

Formas de *Estar na Cultura* na e pela Escola: o caso dos indígenas Tupinambá de Olivença/BA

José Valdir Jesus de Santana^a

Clarice Cohn^b

Neste artigo, buscamos compreender como e por que os Tupinambá de Olivença fazem escola e como esta tem se tornado central na produção de pessoas *fortes na cultura*, na atualização e produção de parentesco e no *estar na cultura*, como costumam afirmar. Dessa forma, interessou-nos pensar como o *estar na cultura* e tornar-se *forte na cultura* vão sendo produzidos a partir da escola, através de distintas ‘ações pedagógicas’, e das relações que esta possibilita e articula, tanto interna quanto externamente, no movimento que multiplica a escola pelo Território Indígena, em especial pelas áreas de retomadas. As reflexões apresentadas, aqui, são resultados de nossa tese de doutorado em Antropologia Social, defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos.

Escola Tupinambá; Estar na cultura; Forte na cultura; Retomadas.

Os discursos sobre cultura e sua utilização como categoria analítica tendem a assumir diversas perspectivas, sentidos e frentes de lutas. A apropriação consciente, performática, carregada de sentido

^a Professor do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e da Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Email: santanavaldao@yahoo.com.br.

^b Professora do Departamento de Ciências Sociais e da Pós-Graduação em Antropologia Social (UFSCar). Email: clacohn@gmail.com.

político em torno da palavra *cultura* pelos indígenas é chamada por Carneiro da Cunha (2009) de ‘cultura com aspas’. Nisso, segundo a autora, é preciso, frente a esses diversos usos que têm sido construídos em situações interétnicas, saber diferenciar a cultura da ‘cultura’ (com aspas). Conforme Coelho de Souza, “essa distinção é parenta de várias formulações que chamam a atenção para a emergência de um ‘sistema mundial de cultura’ ou ‘cultura de culturas’ (Sahlins 1997) e de uma noção de tradição ‘valorizada e explícita’ ao lado de uma ‘não manifesta, implícita’ (Strathern 2006)” (2011:212).

Sahlins (1997 e 2004) em sua “interpretação estrutural-culturalista da transformação” (Viveiros de Castro 2012:161) tem produzido importantes reflexões sobre esses desdobramentos, que ele tem denominado de ‘ocidentalização ou modernização dos mundos indígenas’ e seu contraponto, uma crescente ‘indigenização da modernidade ocidental’. Dessa forma, segundo Sahlins,

“um complemento no novo ecúmeno global é o chamado culturalismo das décadas mais recentes: a consciência da própria “cultura”, como um valor a ser vivido e defendido, que irrompeu por toda parte no Terceiro e no Quarto Mundos. [...] O que a consciência da cultura significa de fato é a demanda desses povos por seu espaço próprio na ordem cultural mundial” (Sahlins 2004:547).

Sahlins (2004) vem criticando, portanto, posturas ‘mais pessimistas’ quanto ao uso do conceito de cultura, em suas versões pós-modernas, uma vez que estas ligam tal conceito às pretensões imperialistas e colonialistas da antropologia vitoriana. Para o autor, toda cultura é ‘aculturada’ já que está em contínua ‘invenção da tradição de inventar’. São os índios agora que estão ‘se redescobrendo’ sob o diálogo com os novos instrumentais conceituais numa profusão de movimentos indígenas, que acionam a ‘cultura’ para as mais diversas finalidades (Bertolossi 2011). Dessa forma, segundo Coelho de Souza,

“uma vez que a reflexividade indígena pode tomar formas muito diferentes daquela que chamamos cultura, e porque essas formas não podem não deixar suas marcas sobre a metacategoria ‘importada’,

nunca podemos estar certos de saber de antemão o que os índios querem dizer quando dizem ‘cultura’. Quando usam nossa palavra – ou alguma tradução engenhosa dela – eles estão produzindo um objeto que significa *suas relações conosco*, mas trata-se ainda da produção deles: o que eles devem estar fazendo – eles não têm alternativa – não é objetificar *sua* cultura (sem aspas) por meio do nosso conceito, mas sua relação conosco por meio dos conceitos deles – quero dizer, por meio de sua própria compreensão do que constitui criatividade, agência e subjetividade... [...] É por isso, suspeito, que não há aspas no mundo que possam ‘resolver’ as contradições entre entendimentos indígenas e não-indígenas nas disputas sobre propriedade cultural e intelectual” (Coelho de Souza 2011:219-220).

O desafio que se coloca é, portanto, como formulou Carneiro da Cunha: “O que acontece quando a ‘cultura’ contamina e é contaminada por aquilo de que fala, isto é, a cultura?” (2009:356). É este movimento que pretendemos demonstrar a partir do que os Tupinambá definem como o *estar na cultura* e do como este investimento vai se constituindo a partir da relação que estabelecem com a escola, na medida em que esta é considerada um *locus* produtor de cultura e, por conseguinte, definidor (entendido como um processo e não no sentido definitivo) do que estes entendem por tornar-se *forte na cultura e estar na cultura*¹. Ter e *estar na cultura* passa pela apreensão e pela tomada de uma consciência histórica a partir de laços com os antepassados que viveram no território, com os encantados, quanto com uma experiência e vivência naqueles padrões que consideram propriamente indígenas, como também nos elementos que possuem (artefatos – pinturas, cocares, saíotes, colares - utilizados em momentos cerimoniais e sociopolíticos, mas não exclusivamente) e no conhecimento que adquirem (histórias antigas, músicas, danças, pinturas), o que possibilita prestígio e redes de articulações (tanto interna quanto externa), que passa pelo projeto histórico de se manter como coletivo, povo indígena e pela reconquista do território. Nesse sentido, segundo Mejía Lara,

“nas definições de sua indianidade, os Tupinambá de Olivença têm experimentado, além dessas duas dimensões analíticas propostas por

Carneiro da Cunha (2009), outra relação na qual os contextos definidos como internos e externos são dissolvidos na prática de ‘retomar’ sua vida indígena, o que resulta em sua definição de ‘estar na cultura’, a qual descreve o processo de incorporação de formas demarcadas como indígenas no Brasil, de recuperação das formas de vida ‘anteriores’ guardadas na memória e definidas como ideais, e do reconhecimento de práticas próprias a partir das quais experienciam o mundo. Assim, ‘estar na cultura’ é tanto uma cultura com aspas, por ela ter como interlocutor as relações que os mantêm como indígenas, como também uma cultura sem aspas porque as lógicas de operação desse processo de interlocução e definições de sua indianidade são construídas dentro de sua socialidade, a qual nem sempre é parte do que já tem se tornado ‘estar na cultura’” (Lara 2012:67-68).

A escola, suas ações pedagógicas/culturais e o estar na cultura

Do mesmo modo que *‘não é possível escola sem o território demarcado’*, como afirmam os Tupinambá, parece-nos que é impossível, atualmente, conceber este território sem escola, posto que tanto um quanto o outro são produzidos e fortalecidos neste movimento. Entre os Tupinambá, fazer escola, fazer política, fazer *retomada*, produzir escolas em retomadas, estar na cultura, produzir cultura, atualizam e produzem identidade, parentesco, aparentamento, pessoas fortes na cultura e isso implica no que eles têm definido por *estar na cultura*.

Estar na cultura é, ao mesmo tempo, uma forma de definir sua relação como indígenas, com os atores que os reconhecem como tais, e em sua relação como coletividade na qual termos, categorias e personagens, mesmo sem ser definidos como *estar na cultura* demarcam o que é esse conceito para eles (Lara 2012:69). O que nos interessa demonstrar é como, a partir da escola, têm sido atualizados formas e sentidos de *estar na cultura*, a partir de diferentes *ações pedagógicas* produzidas na e pela escola, a exemplo da Caminhada em Memória aos Mártires do Massacre do Rio Cururupe, das aulas de cultura, das visitas aos parentes e às áreas de retomadas, cujos objetivos são fortalecer e produzi-los como coletivo indígena, como parentes, na busca pela demarcação e retomada de seus territórios ancestrais. Nesses ter-

mos, fazer escola implica em produzir e atualizar o parentesco, em sair em defesa do território, da cultura, do *estar na cultura*, de um modo de vida considerado Tupinambá. É por isso que a escola vai se tornando *a base de tudo*, ajudando *no resgate da aldeia*. É por isso que as escolas acompanham as *retomadas*, as comunidades, as aldeias, fortalecendo-as e sendo fortalecidas por estas.

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’, 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 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 2014:241-242).

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 (professores Tupinambá), “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 (muitas dessas discussões foram acompanhadas, sobretudo nos dias que antecediam a Caminhada), seja de forma mais *prática*, como di-

ziam 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.

Todo ano, a Caminhada se estrutura de modo similar. No último domingo do mês de setembro, logo cedo pela manhã, após se encontrarem na praça central em Olivença (local que remete ao Aldeamento de Nossa Senhora das Escadas), os Tupinambá formam um grande círculo em frente da Igreja Nossa Senhora da Escada e ali realizam uma oração em meio ao chacoalhar dos *maracás*. Algumas músicas do repertório do *Poranci* também podem ser entoadas e em seguida todos entram na Igreja. Seguem até o altar e recebem a bênção do padre que está por concluir a missa das oito horas da manhã. Em fila, tendo os caciques à frente, os indígenas caminham até a ladeira que acessa a beira da praia e a rodovia Olivença-Ilhéus (BA-001). Uma multidão de pessoas desce a ladeira cantando músicas do *Poranci*, e o grupo segue ao longo de quase sete quilômetros perfazendo um total de aproximadamente três horas de caminhada em ritmo intenso (Rocha 2014:242).

A primeira Caminhada acompanhada foi a de 2011. Naquele momento, às vésperas de sua realização, circulavam por Olivença boatos de que o trajeto da Caminhada seria mudado: não seria mais no sentido Olivença-Cururupe, como tem sido desde a primeira Caminhada, mas no sentido Cururupe-Olivença. O certo é que os boatos não vingaram e a Caminhada partiu de Olivença em destino ao Cururupe. Antes de iniciar a Caminhada, as pessoas ficam concentradas na praia, no Cururupe, onde é realizado um grande ritual, o *Poranci*. Falas são feitas pelas lideranças e caciques Tupinambá, em alusão aos mártires e ao caboclo Marcelino, além de apresentarem as demandas atuais, especialmente as relacionadas à necessidade da demarcação do território. Da praia, a multidão se dirige à ponte que fica sobre o rio, na rodovia que liga Ilhéus a Olivença, entoando cantos do *Poranci*. Sobre a ponte, realiza-se outro *Poranci*, demorado, sob o sol escaldante.

Nesta ocasião, os Tupinambá afirmaram que aquele *Poranci* tinha sido um dos mais fortes que já tinham realizado. Terminado o *Poranci*, a multidão faz o percurso de aproximadamente 7 km, na *pisada do Poranci*, no sentido de Olivença, até a praça central, onde fica a Igreja de Nossa Senhora das Escadas.

Em 2014, no retorno para participar da Caminhada (realizada em 28 de setembro), havia os mesmos boatos. Desta vez os boatos se confirmaram e o trajeto foi mudado: a Caminhada saiu do Cururupe no sentido Olivença. Ônibus e toyotas foram disponibilizados para transportar as pessoas que saíam de Olivença a Cururupe. Lideranças e caciques foram ouvidos justificando esta mudança com o argumento de que “era preciso trazer os mártires e os encantados de volta à aldeia para fortalecer os na luta pela demarcação do território”. Outras vezes, em tom de reprovação à mudança no trajeto da Caminhada, argumentavam que “tradicionalmente a Caminhada sempre foi no sentido do Cururupe e que deveria permanecer assim, como forma de respeito pelos mártires e heróis Tupinambá.” Efetivamente, a Caminhada de 2014 ocorreu nesta direção Cururupe-Olivença. Como já demonstrou Rocha,

“a Caminhada acaba por ser um dos principais eventos políticos dos Tupinambá não somente porque marca a resistência histórica destes indígenas frente ao exterior, mas principalmente, porque sintetiza estes princípios que estão dispersos no fazer política cotidiano. [...] A Caminhada é, sobretudo, um momento único para atualizar e reforçar as dinâmicas internas que dão conta da aproximação e do afastamento de sujeitos individuais e coletivos. Sendo a data da Caminhada um dia de muita festividade é importante que cada cacique demonstre certo investimento perante os seus. Assim, cabe aos caciques promoverem uma bela refeição para ‘agradarem’ cada qual o ‘seu povo’, e desta forma, reforçarem seus laços de apoio mútuo e legitimação” (Rocha 2014:243-244).

Algumas reuniões na escola voltadas para a organização da Caminhada foram acompanhadas neste mesmo ano. Em uma dessas reuniões, uma liderança afirmou que “não se vai para a rua sem a cultura”, e reiterava o papel que a escola desempenha tanto no fortale-

cimento da cultura como da produção do que é mostrado como sendo *a cultura Tupinambá*: pinturas, tangas, cocares, colares, etc. Nos dias que antecedem à Caminhada, muitas das *aulas de cultura* são utilizadas para esta finalidade, como também para o aprendizado e atualização da história que envolve, especialmente, o Caboclo Marcelino² que, como já referido, tornou-se um tipo de herói, uma figura mítica para este povo (tornou-se um encantado e continua a ajudar os Tupinambá em diferentes questões, a exemplo na luta pelo território, como assim dizem). Segundo José Carlos, “a Caminhada foi pensada para unir o povo Tupinambá e está focada em Marcelino por ele ser o guerreiro mais recente e que ainda está na memória dos mais velhos”.

Muitas das *aulas de cultura* e *aulas de campo* são organizadas com esta finalidade: levar os estudantes para visitas às comunidades, em especial àquelas em que moram anciões que podem (re)contar a ‘história do caboclo Marcelino’. Nas falas dos estudantes, Marcelino é sempre lembrado como um exemplo de “guerreiro Tupinambá que não fugiu à luta para defender os seus parentes”.

Em muitas das conversas com os estudantes, alguns sinalizaram a necessidade de uma disciplina voltada para a produção de *artesanato Tupinambá*, como forma, inclusive, de auxiliar na produção dos *trajes para a Caminhada*. A produção de artesanato pelos Tupinambá tem sido central para a manutenção de muitas famílias, que dele sobrevivem, além do valor simbólico que o acompanha nas relações que os Tupinambá estabelecem com os não indígenas, a exemplo dos turistas que chegam a Olivença, e com o Estado, carregado, portanto, de tensões, conflitos e contradições. O artesanato, pensando como cultura e, portanto, compreendido com um produto social, passa a ser usado como afirmação de sua autonomia frente ao Estado, em um processo de ‘autoconsciência cultural’ e de ‘uso auto-reflexivo da cultura’, como já nos chamou atenção Sahlins (1997).

Na escola indígena, alguns professores *de cultura* são especialistas na produção de determinados tipos de artesanato, como tangas, cocares, colares, maracás, etc. Muitos desses professores são acionados

pelas famílias e pelos estudantes para confeccioná-los, posto que são utilizados no dia a dia das comunidades, mas também em outras ocasiões, a exemplo das reuniões que acontecem na escola indígena, nos momentos em que reivindicam questões voltadas às políticas de saúde, educação, nos intercâmbios realizados com escolas do município, nos momentos em que circulam pela cidade de Ilhéus e por Olivença, nos processos de *retomada* do território, dentre outros. Produzir certo tipo de artesanato implica em saber manejar conhecimentos específicos sobre plantas, sementes, fibras, que são valorizados como conhecimentos que fazem parte *da cultura*, e que a escola precisa valorizar. Como nos relatou a estudante Indiara:

Na nossa comunidade a gente faz artesanato. Aqui que deveria fazer, já que todo mundo está reunido. Gostaria que tivesse aula de artesanato para gente. A gente precisa de um professor para ensinar a gente, porque eu mesmo não sei fazer. Tem vários professores de artesanato que sabem fazer artesanato, mas que não ensinam a gente aqui na escola. A gente tem que tirar um de Olivença para ensinar a gente lá em nossa comunidade. É importante ensinar artesanato na escola porque é importante a gente aprender a fazer os nossos trajes. A gente não tem que comprar a tanga, temos que fazer. Mas acho que a escola é o principal, é muito melhor aprender na escola que na comunidade porque todo mundo está reunido, todo mundo pode aprender um com o outro. Na comunidade dá preguiça. Quando tem a caminhada, Nete [professora de cultura] marca com a gente para fazer artesanato. Só que em cima da hora e isso não é bom, porque os trajes saem mal feitos. Se somos índios, temos que ter um professor para ensinar a gente a fazer os nossos trajes. Quando chega a Caminhada, mesmo, tem muita gente que está sem traje. Muitos têm que tomar emprestado (Entrevista, setembro de 2011).

Indiara, além de apontar a necessidade da disciplina ‘artesanato’, fala da importância de se ter mais *aula de cultura* na escola. Segundo Laís, outra estudante, “é preciso ter mais aula de cultura na prática, como fazer maracá”, por exemplo. José Carlos sempre disse que “tudo começou a partir da escola. O fortalecimento da cultura e da identidade Tupinambá foi possibilitado por ela” (é claro que não

exclusivamente). “A escola é o esteio da identidade” e, segundo ele, era a coisa “mais bonita entre seu povo,” porque, mesmo diante de diferentes conflitos que a envolvem, engendrados nas formas como os Tupinambá fazem política (Rocha 2014), a escola produziria ‘certa união’, assegurada na organização da Caminhada. Segundo a cacique Jamapoty (primeira cacique escolhida pelos Tupinambá), “a escola é o que nos incentivou e nos incentiva para construirmos juntos”.

O ‘uso da cultura’ e sua ‘enunciação’ é informado pela cosmologia e pelos saberes e práticas dos Tupinambá em relação à cultura material e ao manejo e extração dos recursos da natureza para produzir sua distinção como coletivo. A cultura é um modo de operar relações e, nesse sentido, ela precisa ser ensinada, aprendida, experienciada, vivenciada, incorporada tanto no ambiente escolar como em outros contextos e relações; a cultura é autopoiese e, nisso, precisa ser constantemente produzida, atualizada. Segundo Carvalho,

“sem parentes e sem a contínua renovação daquela considerada como ‘a tradição’ pataxó, material e simbólica, parece não haver condições efetivas de vida para esse povo. Os adereços compõem parte significativa dessa tradição que, a partir dos anos 1970, também se destinam ao mercado regional, como item crescentemente relevante para a geração de renda monetária necessária à aquisição dos produtos industrializados. Mas o seu valor estético não decresceu. Ao se adornarem com os colares, cocares, tangas, pentes, pulseiras e etc, os vendedores pataxós exibem, simultaneamente, os seus produtos artesanais e a sua identidade étnica, em uma relação de imbricação que propicia à última agregar valor aos primeiros. Entre as crianças, particularmente, a colaboração na produção e venda desses objetos ornamentais funciona como atividade produtiva e identitária. Nesse sentido, a produção e circulação dos adereços parece funcionar como uma estratégia de emulação intraétnica e interétnica e, ademais, como uma fonte de inserção econômica ponderável, notadamente para algumas aldeias cujo ingresso monetário quase exclusivo provém da atividade artesanal (Carvalho 2013:6).

Os Tupinambá, ao acionarem ‘sua cultura’ (também com finalidades políticas e identitárias), parecem nos mostrar outros processos e caminhos que marcam a construção do que é ser Tupinambá, do

que significa “estar na cultura e ser forte na cultura”. Daí os diferentes investimentos na cultura, que precisa ser produzida e atualizada, colocada no corpo, incorporada porque se corre o risco de *sentir-se nu*, como disse certa vez uma professora Tupinambá: “quando não uso minha cultura, me sinto nua”. Segundo *Coelho de Souza*,

“o que vemos como atributos culturais definidores de identidades coletivas específicas constitui, para os índios, um conjunto de atitudes e afecções a serem deliberada e ativamente desenvolvidas no bojo daquilo que os antropólogos chamam ‘construção da pessoa’ e que, envolvendo a criação e transformação de relações determinadas entre pessoas, se confunde com o próprio processo do parentesco. Inscrevendo-se na ordem do feito, e não do fato (natural), parentesco e humanidade tornar-se-iam quantificáveis e reversíveis (pode-se não apenas ser, *mas tornar-se, mais ou menos humano, mais ou menos parente*)” (Coelho de Souza 2004:27 – grifos originais).

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”. Dessa forma,

“na reflexão sobre seu passado, os Tupinambá não só mostram a sua organização coletiva do sentido falando de uma temporalidade, mas também esses sentidos interatuando no processo de produção de sua própria história como indígenas na região. É esse diálogo com a memória que permite acompanhar desde outras perspectivas a história dos ‘índios de Olivença’, para além das relações de poder em que se registraram as identificações, as fronteiras étnicas e as disputas pelo sujeito coletivo. Entra-se, assim, no campo de relações em que eles mantiveram formas, criaram estratégias e defenderam espaços onde foi possível existir como coletividade. Tais relações, ao ser vistas no passado, definem por eles mesmos seu coletivo no presente. Assim, ao dialogar com sua memória, os Tupinambá de Olivença têm refletido sobre os acontecimentos a partir de uma perspectiva própria, na qual os conflitos surgiram como consequência do en-

frentamento entre os sentidos coletivos inseridos no projeto de sociedade dos ‘neobrasileiros’ e de socialidade dos caboclos ou índios” (Lara 2012:53-54).

Partilhas produzem parentes e introduzem compreensões centrais aos Tupinambá, pois para *estar na cultura* e ser *Tupinambá forte* é preciso que se ‘esteja junto’ (Rocha 2014). Nesse sentido, situações que produzem afastamentos são encaradas com grandes preocupações. Certa vez, em visita que fazíamos à aldeia Tucum, uma anciã Tupinambá, dona Lourdes, demonstrou preocupação com o fato de que um conhecido seu, que já havia morado nesta mesma aldeia (onde hoje vivem alguns de seus parentes consanguíneos, uma irmã e sobrinhos) estava indo morar em São Paulo. Ela nos indaga: “Será que ele vai perder a cultura?” Esse caso é trazido aqui para apresentar outra dimensão do que significa *estar na cultura* e *produzir cultura* com os parentes.

Sempre achamos curioso e confessamos que de início não víamos muito sentido quando, nas situações em que fazíamos visitas às comunidades, falas do tipo: “precisamos ir na cultura”. Quando perguntamos a José Carlos o porquê de ter que *ir na cultura* visitar parentes, ele responde: “a gente precisa fortalecer a cultura, já que tem muita comunidade que tem deixado a cultura enfraquecer. Visitar os parentes na cultura é incentivá-los na valorização e fortalecimento da cultura nas comunidades”. “A *cultura*, compreendida aqui como um princípio da vida Tupinambá, precisa ser produzida na relação com os parentes, o que implica necessariamente certa proximidade ou corre-se o risco de esquecer-se (o parente), de tornar-se ‘outro’ e alguém ‘mais fraco na cultura’” (Rocha 2014: 123). Nesses termos, cultura é parentesco; o contrário parece ser também verdade: o parentesco é cultura. Nisso,

“a *cultura*, em termos propriamente tupinambá, se apresenta apenas quando pensada e intensificada nas relações com os parentes. *Estar na cultura* permite que uma pessoa seja *Tupinambá forte*. Em outras palavras, tal *cultura* impregna de ‘força’ os Tupinambá quando está ancorada nas relações ‘entre parentes’, que podem abarcar tanto os co-residentes, consanguíneos e afins efetivos, quanto os afins com os

quais se mantêm relações de amizade e ajuda mútua, como ainda os ‘afins-caciques’, com quem as famílias estabelecem laços de proteção e assistência. Assim, se a *cultura* impregna de ‘força’ os indígenas, simultaneamente a ‘força’ impregna os Tupinambá de *cultura*. Ou seja, só existe Tupinambá se este for *forte*, mesmo que uns sejam mais *fortes* que outros ou ainda, que se possa em determinadas ocasiões estar um pouco mais ou menos *forte*” (Rocha 2014:123).

‘Ir na *cultura* visitar parente’ implica em construção de parentesco e na produção e fortalecimento da cultura, na medida em que, tanto um quanto outro só existem como produto de relações que precisam ser ativadas constantemente. Daí porque Indiara, ao desejar que na escola tenha uma disciplina de artesanato, argumenta: “porque seria bem melhor fazer artesanato na escola com todo mundo junto, uns aprendendo com os outros”, mas também porque é “função da escola tornar o índio mais índio”, como afirma um professor. Essas relações, como se têm demonstrado (Overing 1999; McCallum 1998; Viegas 2007; Velden 2012), são produzidas no convívio diário, no qual a convivialidade e a comensalidade têm papéis centrais. Esse nexo de relações não produz só parentesco: aí também são produzidos a pessoa, os corpos e, em última instância, a humanidade. “Se o parentesco é um processo de assemelhamento corporal, de fabricação de corpos análogos, o processo de produção da pessoa coincide, em grande medida, com a produção do parentesco” (Nunes 2013:98).

Como apontou Peter Gow, em relação aos Piro, “viver longe dos parentes é ‘esquecer-se’ deles, e todo esquecimento entre parentes leva ao ressentimento e, em última análise, à fragmentação das aldeias” (1997:62). Ainda segundo Gow,

“ao evocar a escola e a Comunidad Nativa como base para a ação comunitária, eles evocam, simultaneamente, por contraste, as vidas de seus ancestrais, que viveram na floresta. Especialmente eles evocam as narrativas de escravidão e opressão sofridas por seus ancestrais e por alguns parentes mais velhos. Os ancestrais foram escravizados pelos brancos e seus descendentes viveram e trabalharam em sistema de débito (‘barracão’) nas haciendas. Os mais velhos viveram essa experiência de violência e as ‘aldeias reais’ de hoje foram vitórias

obtidas frente à oposição dos padrões brancos. Cada referência à escola e à Comunidade Nativa ressoa contra a narrativa de violência e opressão. Para os nativos, ‘ser civilizado’ não é oposto a uma cultura idílica ‘tradicional’ que vem se perdendo, mas sim se opõe à ignorância e ao desamparo dos antigos ancestrais moradores da floresta. Ser ‘civilizado’ é ser autônomo, viver em aldeias de acordo com os valores dos próprios nativos, ao invés de viver dos caprichosos desejos de um patrão. [...] O idioma do parentesco permeia toda a sua linguagem, a escola e a Comunidade Nativa são idiomas de parentesco, quando vistas de dentro da cultura nativa. [...] A constante evocação do passado nas vidas dos nativos deve ser referida a seus próprios valores. Para as pessoas nativas, a história é o parentesco. A história não é experimentada como uma força que vem de fora para corromper uma estrutura atemporal de deveres e obrigações de parentesco. As relações de parentesco são criadas e dissolvidas no tempo histórico que confere significados e influências para os nativos ao serem estruturadas pelas relações de parentesco” (Gow 2006:188-189).

Neste trabalho, inspirados por Gow, defendemos que a escola para os Tupinambá se constitui como ‘idioma de parentesco’. À semelhança dos Piro, mas também com distinções em relação a estes, a escola, nas narrativas Tupinambá, é evocada, em muitas situações, sempre em referência a um tempo em que seus *parentes* ou *patrícios*, como eles se referem, por não terem o domínio da leitura e da escrita, deixaram-se enganar por membros da elite local, tendo como consequência a perda de seus territórios e, conseqüentemente, a desorganização de seus modos de vida. A escola é, portanto, hoje, um lugar onde se deve construir *Tupinambá sabido*. Mas não somente isso e talvez aqui esteja a distinção em relação ao que a escola significa para os Piro.

O retorno ao passado tem ‘duplo efeito’: recorre-se a este para compreender os tempos difíceis, em que perderam seus territórios, mas também para atualizar novas relações, na medida em que lembrar o passado, os tempos dos antigos, dos índios bravos, ‘verdadeiros’, significa em (re)construir esses laços, possibilitando que estes restabeleçam *socialidades perdidas* (Viegas 2007; Lara 2012), hoje evocadas como condição para estarem na cultura. Nesse sentido, o tornar-se sabido é atravessado por esse ‘duplo efeito’, que significa tanto a

compreensão da leitura e da escrita, mas, sobretudo, a compreensão da história e da memória, a valorização da cultura, do *estar na cultura*, da tradição, da língua, daquilo que é considerado como sendo ‘propriamente Tupinambá’, tendo que ser produzido constantemente, na relação com os parentes. No limite, *tornar-se sabido* implica em sair em defesa do parentesco e na possibilidade de *estar na cultura*.

Tornar-se sabido passa pela escola, posto que é nela que se aprende o ‘conhecimento das letras’, ‘das coisas de branco’ como forma de defender-se dos tempos em que se era engando; tornar-se sabido através da escola é, também, possibilidade de “melhorar de vida”, de não “viver arrastando cobra para os pés” pela enxada, como costuma dizer a mãe de Carlos, incentivando-o a estudar, como muitas vezes relatou. Tornar-se sabido passa, necessariamente, pelo aprendizado da cultura, da história e memória Tupinambá. No limite, o tornar-se sabido através do que a escola possibilita implica na defesa do parentesco e dos parentes, da família, do coletivo, da cultura e do *estar na cultura*. Algo semelhante tem ocorrido entre os Pataxó:

“A chegada da educação escolar na vida do povo pataxó foi fruto da reivindicação dos mais velhos devido ao sofrimento e aos conflitos vividos por eles durante a luta pela garantia do território. A escola foi reivindicada para ser uma aliada para contribuir na defesa dos direitos e pela autonomia do povo pataxó, para o presente e futuro das crianças. [...] A escola para os mais velhos não se restringe somente ao saber ler letra e escrita, mas ler para não deixar ser enganado pelo que é imposto, o engano que oprime, que discrimina, que causa a vergonha, o medo e o desrespeito. Saber ler para ter orgulho da sua própria identidade, defender seu povo, seu território e saber seus direitos, ser respeitado, compreender e ser compreendido” (Bomfim & Souza 2013:243-244).

Nesses termos, a cultura (com e sem aspas) se torna central e, por isso, a escola tem se tornado o *lugar da cultura* e de produção de um tipo de *Tupinambá forte*. É nisso que está o sentido da afirmação de dona Lourdes: *a letra é a mesma, mas a cultura é diferente*. No caso Tupinambá, o risco está em ‘perder a cultura’ que, no limite, implicaria em tornar-se um *Tupinambá fraco* ou ‘*deixar de viver na cultura*’.

“Enfim, *ser Tupinambá forte* implica adquirir certa consciência acerca da *cultura* e do que ela pode produzir, ou seja, acerca do conhecimento e das relações que permitem aos Tupinambá se articularem no mundo. Se a cultura no mundo dos não indígenas é de uma dimensão que sai do controle, visto ser da ordem da simbolização, no mundo dos tupinambá ela parece ser algo bem mais controlável, posto que perpassa justamente as dinâmicas que implicam nas relações de parentesco” (Rocha 2014:124).

Estar na cultura, para os Tupinambá, traduz-se no processo de construir coletividades. Esta é a mesma chave para compreender os sentidos de *estar na cultura* nas áreas de *retomada*, de fazer escola em retomadas e de realizar aulas em retomadas.

Retomadas consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas, no interior das fronteiras da Terra Indígena (TI), e que se encontravam em posse de não índios. São ações encabeçadas por um cacique, algumas de suas lideranças e famílias indígenas que, ao identificarem uma área improdutiva ou abandonada dentro da TI, investem na ocupação territorial da mesma (Viegas 2009; Lara 2012; Alarcon 2013; Rocha 2014). Dessa forma, “sob a perspectiva indígena, as *retomadas* assumem importância enquanto uma experiência valorizada para aqueles que aderem ao *movimento* e consagram antigos e novos caciques que vão se legitimando pela adesão dos sujeitos” (Rocha 2014:75).

O processo de retomada, ao tempo em que se assenta em relações sociais pré-existentes, sobretudo de parentesco, também engendra novas relações. “[...] a convivência em uma mesma retomada tende a reforçar os laços entre vizinhos, sejam ou não parentes” (Alarcon 2013:109), com os encantados que, na cosmologia Tupinambá, são os donos do território. As retomadas vão se configurando como respostas à desterritorialização do passado e hoje se colocam como ondas sonoras que se disseminam e se alargam, chegando a configurar novos lugares, não só pelas formas de ocupação dos espaços, como também no tipo de relacionamento com os encantados³, a memória dos eventos passados e com as ‘lembranças’ (Lara 2012; Viegas 2007; Rocha 2014).

Nas conversas com muitos estudantes, o ideal de um Tupinambá *forte e guerreiro* passa pelo envolvimento deste em ações de *retomada* e, conseqüentemente, pela experiência de morar nesses lugares. Como ouvido muitas vezes, “Tupinambá é aquele que vive sua cultura e que está em uma área de retomada”. Construir um núcleo escolar em uma retomada que se consolida como aldeia é uma das primeiras ações postas em vigor pelo cacique responsável (Rocha 2014). Da mesma maneira, a construção de um núcleo escolar ajuda a consolidar uma aldeia e, por conseguinte, fortalecer lideranças. Como revelou José Carlos: “Em todo lugar de retomada, uma das primeiras ações das lideranças é criar escola. A impressão que se tem é que a escola fortalece as lideranças”. Como já referido, caciques produzem escolas e escolas produzem caciques. Segundo Rocha, a produção de escolas passa pelo *fazer política* entre os Tupinambá, uma vez que “a questão do conhecimento escolarizado é um aspecto importante nos processos de consolidação das lideranças e dos caciques, bem como lhes atribui também níveis de diferenciação interna” (2014:195). Esse é apenas um aspecto da questão. Fazer retomada é, em certo sentido, retomar parentes. Novas retomadas implicam no ‘resgate’ de parentes que, em muitos dos casos, estão fora dos limites da Terra Indígena. É preciso, portanto, como costumava afirmar Nete, “fortalecer os que vêm de fora na cultura. A escola tem se tornado esse lugar, o lugar da cultura, de fortalecimento da identidade”. A escola “é um dos lugares onde se aprende a ser índio”, afirmou, certa vez, um professor, logo em seguida acrescentando: “As crianças preferem vivenciar a cultura na escola porque lá tem mais liberdade pelo fato de ser indígena”. Os Kaxinawá parecem passar (ou passaram) por processo semelhante, como nos apresenta Weber,

“Em uma sociedade onde a divisão de gênero é tão marcada e as casas costumam ser razoavelmente distantes umas das outras, a escola passou a funcionar como local privilegiado de convívio. A construção do kupixaw-escola pelos moradores do São Vicente indica, portanto, uma valorização, e um incremento, da vida em coletividade. [...] A escola tem sido o principal agente impulsio-

nador do ‘movimento da cultura’ que chegou até as aldeias do Humaitá” (Weber 2004:99-100).

Ferreira (2011), em sua dissertação de mestrado sobre a implementação da Escola Estadual Indígena da Serra do Padeiro, apresenta essa mesma questão: a escola como um dos lugares onde se aprende a ser índio Tupinambá, uma escola que vai se articulando a outras demandas da comunidade, que se realizam em “espaços mais amplos da luta política, das retomadas, dos rituais católicos, indígenas e mistos, nas práticas dos conhecimentos agrícolas, botânicos, farmacológicos, espirituais, na extensa rede de relações de solidariedade econômica e política” (Messeder & Ferreira 2010:100-101), em outros termos, nas diversas formas produtoras e produzidas pela socialidade Tupinambá, como já nos demonstrou Viegas (2007). Ademais, segundo Messeder & Ferreira,

“a simbiose entre construção identitária e a escola se apresenta neste contexto de forma instigante. A luta política presente no cotidiano da comunidade, com frequência mobilizações para retomadas, as atividades agrícolas comunitárias, os festivais e rituais propiciam uma intensa pedagogia da etnicidade como construção permanente. O modelo de escola em elaboração produz um sentimento ambíguo e ambivalente, de reprodução de ensino tradicional e veículo de transmissão de conteúdos culturais próprios, que coloca a escola em outro lugar e, ao mesmo tempo, a reforça como espaço de reprodução cultural” (Messeder & Ferreira 2010: 197).

A *cultura e o estar na cultura*, na perspectiva mais ampla da socialidade Tupinambá (Viegas 2007), que atravessam e que produzem a escola, atuam na produção de “pessoas fortes, de futuras lideranças empenhadas com a luta e a demarcação do território”, como sempre afirmavam professores, especialmente os de cultura. Como salientou Rocha, de forma apropriada, “o que realmente irá definir se a pessoa é ou não Tupinambá é a forma como ela *‘vive a cultura’*” (2014:148). São nas formas de se viver a cultura que os Tupinambá se tornam mais fortes ou menos fortes. Esta mesma ideia é estendida para os *lugares de*

retomada: nestas, a depender do como se vive a cultura e na cultura, *retomadas* podem se tornar mais ou menos fortes, é o que parece sugerir a fala dessa estudante que vive em uma retomada:

Na comunidade da gente, Gessinho [professor da escola indígena] falou para meu pai [que é cacique desta retomada]: é Negão, parabéns, porque essa comunidade está realizando uma coisa que aqui tem morrido que é o Poranci, a cultura, a pintura e tudo. Na Serra do Serrote, a cultura deles é muito forte. Na escola mesmo, os meninos vão todos de tanga, todos pintados, direto, todos os dias. Aqui [referindo-se à escola sede] não está muito forte por causa de nós mesmos, alunos, que não estamos nos interessando. Quer dizer, alguns não estão se interessando.

Para Renildo, cacique da *retomada* do Mamão, “o resgate da aldeia vai se dando com a construção da escola”. Essa fala é central e aponta os diferentes caminhos que explicam o movimento que expande a escola por todo o território, movimento este que experimenta tensões, conflitos, rupturas, já que envolve disputas em torno desta. As escolas, portanto, atuam em defesa do território, já que atraem e fixam famílias nestas áreas, que investirão na produção de uma nova aldeia e de novos *lugares*, neste movimento em que se ‘retoma’ parentes, território, ao mesmo tempo em que se atua em defesa destes. A *luta* que os Tupinambá empreendem em defesa do território é a mesma que se volta para produzir e manter suas escolas. Nesse sentido, como sugeriu Susana Viegas (2015), no momento da arguição da tese, ‘lutar envolve princípios éticos e esforço sobre o mundo’ e, do mesmo modo, ‘lutar está relacionado à ideia de Tupinambá forte na cultura. Estar na cultura passa por experimentar a cultura, através das ligações intersubjetivas’.

Outro aspecto não menos importante é que a escola tem produzido um tipo de enfrentamento mais direto com o Estado, legitimando lutas e produzindo novas demandas. Construir escolas tem sido, inclusive, uma forma de negociar com o Estado, posto que é muito comum ouvir, quando os Tupinambá reclamam a construção de novos Núcleos,

a seguinte posição por parte dos que representam o Estado, a exemplo da Secretaria de Educação: “não podemos construir escolas em áreas de retomada, já que o território não foi ainda homologado”. No entanto, os Tupinambá continuam construindo e expandindo suas escolas, produzindo novas alianças e fortalecendo o movimento indígena. Antes que o Estado reconhecesse a Escola dos Tupinambá, estes já se empenhavam em sua construção, inclusive como meio de atuar frente ao Estado. Não é à toa quando dizem que “tudo começou com a escola”.

Construir escolas implica na construção de novas rotas no território Tupinambá, que além de fazer a escola funcionar, possibilitam a circulação de pessoas entre diferentes comunidades, a visitação entre famílias e, conseqüentemente, um maior controle sobre o próprio território e maior vigilância sobre áreas e espaços que ainda estão sob o controle de não indígenas. “Com as escolas nucleadas, as crianças já aprendem a conviverem já ali, a se fortalecerem, para quando tiverem que sair para rua, para cidade, já vão com conhecimento da comunidade”, afirmou uma professora da retomada do Mamão.

No passado, quando tinham que estudar em escolas não indígenas, alguns professores relataram os preconceitos e as dificuldades sofridas. Ter e fazer escola na aldeia, implica em “multiplicar a cultura, os valores, o conhecimento, para fortalecer os nossos estudantes”, como afirmou a professora Nete. A escola, nesse novo contexto, produz torção e inversão de forças, já que está a serviço dos próprios Tupinambá, inclusive, diante da presença, hoje, de estudantes não indígenas em suas escolas.

A práxis pedagógica Tupinambá passa também pela manipulação subjetiva da realidade. É nesse processo que se dá a reinterpretação da realidade, de forma consciente ou inconsciente, por parte dos sujeitos, que se agregam e se atualizam em formas subjetivas, ou como sugere Viegas (2007), intersubjetivas, que estão presentes no seu cotidiano, mas que também se encaminham por outros vetores — sentimentos, anseios, desejos, disputas, interesses, inquietudes, intencionalidade e ideologias, que se refazem na/pela escola e apontam para socialidades e *formas de estar na cultura*.

Os Tupinambá entendem o conhecimento produzido e transmitido pela escola como sendo cultura, sobretudo aquele que está relacionado à história e memória do próprio povo. A escola, para os Tupinambá, nesses termos, é cultura. O conhecimento é tornado cultura e, da mesma forma, a cultura é tornada conhecimento. Daí o porquê de se ensinar a cultura na escola, das aulas de cultura, da valorização da história Tupinambá, dos processos que expandem a escola para muitas comunidades e da centralidade que ela tem entre este povo.

As *aulas de cultura*, realizadas na escola sede e nos Núcleos, em áreas de *retomada*, em casas de farinha, são pensadas com esse propósito, posto que, através delas, segundo os Tupinambá, é que a cultura é ensinada, com o objetivo de fortalecer os jovens e estudantes. Em uma dessas aulas, realizada na casa de farinha de Pedro Brás, em que os estudantes acompanharam a raspa de mandioca, a farinha sendo torrada e as explicações sobre todo o processo para produzi-la, a professora justifica para os alunos que é preciso compreender “a cultura das comunidades para fortalecê-los na luta pelo território e na defesa da cultura”. Perguntamos à professora se os alunos já não compreendem todo o processo voltado para a produção de farinha, posto que muitos, em suas comunidades, fazem farinha e nisso temos a seguinte resposta: “muitos alunos que estão chegando a essa escola vieram da cidade e ainda não têm a vivência da cultura praticada nas comunidades”.

Por um lado, dizer que os alunos que vêm das cidades e não conhecem casas de farinha, o fazem pela escola é reafirmar aquilo que já viemos desenvolvendo ao longo do texto (que está melhor trabalhado ao longo de nossa tese de doutorado): que a escola é vetor destes conhecimentos, e do movimento de aparentamento, de reaviar o território, de aproximação. E assim, como já demonstrou Viegas, “as casas de farinha são centrais [...] à experiência de se viver em uma Unidade Compósita de Residência, entre elas a maneira como as práticas e o desejo de comer certos alimentos derivados da mandioca eram constitutivos das relações sociais e dos sentimentos de pertença comum” (2007:96). Do mesmo modo, muitos dos Núcleos escolares funciona-

ram, em certos momentos, em casas de farinha e isso não parece ser irrelevante, devendo-se pensar sobre por que é tão frequentemente este o espaço coletivo escolhido para o funcionamento da escola – sendo um outro espaço frequente o das casas das próprias professoras que iniciam os Núcleos. As casas de farinha são dispositivos que acionam a memória de ocupação de um lugar, das sociabilidades que aí são construídas e de elementos considerados como sendo ‘indígenas, Tupinambá’ ou (re) compõem à ideia de que “caboclo gosto de comer beiju e de beber giroba” (Viegas 2007:96).

Conclusão

“Será que ele vai perder a cultura?” Indagou uma anciã Tupinambá, lamentando a ida de um jovem para a cidade de São Paulo. Foi dela, também, que ouvimos a expressão “a letra é a mesma, mas a cultura é diferente” que, levada às últimas consequências, nos possibilita compreender o lugar da escola entre esse povo e do como é possível, através dela, *retomar* parentes, produzir parentesco, pessoas *fortes na cultura*, identidade, numa ação que tem se constituído no mesmo movimento em busca da demarcação⁴ e da *retomada* de seus territórios ancestrais. Daí o porquê de a escola se multiplicar pelo território, do mesmo modo que este se expande com a escola.

Os Tupinambá fazem escola para resistirem e resistem fazendo escola. Estudar é resistir. Possibilidade, inclusive, para se manter no território. Se a escola produz novos postos de trabalho e, portanto, novas funções, novos empregos, que são, também, disputados internamente, a partir do modo como se faz política, que envolve a relação entre caciques, escola e professores, é verdade, também, que muitos permanecem no território, *fortalecendo a cultura, a luta, o movimento*, porque têm a escola e as vantagens que esta oferece, a exemplo de emprego. Para algumas pessoas, a possibilidade de renda vem da escola, do emprego que esta oferece. Outras, sem muita sorte, veem-se obrigadas a procurar emprego muito distante, a exemplo de São Paulo,

em cidades próximas e na própria Ilhéus. Da mesma forma, famílias que vivem fora de Olivença, em outras cidades, ou mesmo em bairros de Ilhéus, são atraídas, ‘retomadas’ para a luta junto ao movimento indígena. Ademais, a escola, ao produzir novos cargos, postos de trabalho, possibilita que muitos Tupinambá permaneçam no território e, com isso, possam cuidar dos parentes, de modo a conciliar e atualizar ‘formas tradicionais de cuidado’, como já revelados por Viegas (2007), através da comensalidade, convivialidade, co-residência, da produção de afetos, de lugares e memórias com os novos agenciamentos que a escola tem construído, além de se fortalecerem na luta pela retomada de seus territórios ancestrais.

Estudar é como *fazer retomada*, em duplo sentido: é resistência, diante dos perigos, das dificuldades que se enfrenta para chegar à escola. Alguns desses perigos são muito reais, sobretudo quando se instauram tensões mais agudas com os fazendeiros, dentro do próprio território. Ir à escola, nessas circunstâncias, é sempre perigoso. Ouviu-se de professores que nestas situações as crianças, especialmente as que precisam atravessar fazendas para chegarem à escola, têm que esconder *sua cultura*, a pintura corporal, colares, tanga, como forma de não serem facilmente identificadas e, com isso, sofrerem ataques. Outras, ainda, segundo relato de um professor, “não querem chegar pintadas em casa porque têm medo do patrão, de serem expulsas da terra. Medo de sair da terra e não ter para onde ir.” Por outro lado, estudar é *retomar*, de forma sempre atualizada, através do que se aprende na e pela escola, a história dos antepassados, suas lutas e resistências; é produzir e *estar na cultura* como temos afirmado.

Notas

¹ Agradecemos as contribuições da banca examinadora da tese, composta pelas professoras Dra. Susana de Matos Viegas (Universidade de Lisboa); Dra. Clarice

Cohn (UFSCar); Dra. Maria Antonella Imperatriz Tassinari (UFSC); Dra. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho (UFBA) e ao professor Dr. Felipe Ferreira Vander Velden (UFSCar). Ademais, agradecemos as contribuições do(a) parecerista deste artigo.

² *Filho de Olivença*, isto é, *nascido e criado no lugar*, como dizem os nativos, Marcelino José Alves se destacou na cena política local entre meados dos anos 1920 até meados de 1930. As notícias sobre suas ações se passam a partir do ano de 1922, quando foi constituída na cidade de Ilhéus uma comissão que tinha por objetivo angariar fundos para construir a ponte do rio Cururupe, que facilitaria o acesso de automóveis entre Ilhéus, Pontal e Olivença. Para Marcelino e os demais nativos, a obra trazia consigo uma série de transformações, especialmente marcadas pela instalação de um modo de vida completamente distinto daquele de Olivença (Rocha 2014: 204). Para mais informações sobre o ‘caboclo Marcelino’, ver Marcis (2004), Viegas (2007), Lins (2007), Paraíso (2009) e Couto (2003 & 2008).

³ Para uma compreensão mais apurada acerca da cosmologia Tupinambá, ver as dissertações de Couto (2008) e Ubinger (2012). No caso Kiriri e no contexto mais alargado do Nordeste indígena, a dissertação de Nascimento (1994) e a tese de Mura (2013), para os Pankararu.

⁴ Até o presente, os Tupinambá aguardam a demarcação.

Referências

- ALARCON, Daniela F. 2013. *O retorno da terra: As retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB.
- BERTOLOSSI, Leonardo C. 2011. “Da natureza à cultura, vice-versa e algumas aspap: uma gira antropológica”. *Revista Conexões Parciais*, (1)1:75-99.
- BOMFIM, Anari & SOUZA, Arissana. 2013. “O valor de uma escola para Kitok a partir da memória histórica Pataxó”. In CÉSAR, A. & COSTA, S. (eds.): *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*, pp. 227- 257. Salvador: Quarteto.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & CESARINO, Pedro (eds.). 2014. *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 2009. “‘Cultura’ e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In CARNEIRO DA CUNHA, M. (ed.): *Cultura com aspap e outros ensaios*, pp. 331-373. São Paulo: Cosac Naify.
- CARVALHO, Maria R. 2013. “Criatividade e protagonismo indígenas”. *Caderno de Antropologia e Arte*, 2(2):5-11.

- COELHO DE SOUZA, Marcela. 2011. "A vida material das coisas intangíveis". In LEPINE, C., HOFBAUER, A. & SCHWARCZ, L. (eds.): *Manuela Carneiro da Cunha: o lugar da cultura e o papel da antropologia*, pp. 199-224. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- _____. 2004. "Parentes de sangue: incesto, substância e relação no pensamento Timbira". *Mana*, 10(1):25-60.
- COHN, Clarice & SANTANA, José V. 2013. "Sobre escolas indígenas e sobre crianças indígenas: algumas reflexões". In CÉSAR, A. & COSTA, S. (eds.): *Pesquisa e escola: experiências em educação indígena na Bahia*, pp. 155-182. Salvador: Quarteto.
- _____. 2016. "A antropologia e as experiências escolares indígenas". *Repocs*, 13(25):61-86.
- COHN, Clarice. 2014. "A cultura na escola indígena". In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela & CESARINO, Pedro (eds.): *Políticas Culturais e povos indígenas*, pp. 313-338. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- COLLET, Célia L. 2006. *Ritos de civilização e cultura: a escola Bakairi*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: MN-UFRJ.
- COUTO, Patrícia N. 2003. *Os filhos de jaci: ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença - Ilhéus BA*. Monografia de Graduação. Salvador: UFBA.
- _____. 2008. *Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro - Buerarema, BA*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA.
- FERREIRA, Sonja. 2011. *'A luta de um povo a partir da educação': Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UNEB.
- GOW, Peter. 1997. "O parentesco como consciência humana: o caso dos piros". *Mana*, 3(2):39-65.
- _____. 2006. "Da etnografia à história: 'Introdução' e 'Conclusão' de of Mixed Blood: kinship and history in Peruvian Amazônia". *Cadernos de Campo*, 15(14-15):197-226.
- LARA, Amiel E. M. 2012. *'Estar na cultura': os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no Sul da Bahia*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp.
- LINS, Marcelo. 2007. *Os vermelhos nas terras do cacau: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936)*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA.
- MCCALLUM, Cecília. 1998. "Alteridade e sociabilidade Kaxinauá: perspectivas de uma antropologia da vida diária". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(38):1-11.
- MARCIS, Teresinha. 2004. *A 'hecatombe de Olivença': Construção e reconstrução da identidade étnica - 1904*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA.

- MESSEDER, Marcos L. & FERREIRA, Sonja. 2010. "Educação escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário". *Revista da FAEEBA*, 19(33):185-198.
- MURA, Claudia. 2013. *'Todo mistério tem dono!' Ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- NASCIMENTO, Marco T. S. 1994. *O tronco da jurema: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do Nordeste: o caso Kiriri*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA.
- NUNES, Eduardo S. 2013. "Socialidades Alternativas: sobre o conceito de cultura dos Karajá de Buridina". *Arquivos do CDM*, (1)1:92-112.
- OVERING, Joanna. 1999. "Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica". *Mana*, 5(1):81-107.
- PARAÍSO, Maria H. 2009. 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.
- ROCHA, Cinthia C. 2014. *'Bora vê quem pode mais': ma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia)*. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFCS.
- SAHLINS, Marshall. 1997. "O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção (parte I)". *Mana*, 3(1):41-73.
- _____. 1997. "O 'pessimismo sentimental' e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um 'objeto' em via de extinção (parte II)". *Mana*, 3(2):103-150.
- _____. 2004. *Cultura na prática*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- SANTANA, José V. J. 2015. *'A letra é a mesma, mas a cultura é diferente': a escola dos Tupinambá de Olivença*. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar.
- SILVA, Joana A. 2010. "Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural". In ROCHA, L., SILVA, M. & BORGES, M. (eds.): *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*, pp. 19-39. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.
- STRATHERN, Marilyn. 2006. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade Melanésia*. Campinas: UNICAMP.
- TASSINARI, Antonella. 2003. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: EDUSP.
- UBINGER, Helen C. 2012. *Os Tupinambá da Serra do Padeiro: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA.
- VELDEN, Felipe V. 2001. *Inquietas companhias: sobre os animais de criação entre os Karitiana*. São Paulo: Alameda.
- VIEGAS, Susana. 2007. *Terra calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- _____. 2009. "Resumo do Relatório Circunstanciado de Delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença". *Diário Oficial da União*, 74:52-57.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. 2012. “‘Transformação’ na antropologia, transformação da ‘antropologia’”. *Mana*, 18(1):151-171.

WEBER, Ingrid. 2004. *Escola Kaxi: História, cultura e aprendizado entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre)*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: MN-UFRJ.

Abstract: In this article, we try to understand how and why the Tupinambá from Olivença create school and how it has become essential to the production of strong people in culture, the update and production of relationships and a living culture, as they use to say. Thus, we get interested in thinking how being inside culture and becoming strong inside culture are being produced from the school through different ‘educational activities’ and relationships that make possible and articulate, both internally and externally, actions that multiply the school by the indigenous territory, especially in reconquered areas. The ideas showed here are the results of our doctoral thesis in Social Anthropology, defended in the Graduate Program in Social Anthropology at the Federal University of São Carlos.

Keywords: Tupinambá school; Being inside culture; Strong in culture; Reconquered areas.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.