculturalidade, como ferramenta pedagógica para uso no âmbito educacional, reivindicando uma educação específica e diferenciada, que tenha como principal característica o respeito à integridade das suas diferentes identidades, crenças valores e tradições, resultando assim numa Educação Intercultural, ou numa Educação Bilíngue para os povos indígenas.

Definida por Bergamaschi (2010), essa modalidade de ensino seria um espaço de fronteiras que estabelece um diálogo entre os saberes considerados tradicionais diferenciados e os saberes ocidentais, o que possibilitaria relações igualitárias entre os povos indígenas e a sociedade local, e porque não dizer global, já que vivemos num mundo interconectado, onde o conhecimento já não se restringe apenas as comunidades locais.

Cohn e Santana (2016), nos apresenta que, a luta dos povos indígenas pelo direito a uma educação escolar diferenciada é antiga, porém os avanços conquistados são muito recentes, vez que só a partir da Constituição Federal de 1988 é que garantias foram instituídas, resultando na edição de leis que abriram caminhos e possibilidades para que os indígenas tenham uma educação escolar específica, diferenciada, contextualizada, respeitando-se sua característica intercultural e bilíngue, assegurando-lhes ainda o direito de manter suas identidades étnicas, utilizando suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem.

Há que se considerar que até algum tempo atrás, a educação escolar era vista pelos povos indígenas do Brasil, com desconfiança e repulsa, considerando que era tida como um meio exclusivo de aculturação (LUCIANO, 2006).

Justificável receio provém dentre tantos outros, do fato da historiografia brasileira, entre os séculos XIX e XXI ter produzido um discurso sobre esses povos, perfeitamente conectado com as políticas indigenistas, especialmente no âmbito da formação do Estado Nacional, cujo objetivo era apagar a diversidade que caracteriza as variadas etnias presentes no território nacional, e afirmar uma pretensa homogeneidade (JESUS, 2016), podemos perceber que, os projetos para a Educação Indígena não atendiam a sua finalidade, fato é que,

“Até os anos 70, podemos identificar um projeto claro, explícito e pragmático que norteou a Educação Indígena no Brasil: catequese e socialização para a assimilação dos índios na sociedade brasileira, já que a tradição indigenista se pautava no estímulo a formas sociais e econômicas que geravam dependência e subordinação da terra e do trabalho indígena a uma lógica de acumulação. O lema era integrar, civilizar o índio, concebido como um estrato social submetido a uma condição étnica inferior, quando vistos nos moldes da cultura ocidental cristã” (KAHN; FRANCHETTO, 1994).

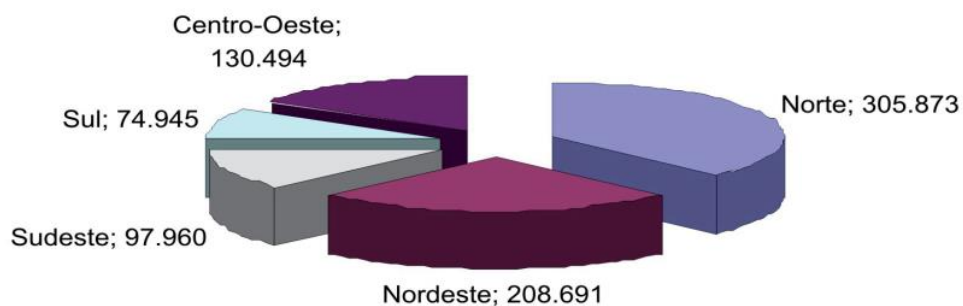
Os desafios são muitos, para que a Educação Escolar Indígena seja vista e efetivada com todas as características mencionadas anteriormente, quando ainda temos tantas críticas dos povos indígenas quanto aos processos pedagógicos adotados pela escola formal, as quais são resumidas por Luciano (2006: 134/135), como:

- “- O modelo de ensino das escolas indígenas reproduz o sistema escolar da sociedade nacional.
- Normalmente, as diretrizes, os objetivos, os currículos e os programas são inadequados à realidade das comunidades indígenas.
- O material didático-pedagógico utilizado é insuficiente e inadequado, prejudicando as ações educativas.
- Não existe supervisão pedagógica adequada e eficaz nas escolas.
- As atividades educacionais são prejudicadas diante da dificuldade de fixar os professores nas comunidades, fato que se deve à ausência de moradias dignas, transporte e alimentação para os mesmos e falta de programas de formação de professores indígenas locais.
- O material didático e a alimentação recebidos são insuficientes e não-convenientes, e o seu fornecimento não segue uma programação sistemática.
- Devido à barreira linguística, os professores encontram dificuldades no desenvolvimento de seus trabalhos didático-pedagógicos e, conseqüentemente, o processo de alfabetização é prejudicado”.

Segundos dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), baseados nos resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, a atual população brasileira soma 190.755.799 milhões de pessoas, dentre essas 817.963 são indígenas, dos quais 502.783 vivem na zona rural e 315.180 habitam as zonas urbanas brasileiras, representando 305 diferentes etnias e foram registradas no país 274 línguas indígenas (IBGE, 2010).

Este censo revelou ainda que em todos os estados da Federação, inclusive do Distrito Federal, há populações indígenas. A Funai também registra 69 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista (BRASIL, 2010). A Figura 01, apresenta a distribuição populacional indígena pelas regiões do Brasil.

Figura 01: Distribuição da população indígena nos estados federativos do Brasil.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Cerca de 25,5% da população indígena do Brasil se encontra no Nordeste (Quadro 01) e possui no estado da Bahia a sua segunda maior concentração.

Quadro 01: Distribuição da população indígena na região Nordeste do Brasil

Estados	População
Maranhão	38.831
Piauí	2.944
Ceará	20.697
Rio Grande do Norte	2.597
Paraíba	25.043
Pernambuco	60.995
Alagoas	16.291
Sergipe	5.221
Bahia	60.120

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nesse censo, também foram avaliados os níveis educacionais básicos, a alfabetização e analfabetismo da população indígena e constatou-se que a taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas Terras Indígenas 32,3% ainda são analfabetos, demonstrando assim, que a expansão das políticas públicas na área de educação indígena se constitui um desafio permanente, com destaque para a população que vive nas Terras Indígenas (IBGE, 2010), conforme visualizamos com mais detalhes na Figura 02.

Figura 02: Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização – Brasil 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Desta forma, identificamos que nas terras indígenas, de acordo com o Censo 2010, o percentual de alfabetizados de 15 anos ou mais de idade, é de 67,7%, enquanto fora de terras indígenas esse percentual sobe para 85,5%.

2 LEIS QUE AMPARAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, rompeu-se com uma política estatal indigenista de caráter integracionista e homogeneizadora, instituída desde o período colonial. Novas referências políticas e conceituais são afirmadas pelas definições presentes no seu texto, as quais serviram de alavanca em um processo histórico para os povos indígenas no Brasil, dando lugar a um novo paradigma, no qual esses povos passam a ser considerados como sujeitos de direito, reconhecendo-se a pluralidade cultural e linguística da sociedade brasileira, característica essa, tida até então, como um obstáculo para a formação e desenvolvimento do Estado-nação (CADERNO SECAD 3, 2007, p. 16) e assegurada no § 2º do artigo 210, da Carta Magna que determina o ensino fundamental regular ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal assegura ainda, na primeira parte do Art. 231 que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições...” (BRASIL, 1988).

Segundo Bonin (2012), o significado da utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar é, que a escola terá que ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas, pois não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável em qualquer contexto. O referido autor alerta que a escola precisa se abrir para as maneiras distintas de educar, bem como para as diferentes culturas indígenas, exigindo-se da instituição escolar uma nova postura diante dessas diferenças.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), e atribui à União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar proteção e

respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena. Podemos observar uma nova postura do legislador, já no § 4º do art. 26 da referida lei, onde estabelece que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996), reconhecendo assim, a importância dessas culturas e etnias, levando para a sala de aula, a verdadeira importância desses povos na História do Brasil.

Já no § 3º do artigo 32, da LDBEN, é assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, ressalte-se que há ainda, nessa mesma lei dois artigos que tratam especificamente da educação escolar indígena, são os artigos 78 e 79, os quais se destacam, pois trazem os objetivos para a educação escolar indígena e os meios necessários para seu cumprimento, assim está estabelecido que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de

ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011 (BRASIL, 1996).

Em 2011, entrou em vigor a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovando o Plano Nacional de Educação e dando outras providências, dando cumprimento ao estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal, tendo como objetivo a articulação das ações do poder público em metas comuns, visando garantir o desenvolvimento de processos de educação escolar em todos os níveis, melhorando a qualidade do ensino e ampliando o acesso aos cidadãos (BONIN, 2012). Trazendo no capítulo nove, vinte e um objetivos e metas a serem cumpridos no que concerne a educação escolar indígena.

De acordo com o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos, visando dar cumprimento ao estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal, entre as diretrizes estabelecidas pela referida lei, está o inciso X, do parágrafo 2º, o qual estabelece a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014).

É nesse diapasão que Luciano (2006), ressalta:

Há a necessidade de formulação de cursos e de projetos específicos para indígenas que valorizem a sua cultura e o seu conhecimento, sempre articulados ao conhecimento científico não-indígena que permite o registro desses saberes por meio da produção do material didático. Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Só assim estaremos realmente promovendo o respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Não podemos deixar de ressaltar que não só a legislação brasileira tem buscado assegurar os direitos dos indígenas, como também há uma preocupação da comunidade internacional na garantia desses direitos, em razão disso é que a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Povos Indígenas e Tribais, foi promulgada pelo Brasil, através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004).

Segundo Bonin (2012), a promulgação dessa Convenção foi um importante passo na garantia dos direitos dos povos indígenas, pois colaborou para estabelecer o respeito às tradições e culturas, eliminando o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar a participação indígena nas decisões do Estado Brasileiro que lhes digam respeito. Os direitos educacionais dos povos indígenas são tratados nos artigos 26 a 31 dessa Convenção, assegurando-lhes que medidas serão adotadas garantindo aos povos indígenas educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Percebe-se que há todo um arcabouço legislativo que assegura os direitos indígenas a uma educação diferenciada, contextualizada, intercultural, todavia percebe-se que há uma luta constante para que esses direitos sejam efetivamente garantidos e aplicados atendendo as necessidades e anseios dos indígenas no Brasil.

3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Considerando-se que a ênfase política dada pela Secad/MEC à valorização e manutenção das sociodiversidades indígenas, toma por referência os princípios e conceitos utilizados nos projetos societários e identitários construídos autonomamente por cada povo indígena para a condução de seus destinos, e definição de seu modelo de desenvolvimento (CADERNO SECAD/MEC, 2007), assim é que, podemos afirmar que a Educação Escolar Indígena, deve ser uma modalidade de ensino específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue, em alguns casos, como também intercultural, sendo compreendida como tal, a partir da LDBEN e das DCEEI, dentre outros, sendo, portanto, os processos de escolarização vivenciados pelos povos indígenas, respeitando-se seus espaços e vivências culturais (SILVA, 2015).

Poderemos afirmar ainda que, a partir dessa valorização uma série de ações foram implementadas, com o objetivo de ampliar a oferta da educação básica nas áreas indígenas, com ênfase nas diretrizes de afirmação das identidades étnicas, buscando recuperar as memórias históricas, a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas, tendo sido estendidas não só para a educação básica intercultural, mas também para a formação superior de professores indígenas, ampliando assim a oferta de uma educação básica intercultural de qualidade, para isso foi de fundamental importância a reflexão e ações promovidas pelas experiências

inovadoras promovidas pelas organizações de apoio aos povos indígenas e da mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribuísse para sua autonomia. (CADERNO SECAD/MEC, 2007).

Segundo Candau (2008), Gomes (2011) e Bergamaschi (2010), nos dias atuais, pensar em educação intercultural é lançar um olhar para além das especificidades, percebendo o quanto é importante que as sociedades plurais conheçam as expressões socioculturais inerentes a essas e assim possam respeitá-las” (SILVA; SILVA, 2015).

Portanto, o arcabouço jurídico nacional, tendo como direito fundamental e de cidadania, garante, a população indígena uma Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA BAHIA

Segundo dados do governo do estado da Bahia, somente na Bahia são reconhecidas 16 etnias indígenas, vivendo cada uma dessas, de acordo com suas tradições culturais e organização social, política, econômica próprias: Atikum, Kaimbé, Kantaruré, Kariri-Xocó, Kiriri, Payayá, Pankararé, Pankarú, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Xacriabá e Xukuru-Kariri (PIB SOCIOAMBIENTAL, 2019).

Assim como acontece com os demais Povos Indígenas do Brasil, as muitas etnias indígenas baianas passaram por um período de invisibilidade histórica, política e cultural, marcadamente durante o século XX, sob o estigma da denominação de caboclos” ou seja, categoria de designação mestiça, deslegitimadora de qualquer pretensão de reivindicar uma especificidade étnica e cultural (ALMEIDA, 2012).

No que concerne à Educação Escolar Indígena, o estado da Bahia, respalda sua concepção de educação enquanto processo de constituição e fortalecimento de uma educação específica, intercultural e diferenciada, respaldada pelo Território Etnoeducacional Yby Yara, nova configuração da política educacional indígena, que tem por objetivo efetivar uma educação escolar indígena de qualidade, que responda às necessidades educacionais e as especificidades socioculturais dos 16 povos da Bahia, atendidos nos 102 espaços educativos indígenas (SILVA, 2013).

Grupioni (2006), destaca que as especificidades da formação de professores indígenas, deve contemplar modelos de pesquisa que os levem a compreender os conhecimentos reunidos no currículo escolar à luz de seus próprios conhecimentos,

possibilitando um intercâmbio entre saberes, e desta forma, se adquirirá uma qualificação do trabalho de formação de professores indígenas, bem mais valioso e mais abrangente, conferindo a pesquisa uma condição emancipatória, superando, desta forma, o mito da neutralidade científica (GUIMARÃES, 2010).

Ainda segundo o autor, o estado da Bahia, tem adotado uma perspectiva crítica na prática da pesquisa, nos trabalhos de formação inicial e continuada dos professores indígenas, contemplando em seus programas o desenvolvimento de oficinas de pesquisas e produção de livros didáticos, o que tem resultado na publicação de livros que começam a ser adotados em suas escolas (GUIMARÃES, 2010).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena passou por muitas fases, hoje a legislação já lhes garante uma educação intercultural, onde busca-se o respeito aos seus costumes, crenças e considera a educação indígena, como meios de manutenção de seus valores, agregando o conhecimento científico e culturais fora da aldeia.

Diante de um mundo globalizado, faz-se necessário que o indígena tenha acesso a essa legislação, o que lhe garantirá meios de lutar e defender seus interesses e até mesmo a sua existência como povo, passando a uma convivência de respeito à cultura de cada um.

Diante desse contexto, podemos dizer que avançamos na garantia de direitos ao constatarmos que a temática da Educação Escolar Indígena, passa por um processo de afirmação de seus valores, suas vivências e seus conhecimentos, a qual tem sido constantemente reafirmada, especialmente nos meios acadêmicos, que cada vez mais estão imbuídos pela temática, buscando reafirmar o papel do professor indígena, nesse contexto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. povos indígenas e o ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lúcia

Maciel. et al. (orgs). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre, EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BONIN, Iara Tatiana. **Povos Indígenas & Educação** / Maria Aparecida Bergamaschi, Maria Izabel Habckost Dalla Zen, Maria Luisa Merino de Freitas Xavier (organizadoras). Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm, Acesso em 13jun2019.

BRASIL. **PARECER 14/1999**, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Relatores: Kuno Paulo Rhoden, S.J.(Pe.), aprovado em: 14/09/99. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>, Acesso em: 19mai2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm, Acesso em: 14jun2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm, Acesso em: 13jun2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, Acesso em: 14jun2019.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010. Estudos Especiais. O Brasil Indígena. Os Indígenas no Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/os-indigenas-no-censo-demografico-2010#> Acesso em: 10jul2019

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, Acesso em: 17abr2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Ricardo Henriques, Kleber Gesteira, Susana Grillo, Adelaide Chamusca (organização). **Cadernos SECAD 3**. Brasília-DF, abril de 2007.

CANAU, VERA M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio B.; CANAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 13-37.

COHN, Clarice. SANTANA, José Valdir Jesus de. A Antropologia e as Experiências Escolares Indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**. v. 13, n. 25, 2016.

GOMES, Nilma L. a questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio F.; CANAU, Vera M. (orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 67-89.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da educação continuada, alfabetização e diversidade, 2006.

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Moraes. Educação e Povos Indígenas: Legislação e Experiência com Produção de Material Didático de Autoria Indígena na Bahia. **Revista da FAEBA**, v. 19, n. 33, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Censo demográfico 2010: O Brasil Indígena** (Folder Brasil Indígena e Mapa). Disponível em: www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge. Acesso em 22 mai 2019.

JESUS, Zeneide Rios. As Universidades e o Ensino de História Indígena. In: **A Temática Indígena na Sala de Aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. (Orgs.) Silva, Edson. et al. 2ª ed., Recife : Editora dos Organizadores, 2016.

KAHN, Marina. FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, v. 14, n.63, 1994.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos; 12).

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: Possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva (orgs). **Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVA, Edson. SILVA, Maria da Penha da. Povos Indígenas, interculturalidade e educação: Darcy Ribeiro e “seus distintos eus” nas discussões sobre a LDB. In: FERREIRA, Gilberto Geraldo; SILVA, Edson Hely; BARBALHO, José Ivamilson Silva

(orgs). **Educação e Diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica.** Maceió: EDUFAL, 2015.

SILVA, Maria da Penha. Educação Intercultural: A Presença Indígena nas Escolas da Cidade e a Lei nº 11.645/2008. In: SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha (orgs). **A Temática Indígena na Sala de Aula: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008.** Recife: Editora dos Organizadores, 2016.

SILVA, Carlos Rafael. O modelo de gestão territorializada da política de educação escolar indígena no estado da Bahia. **Cadernos de arte e antropologia**, v. 2, n.2, p. 71-85, 2013.

WERNECK, Vera Rudge. A Tecnocultura e a Educação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** v. 12, n. 44, 2004.

DISCUSSÕES COM BASE NOS CAPÍTULOS CONSTRUÍDOS

Este trabalho é resultado de nossa pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da Universidade do Estado da Bahia - Uneb (*Campus III*). Tendo como objetivo inicial, fazer uma abordagem da Educação Escolar Indígena, considerando a legislação pertinente ao tema, seus princípios e como se dá essa educação nas etnias do estado da Bahia, perpassando pelo resgate da etnohistória do povo Tumbalalá,

Esse propósito surgiu da constatação das dificuldades que a educação brasileira tem enfrentado como um todo, especialmente quando se trata de uma educação diferenciada, intercultural, mais precisamente na Educação Escolar Indígena.

Para uma maior compreensão do tema, procuramos esclarecer, conceitualmente, a Educação Indígena, a Educação Escolar e a Educação Escolar Indígena, qual a importância de cada uma delas para a formação de uma identidade cultural que preserve seus conhecimentos e suas tradições, mas que ao mesmo tempo venha agregar conhecimentos que os auxilie na convivência com outras culturas e os ajude na luta pela preservação da sua, de acordo com que assegura nossa Carta Magna.

Ressalte-se que de acordo com Luciano (2006), a escola é um espaço que foi e é apropriado pelos povos indígenas, como um meio da apropriação e apreensão de conhecimentos que os ajuda a atender as demandas decorrentes do contato com outras culturas, sejam elas indígenas ou não.

Nesse diapasão, buscamos identificar o quantitativo de etnias existentes na Bahia, sua população e escolas nas aldeias, e fizemos uma breve análise do processo histórico da educação escolar indígena, desde a maneira como era vista inicialmente, com desconfiança, até os dias atuais, que mesmo diante das dificuldades, encontra respaldo na legislação, passando a ser uma aliada na luta pela afirmação de seu povo e na conquista de seus direitos constitucionais.

CONCLUSÕES

Consideramos que a legislação hodierna, é garantidora do direito indígena a uma educação diferenciada e intercultural, assegurando-lhes uma educação que contextualize seus conhecimentos integrando-o ao conhecimento formal, houve um avanço significativo quanto ao processo educacional indígena.

No contexto atual, identificamos um número razoável de escolas indígenas, um compromisso do estado da Bahia na efetivação desses direitos, contudo, muito ainda a ser feito, especialmente ouvir as demandas indígenas, no que concerne a sua educação formal, a forma de administração, a capacitação de seus professores indígenas, a fim de que a influência de outra cultura, não acabe sobrepujando seus conhecimentos e valores.

Certamente procuraremos aprofundar esse estudo, num possível projeto de pesquisa de doutorado, onde buscaremos uma contribuição maior com o projeto educacional indígena e com o povo da etnia Tumbalalá.