

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS  
CAMPUS JORGE AMADO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E  
RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS**

**ÏANDÉ ABA ABAËTÉ MBOËSABA TUPINAMBÁ**

**GICÉLIA MENEZES DE MATOS SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA ESTADUAL  
INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ABAETÉ (EETA) EM OLIVENÇA  
(ILHÉUS/BAHIA)**

**TERRA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA- BAHIA**

**FEVEREIRO/202**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – CAMPUS JORGE  
AMADO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES  
ÉTNICO- RACIAIS**

**GICÉLIA MENEZES DE MATOS SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DO  
ABAETÉ (EITA) EM OLIVENÇA (ILHÉUS/BAHIA)**

**ITABUNA – BAHIA  
FEVEREIRO/2022**





**GICÉLIA MENEZES DE MATOS SANTOS**

**CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO  
PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ  
DO ABAETÉ (EEITA) EM OLIVENÇA (ILHÉUS/BAHIA)**

Dissertação em forma de Memorial Descritivo, Projeto de Intervenção e Produto Educacional apresentada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências – Campus Jorge Amado.

Área de Concentração: Ensino e Relações Étnico-Raciais nas Perspectivas Pós e Decoloniais

Orientador: Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos.

**ITABUNA – BAHIA  
FEVEREIRO/2022**





**Catálogo na Publicação (CIP)**  
**Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**  
**Sistema de Bibliotecas (SIBI)**

S237c Santos, Gicélia Menezes de Matos, 1965 -  
Contribuições para a construção do projeto político pedagógico (PPP) da  
Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITA) em Olivença  
(Ilhéus/BA). / Gicélia Menezes de Matos Santos. – Itabuna, 2022.  
105 f.

Orientador: Carlos José Ferreira dos Santos  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto de  
Humanidades, Artes e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino e  
Relações Étnico-Raciais. Campus Jorge Amado.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Tupinambá (Povo Indígena). 3. Demarcação  
(Terra Indígena). 4. Saberes Originários. 5. Resistência (Povos Tradicionais. I.  
Santos, Carlos José Ferreira dos. II. Título.

CDD – 375

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883





GOVERNO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER  
MESTRADO PROFISSIONAL

### Folha de Assinaturas

Defesa de Memorial, Projeto de Intervenção e Produtos Educacionais, como Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, de *Gicélia Menezes de Matos Santos*, intitulada “*Contribuições para a Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITA) em Olivença (Ilhéus/BA)*”, orientada pelo Prof. Dr. *Carlos José Ferreira dos Santos - Casé Angatu* e aprovada pela Banca Examinadora em 16 de fevereiro de 2022:

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana  
Instituição (UESB/DFCH/PPGREC/PPGE)  
Examinador externo

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimaraes  
Instituição (UFSB/PPGER E UNIFAP)  
Examinador Interno.

Prof. Dr. Carlos José Ferreira dos Santos - Casé Angatu  
Instituição: (UFSB/PPGER E UESC/DFCH)  
Orientador

ITABUNA/BAHIA  
FEVEREIRO/2022



## DEDICATÓRIA

Quero dedicar este trabalho em primeiro lugar ao meu Deus todo poderoso e aos Encantados, pela sabedoria e força durante toda essa jornada.

À memória da minha mãe Francisca Menezes de Matos e pai João José de Matos (in memoriam) que sempre me incentivaram a estudar.

À minha família que me deu todo apoio, principalmente meus filhos: João Emanuel, Ana Carolina e Brisa Terra. A meu companheiro, Adriano Amaral, pelo incentivo e por não me deixarem desistir e continuar na luta.

Ao Povo Tupinambá de Olivença que não me negou apoio em todos os momentos em que precisei.

Ao meu orientador professor doutor Casé Angatu – Carlos José F. dos Santos – que com muito carinho e amizade me acolheu e sem ele não teria chegado aqui.

Ao meu grande amigo professor doutor José Valdir Jesus de Santana, porque, também sem ele não teria chegado a essa reta final.





## **AGRADECIMENTOS**

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar aonde chegou sem agradecimentos a pessoas que me apoiaram em todo momento dessa trajetória.

Inicialmente agradeço ao Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana um grande amigo que me deu todo apoio para chegar aonde estou, pois, abriu caminhos e perspectivas para esta pesquisa.

Não posso deixar de agradecer ao meu orientador Prof. Dr. Casé Angatu – Carlos José F. dos Santos – que apesar dos momentos difíceis que enfrentamos no momento de pesquisa com a pandemia, sempre me orientou com presteza e carinho.

À cacique Maria Ivonete Amaral por ter me acolhido em sua comunidade. Agradeço a todos os professores da Universidade Federal do Sul da Bahia pelos aprendizados construídos no decorrer do mestrado, pela orientação e presteza, apesar do distanciamento social, em virtude da pandemia causada pelo covid-19.

À Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, na pessoa do diretor Katu Tupinambá, que me acolheu e me ajudou na pesquisa. Agradeço aos meus colegas professores desta instituição por acolherem e participarem na construção desta pesquisa, em especial as professoras Maria Cristina Ramos Assis e Maria Vitória Ramos Assis.

Agradeço à banca examinadora deste trabalho: o professor Dr. José Valdir Jesus de Santana e Dr. Rafael Siqueira de Guimarães por aceitarem o convite.

Aos meus filhos e companheiro por nunca me deixarem desistir nessa caminhada.

Por fim, a todos (a) que contribuíram direta e indiretamente para a construção desta pesquisa.





**EPÍGRAFE**

**ORAÇÃO AO SOL  
MOGETÁ KWARACY**

***OH GRANDE ESPÍRITO, CUJA VOZ OUÇO NOS VENTOS E CUJO ALENTO DÁ VIDA A  
TODO O MUNDO. OUVI-ME!***

***SOU PEQUENA E FRACA, NECESSITO DE TUA FORÇA E SABEDORIA.***

***DEIXA-ME ANDAR EM BELEZA E FAZ COM QUE MEUS OLHOS POSSAM SEMPRE  
CONTEMPLAR A VERMELHO E A PÚRPURA DO PÔR-DO-SOL.  
FAZ COM QUE MINHAS MÃOS RESPEITEM TUDO O QUE FIZESTE E QUE MEUS OUVIDOS  
SEJAM AGUÇADOS PARA OUVIR TUA VOZ.  
FAZ-ME SÁBIA PARA QUE EU POSSA COMPREENDER AS COISAS QUE ENSINASTE  
OU MEU POVO.***

***DEIXA-ME APRENDER AS LIÇÕES QUE ESCONDESTES EM CADA FOLHA, EM CADA  
ROCHA. BUSCO FORÇA, NÃO PARA SER MAIOR QUE MEU IRMÃO E IRMÃ, MAS,  
PARA LUTAR CONTRA MEU MAIOR INIMIGO EU MESMO, EU MESMA.***

***FAZ-ME SEMPRE PRONTA E FAZ-ME SEMPRE PRONTA PARA CHEGAR A TI COM AS  
MÃOS LIMPAS E COM OS OLHOS FIRME A FIM DE QUE, QUANDO A VIDA APAGAR,  
COMO SE APAGA O POENTE, O MEU ESPÍRITO POSSA ESTAR CONTIGO SEM SE  
ENVERGONHAR (AUTORIA: DOMÍNIO INDÍGENA)***

***AWÊRE!!!***

**FOTO/EPÍGRAFE: PORANCY TERRA INDÍGENA TUPINAMBÁ. NA  
FOTO O EDUCADOR INDÍGENA ATÁ COM UM DE SUAS FILHAS.  
AUTORIA: MAURÍCIO PINHEIRO. DATA: SET/2012**

## RESUMO

Esta dissertação busca contribuir para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITA), em Olivença (Ilhéus/Bahia). Essa escola, onde sou uma das educadoras, é uma das quatro unidades escolares indígenas existentes no Território Tupinambá. Assim, nesta dissertação encontra-se o modo como venho contribuindo para a construção do PPP da Escola Indígena do Abaeté. Parte-se do princípio de que a educação escolar indígena é fundamental para o processo de autorreconhecimento étnico, identitário e espacial do Povo Tupinambá. Assim, o presente trabalho procura refletir como a EEITA tem elaborado seu PPP possuindo como bases a educação diferenciada, bilíngue, intercultural e específica para o Povo Tupinambá. Uma educação escolar indígena garantida pela legislação federal e estadual que também assinala o direito dessas escolas possuírem autonomia na construção de seus PPPs. Para isto busca-se assinalar a valorização dos saberes, oralidade e história da comunidade em diálogo com os conhecimentos não indígenas. Procura-se ainda construir um calendário específico que respeite os ciclos dos rituais, período de plantio e os movimentos de lutas da comunidade que luta pela oficialização da demarcação do território. Outra intenção deste trabalho é demonstrar a importância de incluir no PPP a presença das sabedorias das anciãs/anciões e todas as pessoas que a comunidade assinala como portadora de saberes originários. Narra-se aqui ainda as dificuldades na estruturação da educação escolar indígena na EEITA, por se localizar numa das áreas rurais mais distantes até mesmo do centro de Olivença. Por fim, vale salientar que aquele espaço escolar como as demais unidades educacionais Tupinambá fortalecem a fundamentação jurídica e administrativa para homologação da Demarcação Territorial, a partir do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 20 de abril de 2009.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Tupinambá (Povo Indígena); Demarcação (Terra Indígena); Saberes Originários; Resistência (Povos Tradicionais).

## ABSTRACT

This dissertation seeks to contribute to the construction of the Political Pedagogical Project (PPP) of the Tupinambá do Abaeté Indigenous State School (EEITA) in Olivença (Ilhéus/Bahia). This school where I am one of the educators is one of the four indigenous school units existing in the Tupinambá Territory. Thus, in this dissertation is the way in which I have been contributing to the construction of the PPP of the Indigenous School of Abaeté. It is assumed that indigenous school education is fundamental for the process of ethnic, identity and spatial self-recognition of the Tupinambá people. Thus, the present work seeks to reflect on how EEITA has elaborated its PPP having as its bases differentiated, bilingual, intercultural and specific education for the Tupinambá People. An indigenous school education guaranteed by federal and state legislation that also marks the right of these schools to have autonomy in the construction of their PPPs. For this, we seek here to point out the appreciation of knowledge, orality and history of the community in dialogue with non-indigenous knowledge. It is also sought to build a specific calendar that respects the cycles of rituals, planting period and the struggle movements of the community that fights for the official demarcation of the territory. Another intention of this work is to demonstrate the importance of including in the PPP the presence of the wisdom of elders/elders and all the people that the community marks as having original knowledge. The difficulties in structuring indigenous school education in the EEITA are also narrated here, as it is located in one of the most distant rural areas, even from the center of Olivença. Finally, it is worth noting that that school space, like the other Tupinambá educational units, strengthen the legal and administrative basis for the approval of the Territorial Demarcation from the Detailed Report on the Delimitation of the Tupinambá de Olivença Indigenous Land carried out by the National Indian Foundation (FUNAI) in 20 of April 2009.

**Keywords:** Indigenous School Education; Tupinambá (Indigenous People); Demarcation (Indigenous Land); Original Knowledge; Resistance (Traditional People).

## LISTA DE IMAGENS

### FOTOGRAFIAS

Fotografia Capa: Escola Estadual Indígena Tupinambá Abaeté.....	Capa
Foto/Epígrafe: Porancy Terra Indígena Tupinambá.....	06
Fotografia 01 e demais Aberturas dos Capítulos: Salas de Aula da EEITA.....	14
Fotografia 02: Jangada em frente à praia e Aldeia Jairy-Ituaçu.....	15
Fotografia 03: Ônibus “escolar” quebrado ou sem conseguir circular.....	32
Fotografia 04: Toyota “escolar” quebrada ou sem conseguir circular.....	33
Fotografia 05: A comunidade Tupinambá precisava andar quilômetros.....	33
Fotografia 06: Perigo ser atacado por cobras e/ou pistoleiros.....	34
Fotografia 07: Porancy na EEITO.....	38
Fotografia 08: Cartaz Seminário Índio Caboclo Marcelino.....	39
Fotografia 09: Abertura do Seminário Índio Caboclo.....	39
Fotografia 10: XXI Caminhada/Peregrinação.....	42
Fotografia 11: XXI Caminhada/Peregrinação.....	42
Fotografia 12: Jogos Indígenas Estudantis.....	42
Fotografia 13: Jogos Indígenas Estudantis.....	42
Fotografia 14: Jogos Indígenas Estudantis.....	43
Fotografia 15: Jogos Indígenas Estudantis.....	43
Fotografia 16: Aula de campo.....	43
Fotografia 17: Aula de Campo.....	43
Fotografia 18: Aula de Cultura.....	44
Fotografia 19: Aula de Cultura.....	44
Fotografia 20: Aula de Cultura.....	44
Fotografia 21: Aula de Cultura.....	44

Fotografia 22: Estrutura arquitetônica da Escola Estadual Tupinambá.....	55
Fotografia 23: Ritual Porancy no anfiteatro da EEITO.....	55
Fotografia 24: Encontro para a elaboração do PPP.....	74
Fotografia 25 – Encontro com os professores(as), cacique Ivonete Amaral.....	74
Fotografia 26: Aula no Núcleo do Abaeté.....	75
Fotografia 27: Fachada externa do Núcleo do Abaeté.....	75
Fotografia 28: Transporte escolar e precariedade das estradas.....	78
Fotografia 29: Transporte escolar e precariedade das estradas.....	78
Fotografia 30: Uma das Salas de Aula da EEITA.....	85

## **IMAGENS**

Imagem 01: Cartaz em Memória à Tupã-Y.....	18
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANAI – Associação Nacional de Ações Indigenistas
- APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- APOINME - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEITA - Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara
- CEITAB - Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo
- CEITO - Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
- CJA – Campus Jorge Amado
- CME – Conselho Municipal de Educação de Ilhéus
- CIMI – Conselho Indigenista Missionário
- EEITAB - Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio
- ISA – Instituto Socioambiental
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGER – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
- SESAI – Secretaria de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

STF – Supremo Tribunal Federal

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

T.I. – Terra Indígena

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E RETOMADA.....</b>	<b>14</b>
<b>I – MEMORIAL DESCRITIVO: VIVÊNCIAS INDÍGENAS DECOLONIAIS.....</b>	<b>24</b>
1.1. DO SERTÃO DA BAHIA ATÉ AS RETOMADAS INDÍGENAS EM OLIVENÇA.....	25
1.2. EDUCADORA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ EM CONSTRUÇÃO: VIVÊNCIAS DECOLONIAIS.....	28
1.3. PROJETO DE INTERVENÇÃO GESTADO NA COMUNIDADE TUPINAMBÁ.....	36
<b>II – PROJETO DE INTERVENÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE TAMBÉM É FRUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>45</b>
2.1. DIÁLOGOS DOS SABERES ANCESTRAIS COM A DECOLONIALIDADE.....	46
<b>III - PRODUTO (FRUTO) EDUCACIONAL – I: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINAMBÁ.....</b>	<b>50</b>
3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINAMBÁ.....	51
3.2. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ABAETÉ.....	56
<b>IV – PRODUTO (FRUTO) EDUCACIONAL – II: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ABAETÉ.....</b>	<b>60</b>
4.1. A LEGISLAÇÃO E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	61
4.2. O SURGIMENTO DA PROPOSTA DE CONSTRUIR COLETIVAMENTE O PPP DA ABAETÉ.....	69
4.3. O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP DA ESCOLA DO ABAETÉ.....	72
4.4. O ATUAL CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA DO ABAETÉ....	75
4.5. CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO ABAETÉ.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>90</b>
<b>FONTES: DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	<b>102</b>



## APRESENTAÇÃO

### EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E RETOMADA

---

Fotografia 01: Uma das Salas de Aula da EEITA - Escola Estadual Indígena Tupinambá Abaeté. A autoria/Acervo: Gicélia Matos. Data: Set./2021

Iniciei o meu trabalho com a Educação Escolar Indígena em 2010 na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EEITO, localizada na região chamada de Sapucaieira.<sup>1</sup> Fui designada pelo Estado da Bahia para assumir a função de vice-diretora, naquela Escola, e lá atuei até 2015.

Porém, meu primeiro contato com os Tupinambá de Olivença é anterior à chegada na Escola Estadual Indígena Tupinambá. Em 2007, já morava em Olivença e juntamente com meu companheiro à época, um indígena Tupinambá, participei do processo de retomada de uma área que denominamos como Taba Jairy.

Taba Jairy é hoje uma das Aldeias Tupinambá que foi constituída a partir dessa retomada que fizemos em 2007. Retomada é a forma como os Tupinambás de Olivença protagonizam a autodemarcação do Território cansados de esperarem a homologação oficial do *Relatório de Demarcação Territorial* feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e publicado em 2009 (Fonte: FUNAI, 2008 e 2009).<sup>2</sup>



Fotografia 02: Jangada enfrente a praia e Aldeia Jairy-Ituaçu onde participei do início da retomada em 200. Autoria: Mauricio Pinheiro. Data: 2016.

<sup>1</sup> Em julho de 2014, a EEITO torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), através da Portaria nº 5.745/2014.

<sup>2</sup> A palavra *Fonte* quando aparece indica que a parte citada pertence a documentos oficiais ou são derivadas de documentos produzidos pela escola indígena, bem como alguns testemunhos orais. Essas citações foram colocadas na parte final desta dissertação, na parte relativa às *Fontes*.

As relações estabelecidas naquela retomada que participei, o contexto de luta, a concepção de território e a necessidade de sua demarcação foram aulas intensivas do que era a batalha pela Demarcação Territorial e Educação Escolar Indígena. Durante o período que fiquei naquela retomada, compreendi o valor da troca de saberes com as/os Anciãs/Anciões nas rodas de conversa ao redor do fogão a lenha. Aprendia o tempo todo com os saberes e a ciência ancestral dos Povos Originários na lida diária com a terra.

Mesmo assim devo confessar que quando fui atuar como vice-diretora na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, em 2010, ainda desconhecia muitas das lutas pela educação escolar indígena dos Povos Originários de nosso país. Já naquele contexto (2010) muitos desses Povos, como o próprio Povo Tupinambá, vinham construindo uma Educação Escolar Indígena. A busca era no sentido de superar o projeto de escola colonial que perdurou durante séculos, marcada por uma postura eurocêntrica, catequética, assimilacionista, epistemicida e racista.

Insisto que esse processo já não era novo, porque os Povos Originários tencionavam e questionavam a educação etnocida desde a década de 1970, como demonstraram Ferreira (2001), Cohn (2005) e D'Angelis (2012). Mariana Kawall Leal Ferreira, por exemplo, afirmam que a história da Educação Escolar entre Povos Indígenas pode ser dividida em quatro fases: a *primeira*, corresponde ao período colonial,

[...] em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar suas culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional” (FERREIRA, 2001, p. 72).

Esta primeira fase da Educação Escolar Indígena se estende até o século XIX com a “atuação das missões de catequese e de civilização” (FERREIRA, 2001). Isto ocorreu em vários lugares do território brasileiro, a exemplo das missões jesuíticas, salesianas, capuchinhas, franciscanas.

Seguindo as análises de Mariana K. L. Ferreira, a *segunda fase* tem como objetivo a integração dos indígenas à “comunhão nacional”, através das ações e do projeto educativo: do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, criado em 1910; do Instituto de Linguística de Verão – SIL, que chega ao Brasil em fins da década

de 1950; e com a atuação da Fundação Nacional do Índio, criada em 1967 para substituir o SPI.

Nessa segunda fase da história da educação escolar para índios no Brasil incluem-se, ainda, todas as experiências educativas desenvolvidas por mais de 50 missões religiosas católicas e protestantes no país (FERREIRA, 2001, p. 85).

A *terceira fase* se constitui na década de 1970 quando as populações originárias começam a elaborar projetos alternativos de Educação Escolar Indígena, assessorados por: organizações não-governamentais (Comissão Pró-Índio de São Paulo – CPI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, Associação Nacional de Apoio ao Índio – ANAÍ, Centro de Trabalho Indigenista – CTI e Conselho Indigenista Missionário – CIMI); indigenistas; e algumas universidades. Organizações, pessoas e universidades que se desdobraram no apoio para realização de encontros sobre educação indígena, entre outros assuntos, buscando superar o projeto assimilacionista/integracionista da FUNAI.

Quanto a *quarta fase*, Mariana K. L. Ferreira analisa que se constitui paralela à terceira. Foram elaboradas experiências através da organização do Movimento Indígena em diferentes regiões do país. Vale lembrar que este também foi o período da Constituição de 1988, quando o Movimento Indígena e seus aliados lutaram por direitos garantidos durante a Assembleia Constituinte. Algo que aconteceu com a inclusão e aprovação do Capítulo VIII - Dos Índios - Artigos 231 e 232.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Fonte: BRASIL, 1988).

Assim, entre as décadas de 1970-1990 até os dias atuais uma nova fase se constituirá. O protagonismo indígena se fortaleceu, através de suas mobilizações que forçaram o Estado, a justiça brasileira e internacional a reconhecer os Direitos Indígenas. Na atualidade, além do reconhecimento, luta-se pela manutenção dos direitos já alcançados e que são constantemente

atacados.

A força deste período, pode ser percebida quando lembramos de algumas pessoas indígenas na luta e que, em alguns casos, foram assassinadas, entre esses destacamos: Ângelo Kretã (assassinado em 1980), Marçal de Souza - Tupã'Y (assassinado em 1983), Xicão Xukuru (assassinado em 1998), Galdino Pataxó Hãhãhãe (assassinado em 1997), Mario Juruna, Ailton Krenak, Raoni, Tuíra Kayapó, Aritana Yawalapiti.

Kuñas e Awas (Mulheres e Homens) Indígenas que deram a vida pela Luta por Direitos. Em lembranças dessas pessoas indígenas guerreiras deixo um cartaz de domínio público feito em homenagem à Tupã-Y (Marçal de Souza).

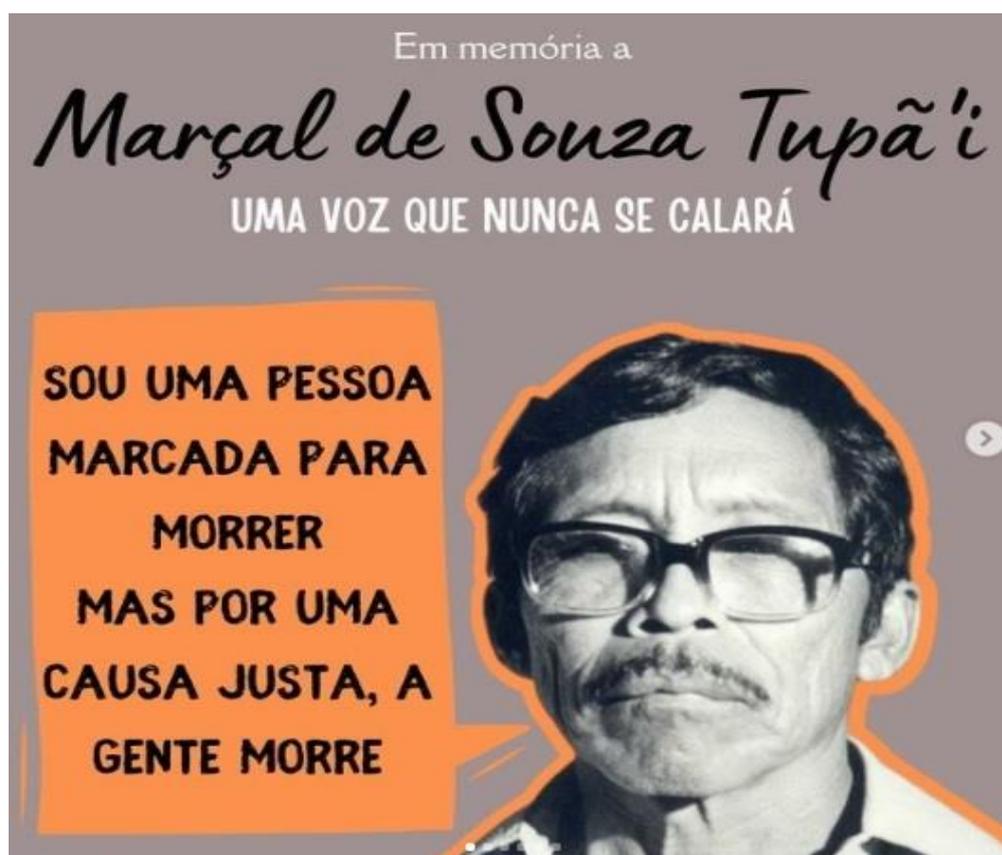


Imagem 1: Cartaz em Memória à Tupã-Y (Marçal de Souza). Autoria: Domínio Popular. Data: sem informação.

Diante da pressão do Movimento Indígena, o Estado e a justiça reconheceram o que vinha sendo formulado/construído em termos de perspectiva e projeto de educação pelos Povos Originários, que engloba uma

Educação Escolar Indígena no sentido da especificidade, diferença, interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo.

O Estado, a partir do Ministério da Educação, responsável pela Educação Escolar Indígena, promulgou um conjunto de *legislações* e *documentos*, reconhecendo esta nova modalidade de educação.<sup>3</sup> Como bem analisa Gersem Baniwa (2006), a luta por direitos em comuns, naquele contexto foi inicialmente pautada pela articulação nacional indígena. Num segundo momento, cada Povo também começou a pautar suas reivindicações, a partir de organizações próprias.

Como veremos adiante, é no fim da década de 1990 que os Tupinambá de Olivença fortaleceram o movimento voltado a construção de escolas. Aqui, vale destacar que isto ocorre antes mesmo do *Reconhecimento Étnico* desse Povo feito pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e do *Relatório de Demarcação Territorial*, também feito pela FUNAI (Fonte: 2002, 2008 e 2009) e publicado em 2009.

As Anciãs/Anciões contam que, desde aquele momento (década de 1990), os Tupinambá ao se mobilizarem pela construção de escola tinham como objetivo a reorganização interna do Povo, o fortalecimento da cultura, da identidade e de ações articuladas ao movimento de *retomada* do território ancestral.<sup>4</sup> A escola, portanto, se tornou central para a luta que os Tupinambá empreendiam desde então.

O que se objetivava a partir desse novo contexto era uma escola produzida pelos e para os Tupinambá de Olivença no contexto da luta pela terra.<sup>5</sup> A presença das educadoras indígenas Núbia Batista Tupinambá e de Pedrísia Damásio Tupinambá foram determinantes para este processo de rearticulação e construção de escolas nas comunidades. Um processo no qual professores(as) estarão empenhados(as), inicialmente de forma voluntária, nesta construção

---

<sup>3</sup> Nos próximos capítulos desta dissertação apresentarei algumas das principais legislações elaboradas a partir desta nova fase. Na parte deste trabalho dedicado às Fontes também é possível encontrar parte desta legislação.

<sup>4</sup> Quando aqui nos referimos às pessoas Anciãs sem denominá-las é porque essas narrativas são recorrentes no transcorrer de minha vivência na Comunidade Tupinambá.

<sup>5</sup> Ao longo desta dissertação este processo será melhor caracterizado.

como demonstram trabalhos de autores sobre a educação escolar Tupinambá, tais como: Santos (2016), Ferreira (2011), Costa (2013), Santana (2015), Santos Tupinambá (2016), Katu Tupinambá (2019, 2014, 2012), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Magalhães (2019), Senger (25/09/2020) e Dehevehe Sapuyá (25/10/ 2021).

Os diálogos iniciados entre os Tupinambá de Olivença, desde a década de 1990, sobre a escola que pretendiam para suas comunidades ganha força. O desejo por uma escola específica, diferenciada e intercultural passou a ser bandeira de luta deste Povo para conquistas de outros direitos, na interface entre território, territorialidade, afirmação da identidade e dos seus saberes tradicionais.

Neste sentido, o projeto de uma escola diferenciada respeitando os modos próprios de aprendizagem em diálogo com o movimento Tupinambá ganha força. Ou seja, existia uma relação de interatividade porque na medida em que o movimento crescia e se alargava pelo território tradicional com as ações de retomadas, crescia também o anseio pela Educação Escolar Indígena. Como analisa Ayra Tupinambá existia/existe uma simbiose:

As retomadas (autodemarkação) das terras que fazemos, colocando nossas vidas em risco, decorrem da demora na homologação oficial do Território Originário, que demonstra a morosidade e o descaso com que o Estado e a justiça brasileira ainda tratam os Povos Indígenas. Do mesmo modo, a autodemarkação demonstra o protagonismo Tupinambá, na medida em que autonomamente construímos nossas aldeias, moradias e escolas. Fortificamos as formas tradicionais de nos relacionarmos com a natureza sagrada, consolidando a retomada do Território Ancestral (AYRA TUPINAMBÁ, 2020, p.18).

Tanto o *Reconhecimento Étnico* (2002), *Relatório de Demarcação* (2009) e a construção das Escolas Indígenas são frutos dessa luta como demonstraram as pessoas Anciãs Tupinambá. Isso é evidenciado em estudos de pesquisadores indígenas e não indígenas como: Alarcon (2013, 2020), Angatu (2015, 2019, 2020, 2021a, b e c), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Costa (2013), Ferreira (2011), Katu Tupinambá (2019, 2014, 2012), Magalhães (2019), Marcis (2004,

2013), Santana (2015), Santos (2006), Santos Tupinambá (2016), Senger (25/09/2020) e Viegas (2003, 2007).

A pesquisa aqui apresentada dá continuidade às reflexões empreendidas por essas pessoas pesquisadoras indígenas e não indígenas. Destaco em especial, o estudo de Katu Tupinambá (2019) por tratar da mesma escola aqui estudada (EEITA), intitulado: *Mbo'esaba araiba e'yma ãgwã: lutando por uma educação escolar indígena decolonial na construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (Olivença – Ilhéus/BA)*. Como narrarei no *Memorial Descritivo* atualmente sou uma das educadoras dessa escola do Abaeté, que foi criada pela Portaria nº 4.488/2017, publicada no dia 11 de julho de 2017.

Até a data da Portaria criando a EEITA aquela unidade educacional era denominada de Núcleo Escolar do Abaeté, vinculado ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – CEITO, cuja sede fica na Sapucaeira. Após me desligar do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), onde permaneci de 2010 a 2015 como vice-diretora,<sup>6</sup> voltei a atuar na Educação Escolar Indígena em 2021 junto à Escola Indígena do Abaeté (EEITA) e também na função de vice direção.

Com este retorno à Educação Escolar Indígena, através da EEITA, em diálogo com a gestão e os(as) professores(as) da escola, redimensionei a ideia inicial de pesquisa para contribuir com a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Este caminho teve a plena concordância do orientador deste trabalho (Prof. Dr. Casé Angatu), que acentuou a importância do fruto da dissertação ser uma contribuição direta para a comunidade escolar da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté.

Desta forma, o *Fruto (Produto) Educacional* desta dissertação tem os seguintes objetivos: recuperar a história e a memória da construção da *Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté*; oferecer contribuições para a elaboração de forma coletiva (com as pessoas gestoras, lideranças e professoras) do Projeto Político Pedagógico - PPP desta escola; ter sempre

---

<sup>6</sup> Lembrando: até julho de 2014 o CEITO era denominado como Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO).

presente os princípios que fundamentam a Educação Escolar Indígena em seu sentido específico, diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitário; e ter como fundamentação o campo conceitual da *decolonialidade*.

Aliás, sobre a decolonialidade, utilizamos estudiosos(as) como: Ballestrin (2019), Fanon (2008), Grosfoguel (2020), Maldonado-Torres (2007, 2019), Mignolo (2005, 2003), Quijano (2005), Spivak (2010); Walsh (2009, 2019, 2016) entre outros(as). Como compreendi ao realizar as leituras durante o curso no PPGER/UFSB, acredito que esse conjunto conceitual nos importa especialmente porque: no caso da Educação Escolar Indígena Tupinambá trata-se de interculturalidade que acontece realizando enfrentamentos aos atravessamentos coloniais.

Saliento que esses autores não são utilizados aqui para oferecerem respaldo teórico e conceitual às formulações previamente concebidas. São colocados em diálogos com os autores indígenas e não indígenas citados anteriormente, e que estudaram sobre o Povo Tupinambá, suas lutas e Educação Escolar Originária em Olivença.

Dialogam também com as sabedorias originárias, apresentadas por escritores como Ailton Krenak (2020, 2019) e Davi Kopenawa Yanomami (2015) que trazem suas formulações acerca da cosmologia indígena e compreensão do mundo. Além disso, se conecta com minha atuação, como militante pela Educação Escolar Originária, educadora nas Escolas Indígenas Tupinambá e, principalmente, com os saberes expressos por kunhatã/kurumin (crianças), kuña (mulheres), awa (homens), anciãs e anciões Tupinambá.

Nos diálogos com o conjunto das pessoas educadoras da EEITA, fica claro que não se deseja uma interculturalidade onde o conhecimento não indígena e formal submeta os saberes originários. A sabedoria ancestral é a base do conhecimento Escolar Indígena. Assim, o conjunto conceitual da decolonialidade colabora com algo que já fazemos na prática: colocar em diálogo conhecimentos formais (matemática, história, geografia, biologia, química, língua portuguesa, gramática, literatura) com os saberes originários que são considerados como fundamentos.

A pesquisa colaborativa que realizei envolveu treze pessoas educadoras da *Escola Estadual Indígena Tupinambá de Abaeté* e foi voltada à construção do

Projeto Político Pedagógico (PPP). Para a discussão, utilizamos Veiga (2002), Gadotti (2000), *Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia* (2021) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (2020).

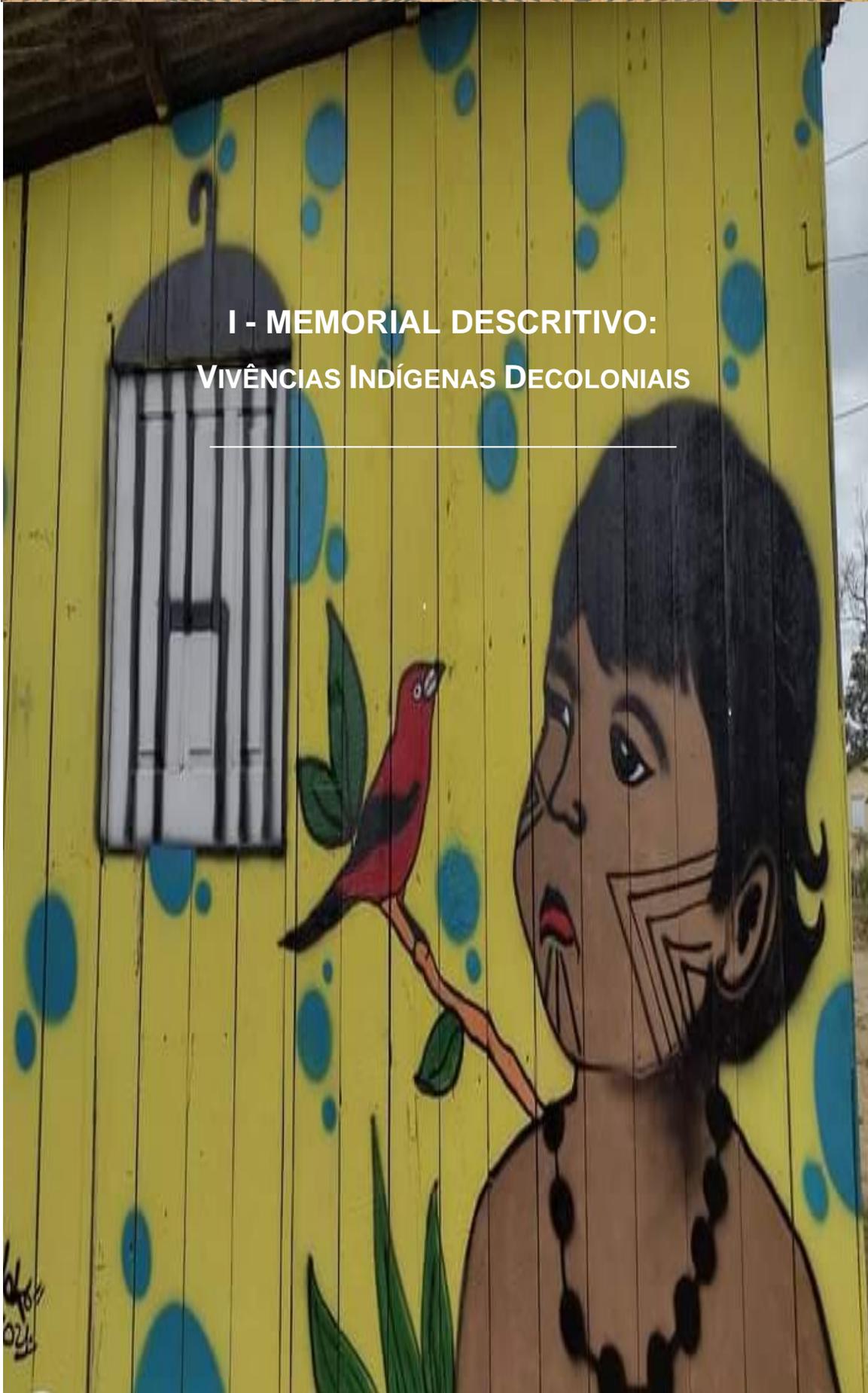
Sobre as *Diretrizes Baianas*, vale salientar que foram elaboradas e aprovadas pelo Movimento Indígena e Fórum de Educação Indígena da Bahia no ano de 2021. Essa informação é apresentada por José Carlos Batista Magalhães, indígena Tupinambá e na época Coordenador da Educação Escolar Indígena junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

Ainda de acordo com José Carlos Batista Magalhães, o referido documento está em via de promulgação e isto possivelmente ocorrerá ainda no ano de 2022. Obtivemos acesso às *Diretrizes*, porque os representantes indígenas Tupinambá que participaram da criação do documento nos forneceram uma cópia.

O período envolvido dessa pesquisa colaborativa foi de julho a dezembro de 2021. Cabe ressaltar que tivemos que fazer negociações e adaptações para a organização dos encontros diante do contexto pandêmico causado pela covid-19.

Foram organizados encontros presenciais (obedecendo aos protocolos de saúde) e virtuais via *google meet*. Nesses encontros, além de discutirmos questões referentes à escola, a partir de diferentes temáticas que comporiam o PPP, definíamos ações a serem realizadas. Tudo foi realizado de forma sempre coletiva pelas pessoas professoras em suas comunidades através da escrita de textos que eram remetidos à pesquisadora.

Espero que a leitura desta dissertação agrade e contribua com a Luta do Povo Tupinambá por Direitos, Demarcação de suas Terras e Por uma Educação Escolar Indígena cada vez mais qualificada.



**I - MEMORIAL DESCRITIVO:  
VIVÊNCIAS INDÍGENAS DECOLONIAIS**

---



## 1.1. DO SERTÃO DA BAHIA ATÉ AS RETOMADAS INDÍGENA EM OLIVENÇA

---

Nasci em uma cidade localizada no sertão da Bahia chamada Antas. Aquele município fica localizado no semiárido baiano e seu território foi invadido pelos portugueses e holandeses.

Como no país inteiro, os primeiros habitantes de Antas e região foram/são os Kiriri. Esse Povo foi Aldeado pelos Jesuítas, no século XVII, na Missão Saco dos Morcegos em Mirandela, atualmente pertencente ao município de Banzaê (BANDEIRA, 1972; BRASILEIRO, 1996). De certa forma, minha ancestralidade reflete o processo de formação populacional daquele território: meu bisavô materno era holandês; meus avós paternos tinham descendência portuguesa; enquanto minha avó materna era indígena.

Antas tem na agricultura a sua principal atividade econômica. Meus pais eram agricultores e foi por meio da agricultura, do plantio de milho, feijão e fumo que conseguiram sustentar a família. Portanto, minha criação e base de formação, enquanto pessoa, tem no manejo da terra literalmente o seu chão.

Minha mãe, Francisca Menezes de Matos, filha de agricultores, era católica e benzedeira. Sinto que essa tradição da benza à moda do sertão é uma tradição de origem indígena. Como escrevi antes, minha avó materna era originária. Lembro-me de muitas crianças que chegavam a nossa casa para serem rezadas e curadas do “mau olhado”. Meu pai, João José de Matos, também era filho de agricultor e ficou conhecido como *Dão de Doninha*, a matriarca da família dele.

Nasci em casa pelas mãos de uma parteira chamada Epifânia. Foi dessa forma que os meus irmãos também vieram ao mundo, inclusive os dois que faleceram. Sou a caçula de uma família formada por três irmãos, que conseguiram sobreviver à seca sertaneja.

Como disse, meus pais tiveram cinco filhos, no entanto, dois faleceram. O primeiro a falecer foi João Batista, após sete dias de vida. Este meu irmão foi acometido pelo “mal de sete dias” causado pelo tétano. Meu segundo irmão que faleceu chamava Semar, morreu com três anos de idade pela poliomielite.

Lembro-me do sofrimento da minha mãe diante da falta de atendimento médico para meu irmão Semar e todos nós.

Faz parte da minha memória ver meus pais acordando às quatro horas da manhã, antes que o sol nascesse, para se dirigirem à roça em um lombo de um burro. Sofremos muito com a seca naquele sertão de sol escaldante, escassez de chuva que, por vezes, inviabilizava a colheita, porque a plantação não resistia às altas temperaturas.

Em 1974, meus pais mudaram para Itamaraju, localizada no extremo sul da Bahia. Naquela cidade tínhamos alguns parentes e assim fomos todos. Eu tinha uns oito anos de idade, nessa cidade cresci e residi até 1995 quando mudei para Ilhéus. Tenho Itamaraju como a minha segunda terra natal, pois foi lá que conheci o que era viver bem e feliz. Digo isto quando comparo a vida em Itamaraju com a que tínhamos no sertão. Em Antas tudo era difícil por causa do sofrimento dos meus pais tentando sobreviver com a seca e a falta de assistência.

Nessa nova cidade, a princípio, a vida da minha família também não foi fácil. Meus pais lutaram muito no sentido de buscar melhoria de vida para a família. Contudo, com a persistência deles, conseguimos nos estabilizar. Nessa cidade sempre estudei em escola pública, que considero como de qualidade. Até hoje guardo lembranças boas da escola, de muitas pessoas, colegas e professoras. A educação daquela época ajudou a construir a minha história e trajetória como pessoa e profissional que hoje sou.

Em Itamaraju vivi a minha adolescência e uma parte da fase considerada adulta. Lá me formei em magistério, apesar de na época não querer ser professora. Porém, só tinham duas possibilidades de formação: magistério ou contabilidade. Escolhi o magistério por não gostar de matemática. Retrospectivamente pensando acredito que ter escolhido o magistério foi sim a escolha mais certa. Hoje acredito que ser professora significa grande parte da minha própria existência.

Terminando o magistério veio o desejo de cursar uma universidade. Diante da inexistência de universidades no extremo sul da Bahia, em 1987, prestei o vestibular para o curso de Pedagogia na antiga Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI). Porém, fui reprovada nesta minha

primeira tentativa. No ano seguinte (1988), prestei o vestibular novamente só que para o Curso de Estudos Sociais e consegui a aprovação. Aqui, vale mencionar que a FESPI foi estadualizada em 1991, dando origem a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)<sup>7</sup>

Ao ser aprovada no curso de Estudos Sociais, no final do segundo ano de curso precisei optar em qual área sairia habilitada: História ou Geografia. Optei por História, mas em 1991 tive que abandonar o curso. Precisei voltar para Itamaraju, pois estava sem condições financeiras de continuar morando em Itabuna e continuar com meus estudos.

Em Itamaraju casei-me em 1991, constituindo família com Binael Santos - um amigo de adolescência. A proximidade entre nossas famílias fez com que essa amizade se fortalecesse ao longo do tempo e resultasse em matrimônio. Em 1993 nasceu meu primeiro filho, João. No ano de 1995 nasceu Ana Carolina. Três anos depois (1998) nasceu Brisa Terra. Quando estava grávida da minha segunda filha (1995), meu companheiro passou num concurso junto à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Com isso, nos mudamos para a cidade de Ilhéus onde estou até hoje.

A mudança para Ilhéus possibilitou, em 1996, meu retorno ao curso de graduação em história e a conclusão em 1999. Nesse momento da minha vida Binael Santos foi muito importante e o agradeço por todo o apoio que possibilitou concluir a minha licenciatura. Com o falecimento de meu companheiro Binael, em 2005, tive que criar e educar meus três filhos praticamente sozinha. Essa situação impossibilitou naquele momento meu acesso à pós-graduação.

Precisei construir outros caminhos, perseguir outros sonhos e trabalhar muito para manter a minha família. Lecionei por muitos anos como professora de história na rede pública e privada aqui da região. Passei no concurso para

---

<sup>7</sup> Segundo o portal da UESC, “em 1991, depois de muitas lutas, esse grande anseio tornou-se realidade, estadualizando-se a Federação. Em 05 de dezembro de 1991, o então Governador do Estado incorporou a FESPI, escola particular, ao quadro das escolas públicas de 3º grau da Bahia, pela Lei 6.344 de 06/12/91. Em 1995, a UESC teve seu Quadro de Pessoal aprovado pela Lei nº 6.898, de 18 de agosto de 1995, publicada no Diário Oficial do Estado dos dias 19-20 seguintes, ficando reorganizada sob a forma de Autarquia. Emerge, portanto, UESC, como a mais nova IES, das quatro mantidas pelo Governo da Bahia [...]” (UESC, 22/01/2022).

professora do Estado da Bahia no ano de 2000. Porém, só fui chamada em 2006 para trabalhar, e ainda assim, na cidade de Una, onde fiquei durante cinco anos como professora da Educação Básica. Contudo, permanecia o sonho em continuar estudando e realizar o mestrado.

Como narrei na apresentação, foi neste caminhar quando em 2007, já residindo em Olivença, desde 2002, e juntamente com meu novo companheiro (um indígena Tupinambá) participei da retomada da atual *Taba Jairy*. Além dos aprendizados que vivenciei naquela retomada, na *Jairy* minhas origens vinculadas ao manejo da terra vieram à tona, especialmente a ancestralidade indígena de minha avó materna.

## **1.2. EDUCADORA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ EM CONSTRUÇÃO: VIVÊNCIAS DECOLONIAIS**

---

Foi assim com alegria e envolvimento com a luta indígena, quando três anos depois (2010) de ter participado da retomada na *Jairy* (2007), fui designada pelo Estado da Bahia para assumir a função de vice-diretora na então Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO) na Sapucaeira.<sup>8</sup> Aqui vale assinalar que o convite pra trabalhar como vice-diretora na EEITO partiu de um colega, Erlon Fábio Costa, que lá já lecionava.

Como também já apontei antes, permaneci por cerca de cinco anos na Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Foi um aprendizado prático acerca dos caminhos e descaminhos da Educação Escolar Indígena Tupinambá. Quando cheguei na EEITO, a escola passava por alguns conflitos internos, que resultaram em denúncias junto ao Estado e o Ministério Público. Ou seja, ocorreu uma intervenção, nomeando um grupo de gestores do qual eu fazia parte, juntamente com Erlon Fábio Costa e a diretora Cleusa Pinto.

---

<sup>8</sup> Relembrando: em julho de 2014, a EEITO torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO), através da Portaria nº 5.745/2014.

Aquela intervenção resultou em um acordo feito entre a Comunidade Indígena, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Ministério Público Federal (MPF) e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. A equipe gestora da qual fazia parte foi designada com a função de: “resolver os conflitos internos à escola”; “organizar a Educação Escolar, restabelecendo a ‘normalidade’”; e, ao mesmo tempo, “preparar a Comunidade Escolar Indígena para gerir a própria instituição”.

Ou seja, conforme mencionei anteriormente, foi um verdadeiro aprendizado prático relativo à Educação Escolar Indígena Tupinambá. Foi um período muito delicado e de muita dedicação, porque era atravessado por tensões e desconfianças. Afinal, para algumas pessoas representávamos “o braço do Estado”, aquele “lado da linha” produtora do “pensamento abissal” (SANTOS, 2009 e 2007).

Em suma, o pensamento abissal moderno, que, deste lado da linha, tem vindo a ser chamado para regular as relações entre cidadãos e entre estes e o Estado, é agora chamado, nos domínios sociais sujeitos uma maior pressão por parte da lógica da apropriação/violência, a lidar com os cidadãos como se fossem não-cidadãos, e com não-cidadãos como se se tratasse de perigosos selvagens coloniais (SANTOS, 2007, p.19).

Uma situação que, naquele momento, não reconhecia a capacidade e agência dos Tupinambá para resolverem suas próprias demandas e questões relativas a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO). Uma escola que tinham construído como resultado da luta pelo território. Segundo Clastres, (2004, p. 61),

A violência etnocida, como negação da diferença, pertence claramente à essência do Estado, tanto nos impérios bárbaros quanto nas sociedades civilizadas do Ocidente: toda organização estatal é etnocida, o etnocídio é o modo normal de existência do Estado (2004, p. 61).

Ademais, reconheço, como mulher branca, que ocupo um lugar de privilégio numa sociedade estruturada pelo racismo e pela branquitude.

[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos,

gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso é necessário compreender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades (SCHUCMAN, 2020, p. 60-61).

Na condição de vice-diretora, fiquei responsável por organizar a parte pedagógica da escola. Assumi a responsabilidade de organizar junto aos professores o planejamento pedagógico dos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano). Uma atuação tanto junto à escola sede localizada em Sapucaeira, quanto nos núcleos a ela vinculados. A EEITO era uma escola plurinuclear e possuía algumas salas multiseriais.

Os encontros de planejamento ocorriam quinzenalmente e foram de extrema importância para a minha compreensão em relação as muitas realidades que atravessavam (e atravessam) à Educação Escolar Indígena, como também de suas diferentes demandas e dificuldades, muitas delas impostas pela negligência do próprio estado. Entre essas dificuldades destaco: a existência de um transporte precário; estradas malconservadas e de difícil acesso; falta de professores(as) para atuarem nas escolas; escolas com estrutura física precária; material didático e pedagógico insuficiente, etc.

Contudo, mesmo diante dessas muitas dificuldades, fui/vou compreendendo e aprendendo, com os próprios Tupinambá, a importância e a centralidade da escola para as suas lutas e demandas. O quanto é fundamental o projeto de educação específico, diferenciado, intercultural, comunitário, bilíngue/multilíngue e o como a escola se articula a outras dimensões da socialidade Tupinambá.

A propósito, essa dissertação como um todo é um dos frutos dessa atuação junto à Educação Escolar Indígena desde 2010. O *Projeto de Intervenção e Frutos (Produtos) Educacionais* aqui presentes foram plantados naquele contexto da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. As visitas que realizei aos Núcleos Escolares construídos nas comunidades, a participação nos encontros para as reuniões pedagógicas com as famílias e lideranças foram fundamentais. Cada visita se constituía em um aprendizado

acerca da realidade de cada Núcleo, dos anseios que pais e comunidade depositavam na escola e nos conhecimentos ali produzidos.

Compreendi o empenho de cada comunidade na construção dos espaços escolares, as perspectivas dos estudantes sobre a escola, o modo como os professores(as) construíam a sua prática pedagógica e as dificuldades que eles enfrentavam. Entre essas dificuldades, existiam/existem perigos impostos a professores, alunos e comunidades, especialmente para aqueles que estavam em área de retomada.

Os riscos aos quais me refiro decorrem das violências experimentadas pelos Tupinambá por parte do Estado e dos que são contrários à demarcação de suas terras. Como analisa Angatu:

Voltando ao Povo Tupinambá, após a publicação do Relatório Demarcatório do Território Indígena Tupinambá de Olivença (BRASIL, 2009), aumentou a situação de difamação, perseguição, repressão e morte de indígenas na região. Já em 2010 foram presos um Cacique, um Índio e uma Índia. No ano seguinte, em fevereiro de 2011, foi a vez de prenderem uma Cacique. Em abril de 2011, foram presos mais um Cacique e quatro Índios. Um desses Índios perdeu a perna após um tiro quando de sua prisão. Recentemente (abril de 2016), mais uma vez prenderam um dos Caciques que já tinha sido preso junto com seu irmão na luta contra um areal que devasta a natureza e o Território Tradicional. [...] Desde 2009, e mesmo na atualidade, ocorreram ações violentas de reintegração de posse no Território Tupinambá. Em 2014, Olivença vivenciou a presença de cerca de 700 soldados do Exército brasileiro, que se somaram aos contingentes da Força de Segurança Nacional e da Polícia Federal. As mortes derivadas do conflito, no entanto, continuaram a ocorrer. Estima-se que, desde 2009, morreram 30 indígenas como resultado das tensões derivadas da não demarcação do Território Tupinambá (ANGATU, 2021c, p. 61-62).<sup>9</sup>

Ou seja, os perigos decorrem da não demarcação do território ancestral. Porém, são riscos que se expressavam, também, em outras dificuldades cotidianas como: o transporte de má qualidade que atende às escolas e à

---

<sup>9</sup> Sobre o tema indico a leitura de: Alarcon (2013, 2020), Angatu (2015, 2019, 2020, 2021a, b e c), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Katu Tupinambá (2019, 2014, 2012), Magalhães (2019), Viegas (2003, 2007), Dehevehe Sapuyá (25/10/ 2021), Senger (25/09/2020).

comunidade, pelas estradas que, em situação precária, muitas vezes impossibilitavam a circulação, no território, dos estudantes e de seus professores para chegarem à escola, etc.

As imagens que seguem demonstram um pouco das péssimas condições das estradas e do transporte, colocando em risco a vida de todas as pessoas da Comunidade Escolar Indígena. Às vezes precisávamos abandonar o transporte e caminhar em meio à lama por ser mais seguro. Porém, mesmo sem precisar sair do transporte a não manutenção do ônibus e Toyota em si, causavam dores pelo corpo ou a possibilidades de alguém da comunidade escolar cair pela estrada.



Fotografia 03: Ônibus “escolar” quebrado ou sem conseguiu circular por causa da precariedade das estradas. Por vezes andávamos (ainda andamos) em meio à lama até a Escola. Autoria: Gicélia Menezes. Data: 2014.



Fotografia 04: Toyota “escolar” quebrada ou sem conseguiu circular por causa da precariedade das estradas. Por vezes andávamos (ainda andamos) em meio à lama até a Escola. Autoria: Gicélia Menezes. Data: 2014.



Fotografia 05: A comunidade escolar Tupinambá precisava andar quilômetros em meio à lama até a Escola, enfrentando o perigo de ataques de cobras e pistoleiros. Autoria: Gicélia Menezes. Data: 2014.



Fotografia 06: Perigo ser atacado por cobras e ou pistoleiros que são contrários a demarcação da Terra Indígena Tupinambá. Autoria: Gicélia Menezes. Data: 2014.

Trata-se de riscos sobre formas de violência, mas também sobre modos de (re)existências empreendidas pelos Tupinambá. Por muitas vezes, me senti impotente com os relatos que ouvia sobre as dificuldades que estes professores e comunidade enfrentavam e pelo fato de não poder fazer muita coisa para mudar aquela realidade.

O Estado que havia nos colocado como gestores daquela escola não nos oferecia condições para intervir e provocar mudanças ou atender algumas das reivindicações da Comunidade. Além da insegurança, por causa da violência gerada pelos contrários à demarcação, ainda tínhamos que lidar com veículos e estradas precárias, falta de banheiro nos espaços escolares, equipamentos e materiais pedagógicos.

Contudo, contávamos com os pais e lideranças dessas comunidades, que passaram a acreditar em nosso trabalho. Eis aqui, outro dos maiores aprendizados: a parceria entre Comunidade Indígena e Escola Indígena foi fundamental para o crescimento da Educação Escolar Indígena Tupinambá. Até

porque as Escolas Indígenas são resultantes das lutas indígenas, que fortalecem essa mesma batalha por direitos.

Com a interação entre Escola Indígena e Comunidade Tupinambá aumentou o número de matrículas o que fortaleceu o reconhecimento, com o decorrer do tempo, da qualidade da educação oferecida. A atuação conjunta das famílias, lideranças, pessoas educadoras, estudantes, funcionárias e coordenação escolar implicou em melhorias na infraestrutura da escola, tanto a de Sapucaeira quanto nos Núcleos.

Insisto, não posso deixar de reconhecer que a convivência com essas Comunidades e as amizades que se constituíram nesses cinco anos (2010 a 2015), a partir da EEITO, favoreceram a realização do nosso trabalho e a construção de um sentimento de confiança. Sabíamos que poderíamos contar com lideranças indígenas e Comunidades, que se tornaram parceiras na busca pela melhoria da qualidade da educação oferecida pela Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

Esse breve relato já explicita o quanto a convivência com os Tupinambá foi altamente educativa para a minha formação, tanto pessoal quanto profissional, aqui entendida de forma não dicotômica. Fui educada, “formada” pelo projeto eurocêntrico/etnocêntrico e racista forjado pela modernidade ocidental, de forma que as colonialidades me atravessaram e me atravessam.

Vivo em um processo de desconstrução contínua, posto que tive, como chamou a atenção Fanon (2008), a mentalidade e a subjetividade formada e violentada pela experiência colonial/racista.<sup>10</sup> Dessa/nessa experiência educativa/decolonial construída junto aos Tupinambá pude compreender como este Povo tem mobilizado e construído um projeto de escola: em diálogo com os conhecimentos tradicionais; voltado à valorização de sua cultura; à afirmação da identidade; e o fortalecimento do movimento pela demarcação de seu Território Ancestral, etc.,

---

<sup>10</sup> Como assinalo antes, as perspectivas epistêmicas decoloniais que mobilizo nesta pesquisa tem como referências: Ballestrin (2019), Fanon (2008), Grosfoguel (2020), Maldonado-Torres (2007, 2019), Mignolo (2005, 2003), Quijano (2005), Spivak (2010); Walsh (2009, 2019, 2016), entre outras(os).

Portanto, atuar como educadora na Educação Escolar Indígena Tupinambá é em si uma perspectiva decolonial de educação. Perspectiva e atuação naturalmente decoloniais porque partem “dos saberes, conhecimentos, nossas linguagens e vivências como forma de também fortalecer a resistência e (re)existência indígena” (AYRA TUPINAMBÀ e ANGATU, 2019, p.232).

Compreendo, que assim também pensam e vivem indígenas que influenciam esta dissertação com seus textos e oralidades. Além dos já citados, ganha destaque autores originários decoloniais como Ailton Krenak (2020, 2019) e Davi Kopenawa Yanomami (2015). O primeiro autor nos atenta,

[...] nós costumamos debater a colonização numa perspectiva pós-colonial. A colonização é, é aqui e agora. Pensar que nós estamos discutindo as práticas coloniais como alguma coisa pretérita, que já foi e agora nós só estamos limpando, é uma brincadeira (KRENAK, 2020, p. 10 -11).

O *Projeto de Intervenção* que apresento no próximo capítulo é resultado da minha atuação individual e coletiva como educadora nas Escolas Indígenas de Olivença. Ou seja, de certa forma, parte dele já estava em andamento antes de começar a estudar no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB).

### **1.3. PROJETO DE INTERVENÇÃO GESTADO NA COMUNIDADE TUPINAMBÁ**

Acredito que a narrativa que segue expressa um olhar possível das atividades que realizei sempre coletivamente. Neste sentido, pode servir de inspiração para práticas educacionais junto as Escolas Indígenas de Olivença. Da mesma forma, procurei realizar uma narrativa histórica dessas ações que somada aos outros trabalhos, aqui já citados, pode compor um pouco da história da luta pela Educação Escolar Indígena Tupinambá e pela demarcação territorial.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Entre os trabalhos sobre a Educação Escolar Indígena Tupinambá e demarcação territorial indico: Alarcon (2013, 2020), Angatu (2015, 2019, 2020, 2021a, b e c), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Costa (2013), Ferreira (2011), Katu Tupinambá (2019,

Por isto, a presente dissertação será oferecida as quatro escolas indígenas Tupinambá:

- CEITAB - Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo;
- CEITA - Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara;
- CEITO - Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença;
- EEITAB - Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté.

Saliento que sei dos limites dessa narrativa, do *Projeto de Intervenção e dos Frutos Educacionais*. Um desses limites é que não nasci Tupinambá, apesar de viver na Comunidade Indígena de Olivença, desde 2002. Ou seja, são vinte anos vivendo no Território, constituindo relações profundas interpessoais, atuando na luta pela demarcação das Terras Indígenas e por uma Educação Escolar Indígena Tupinambá. Atualmente, sou casada com Adriano Amaral Tupinambá (Kara de Gato Tupinambá).

Assim, apresento, a seguir, algumas destas experiências no sentido de, ao mesmo tempo, demonstrar práticas educativas decoloniais empreendidas pelos Tupinambá e o quanto elas contribuíram para decolonizar a minha perspectiva acerca da escola. Esta dissertação, seu Projeto de Intervenção e Frutos Educacionais brotaram dessas vivências.

Portanto, educar/decolonizar o meu olhar e alargar a minha compreensão sobre “modos outros de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver” (WALSH, 2009, p. 25) a educação. Nesse sentido, conforme Walsh nos pondera, “falar de modos outros é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial” (2009, p. 25) e, por isso mesmo,

A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p. 25).

Tenho sido sacudida por essas forças, relações e aprendizados, construídos junto/com os Tupinambá, em suas ações de “militância-ativismo

---

2014, 2012), Magalhães (2019), Marcis (2004, 2013), Santana (2015) Santos (2006), Santos Tupinambá (2016), Senger (25/09/2020) e Viegas (2003, 2007).

pedagógico-intelectual” (WALSH, 2016, p. 66) e em “um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização” (WALSH, 2016, p. 37-38). Por isso, apresento, a seguir, algumas dessas experiências:



Fotografia 07: Foto Porancy na EEITO. Autoria: Erlon Costa.  
Data: 2014

A foto 07 faz referência ao *ritual porancy* realizado no anfiteatro da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, em Sapucaeira. Trata-se de uma ação educativa/pedagógica que os Tupinambá mobilizam no sentido de fortalecer o projeto de escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue e do quanto a escola se articula com a dimensão cultural.



Fotografias 08: Cartaz Seminário Índio Caboclo Marcelino.  
Fonte: Casé Angatu. Data: 2012.



Fotografias 09: Abertura do Seminário Índio Caboclo Marcelino na Aldeia Itapoã. Fonte: Casé Angatu. Data: 2012.

O *Seminário Índio Caboclo Marcelino*, coordenado pelo professor Casé Angatu, indígena e intelectual, professor da Universidade Estadual de Santa

Cruz – UESC, se constitui em uma das ações mais importantes voltadas para o fortalecimento e reconhecimento das lutas empreendidas pelos Tupinambá no sentido de retomarem o seu território ancestral, de fortalecimento cultural e identitário e de articulação com parceiros(as) e instituições internas externa a este povo, tanto nacionais quanto internacionais.

A primeira edição deste Seminário ocorreu em 2008, a segunda em 2009, sendo realizada por estudantes e professores da UESC. Em 2011, foi retomado, posto que a edição de 2010 não aconteceu. Em 2012, segundo Casé Angatu<sup>12</sup>, ocorreu a Retomada simbólica do Seminário pela Comunidade Tupinambá, sendo realizado, a partir de então nas Aldeias Tupinambá, contando com a expressiva participação indígena na organização de atividades desenvolvidas. Em 2013 e 2014, ganhou força o caráter itinerante do Seminário, culminando com Manifesto de Apoio a Luta do Povo Tupinambá. Este, inclusive, foi entregue pelos participantes ao Ministério Público Federal e o Tribunal Regional Federal local. A organização do Seminário ocorreu através de reuniões nas comunidades, com a participação de lideranças e caciques. O seu nome faz referência a importante figura do guerreiro indígena Caboclo Marcelino<sup>13</sup> e, por isso, sua realização antecede os dias da Caminhada dos Tupinambá em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe e à Luta de Caboclo Marcelino.

Segundo Santana (2015), a Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe é uma expressão pública do povo Tupinambá de Olivença, tendo surgido como meio de publicizar a historicidade e a presença indígena dos Tupinambá na região. Segundo Rocha,

Neste esforço de trazer à tona sua resistência histórica há duas associações com fatos da história local que os indígenas explicitam: a primeira diz respeito à conhecida — Batalha dos Nadadores<sup>14</sup>, enfrentamento ocorrido ainda no século XVI quando o governador Mem de Sá destruiu diversas aldeias no entorno da região de Ilhéus e terminou por matar centenas de indígenas em uma sangrenta batalha no rio Cururupe; e a

---

<sup>12</sup> Informações retiradas do blog *Seminário Caboclo Marcelino*, no endereço eletrônico: <http://seminariocaboclomarcelino.blogspot.com/>

<sup>13</sup> Sobre Marcelino, vê Marcis (2004, 2013), Lins(2007), Viegas (2003, 2007) e Paraíso (1989, 2009).

segunda, trata de recordar durante a Caminhada a figura do caboclo Marcelino, [que] incorpora um misto de herói que concentra em si todas as qualidades necessárias de um “*guerreiro tupinambá*” ou – “grande líder” (ROCHA, 2014, p. 241-242).

Ademais, conforme Santana,

A primeira Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe foi realizada em 2000, tendo a escola indígena como articuladora, juntamente com as comunidades e o Conselho de Caciques. Segundo José Carlos e Núbia, “a Caminhada surge a partir da escola, como proposta pedagógica”, voltada para o “diferenciado” e, nesse sentido, foi pensada como parte do currículo, “como conteúdo a ser ensinado”. A escola sempre esteve diretamente envolvida na organização e preparação da Caminhada, seja nas discussões de temáticas relacionadas ao Massacre do Rio Cururupe, às investidas do Caboclo Marcelino para conter a expansão da elite regional e das frentes de veraneio sobre Olivença e às questões que dizem respeito à luta pelo território (acompanhei muitas dessas discussões, sobretudo nos dias que antecediam a Caminhada), seja de “forma mais prática”, como diziam os professores e estudantes, uma vez que esta servia, também, como local de encontro para a organização e produção de muitos dos itens considerados da cultura que seriam usados durante a Caminhada, como a pintura corporal, tangas, faixas e colares (SANTANA, 2015, p. 195-196).

Em setembro de 2021, os Tupinambá realizaram a XXI Peregrinação em Memória dos Mártires “nossa história começa antes de 1500!”, em um contexto importante de disputa jurídica, no cenário nacional, acerca da tese do “marco temporal”. Afinal, isso é uma afronta aos direitos das populações indígenas/originárias do território brasileiro, atualizando os racismos e as políticas de extermínio dessas populações em nosso país por parte do Estado.

As imagens 10 e 11, na sequência, fazem referência a XXI Peregrinação em Memória dos Mártires “nossa história começa antes de 1500!”.



Fotografias 10 e 11 – XXI Caminhada/Peregrinação  
Fonte: Blog do Tham. Data: 2013.

Nas imagens 12, 13, 14, 15 temos os Jogos Indígenas Estudantis Tupinambá, realizado em Olivença, aldeia mãe. Participam dos jogos estudantes e famílias indígenas, que tem como objetivo promover um espaço para a convivência da cultura, da afirmação da identidade étnica e congregar os moradores das diferentes comunidades que compõem o território tupinambá e de suas escolas.



Fotografias 12 e 13 - Jogos Indígenas Estudantis. Fonte: Erlon Fábio. Data: 2020.





Fotografias 14 e 15 - Jogos Indígenas Estudantis. Fonte: Erlon Fábio. Data: 2020.

As *aulas de campo*, apresentadas nas imagens 16 e 17 e as *aulas de cultura*, nas imagens 18, 19, 20 e 21 que seguem são centrais para o *fortalecimento* e para a *vivência da cultura*, como afirmam os Tupinambá, e não é à toa que muitas dessas aulas são realizadas em área de retomada.

É por isso que os Tupinambá querem a cultura na escola, através das “aulas de cultura”, do professor de cultura e, por isso também, afirmam que a escola deve produzir cultura. *Retomar* a cultura, significa produzi-la com os parentes, colocá-la em relação, acionando para isso a história, a memória, as lembranças, as lutas, os antepassados e encantados. Segundo Ramon, cacique da aldeia Tucum, a escola fortalece a cultura, que fortalece os Tupinambá e isso garante o enfrentamento para a demarcação do território (SANTANA, 2015, p. 202-203).



Fotografias 16 e 17 – Aula de Campo. Fontê: Erlon Fábio. Data: 2020.



Fotografias 18 e 19 – Aula de Cultura Indígena. Fonte: Gicélia Menezes. Data: 2020.

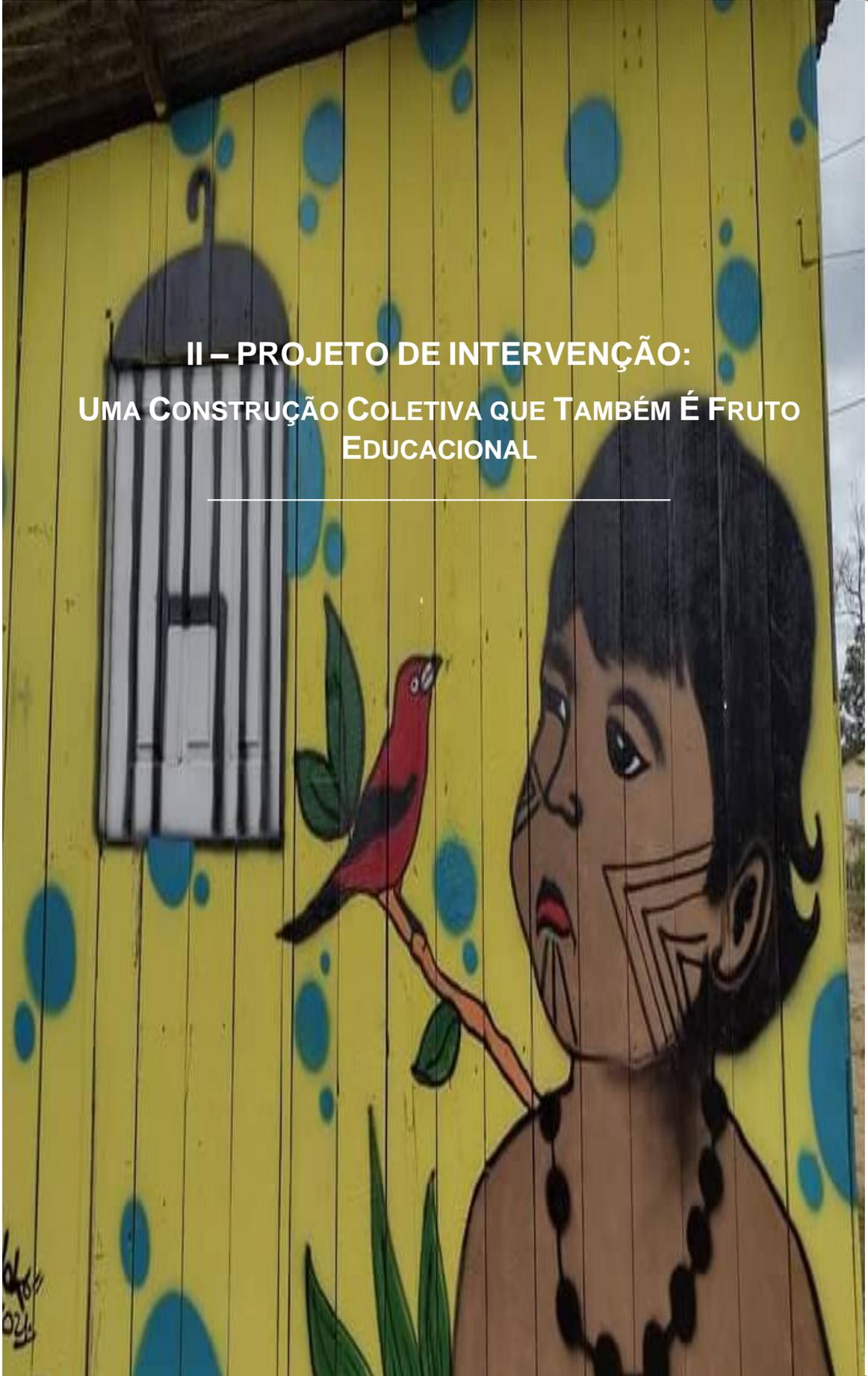


Fotografias 20 e 21 – Aula de Cultura Indígena. Fonte: Gicélia Menezes. Data: 2020.

A minha desvinculação do Colégio Estadual indígena Tupinambá de Olivença ocorreu em abril 2015. Diante disso, fui trabalhar na Escola Estadual Jorge Calmon que também fica em Olivença e tem entre seus alunos um grande contingente de indígenas.

Inicialmente, fui lotada como professora, ministrando disciplinas em turmas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nos anos finais do ensino médio, até 2016. Neste mesmo ano, concorri à eleição para a gestão da escola e, sendo eleita, assumi o cargo de vice-diretora até 2018, quando fui nomeada diretora, permanecendo nesta função até dezembro de 2020. Meu desejo, porém, era retornar à escola indígena.





**II – PROJETO DE INTERVENÇÃO:  
UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE TAMBÉM É FRUTO  
EDUCACIONAL**

---



## 2.1. DIÁLOGOS DOS SABERES ANCESTRAIS COM A DECOLONIALIDADE

---

Em 2019, fui aprovada para cursar o Programa de Pós-Graduação em Ensino em Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal da Bahia (UFSB). Como não poderia deixar de ser, o projeto tinha como foco a Educação Escolar entre os Tupinambá e, por isto, solicitei ao Estado minha remoção para a *Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté*.

Em março de 2021 a remoção foi aceita, assumindo a função de vice-diretora. Com esta remoção, assumi também a orientação do Projeto Saberes Indígenas nesta instituição, na coordenação dos professores que fazem parte deste projeto. Esse projeto têm as seguintes premissas:

Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (FNDE, 2021).

Adentrar no PPGER/UFSB significou uma grande conquista e a realização de um sonho por muitos anos adiado e, em muitos momentos, considerado impossível de ser realizado, tendo em vista as muitas dificuldades que enfrentei ao longo da vida. Sou muito grata aos amigos e família pelo incentivo e ajuda que recebi e ao meu orientador, Casé Angatu, uma referência de intelectual militante para todos nós, por ter me recebido, com muito respeito, neste Programa.

O Projeto que submeti ao processo seletivo do PPGER tinha como título “*A Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté: práticas de valorização cultural e de afirmação identitária*” e como objetivo geral “*compreender como a*

escola dos Tupinambá tem contribuído para a valorização da cultura desse povo e para o processo de afirmação de identidade”. Em conversa com meu orientador, foi-me sugerido mudanças, especialmente porque precisava adequar a proposta/projeto de pesquisa ao perfil do PPGER.

Diante disso, o prof. Casé Angatu sugeriu-me construir, de forma coletiva/colaborativa, o *Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté*. O fato é que a pesquisa de Katu Tupinambá (2019) já apontava para esta necessidade, ou seja, de que a escola precisava construir o seu PPP.

A proposta muito me interessou, também pelo fato de que já tinha contribuído para a elaboração do PPP da Katuana, quando atuei como vice-diretora do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Foi essa proposta, ou seja, contribuir para a construção do PPP da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté que apresentei ao corpo gestor, aos professores(as) e lideranças quando para ela retornei, em março de 2021, já no contexto pandêmico causado pela COVID-19, para assumir o cargo de vice-diretora.

Como referido, em setembro de 2019, ingressei na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - Campus Jorge Amado. Ao me deparar com o Programa e suas linhas de pesquisas, percebi que este dialogava com o meu campo de atuação profissional e com minha proposta de pesquisa.

Intuí, desde o início, que ali era o espaço ideal para aperfeiçoar minha formação e atuação junto às escolas dos Tupinambá de Olivença. Com o andamento do mestrado, no cursar as disciplinas oferecidas, no aprofundar do referencial teórico no campo dos estudos decoloniais, até então por mim desconhecido, fui compreendo como o movimento empreendido pelos Tupinambá, na busca pela *retomada* e demarcação de seu território ancestral, na construção de suas escolas, voltadas à valorização da cultura e afirmação da identidade, se configuravam como decolonial, como afirma Casé Angatu (2021).

Vale salientar que a criação do PPGER possibilitou e significou a inclusão de temas e grupos sociais antes fora do contexto das discussões acadêmicas,

do espaço universitário, “de tradição eurocêntrica/ocidentalizada”, reprodutor das colonialidades, como afirma Grosfóguel (2016).

Neste Programa CURSEI:

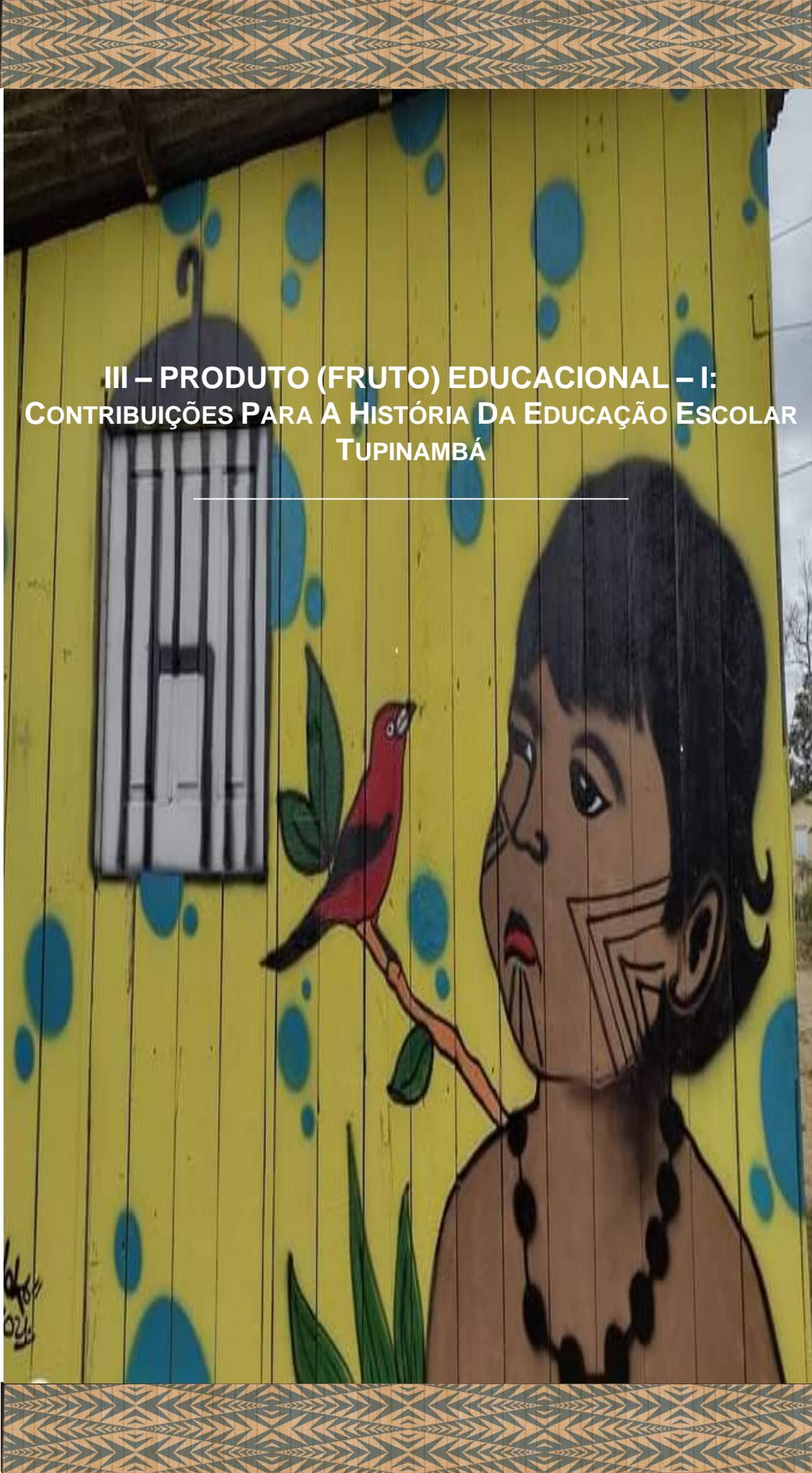
- Estágio/Residência, sob responsabilidade do Prof. Dr. Rafael Siqueira Guimarães;
- Tópicos Especiais: Decolonialidade, Estética e subjetividade Diaspóricas, com o Prof. Dr. Cleber Rodrigo Braga de Oliveira;
- Políticas Públicas e Relações Raciais, com o Prof. Dr. Milton Ferreira da Silva Júnior;
- Fundamentos dos Processos de Ensino-Aprendizagem nas Relações Étnico-Raciais, com o Prof. Rafael Siqueira Guimarães;
- Gênero, sexualidade, negritude e pobreza: um debate interseccional, com a Prof.<sup>a</sup> Dar<sup>a</sup> Célia Regina da Silva;
- Historiografia da População Afro-Indígena no Sul da Bahia e Orientação e Práticas de Pesquisa, com o Prof. Dr. Casé Angatu;
- O Livro e suas potências: Linguagem, materialidades e dispositivo pedagógico, com a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cynthia de Cássia Santos Barra.

Particpei também de seminários, oficinas e minicursos que muito contribuíram para a minha formação. Como escrevi antes, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, em 2019, a minha ideia inicial de pesquisa tinha como tema as práticas de valorização cultural e de afirmação identitária no contexto do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

Esta proposta inicial tinha como objetivo refletir sobre esta relação: a educação escolar indígena no referido Colégio e suas práticas pedagógicas voltadas à valorização cultural e de afirmação identitária. Contudo, as leituras e reflexões realizadas no decorrer do mestrado, o contato com a teoria Decolonial e Pós-colonial, especialmente com intelectuais como Fanon (2008), Mignolo (2005), Spivak (2010), e com a orientação do professor Dr. Casé Angatu, a proposta foi alterada e ganhou novos propósitos/objetivos.

É importante ressaltar que a teoria decolonial contribuiu para desconstruir o paradigma de educação tradicional, no qual fui formada, e, ao mesmo tempo, compreender, a partir do meu trabalho no Colégio Estadual Indígena Tupinambá

de Olivença, como o Povo Tupinambá tem construído experiências/projetos de educação e de educação escolar que poderíamos qualificar de decoloniais, voltadas ao fortalecimento de suas lutas, da demarcação do território, à reafirmação da identidade e ao fortalecimento cultural. Porém, sempre foram colocadas em diálogos com os autores indígenas e sabedorias ancestrais.



**III – PRODUTO (FRUTO) EDUCACIONAL – I:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR  
TUPINAMBÁ**

---

### 3.1. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINAMBÁ

---

Uma das demandas que surgiu entre as pessoas educadoras da Escola Indígena do Abaeté tem relação com o pouco que se sabe das histórias da Educação Escolar Indígena Tupinambá. Segundo as pessoas educadoras, seria importante saber as origens da Educação Escolar Indígena Tupinambá até para orientar a construção do PP.

Portanto, este capítulo é um dos frutos educacionais que procura contribuir para as narrativas da Educação Escolar Indígena Tupinambá e do Abaeté. A redação que segue é baseada nos diálogos com as pessoas educadoras indígenas e também com/nos seguintes autores: Alarcon (2013, 2020), Angatu (2015, 2019, 2020, 2021a, b e c), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Costa (2013), Ferreira (2011), Katu Tupinambá (2019, 2014, 2012), Magalhães (2019), Marcis (2004, 2013), Santana (2015), Santos (2006), Santos Tupinambá (2016), Senger (25/09/2020) e Viegas (2003, 2007).

Insisto que a intenção é oferecer contribuições para esta história que, certamente, tem muitas possibilidades. O movimento empreendido pelo Povo Tupinambá voltado a sua reorganização interna e à luta pela demarcação do seu território tradicional ganha força a partir da década de 1980, como demonstraram Viegas (2003, 2007, 2009), Magalhães (2010), Couto (2008), Mejía Lara (2012), Rocha (2014), Alarcon (2013, 2019, 2020), Ubinger (2012), Angatu e Ayra (2018 e 2019) Ayra e Angatu (2018, 2019), Katu Tupinambá (2019).

No que diz respeito à luta por uma educação específica, diferenciada e intercultural Silva (2006), Messeder e Ferreira (2010), Santana (2015), Santana e Cohn (2017, 2018), Santos Tupinambá (2016), Costa (2013), Magalhães (2019), Singer (2020), Katu Tupinambá (2019), Ayra Tupinambá (2020) recuperaram o movimento empreendido pelos Tupinambá, a partir da década de 1990

Naquele contexto, uma mulher indígena deste Povo Tupinambá, Núbia Batista da Silva, com formação escolar superior (graduação em Pedagogia pela

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA) e ligada a uma organização não governamental (Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira - CAPOREC) passa a mobilizar as famílias de diversas localidades, que hoje compõem o perímetro da Terra Indígena Tupinambá de Olivença.

Os primeiros embates para a oficialização da Educação Escolar Tupinambá aconteceram a partir de uma reunião do Conselho Indígena de Saúde juntamente com o Curso de Magistério Indígena, realizada no ano de 1997, na cidade de Eunápolis-BA. Inicialmente as primeiras professoras trabalhavam de forma voluntária e com o apoio pedagógico de uma ONG denominada de FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) a partir da mediação da professora Núbia Batista que pertencia àquela organização. Foram voluntários a atual Cacique Maria Valdelice, Gersonilda, Pedrisia, Rosilene e Nicinha (KATU TUPINAMBÁ, 2019, p. 33).

É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a Educação Escolar Indígena vai sendo pensada e construída de modo a atender às necessidades deste povo. Procurava-se atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seu território ancestral e uma escola que seja produzida pelos e para os Tupinambá de Olivença.

Para isso, contou com o apoio de algumas organizações não governamentais, além do CAPOREC, participaram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Associação Nacional de Ação Indigenista<sup>14</sup> (ANAÍ). O projeto de educação escolar é iniciado a partir de 1996, sob a liderança de Núbia Batista da Silva e ganha força na medida em que um grupo de professores começam a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia, nas comunidades de Sapucaieira, Serra Negra, Santana, Acuípe do Meio e Olivença.

Estimulados por Núbia, essas professoras participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da região cacaueira (CAPOREC) responsável pelo acompanhamento e assessoria pedagógica. A proposta pedagógica elaborada por esse coletivo fundamentava-se na pedagogia de Paulo Freire, (Silva, 2006; Santana, 2015; Magalhães, 2019; Katu Tupinambá, 2019; Ayra Tupinambá,

---

<sup>14</sup> Ambos, CIMI e ANAÍ, continuam atuando junto aos Tupinambá e outros povos indígenas da Bahia, a exemplo dos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe.

2020; Santos Tupinambá, 2016, Dehevehe Sapuyá, 25/10/ 2021, Senger, 25/09/2020.

Os diálogos iniciais entre os Tupinambá de Olivença sobre a escola que pretendiam para suas comunidades ganham força e o desejo por uma escola específica, diferenciada e intercultural passou a ser bandeira de luta deste povo para conquistas de outros direitos: na interface entre território, territorialidade, afirmação da identidade e dos saberes tradicionais indígenas.

Neste sentido, era reivindicado um projeto de uma escola diferenciada, baseada nos princípios da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade que respeitasse os modos próprios de aprendizagem em diálogo com o movimento Tupinambá. Este projeto ganha força na medida em que esse movimento cresce e se alarga pelo território tradicional.

A partir de 2004, começou o movimento para construção da escola sede localizada em Sapucaeira, atual Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Conforme relata Amaral,

[...] as lideranças ficaram por dias na porta da prefeitura exigindo a liberação de uma área para a construção da escola porque o estado já tinha dado o aval, cabendo ao poder municipal a cessão de terreno. (AMARAL, 2019, p.34).

Ao mesmo tempo que ocorria esse impasse para a construção da escola sede, foi surgindo vários núcleos educacionais, entre eles:

- Serra das Trempes I e II,
- Serra do Serrote, Santana I e II,
- Parque de Olivença,
  - Tucum,
  - Acuípe de Baixo,
  - Acuípe do meio
  - Acuípe de Cima,
    - Gravata,
    - Maruim,
    - Mamão,
    - Taba Jairy,
- Campo de São Pedro,

- Cururutinga,
- Itapoã,
- Santaninha,
- Lagoa do Mabaço,
- Serra do Padeiro.

Vale salientar que, a maioria desses núcleos funcionavam em lugares improvisados, como casas de farinha, barcaça de cacau, etc; onde os primeiros professores, contratados pelo Regime Especial do Trabalho (REDA) e Prestação de Serviço Temporário (PST), ministravam suas aulas (AMARAL, 2019).

Nesse contexto, em junho de 2006, foi inaugurada a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - EEITO em Sapucaeira<sup>15</sup>, situada na Fazenda São Pedro. É importante destacar, segundo Amaral (2019), que existem comunidades em Olivença que habitam em área de retomada (terras que estavam ocupadas por grandes proprietários “não índios”), outras em área de ocupação permanente, também denominadas como tradicionais (já habitadas pelos próprios índios) e outras em área com as duas características.

O lugar onde ficou fisicamente a Escola, possui a característica de área de ocupação permanente que foi doada pelo Sr. Pedro Braz, família indígena que já habitava o território tupinambá. A criação da EEITO foi uma resposta aos que não reconheciam os indígenas locais e sua etnicidade. Assim, como tem ocorrido em outras regiões do Brasil, a conquista pela educação escolar está vinculada a conquista pelo reconhecimento étnico/territorial, como ressaltam Katu Tupinambá (2019) e Ayra Tupinambá (2020).

A presença de uma escola naquela comunidade indígena foi também uma forma dos Tupinambá se afirmarem como grupo étnico e, nesse sentido, a escola se constitui de modo articulado com o movimento indígena, de forma que ambos vão sendo fortalecidos. À escola inaugurada em Sapucaeira, em 2006, vinculavam-se 13 núcleos espalhados pelo território Tupinambá, conforme enumerei antes.

---

<sup>15</sup> Como já referido na apresentação desta dissertação, em julho de 2014, torna-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, através da Portaria nº 5.745/2014.



Fotografia 22: – Estrutura arquitetônica da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Escola sede, lembrando uma Aldeia - Comunidade de Sapucaeira.  
Fonte: Erlon Fábio. Data: 2015.

A EEITO ocupou, portanto, o papel de preservar as tradições culturais dos Tupinambá, em diálogo com os conhecimentos tradicionais produzidos pela comunidade. Isto implica no reconhecimento de que a educação indígena antecede a educação escolar e que este povo, historicamente, mobilizou modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos que garantiram a sua continuidade.



Fotografia 23: Ritual Porancy no anfiteatro da EEITO  
Fonte: José Valdir Jesus de Santana



Mesmo diante das pressões impostas pelo projeto colonizador que, no decorrer destes 522 anos, tem atuado no sentido de “apagar”, mas também de exterminar, do ponto de vista físico, cultural, epistêmico e simbólico sua presença nesta região do estado da Bahia. Contudo, como afirma Katu Tupinambá,

[...] as escolas situadas em aldeias indígenas, como é o caso da EEITO, além de um espaço educacional, representam um lugar político. A educação dos Índios Tupinambá é uma das principais ferramentas de comunicação e continuidade da cultura daquele povo (AMARAL, 2019, p. 35).

Ademais, conforme Ayra Tupinambá,

São frequentes reuniões de caciques, lideranças e comunidade nas Escolas Indígenas para se discutirem os caminhos do processo de demarcação territorial. Os alunos, professores e funcionários são constantemente informados e ouvidos em relação às decisões e às orientações da comunidade. Aliás, alguns professores e funcionários são caciques e lideranças Tupinambá que também possuem seus filhos estudando nas Escolas Indígenas. Em outras palavras, as Escolas Indígenas Tupinambá fazem parte da Comunidade como um todo. Ocupam, portanto, o papel de preservar as tradições culturais dos Tupinambás, somando-se aos conhecimentos produzidos dentro da própria Comunidade. A existência das Escolas/Colégios Estaduais Indígenas Tupinambá de Olivença torna-se, portanto, uma forma de assegurar a continuidade das tradições culturais que “configuram” as características étnicas do nosso Povo; de estabelecer interculturalidade com os conhecimentos não indígenas; e de fazer com que o Estado reconheça a presença de indígenas na região e demarque as nossas terras. Assim, as Escolas Indígenas em Olivença são espaços de decolonialidade, podendo ser um expressivo exemplo de como ocorre a interação entre a escola, os saberes ancestrais e a luta por direitos (AYRA TUPINAMBÁ, 2020, p. 101).

### **3.2. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ABAETÉ**

---

Com o passar do tempo e com o crescimento dos Núcleos, algumas lideranças buscaram as suas autonomias e iniciaram o processo de emancipação. Nesse contexto foi publicada a Portaria nº 4.488/2017, no dia 11 de julho de 2017, criando a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté,

atendendo aos níveis de educação infantil, ensino fundamental de anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos Tempos Formativos<sup>16</sup> I ao III, que compreende os ensinos fundamental e médio.

O Núcleo de Abaeté, criado em 2009, agora era a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté. É importante destacar, como chama atenção Katu Tupinambá (2019), que a atual Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté e o referido Núcleo criado em 2009 resultaram das ações de retomada empreendidas pelos Tupinambá, nesta localidade, no ano de 2006. Nesse sentido,

[...] a Escola Indígena Tupinambá de Abaeté é fruto desta ação. Portanto, as retomadas além de garantir o Território Indígena possibilitam a garantia de direitos tais como à educação escolar indígena e saúde diferenciada. (KATU TUPINAMBÁ, 2019, p. 42).

Ademais, como observou Santana (2015), o movimento que expande as áreas de retomadas, que resulta na construção de escolas nestas territorialidades, tem atuado na “defesa do território” na medida em que mobiliza famílias que se estabelecem nessas localidades, mas também no fortalecimento da cultura. Não é à toa que uma das primeiras ações dos Tupinambá, ao empreenderem suas retomadas, diz respeito à construção das escolas ou núcleos escolares indígenas.

Inicialmente, quando da construção do Núcleo do Abaeté, professores, funcionárias(os) dos serviços gerais e secretários escolares trabalhavam de forma voluntária. Com o passar do tempo e diante da pressão do movimento indígena, os professores foram contratados pelo Regimento de Prestação de Serviços Temporários (PST). Atualmente, a escola se encontra com professores efetivos e outros no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), assim como os colaboradores (serviços gerais<sup>17</sup>, merendeiras, e ADM<sup>18</sup>).

---

<sup>16</sup> O Tempo Formativo I e II corresponde ao Ensino Fundamental e o Tempo Formativo III ao Ensino Médio

<sup>17</sup> Responsáveis pela limpeza e manutenção da escola.

<sup>18</sup> Serviço de secretaria.

Porém, a história da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté começa antes mesmo do Núcleo do Abaeté. O ano de 2006 é importante para os Tupinambá posto que são realizadas diversas ações de retomadas. Segundo Katu Tupinambá “foi neste ano que retomamos o local onde hoje chamamos de Aldeia Abaeté”. (2019, p.41). Com esta retomada, o Núcleo que funcionava na Comunidade de Santana é transferido para Abaeté, em 2009, dando origem ao Núcleo do Abaeté que, vinculado à escola sede, funcionou na casa da Cacique Maria Ivonete Amaral até 2013.

Abaeté está localizada na Comunidade do Santana, na rodovia Olivença/Sapucaeira, no município de Ilhéus, Estado da Bahia. Nessa Comunidade, predominam diversas atividades econômicas, entre elas o plantio de mandioca e a produção de farinha, de onde diversas famílias tiram o sustento, além de outras atividades de subsistência como milho, feijão, hortaliças, que ajudam a manter e alimentar as famílias indígenas e não indígenas que ali residem.

Em 2014, as aulas são transferidas da casa da Cacique Maria Ivonete Amaral para um local onde antes funcionava uma barcaça de cacau. O crescimento do número de matrículas no Núcleo do Abaeté ocorreu em grande parte por causa da: distância existente entre muitos núcleos e a escola sede, de então EEITO; bem como as péssimas condições das estradas que dificultam a circulação e o acesso dos estudantes à escola, especialmente em períodos chuvosos.

Essas foram também algumas das razões que justificavam o desejo daquele Núcleo em tornar-se autônomo em relação à EEITO que fica na Sapucaeira. Algo que ocorreu com a publicação da Portaria nº 4.488/2017, de 11 de julho de 2017.

A partir de então o Núcleo de Abaeté desvincula-se da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, tornando-se a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, atendendo aos níveis de educação infantil, ensino fundamental: anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), e Educação de

Jovens e Adultos (EJA), nos Tempos Formativos<sup>19</sup> I ao III, que compreende os ensinos fundamental e médio.

---

<sup>19</sup> O Tempo Formativo I e II corresponde ao Ensino Fundamental e o Tempo Formativo III ao Ensino Médio



**IV – PRODUTO (FRUTO) EDUCACIONAL –  
II: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO  
POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA ESTADUAL  
INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ABAETÉ**

---

#### 4.1. A LEGISLAÇÃO E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

---

É importante destacar os princípios que devem orientar a Educação Escolar Indígena em nosso país. Princípios estes que estão em conformidade com a *Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012* (Brasília, 22/06/2012) que orienta a Educação Escolar Indígena (EEI) em seu Artigo 1º e institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica* (Brasília, 10/05/2012).

Vale salientar que essa Legislação foi fruto da luta do próprio Movimento Indígena. Por isto, em grande parte reconhece direitos dos Povos Originários para sua Educação Escolar. Assim, a Educação Escolar Indígena é oferecida em instituições próprias e propõe que tais diretrizes estejam “pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena<sup>20</sup>.”

Portanto, já existem garantias legais para as escolas indígenas específicas, diferenciadas e interculturais, conforme legislação em vigor, que respeite as manifestações culturais, organizações sociais, políticas e processos próprios de ensino e aprendizagem. Cabe ainda pontuar que foi uma conquista de direito, que se consolida desde a Constituição Federal de 1988 e que se contrapõe à vocação histórica da escolarização dos povos indígenas, catequética e civilizatória (COHN, 2014; SANTANA; COHN, 2018).

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 (2001, 2013), Luciano (2013), Magalhães (2019), dentre outros, já demonstraram como vão se constituindo as políticas de educação escolar indígena no Brasil, em

---

<sup>20</sup> Para uma discussão sobre as normativas que orientam a Educação Escolar Indígena em nosso país vê: Cohn (2005), Cohn e Santana (2016), Grupioni (2008), Luciano (2010, 2013), Santos (2016), Ferreira (2011), Costa (2013), Santos Tupinambá (2016), Katu Tupinambá (2019, 2014, 2012), Ayra Tupinambá (2021, 2020, 2019), Magalhães (2019), Senger (25/09/2020) e Dehevehe Sapuyá (25/10/ 2021).

diferentes períodos de nossa história e do como, atualmente, tais políticas têm sido elaboradas, implementadas e apropriadas pelos povos indígenas.

Como salientei, um marco importante foi a Constituição Federal de 1998, que em seu artigo 210 reconhece e institui o amplo respeito aos direitos linguísticos dos povos originários. Do mesmo modo, o artigo 231 “garante” o direito à sua organização social, costumes e tradições, criando condições jurídicas para o exercício de uma cidadania indígena plena.

Nos anos 1990, vários documentos e ações surgiram para dar efetividade ao disposto na Constituição Federal. O Decreto 26, de 4 de fevereiro de 1991, transfere a responsabilidade da Funai para o Ministério da Educação, no tocante à oferta sobre educação escolar em contexto indígena. Neste mesmo ano, é criada a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena. Cria-se também uma Coordenação Geral, em julho de 1992, intitulada Comitê de Educação Escolar Indígena, para contar com a assessoria e a participação dos envolvidos com a questão indígena. Esse comitê foi composto por representantes indígenas, representantes de organizações não governamentais, universidades e um representante da Funai.

Além desses, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural em seus artigos 78 e 79. No artigo 78 fica garantida a

[...] criação de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: 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; e garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (BRASIL, 1996)

Outro instrumento de fortalecimento da Educação Escolar Indígena é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (MEC, 1998), que estabeleceu que as escolas indígenas devem adotar padrões que respeitem o caráter comunitário, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, além das especificidades e das diferenças inerentes à cada povo e/ou comunidade. E, ainda, tiveram o Parecer 14/99 e a Resolução 3/99. O primeiro estabeleceu

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela Resolução 3/99, fixando as normas para o funcionamento das escolas indígenas, criando mecanismos para garantir a qualidade da educação diferenciada e atribuindo ao Estado a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena, em parceria com os Municípios.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, ratificada pelo Brasil, em 2004, trata especificamente dos direitos educacionais dos povos indígenas nos artigos 26 e 31. Nesses artigos afirma-se que deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis de ensino, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Salienta, ainda que o Estado deve assegurar medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional e assegurar a correta abordagem da temática indígena nas escolas e nos livros didáticos.

O Decreto 6.861/2009, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, determinou que os governos estaduais/municipais devem elaborar um plano de ação articulado com vários sujeitos sociais, indígenas, universidades e entidades de apoio, para oferecer a Educação Escolar indígena, observando a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas. Ainda teve a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Entre outras coisas, essa Resolução estabelece: os objetivos da Educação Escolar Indígena; determina seu modo de organização; caracteriza princípios que devem orientar os *projetos políticos pedagógicos* das escolas indígenas, concepções de currículo, práticas de avaliação, processos de formação e de profissionalização dos professores indígenas.

Além disso, essa mesma Resolução define as competências que cabem aos entes federados no que se refere à responsabilidade e garantia da educação escolar indígena, através do regime de colaboração. No estado da Bahia, foi a mobilização do Movimento Indígena que potencializou a construção de uma política de Educação Escolar Indígena diferenciada. Mesmo diante dos diversos problemas e tensões surgidas nesse processo de implementação, sobretudo no que diz respeito à organização, gestão e funcionamento das muitas escolas

localizadas em território dos povos indígenas deste Estado (COHN; SANTANA, 2016). Segundo Silva,

No caso do Estado da Bahia, os sistemas de ensino municipais e o sistema de ensino estadual não assumiram prontamente suas responsabilidades para com a política. Nos primeiros anos da década de 1990, quando a FUNAI cessou a contratação de professores, os representantes políticos indígenas, em articulação com este órgão, apresentaram essa demanda às prefeituras municipais. Como a demanda não foi atendida, alguns professores indígenas começaram a dar aulas voluntariamente, recebendo doações de pessoas das comunidades ou de organizações não governamentais. [...] Assim, as primeiras iniciativas de construção de um projeto político pedagógico próprio para as escolas indígenas surgem de professores indígenas, indigenistas e ONGs, fora do aparelho administrativo do Estado e dos municípios. Entretanto, ao longo das décadas de 1990 e 2000, criou-se na Bahia uma legislação sobre as escolas indígenas, pautadas nas leis federais sobre o assunto (SILVA, 2013, p. 127-128).

Em 2006, o Plano Estadual de Educação da Bahia estabeleceu diretrizes, metas e objetivos com a finalidade de subsidiar as políticas de educação para os próximos 10 anos, incluindo, entre elas ações para as escolas indígenas. Ademais, estabeleceu que a Coordenação Estadual de Educação Indígena e do Campo seria responsável, dentro da estrutura administrativa da SEC-BA, pela execução das políticas dirigidas a essas duas modalidades de educação.

Em maio de 2007, criou-se a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, desvinculando-a da Coordenação de Educação do Campo, ficando sob responsabilidade de Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá. Rosilene Tuxá foi indicada pelo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena. São criadas, também, coordenações em sete Diretorias Regionais de Educação (DIREC): Itabuna, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Paulo Afonso, Ribeira do Pombal, Serrinha e Ibotirama (FERREIRA; 2010; SILVA, 2013, 2014; SANTANA, 2015).

O Decreto nº 8.471/03 criou a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia e a Resolução nº 106/04, do Conselho Estadual de Educação, estabeleceu diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação escolar indígena. Antes destas determinações, os estudantes indígenas estudavam em escolas municipais ou estaduais próximas às aldeias ou nas 19 escolas, identificadas como indígenas,

que estavam inseridas no quadro das escolas rurais, sob a gerência da Coordenação de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação (SEC) (SILVA, 2013; FERREIRA, 2011; SANTANA, 2015). Ademais,

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos. Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia. Foram criadas e organizadas várias escolas indígenas e, no final de 2003, contava-se com 46 escolas indígenas em funcionamento. (FERREIRA, 2011, p. 31-32).

Das conquistas mais recentes, podemos citar a construção do Território Etnoeducacional *Yby Yara*. Uma outra conquista foi a aprovação da Lei 18.629, em 2010, que instituiu a carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, cujo desdobramento foi a realização do concurso para professores indígenas no primeiro semestre de 2014. A Lei 18.629 possibilitou, também, a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia, elaboradas em 2021 e em vias de promulgação pelo Conselho Estadual de Educação.<sup>21</sup>

Amparados por este documento normativo e após consulta aos profissionais da Educação Escolar Indígena no estado da Bahia, aos estudantes indígenas, lideranças comunitárias e outros parceiros, definiu-se os seguintes princípios, apresentados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar

---

<sup>21</sup> Este documento ainda não foi publicado. Porém, por participarmos dos debates tivemos acesso aos seus princípios. Possivelmente as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia será publicada ainda este ano de 2022.

Indígena na Bahia, a serem publicadas pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia:

- ✓ A reafirmação e fortalecimento da identidade étnica;
- ✓ A prática da coletividade e da organização comunitária e participativa;
- ✓ O Direito à valorização e preservação da cultura indígena;
- ✓ A recuperação de memórias históricas;
- ✓ A interculturalidade, respeitando a promoção dos direitos humanos, do pluralismo étnico e cultural, da valorização das línguas e conhecimentos tradicionais;
- ✓ O bilinguismo, o multilinguismo, a valorização, a retomada, a revitalização, o reavivamento e a manutenção de línguas, tradições e ciências, bem como, a defesa dos territórios dos povos indígenas da Bahia;
- ✓ O fomento à produção de material didático e reconhecimento dos povos indígenas como autores e produtores de conhecimentos;
- ✓ A valorização da profissionalização dos professores indígenas, devendo ser este um compromisso ético e político do estado da Bahia, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- ✓ A oferta de formação inicial e continuada específicas, visando a valorização da Educação Escolar Indígena e a profissionalização dos professores indígenas;
- ✓ A criação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas da Bahia, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- ✓ A promoção de formações específicas, inicial e continuada para o quadro educacional indígena da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e fundamental anos finais, ensino médio, superior e educação inclusiva em parceria com a Sec/Estado, Sec/Municipal, instituições de ensino superior e demais parceiros;

- ✓ A autonomia pedagógica e administrativa das e nas escolas indígenas;
- ✓ O respeito e a valorização de atividades tradicionais e metodologias de ensino diferenciadas;
- ✓ A autonomia no desenvolvimento de estratégias didáticas pedagógicas específicas para a consolidação dos processos próprios de ensino e aprendizagem;
- ✓ A autonomia na organização e gestão das escolas, considerando as práticas socioculturais e projetos societários dos povos indígenas;
- ✓ A produção e aquisição de materiais didáticos pedagógicos, de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- ✓ A garantia de educação integral para crianças, jovens e adultos;
- ✓ Garantia da educação em tempo integral para estudantes indígenas, conforme desejo da comunidade;
- ✓ A valorização da EEI nos diversos espaços de aprendizagem;
- ✓ A produção e reprodução de conhecimentos que possibilitem à coletividade indígena, o fortalecimento de suas memórias, histórias, ancestralidade e a reafirmação de suas identidades étnicas;
- ✓ O reconhecimento de visões de sociedade que transcendem as relações entre humanos e não humanos, admitindo diversos seres e forças da natureza com os quais se estabelecem relações de cooperação e intercâmbio;
- ✓ O respeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual e das relações de gênero;
- ✓ A autonomia da escola com trabalho coletivo junto às comunidades indígenas na preservação da natureza, no uso sustentável dos recursos naturais e na relação harmoniosa com os territórios;

- ✓ Reconhecimento do território como centralidade para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos, considerando a perspectiva da sustentabilidade;
- ✓ A valorização das mulheres indígenas e de suas funções políticas nas comunidades indígenas;
- ✓ A espiritualidade (o campo do sagrado, as cosmologias indígenas, as ancestralidades) enquanto dimensão pedagógica e social;
- ✓ O reconhecimento e fortalecimento das lutas do movimento indígena, no âmbito das organizações de professores indígenas e do Fórum de Educação Indígena da Bahia, bem como, em outros espaços de lutas, visando à consolidação das políticas educacionais dos povos indígenas da Bahia;
- ✓ A garantia de que todos os profissionais das Escolas indígenas sejam indígenas e, preferencialmente, das respectivas comunidades;
- ✓ Autonomia nos quadros de gestão (direção e coordenação pedagógica) das escolas indígenas, garantindo a construção de gestões democráticas;
- ✓ A autonomia das escolas indígenas na indicação de livros que irão compor a seleção da escolha do livro didático, bem como, na escolha do livro didático a ser utilizado nas escolas indígenas, como princípio fundamental na política do livro didático nos territórios indígenas do Estado da Bahia;
- ✓ No princípio da educação comunitária, a parceria da escola e da saúde, junto à comunidade indígena, respeitando os saberes da medicina tradicional dos povos indígenas da Bahia;
- ✓ O reconhecimento dos calendários escolares específicos, construídos pelas unidades escolares em diálogo com as comunidades indígenas de forma autônoma, de acordo com as necessidades e especificidades de cada povo, obedecendo às normas legais vigentes da Educação Escolar Indígena.

## 4.2. O SURGIMENTO DA PROPOSTA DE CONSTRUIR COLETIVAMENTE O PPP DA ABAETÉ

---

Com o decorrer da pesquisa, no aprofundamento dos estudos e por vivenciar o cotidiano da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, onde atuo como vice-diretora, desde março de 2021<sup>22</sup>, percebi que uma das demandas daquela Escola era a construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse fato levou-me a dialogar com a comunidade escolar e apresentar a proposta de construção, de forma coletiva, do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté.

A ideia foi abraçada pela comunidade escolar, pelas lideranças e pela Cacica Maria Ivonete Amaral. Conforme Betini, o Projeto Político Pedagógico tem por objetivo apresentar:

A visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão (BETINI, 2005, p. 38).

Na discussão sobre política educacional e gestão da educação o PPP é considerado um documento central e uma via importante para a construção de um modelo de gestão democrático e participativo. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seus artigos 14 e 15, estabelece:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

---

<sup>22</sup> Contudo, como já assinalado no *Memorial Descritivo*, minha experiência junto aos Tupinambá e suas escolas remonta ao ano de 2010 quando assumi o cargo de vice-diretora no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, onde permaneci até 2015.

**I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;** II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996, grifo meu).

Para Veiga a importância do PPP

Está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo. Chamamos de político porque reflete as opções e escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. Chamamos de pedagógico porque expressa as atividades pedagógicas e didáticas que levam a escola a alcançar os seus objetivos educacionais (VEIGA, 2002, p. 13-14).

Segundo Diallo, Rizzo e Assis (2018, p. 141) “[...] O PPP deve ser compreendido como um caminho, uma direção, para a realização de um compromisso educativo construído coletivamente”. No caso das escolas indígenas, e tendo em vista os princípios que caracterizam a educação escolar, em seu sentido específico, diferenciado, intercultural, bilíngüe/multilíngüe e comunitário, o PPP precisa dialogar com esses princípios e com o que cada povo indígena deseja de suas escolas.

Ou seja, considerar suas demandas, realidades e de seus projetos de presente e futuro. Ademais, é preciso não perder de vista o sentido de autonomia garantida às escolas indígenas, o que pode resultar em diferentes perspectivas e modelos de PPP. Segundo Nazareno,

A educação bilíngüe e intercultural de caráter marcadamente político possibilitou retomar, pelo menos em parte, as línguas, os saberes e a dignidade dos povos indígenas. Ela possui relevância epistemológica ao demonstrar como os saberes indígenas podem e devem ser trazidos à tona em razão de sua pertinência, observada no cotidiano de cada povo indígena (NAZARENO, 2017, p. 498).

No caso dos Tupinambá de Olivença, como demonstrou Santana (2015), a escola tem sido central para a afirmação da identidade deste povo, da produção da cultura, do parentesco, para a defesa do território, para o

fortalecimento do movimento indígena e para, como afirmam os Tupinambá, a “retomada da aldeia”. O sentido de “construção coletiva”, como consideram os estudiosos do campo da gestão educacional e do PPP, precisa ser alargado. Isto é, respeitar as diferentes realidades e os diferentes modos de apropriação da escola por parte dos Povos Indígenas, informados por suas perspectivas sócio-cosmologias e por suas lutas e (re)existências.

Nesse sentido, saímos em defesa de um PPPEI, ou seja, Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena. Por isso, buscamos para a sua construção a valorização dos saberes, a oralidade e a história da comunidade, em diálogo com os saberes produzidos pelos não indígenas, buscando superar o sentido de hierarquia tão caro à episteme ocidental. Portanto, romper com as formas de colonialidade, nas dimensões do poder, do saber, do ser e da natureza, como nos chama a atenção Walsh (2009), ao propor uma perspectiva de interculturalidade crítica e uma pedagogia decolonial.

Para isso, como afirmam as *Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia*<sup>23</sup>, é importante incluir no PPPEI a presença dos mais velhos, lideranças e outras pessoas com notório saber das comunidades, garantindo processos educativos que considerem a produção da diferença. Para tanto, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia deverá respeitar e garantir a presença desses sujeitos na escola, possibilitando que as atividades socioculturais das aldeias sejam consideradas letivas, quando incluídas no PPPEI.

---

<sup>23</sup> A proposta da construção das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena da Bahia foi debatida, analisada e avaliada em três seminários com carga horária de 40 horas, que aconteceram entre os meses de junho e julho de 2021, com a presença de 180 professores, lideranças, pais e mães de estudantes, estudantes indígenas, líderes espirituais, caciques e organizações Governamental e não Governamental. Os seminários foram organizados da seguinte forma: o primeiro seminário com as regiões Sul e Extremo Sul, que ocorreu no território Tupinambá de Olivença na qual eu participei no Acuípe de baixo; o segundo seminário com as regiões Norte e Oeste, ocorrido em Paulo Afonso; e o terceiro seminário, que ocorreu em Porto Seguro, com representação dos povos indígenas das quatro regiões para validação, aprovação e lançamento das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena na Bahia. Nesse sentido, esta proposta de construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia constitui o resultado de um trabalho coletivo entre movimento indígena, organizações indígenas, organizações governamentais e não governamentais e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Na construção de uma educação escolar indígena alicerçada nos princípios comunitários, as escolas indígenas devem criar canais de diálogos com as famílias e comunidades, garantindo o compartilhamento de saberes entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. No PPPEI deverá constar propostas pedagógicas construídas em diálogos com as comunidades e as famílias, bem como, a construção de redes com outras instituições presentes nos territórios e aldeias (casa de reza, museu, casa de cultura, posto de saúde, associações, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), entre outros.

### **4.3. O INÍCIO DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP DA ESCOLA DO ABAETÉ**

---

Nossa intervenção foi realizada em situação de pandemia causada pelo Covid-19 (SARS-COV-2). O quadro pandêmico implicou na suspensão das aulas presenciais da rede estadual de ensino da Bahia no decorrer de todo o ano de 2020, que só foram retomadas em 2021, com a instituição do “ensino remoto emergencial”.

Portarias, decretos, resoluções, pareceres e lei foram publicados, a fim de regular e indicar medidas a serem adotadas pelos sistemas de educação para, ao se submeter ao isolamento social, elaborar estratégias para a continuidade de aulas e atividades pedagógicas, bem como o retorno presencial. Os pareceres do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP nº 5 (BRASIL 2020a), CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2020b) e o CNE/CP nº 11 (BRASIL, 2020c) compõem essa base legal e a depender de cada Estado, os decretos estaduais e resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação (SOUZA, 2021, p. 6).

Sabemos que foram muitas as consequências para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que tiveram as atividades letivas suspensas no ano de 2020. Em alguns relatórios produzidos pelos professores da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Abaeté, referentes aos anos de 2020/2021, em que nossa Unidade escolar se utilizou do ensino remoto emergencial, eles(as) apontam algumas dessas consequências.

No caso da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, o ensino remoto emergencial funcionou no ano de 2021, por meio da realização de atividades, preparadas pelos professores(as), impressas e enviadas aos estudantes. A falta de internet nas comunidades que são atendidas pela escola, impossibilitou, por exemplo, o envio das atividades via e-mail.

A escola e seus professores(as) tiveram que se mobilizar para que essas atividades chegassem aos estudantes, posto que o Estado não disponibilizou nem transporte, nem combustível para que a entrega das atividades ocorresse. Diante de tal situação, foi central o apoio da comunidade escolar e da participação de funcionários, lideranças, agentes de saúde e professores que se disponibilizaram a entregar e buscar essas atividades. Além disso, tínhamos que “alimentar” o Sistema Geral do Estado (SGE) com as notas dos estudantes.

Em um dos relatórios produzidos pela professora Maria Cristina Ramos de Assis ela relata: “está sendo um ano atípico e um dos seguimentos mais prejudicado por causa da pandemia foi a educação, por causa do distanciamento social, além do descaso do poder público em não oferecer condições aos estudantes da zona rural em relação a internet e transporte”. A professora também afirma que as áreas de linguagem e exatas foram as mais prejudicadas.

Na maioria dos relatórios elaborados pelos(as) professores(as) da nossa unidade escolar constam as dificuldades de acessar os estudantes por meio da internet, mas também em decorrência da falta de transporte. Outra dificuldade encontrada pelas escolas indígenas do estado da Bahia, surgiu quando as escolas estaduais (não indígenas) retornaram suas atividades presenciais.

As escolas indígenas tiveram que continuar executando suas atividades via ensino remoto por falta de transporte escolar, não oferecido pelo estado. Essa situação impactou as escolas, a exemplo da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, pois refletiu no processo de ensino aprendizagem dos estudantes, causado desestímulo, evasão e não entrega das atividades.

É importante destacar que muitas das famílias desses estudantes tiveram pouco ou nenhum acesso à educação escolar e isso dificultou que elas pudessem auxiliá-los na realização das atividades. No final do ano letivo de 2021, aproximadamente 30% das atividades destinadas aos estudantes não foram devolvidas à unidade escolar.

Mesmo diante das dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, decorrentes do quadro pandêmico causada pelo COVID-19, iniciamos a discussão sobre a construção do PPP da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté. Participaram desse processo as pessoas educadoras indígenas: Ana Carolina de Matos Santos, Edicelide Reis oliveira, Edmar da Silva Souza, Elias Nascimento do Carmo, Ilma Santos Alves, Ionara cruz, Iraneide Cruz dos Santos Passos, Maria Cristina Ramos de Assis, Maria Vitória Ramos de Assis, Tatiana dos Santos, Thacila Rodrigues Amaral, Yure Rodrigues Amaral e Larícia Pacheco Nascimento, que resultou na proposta do “produto educacional”, que será apresentada no próximo tópico.



Fotografia 24: – Encontro com os professores(as) para a elaboração do PPP da EEITA. Fonte: Gicélia Menezes



Fotografia 25: Encontro com os professores(as), cacique Ivonete Amaral e direção para a elaboração do PPP da EEITA. Fonte: Gicélia Menezes

#### 4.4. O ATUAL CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA INDÍGENA DO ABAETÉ



Fotografia 26: Aula no Núcleo do Abaeté – casa da Cacique Ivonete Amaral  
Fonte: José Valdir Jesus de Santana. Data: 2021



Fotografia 27: Fachada externa do Núcleo do Abaeté, com a transferência para a barcaça de cacau. Fonte: Erlon Fábio. Data: 2021

Começo este tópico, com as duas imagens acima expostas para que possam visualizar com é nossa Escola no Abaeté. Em 2021, foram 215 estudantes que concluíram o ano letivo na Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté, distribuídos entre a educação infantil (pré-escola), ensino



fundamental (anos e iniciais e finais) e a EJA.<sup>24</sup> Naquele ano a Escola possuía um quadro de funcionários com 02 serviços gerais, 02 merendeiras e 13 docentes.

O número de estudantes matriculados no Núcleo de Abaeté, entre 2012 e 2014, apresentado por Santana (2015) revela o crescimento do Núcleo no decorrer do tempo. Em 2012, segundo ele, o Núcleo possuía 26 alunos, com idade entre 03 e 15 anos, tendo como professoras Maria Lenice e Maria Vitória (no final de 2011 a professora Eliane é remanejada para outro Núcleo, entrando em seu lugar a professora Maria Vitória). O Núcleo atendia à educação infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental na forma multisseriada.

Já em 2014, estavam matriculados aproximadamente 60 estudantes nos turnos matutino e vespertino. Nele lecionavam as professoras Maria Cristina Ramos de Assis e Ionara Cruz (educação infantil); Maria Vitória Ramos de Assis (quinto ano); Maria Cristina Ramos de Assis (primeiro e segundo ano); Maria Vitória Ramos (terceiro e quarto ano). Amauri Amaral atuava nos serviços gerais e Ivanilda da Silva Pereira como merendeira.

Na atualidade, a Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté atende estudantes indígenas e não indígenas, oriundos das Comunidades do Santaninha, Serra das Trempes I, Santana, Vila Santaninha e Baixão. Possui sete salas de aula, um banheiro, uma cozinha e uma sala que funciona como secretaria e, como já referido, um quadro docente formado por 13 professores(as), conforme apresento a seguir:

<b>PROFESSOR(A)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
Ana Carolina de Matos Santos	Graduanda em Enfermagem – Faculdade de Ilhéus
Edicelide Reis oliveira	Ensino Médio completo
Edmar da Silva Souza	Graduando em Matemática
Elias Nascimento do Carmo	Graduando em Agronomia – Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilma Santos Alves	Ensino Médio completo

<sup>24</sup> A Educação Infantil e primeiros anos do ensino fundamental são oferecidos no turno vespertino; os anos finais no ensino fundamental no turno matutino e a EJA no noturno.

Ionara cruz	Graduada em Pedagogia; Pós-Graduação em Psicopedagogia; Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adulto
Iraneide Cruz dos Santos Passos	Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação Ludopedagogia, Psicopedagogia e Clínica Institucional
Larícia Pacheco Nascimento	Graduanda em Licenciatura Interdisciplinar – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Universidade Federal do Sul da Bahia
Maria Cristina ramos de Assis	Graduada e Pós-Graduada em Pedagogia
Maria Vitória Ramos de Assis	Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Educação e Jovens e Adultos; Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva; Pós-graduanda em Educação Indígena
Tatiana dos Santos	Graduanda em Pedagogia
Thacila Rodrigues Amaral	Graduanda em Licenciatura Intercultural Indígena – Ciências da Natureza e Matemática - Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro
Yure Rodrigues Amaral	Graduando em Artes e suas Tecnologia – Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro

Fonte: A pesquisadora (2022)

A Escola tem enfrentado algumas dificuldades que, conforme os(as) professores(as), têm afetado a qualidade da educação, especialmente as relacionadas ao transporte escolar. Aliás, este é um problema histórico das Escolas Indígenas de Olivença e quem se estende para outros Núcleos, Colégios e Escolas.

Conforme já assinali a Comunidade Escolar Indígena Tupinambá de Olivença e da Serra do Padeiro possui as seguintes unidades escolares:

- Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – CEITO;
- Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo;
- Colégio Indígena Tupinambá Amotara - Aldeia Itapuã;
- Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté;
- Colégio Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro.

Possui também duas creches: Creche Indígena Oka Amotara e Creche Indígena Oka Katuana (as duas creches pertencem a rede municipal de ensino de Ilhéus). Ademais, segundo os(as) professores(as) indígenas da Escola do

Abaeté, Edmar, Maria Cristina, Maria Vitória e Ionara, a escola, mesmo diante das melhoras ocorridas nos últimos anos, ainda apresenta,

*uma estrutura física precária, pois não possuímos sede própria, pois utilizamos espaços que antes era usado como barcaça de cacau e outro construído pela comunidade. Temos também deficiência no que se refere a equipamentos eletrônicos e tecnológicos, pois somos uma escola de campo e de difícil acesso e só possuímos um provedor de internet. Outro problema nosso é a questão do transporte escolar pois somos atendidos com transporte contratado pela secretária de educação e muitas vezes de forma precária.*



Fotografia 28: Transporte escolar. Fonte: José Valdir Jesus de Santana. Data: 2021



Fotografia 29: Transporte escolar e precariedade das estradas  
Fonte: José Valdir Jesus de Santana. Data: 2021

#### **4.5. CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO ABAETÉ**

---

Feito esse quadro passado e presente da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté iniciamos as reuniões para a discussão do PPP. Insisto que esse quadro passado e presente foi para atender a demanda da própria comunidade escolar do Abaeté. Assim, os itens que seguem surgiram das rodas de conversa que realizamos. Participaram das rodas de conversa, 14 professores que seguem abaixo:

Ilama Alves

Maria Vitória Ramos de Assis

Maria Cristina Ramos de Assis

Ana Carolina de Matos Santos

Ionara Cruz Santos

Iraneide Cruz

Laricia Pacheco Nascimento

Tatiana dos Santos

Elias Nascimento

Admilson Silva Amaral

Yure Rodrigues Amaral

Edimar da Silva Souza

Thacila Rodrigues Amaral

Edcleide Rodrigues

Vale observar que, neste momento, não foi possível a participação dos alunos e pessoas da comunidade, por causa da pandemia e a falta de transportes que estamos enfrentando. Assim que se tornar viável, a participação das pessoas alunas e da comunidade, a intenção é ampliar esse diálogo sobre o PPP. Desta maneira, o que segue é um quadro da forma de pensar o PPP das pessoas educadoras da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté. Uma outra observação é que não coloquei os nomes das pessoas professoras nas falas, porque o que segue apareceu como consensual.

## UMA ESCOLA PARA O FORTALECIMENTO DA CULTURA E REAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS TUPINAMBÁ

As pessoas professoras que colaboraram com a construção deste PPP destacaram a importância da escola como espaço para o fortalecimento da cultura e da afirmação da identidade dos estudantes. Apontaram para o quanto é importante (re) pensar o currículo escolar, a relação entre conhecimento e cultura, o sentido sobre educação diferenciada, específica e intercultural. Assinalaram ainda o quanto é preciso desconstruir os estereótipos produzidos sobre os indígenas.

Para esses professores(as):

*Donos de uma identidade cultural que resiste ao tempo e às tentativas de apagamento histórico, os povos originários do Brasil, até hoje, se mantêm fiéis à sua ancestralidade, como forma de preservar vivo o próprio lugar de fala e existência. É necessário desconstruir a imagem fragmentada que se tem em relação ao termo “índio”, para enxergar, de fato, o indígena e suas diversas particularidades.*

*Identidade cultural é a relação entre a forma como um povo se identifica e o sentimento de pertencimento que ali existe. É um conjunto de elementos, como, por exemplo, a crença religiosa, língua, etnia, características que permitem a cada povo esse auto reconhecimento, e que também os distingue dos demais. Reconhecer a própria identidade é algo valioso, e torna-se ainda melhor quando outras pessoas também a reconhecem, respeitam e atribuem, de forma justa e consciente, o protagonismo a quem realmente o merece.*

*A cultura é uma característica fundamental e comum da humanidade de atrair, de forma sistemática, racional e estruturada, significados e sentidos “às coisas do mundo”, levando-nos a mais uma reflexão nesse processo educacional enquanto propulsor de uma consciência de sustentabilidade, não somente pensada como processo de desenvolvimento material, mas enquanto construtor de mecanismos de preservação da memória e do próprio patrimônio cultural nos seus campos materiais e imateriais.*

*Nós temos um currículo que, além de ensinar os conhecimentos universais, trabalha os saberes da nossa região, da nossa comunidade, da nossa língua. As possibilidades oferecidas a partir de novas maneiras de observar o mundo favorece ao educando indígena e não indígena um leque de opções a partir*

*do processo de aprender a conviver. Esse aprendizado ultrapassa os conceitos de convivência humana a que muitas vezes o currículo estabelecido limita-se, ampliando a concepção do pilar educacional referente ao aprender a conviver, a um sentido de relacionar-se com o seu espaço e a compreensão das oportunidades proporcionadas por eles, de maneira responsável e ética.*

*A construção e aplicação de um currículo capaz de proporcionar o entendimento das diferenças é fundamental no processo de ensino aprendizagem e na compreensão da sustentabilidade. Por meio do ensino, esse vínculo com seu espaço pode contribuir para que o estudante, ao perceber-se diferente e em uma relação de alteridade, tenha condições de compreender sua singularidade em uma construção histórica. Ao mesmo tempo, possibilita ao aluno tornar-se um cidadão capaz de respeitar particularidades e ser competente para enfrentar o mercado de trabalho, a partir da sua concepção de sujeito protagonista e responsável pela manutenção de uma herança deixada pelos seus ancestrais.*

*A resistência dos povos indígenas desde o início do contato com outra cultura e a sua luta em permanecer viva a identidade cultural é vivida e revivida cotidianamente durante anos, enfrentando os olhares estereotipados sobre o que é ser indígena. As etnias indígenas vêm lutando, se readaptando a este processo cultural em favor da sua sobrevivência e da sua história.*

Fica claro, por essas falas que a educação escolar é entendida como um instrumento de luta, de afirmação de identidade, de construção cultural, de valorização da tradição e dos saberes indígenas. Por isso, segundo esses professores(as), uma **escola diferenciada** deverá se constituir como um *locus*:

*Onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deverão se articular de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado.*

*A EEITA ocupou, portanto, o papel de preservar as tradições culturais dos Tupinambá, somando-se aos conhecimentos produzidos dentro da própria comunidade. Nesse contexto, a escola complementou e fortaleceu a educação não escolar, aglutinando e valorizando saberes e tradições a fim de transmiti-los para gerações seguintes.*

Como venho salientando ao longo dessa dissertação, os Tupinambá são naturalmente decoloniais. Transparece aqui o desejo de decolonizar o conhecimento e a escola. Isto implica em romper com as bases eurocêntricas presentes na educação brasileira, repensar o que e como nos ensinaram a pensar. Demanda também uma mudança de comportamento diante do mundo (ou dos mundos).

Decolonizar o pensamento passa por reestabelecer outros lugares de produção do conhecimento, dialogar com outros saberes que se fundamentam em outros pressupostos éticos, morais, estéticos, culturais e espirituais. Implica em construir novos marcos epistemológicos que sejam capazes de pluralizar, problematizar e desafiar a “noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos” (WALSH, 2009, p. 25).

### **OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICO**

**Objetivo Geral:** Pelos diálogos fica claro que o objetivo geral do PPP da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté é: criar condições para que os educandos indígenas e não indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade, construída de forma coletiva, com a participação da comunidade educativa e escolar. Uma educação firmada nos princípios da interculturalidade, da especificidade, da diferença, do bilinguismo/multilinguismo, comunitarismo e no reconhecimento do protagonismo do povo Tupinambá.

#### **Objetivos Específicos:**

- ✓ Estimular a valorização dos saberes tradicionais vivenciados na comunidade, das crenças e dos valores familiares.
- ✓ Valorizar a diversidade/diferença, o apreço à interculturalidade e as diversas expressões culturais.

- ✓ Favorecer o desenvolvimento das relações sociais e interpessoais, aprimorando ações de cooperação e afetividade.
- ✓ Promover as múltiplas inteligências dos curumins, estimulando-os ao processo de ensino/ aprendizagem através do lúdico.
- ✓ Aguçar a interação da comunidade escolar com o ambiente natural e com práticas de sustentabilidade.
- ✓ Conceder um espaço afetivo e acolhedor, com confiança, liberdade e autonomia para que os discentes sintam contentamento em aprender.
- ✓ Reconhecer a centralidade dos territórios para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos, considerando a perspectiva da sustentabilidade.
- ✓ Valorizar os diferentes espaços de aprendizagem, de educação, de produção e transmissão de conhecimentos.
- ✓ Possibilitar a produção e reprodução de conhecimentos que possibilitem à coletividade indígena, o fortalecimento de suas memórias, histórias, ancestralidade e a reafirmação de suas identidades étnicas.
- ✓ Fomentar a produção e aquisição de materiais didáticos-pedagógicos em diálogo com a comunidade e com os conhecimentos aí produzidos.
- ✓ Fomentar e assegurar a participação dos anciões, lideranças e caciques na elaboração da proposta pedagógica e do currículo escolar.
- ✓ Assegurar a autonomia na organização e na gestão da escola de forma a garantir um modelo de gestão democrático e participativo.
- ✓ Assegurar a oferta de formação inicial e continuada específicas, visando a valorização da Educação Escolar Indígena e a profissionalização dos(as) professores(as) indígenas.
- ✓ Possibilitar a retomada da memória histórica e da língua tupinambá, promovendo a reafirmação da identidade étnica.

## VALORES CULTIVADOS PELA ESCOLA

Nas conversas percebe-se que a proposta educacional deve ser voltada para o fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagem, precisando considerar determinados valores, tais como: ética, justiça, dignidade, respeito, responsabilidade, amizade, honestidade, solidariedade, autodisciplina, amor, confiança, compreensão, paz e fraternidade.

Princípios que devem ser praticados não de forma esporádica ou superficial, mas, cotidianamente por toda comunidade escolar, dentro e fora da sala de aula. Segundo os que participaram das conversas, esse exercício tem que ser feito amíúde e de maneira profunda, servindo positivamente para a construção da cidadania e da indianidade, bem como do próprio perfil interior da/do educanda/educando.

Nesta direção, a escola não deve se ausentar da educação de valores, de sua dimensão ética. Ou seja, deve se constituir como um lugar de humanização, como já ressaltou Paulo Freire, contribuindo para formação de pessoas que exerçam a cidadania de maneira plena e crítica.

## MISSÃO DA ESCOLA

Durante as conversas, se evidenciou que nossa primeira missão como educadores é formar sujeitos para o amor ao conhecimento, promovendo uma educação de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia, de modo que possam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Uma outra missão da escola seria criar e manter canais de diálogos com as famílias e comunidades, garantindo compartilhamento de saberes entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Na mesma direção, a escola deveria construir redes com outras instituições presentes nos territórios e aldeias/comunidades (casa de reza, museu, casa de cultura, posto de saúde, associações, CRAS, entre outros).

## CONCEPÇÃO E FORMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Bahia (2021), a avaliação reflete a prática das pessoas educadoras indígenas. Assim, na Educação Escolar Indígena os processos avaliativos devem superar o caráter classificatório e punitivo, tão presente nas escolas não indígenas.

Nesse sentido, os processos e práticas de avaliação deverão se constituir em práticas dialógicas, considerar os distintos itinerários de aprendizagens, os contextos das salas de aula e para além delas. Compreendemos a avaliação como um processo contínuo que deve acompanhar o percurso de desenvolvimento e a aprendizagem da/do aluna/aluno, tendo um caráter processual e não classificatório como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), em seu Art. 31. (BRASIL, 1996).

Ademais, em concordância com as Diretrizes citadas, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem na Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté deveria ter as características que seguem:

a) Terá como princípio a construção de espaços-tempos, onde professores (as) e estudantes possam construir diagnósticos, relatórios, exercícios, autoavaliação, considerando-se o direito de aprender, as experiências de vida dos sujeitos e suas características culturais, os valores, as dimensões cognitivas, afetiva, emocional, espiritual, lúdica, de desenvolvimento físico e motor.

b) A avaliação do processo de ensino e aprendizagem terá como base os aspectos qualitativos, quantitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos.

c) A avaliação estará associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo dos estudantes, objetivando a formação de sujeitos sócio históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários.

d) A avaliação institucional contará com a participação e contribuição de professores (as), estudantes, famílias e lideranças/caciques, contendo instrumentos avaliativos específicos, orais e/ou escritos.

Esses são alguns dos resultados do início da construção coletiva do PPP da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté. Como escrevi antes é intenção contar mais adiante com a participação das pessoas estudantes daquela Escola e de toda a Comunidade do Abaeté. Até porque aquela escola não é vista como algo isolado e sim parte da comunidade.

Em tempos de pandemia e de falta de transporte foi o que conseguimos realizar. Por isto, são contribuições iniciais.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



Espero que a presente dissertação contribua para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (EEITA) em Olivença (Ilhéus/Bahia). De forma alguma, o que aqui apresentei é algo conclusivo, mas uma contribuição.

Ouvindo as pessoas Anciãs/Anciões percebe-se que os Tupinambá ao se mobilizarem pela construção de escolas indígenas tinham como objetivo a reorganização interna do Povo, o fortalecimento da cultura e da identidade. Ações articuladas ao movimento de *retomada* do território ancestral.

Assim, também desejo colaborar com a luta pela definitiva demarcação da Terra Indígena Tupinambá. Nesta direção as escolas indígenas são fundamentais.

Uma escola produzida pelos e para os Tupinambá de Olivença no contexto da luta pela terra. Como disse no meu *Memorial*, não nasci Tupinambá, mas faço parte dessa luta porque foi junto com este Povo que aprendi a importância da defesa da natureza. Foi com os Tupinambá que também me tornei educadora.

Compreendi os significados profundos de lutar por uma escola diferenciada, respeitando os modos próprios de aprendizagem em diálogo com o movimento de luta pela terra.

Essa dissertação também dá continuidade às reflexões iniciadas pelos educadores Tupinambá e não indígenas sobre as escolas originárias em Olivença. Desta forma, os *Frutos (Produtos) Educacionais* deste trabalho também procuram fortalecer os estudos sobre a Educação Escolar Tupinambá.

Agradeço as pessoas educadoras da Escola do Abaeté por terem participado das rodas de conversa, voltada à construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Desta maneira, espero que a leitura desta dissertação tenha agradado e, acima de tudo, contribua com a Luta do Povo Tupinambá por Direitos, Demarcação de suas Terras e por uma Educação Escolar Indígena cada vez mais qualificada.

Nos diálogos com o conjunto das pessoas educadoras da EEITA ficou claro que não se deseja uma interculturalidade onde o conhecimento não

indígena e formal submeta os saberes originários. A sabedoria ancestral é a base do conhecimento Escolar Indígena.

Como os Tupinambá cantam numa de suas canções:

Toda Índia/Índio tem ciência  
Todo Índio/Índia tem ciência

Oh Tupã!  
Por que será?  
Oh Tupã!  
Por que será?

Tem a ciência divina  
Tem a ciência divina

No tronco da Jurema  
No tronco da Jurema

AWÊRÊ !!!



Fotografia 30: Uma das Salas de Aula da EEITA - Escola Estadual Indígena Tupinambá Abaeté. Autoria/Acervo: Gicélia Matos. Data: Set./2021



**BIBLIOGRAFIA**



ALARCON, Daniela Fernandes **O retorno da terra**: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 343f. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre a América) - Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **O retorno da terra**: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. São Paulo: Elefante, 2019.

\_\_\_\_\_. **O retorno dos parentes**: mobilização e recuperação territorial entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. 410f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2020.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANGATU, Casé (SANTOS, Carlos José F.). *História e Culturas Indígenas - alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual História e Cultura Indígena estamos falando?* In: **História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, p. 179-209, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772>>. Acesso em: 12 jan.2022.

\_\_\_\_\_. *Anga Moronguetá: Indignamente resistimos porque (re)existimos originariamente*. In: **Revista Têmpera**, v. 01, n. 03, p. 06-19, 2019. Disponível em: <<https://grupotempera.wixsite.com/grupotempera/rt3>>. Acesso em: 12 jan.2022.

\_\_\_\_\_. *Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!* In: MATTAR, Sumaya, SUZUKI, Clarissa e PINHEIRO, Maria. **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 38-73. Disponível em: <<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/525/463/180>>. Acesso em 2020.

\_\_\_\_\_. *Tupixuara Moingobé Ñerana: autodeclaração indígena como retomada da indianidade e territórios*. In: ANGATU, Casé; AGUILUZ-IBARGÜEN, Maya; BRAGA, Cleber; e GUIMARÃES, Rafael Siqueira de (Orgs.). **Dossiê: De/S/Colonização Estética: Saberes Tradicionais, Artes, Dissidências - Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. UEM, 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60509/75>>

1375152906?fbclid=IwAR1RDNYIDffpT3IPS-ZtSQg5Uq0QcGN3e4Btu3YpAs5CNskUC7HnlAHOAZc>. Acesso em 2021.

\_\_\_\_\_. *Povos Originários: Resistimos porque (Re)Existimos – Cosmologias e memórias de Povos que alguns diziam dizimados*. In: NEUMANN, Gerson Roberto; RICHTER, Cintea; e DAUDT, Marianna Ilgenfritz(Orgs.). **Literatura comparada, ciências humanas, cultura, tecnologia**. Porto Alegre: Class, 2021b. Disponível em:< <https://www.ufrgs.br/ppgletras/wp-content/uploads/2021/10/ABRALIC-Literatura-comparada.pdf?fbclid=IwAR3Wn1da68CA5umWOO1kMmvmM6dLNee1QJ8hfgdSNGdlZ2Ze86RXli95oyl>> . Acesso em 2021b.

\_\_\_\_\_. *Lutas Indígenas e Ações Afirmativas no Brasil Contemporâneo*. In: SOUZA, Flávia Alessandra de (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil Contemporâneo: Dinâmica e Perspectivas**. Ilhéus/BA: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – EDITUS – Versão Digital SciELO-Editus, 2021. Disponível em:< <https://play.google.com/books/reader?id=54dNEAAAQBAJ&pg=GBS.PA53&hl=pt&fbclid=IwAR34HINjaW6ke5GY6nkSfBzHjrpoR4b418WvUq1L4liNgRWkarRbG5cF7kY>>. Acesso em 2021c.

AYRA TUPINAMBÁ, Vanessa Rodrigues dos Santos. **Aupaba Anamã Jycayba: Mbaecuaba-Eté Mboessaba Tupinambá Amotara – Taba Itapuã = Território E (Re)Existência Na Educação Escolar Indígena Tupinambá Decolonial: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (Aldeia Itapuã – Olivença – Ilhéus/BA)**. Terra Indígena Tupinambá: Dissertação apresentada junto ao PPGER/UFSB com orientação do Prof. Dr. Casé Angatu, Outubro/2020. Disponível em: <file:///C:/Users/casea/Downloads/Vanessa\_R\_Santos\_-\_Verso\_Final\_28\_12\_2020\_1%20(3).pdf> . Acesso em outubro/2020.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias pelo Território Tupinambá de Olivença: na (Re)Existência e Indianidade de meu Povo busco inspiração para uma Perspectiva Decolonial de Educação*. In: GUIMARÃES, Rafael Siqueira de (Org.). **(Des) caminhos narrativos: de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa**. Iguatu, CE : Quiçá Editora, p.26 e 27, 2021.

\_\_\_\_\_; ANGATU, Casé (SANTOS, Carlos José F.). *Tupinambá Protagonismos Indígenas: (Re)Existências Indígenas e Indianidades*. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci e ROSSI, Mirian Silva (Orgs.) **Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte**. São Paulo: IHF; LEER/USP; Intermeios, p.23-40, 2019.

\_\_\_\_\_; ANGATU, Casé (SANTOS, Carlos José F.). *Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Ba): Protagonismo e (Re)Existência*. In: SANTANA, Clíssio (Org.). **Dossiê Indígena da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé**. Salvador: Biblioteca Virtual Consuelo Pondé. Disponível em: <[http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cont\\_eu\\_do=271](http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?cont_eu_do=271)>. Acesso em 15/01/2021.

\_\_\_\_\_ ; ANGATU, Casé (Carlos José F. Santos). *Decolonialidades indígenas*. In: MESQUITA, Marcos R. e COSTA, Frederico A. (Org.). **Psicologia Política no Brasil e Enfrentamentos a Processos Antidemocráticos**. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL), p.231-241,2019. Disponível em: <<https://abpsicologiapolitica.files.wordpress.com/2019/08/psicologia-politica-completo-divulgado.pdf> > . Acesso em: 2019.

\_\_\_\_\_ ; ANGATU, Casé (Carlos José F. Santos). Terrorismo de Estado e lutas indígenas: (re)existências indígenas e indianidades, enfrentando 517 anos de ditaduras!. In: PITTA, Fábio Teixeira; MARIANA, Fernando Bomfim; BRUNO, Lúcia Emília N. B.; SILVA, Rodrigo Rosa da (Orgs.). **Terrorismo de Estado, Direitos Humanos e Movimentos Sociais**. São Paulo: Entremares, 2018.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, mai./ago. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>> . Acesso em: 22 de març. 2019.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Os Kariris de Mirandela**: um grupo indígena integrado. Salvador: UFBA, 1972. (Estudos Baianos, 6).

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: FUNAI, 2006.

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

BETINI G. A. A construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **Revista Pedagogia Unipinhal**. p. 37-44, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASILEIRO, Sheila. **A organização política e o processo faccional no povo indígena Kiriri**. 250f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**: pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COHN, Clarice. *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 488-515, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804> Acesso em: 10 dez.2021.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de N. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

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

\_\_\_\_\_; SANTANA, José Valdir J. Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. **Da Corrida de Tora ao Poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados**: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA. 169f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de S.; ASSIS, Renato Rodrigues de. Projeto político pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade na escola. In: MARQUES, Eugenia Portela de S.; TROQUEZ, Marta Coelho C. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GIRALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UDFBA, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana

Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sonja Mara M. “**A luta de um povo a partir da educação**”: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

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

FNDE, **Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6439-saberes-indigenas-na-escola>> . Acesso: 10 dez.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania*. **Revista de educação, ciência e cultura**. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000.

GROSGOUEL, Ramon. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. In: **Revista Sociedade e Estado**, v.31 n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2020.

\_\_\_\_\_. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v.1 n.80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/271149916>>. Acesso em: 25mar.2020.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 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. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0103-730720130002&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-730720130002&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 5 abr.2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

KATU TUPINAMBÁ, Admilson Silva Amaral. **Mbo'esaba Karaiba E'yma Ägwã - Lutando por uma Educação Escolar Indígena Decolonial: Construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (Olivença – Ilhéus/BA).** Terra Indígena Tupinambá de Olivença: PPGER/UFSB – Orientação de Casé Angatu, Setembro/2019.

\_\_\_\_\_. e ANGATU, Casé *Mãe Terra Olivença: Território de Nossa Ancestralidade Sagrada*. In: COLETIVO INDÍGENA (Kariri-Xocó, Karapotó, Xokó, Pataxó, Pankararu, Pataxó Hãhãhãe, Tupinambá). **Memória da Mãe Terra**. Território Indígena de Olivença/Ilhéus: Thydêwá, p.28-31, 2014.

\_\_\_\_\_. e ANGATU, Casé *Marcelino Vive em Nós*. In: COLETIVO INDÍGENA (Kariri-Xocó, Karapotó, Xokó, Pataxó, Pankararu, Pataxó Hãhãhãe, Tupinambá). **Índios na visão dos índios: Memória**. Território Indígena de Olivença/Ilhéus: Thydêwá, p.6-9, 2012.

KOPENAWA YANOMAMI, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton . Um Lugar Onde a Terra Descansa. In: **Arte, Cultura e Democracia no Século XXI**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte, 2019. P. 61-63 Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2019/Publica%C3%A7%C3%A3o\\_Arte%2C%20Cultura%20e%20Democracia%20no%20S%C3%A9culo%20XXI.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2019/Publica%C3%A7%C3%A3o_Arte%2C%20Cultura%20e%20Democracia%20no%20S%C3%A9culo%20XXI.pdf)>. Acesso em 2019.

\_\_\_\_\_. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LINS, Marcelo da Silva. **Os vermelhos nas terras do cacau: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936)**. Dissertação de mestrado (História social). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy. 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, Gersém José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação escolar indígena: Estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 35-49, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/224/123>>. Acesso em: 10 dez.2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. 163f. Dissertação (Mestrado de História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2004.

MARCIS, Teresinha. **A integração dos índios como súditos do rei de Portugal**: uma análise do projeto, dos autores e da implementação na Capitania de Ilhéus, 1758-1822. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2013.

MAGALHÃES, Aline M. **A luta pela terra como “oração”**: Sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá. 151f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MAGALHÃES, José Carlos B. **“O que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo”**: Os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. 111f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de Brasília, 2019.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes; FERREIRA, Sonja Mara M. Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 185-198, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/224/123>>. Acesso em: 10 dez.2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, Joaze.; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

\_\_\_\_\_. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MEJÍA LARA, Amiel E. **“Estar na cultura”**: os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia. 153f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

\_\_\_\_\_. **Histórias locais/projetos globais:** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NAZARENO, Elias. PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 493-506, jan./jun.2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/155>>. Acesso em: 20 dez.2021.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012. \_\_\_\_\_.; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria/LACED – Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. Marcelino José Alves: de índio a caboclo, de 'Lampião Mirim' a comunista, uma trajetória de resistência e luta no sul da Bahia. Trabalho apresentado em **XXV Simpósio Nacional de História**. Salvador – BA, 2009.

\_\_\_\_\_. Os Índios de Olivença e a Zona de Veraneio dos Senhores de Cacau da Bahia. In: **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 30-32, p. 79-110, 1989.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ROCHA, Cinthia C. da. **“Bora vê quem pode mais”:** Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

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

\_\_\_\_\_.; COHN, Clarice. Formas de Estar na Cultura na e pela Escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA. **Revista Antropológicas**, v. 17, n. 1, p. 218-244, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/24042>> Acesso: 15 jan.2022.

\_\_\_\_\_.; COHN, Clarice. Notas sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 718–740, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648014>>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais. No. 78**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/casea/Downloads/rccs-753.pdf>. Acesso em: 02 fev.2021.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários à docência na educação de jovens e adultos**. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

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

*DEHEVEHE SAPUYÁ, Wendeuslelei Alves de Souza*. Autoconstrução da Educação Escolar Pataxó Hãhãhãe e de sua Forma de Ensinar: Território, Indianidade, Etno-Matemática e (Re)Existência. Itabuna/BA. Dissertação de Mestrado apresentada a PPGER/UFSB. 25/10/ 2021.

SENGER, Márcia. **Educação Infantil Indígena na Oka Katuana: Afetividade entre Parentes no Ensino-Aprendizagem Decolonial das Crianças Tupinambá de Olivença (Ilhéus/BA)**. Itabuna/BA. Dissertação de Mestrado apresentada a PPGER/UFSB. 25/09/ 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Carlos Rafael da. Políticas educacionais para povos indígenas no estado da Bahia. In: César, América Lúcia Silva; Costa, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

SILVA, Carlos Rafael da. **A implementação da política de educação para povos indígenas no estado da Bahia (2007 - 2014)**. 98f. Dissertação (Mestrado

em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

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

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. Revisitando a história da escola indígena: da escola para índios à escola indígena. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (Orgs.). **Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia**. Salvador: Quarteto, 2013.

SOUZA, Ana Cláudia Gomes. **Escola e reafirmação étnica: o caso dos Pataxó de Barra Velha, Bahia**. 2001, 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Estágio remoto emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-15, abr./jun. 2021. Disponível em:< <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>> Acesso em: 12 jan.2022.

SPIVAK, Gayatri **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328/0>>. Acesso em: 12 mai.2020.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. (Orgs.) **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: UFSC, 2012.

UBINGER, Helen Catalina. **Os Tupinambá da Serra do Padeiro: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena**. 189f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz. *Nossa História*. In: **Portal UESC**. Ilhéus/BA. Disponível em:< [http://www.uesc.br/a\\_uesc/](http://www.uesc.br/a_uesc/) >. Acesso em: 22 jan.2022.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VIEGAS, Susana de M. **Terra Calada**: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Socialidades Tupi**: Identidade e experiência entre os índios-caboclos (Bahia/Brasil). 423f. Tese (Doutorado em Antropologia), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra, Coimbra/Portugal, 2003.

\_\_\_\_\_. “Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença”. In: **Diário Oficial da União**. Nº 74, 20 abr. 2009, pp. 52-57.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019. Disponível em:<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>>. Acesso em: 10 agost.2020.

\_\_\_\_\_. Notas pedagógicas a partir das brechas decolonias. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

**FONTES:  
DOCUMENTOS OFICIAIS**

---



BAHIA, Governo do Estado da. **Decreto nº. 8.471 de 12 de março de 2003, criando a categoria de Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, e dá outras providências.** Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <[\\_\\_\\_\\_\\_. \*\*Resolução nº. 106 de 19 de outubro de 2004, estabelecendo diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.\*\* Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <\[http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\\_CEE\\\_N\\\_106\\\_2004\\\_e\\\_Parecer\\\_CEE\\\_N\\\_286\\\_2004.pdf\]\(http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\_CEE\_N\_106\_2004\_e\_Parecer\_CEE\_N\_286\_2004.pdf\)>.](https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/77390/decreto-8471-03#:~:text=Cria%20a%20categoria%20de%20Escola,Ver%20t%C3%B3pico%20(1%20documento)&text=PAL%C3%81CIO%20DO%20GOVERNO%20DO%20ESTADO,12%20de%20mar%C3%A7o%20de%202003.></a>>.</p></div><div data-bbox=)

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº. 18.629/2010, alterada pela de nº. 12.046 de 04 de janeiro de 2011, criando a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia.** Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeducacaoindigena>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Editais SAEB/4/2013 de 29/11/2013.** Disponível em: <[http://consultec.com.br/download/EDITAL\\_SAEB\\_PROF\\_INDIGENA4\\_2013.PDF](http://consultec.com.br/download/EDITAL_SAEB_PROF_INDIGENA4_2013.PDF)>. Acesso em: 19 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 3.918/2012 de 13 de abril de 2012, sobre a reorganização curricular das unidades escolares da Educação Escolar Indígena, integrantes da rede pública estadual.** Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/legislacaoeducacaoindigena>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

BRASÍLIA, República Federativa do. **Lei nº. 11.645/2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 09/01/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

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

\_\_\_\_\_. **Portaria nº. 734, que institui, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).** Brasília, 08 de junho de 2010. Disponível em: <<http://capes.gov.br/36->>

noticias/3862-mec-institui-comissao-nacional-de-educacao-escolar-indigena>. Acesso em 4 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Criação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394 de 20 de dez. 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172/2001, 09 de janeiro de 2001, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº. 10.088 de 05 de novembro de 2019. Dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.645/2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 09/01/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências – I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena em Brasília (CONEEI).** Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 05 de 22 de junho de 2012, fixando Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Parecer do CNE/CEB Nº. 13 de 10/05/2012.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria do MEC nº. 1.061, de 30/10/2013, e Portaria nº. 98, de 6/12/2013, que regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola.** Disponível em: <[http://inep.gov.br/educacaosuperior/censosuperior/legislacao/2013/portaria\\_n\\_699\\_06122013censoeduc.pdf](http://inep.gov.br/educacaosuperior/censosuperior/legislacao/2013/portaria_n_699_06122013censoeduc.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394.** Brasília: República Federativa do Brasil, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Brasília: MEC, 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº. 3 de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

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

FUNAI, Fundação Nacional do Índio. (VIEGAS, Susana Dores de Matos; PAULA, Jorge Luiz de; MELO, Juliana Gonçalves). Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença. In: **Diário Oficial da União – Seção 1, n. 74.** Brasília: DOU, 20 de abril de 2009, p. 52-57.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº. 01/CGEP/02.** Brasília: FUNAI, 13 de maio de 2002.

\_\_\_\_\_. (VIEGAS, Susana Dores de Matos; PAULA, Jorge Luiz de; MELO, Juliana Gonçalves). **Relatório Final Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença.** Disponível no Arquivo FUNAI/Ilhéus. Ilhéus/Brasília: Fundação Nacional do Índio, 2008.