

Nathalie Le Bouler Pavelic

Aprender e ensinar com os Outros

A educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)



Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain

Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales

Thèse de Doctorat préparée dans le cadre d'une cotutelle entre l'École des hautes études en sciences sociales et l'établissement Universidade Federal da Bahia (Bahia, Brésil)

Discipline : Anthropologie sociale et ethnologie (ED 286)

LE BOULER PAVELIC NATHALIE

Apprendre et enseigner avec les Autres :

L'éducation comme moyen d'ouverture et de défense dans la communauté tupinamba de Serra do Padeiro (Bahia, Brésil)

Thèse dirigée par: Irène Bellier (CNRS,EHESS) et Edilene Dias Matos (UFBA)

Date de soutenance : le 10/07/2019

- Rapporteurs
- 1 Gersem José dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas-UFAM
 - 2 Spensy Kmitta Pimentel, Universidade Federal do Sul da Bahia-UFSB
- Jury
- 1 Maria Rosário de Carvalho, Universidade Federal da Bahia-UFBA
 - 2 Claudia Damasceno Fonseca, EHESS
 - 3 José Roberto Severino, Universidade Federal da Bahia-UFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON SANTOS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE

ÉCOLE DES HAUTES ÉTUDES EN SCIENCES SOCIALES
INSTITUT INTERDISCIPLINAIRE D'ANTHROPOLOGIE DU CONTEMPORAIN
LABORATOIRE D'ANTHROPOLOGIE DES INSTITUTIONS ET DES ORGANISATIONS
SOCIALES

NATHALIE LE BOULER PAVELIC

APRENDER E ENSINAR COM OS OUTROS:
A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ABERTURA E DE DEFESA NA ALDEIA
TUPINAMBÁ DE SERRA DO PADEIRO (BAHIA, BRASIL)

Salvador; Paris,
2019

NATHALIE LE BOULER PAVELIC

APRENDER E ENSINAR COM OS OUTROS:

**A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ABERTURA E DE DEFESA NA ALDEIA
TUPINAMBÁ DE SERRA DO PADEIRO (BAHIA, BRASIL)**

Tese apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências professor Milton Santos, da Universidade Federal da Bahia, em cotutela com o Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales da École des Hautes Études en Sciences Sociales, como requisito para obtenção do grau de Doutora.

Orientadoras:

Profa. Dra. Edilene Dias Matos

Profa. Dra. Irène Bellier

Salvador; Paris,
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pavelic, Nathalie Le Bouler
Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de
abertura e de defesa na Aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro
(Bahia, Brasil) / Nathalie Le Bouler Pavelic. -- Salvador;
Paris, 2019.
417 f. : il

Orientadora: Edilene Dias Matos.
Orientadora: Irène Bellier.
Tese (doutorado) -- Universidade
Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e
Ciências Professor Milton Santos; École des Hautes Études en
Sciences Sociale, Laboratoire d'Anthropologie des
Institutions et des Organisations Sociales, 2019.

1. tupinambá. 2. educação. 3. relações interétnicas. 4.
encantados. 5. direitos indígenas. i. Dias Matos, Edilene.
ii. Bellier, Irène. iii. título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil.



ATA DA REUNIÃO DA DEFESA ORAL DA TESE DE NATHALIE LE BOULER PAVELIC

INTITULADA: "Aprender e ensinar com os outros: A educação como meio de abertura e de defesa na aldeia tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia – Brasil)".

Aos 10(dez) dias do mês de julho do ano dois mil e dezenove, no IHAC - Instituto de Humanidades Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia - foi instalada a Banca Examinadora de Defesa da tese intitulada: "Aprender e ensinar com os outros: A educação como meio de abertura e de defesa na aldeia tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia – Brasil)", em cotutela UFBA e a École des Hautes Études en Sciences Sociales – Paris/França. Após a abertura da sessão, a Profa. Dra. Edilene Dias Matos (orientadora/UFBA) passou a presidência dos trabalhos para a Profa. Dra. Maria Rosário de Carvalho (UFBA). Foi composta a Banca Examinadora formada pelos professores Profa. Dra. Edilene Dias Matos – Orientadora/Pós-Cultura/UFBA, Profa. Dra. Irène Bellier – orientadora EHESS, pelos examinadores externos: Profa. Dra. Cláudia Damasceno Fonseca, Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano e Prof. Dr. Spensy Kmitta Pimentel, e internos da UFBA: Profa. Dra. Maria Rosário de Carvalho e Prof. Dr. José Roberto Severino. Conforme o Regimento Interno do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, foi dado o prazo de trinta minutos para que a doutoranda fizesse a exposição do seu trabalho e trinta minutos para que os membros da Banca fizessem a arguição. Primeiro falou a Profa. Dra. Cláudia Damasceno, em seguida os Professores Doutores Gersem José dos Santos Luciano e Prof. Dr. Spensy Kmitta Pimentel avaliadores externos. Após os examinadores externos, fizeram arguição os avaliadores internos: Profa. Dra. Maria Rosário de Carvalho e Prof. Dr. José Roberto Severino. Depois que os membros da Banca falaram, foi dado um prazo de trinta minutos para que a doutoranda fizesse sua réplica. Concluída a exposição, arguição e réplica, a Banca Examinadora se reuniu e considerou a tese de NATHALIE LE BOULER PAVELIC como APROVADA. Nada mais havendo a tratar, eu, Profa. Dra. Edilene Dias Matos, orientadora (UFBA), lavrei a presente ata que será por mim assinada, pelos demais membros da Banca e pela doutoranda. Salvador, 10 de Julho de 2019.

Prof.(a) Dr.(a) Edilene Dias Matos Edilene Dias Matos
 Profa. Dra. Irène Bellier Bellier
 Profa. Dra. Cláudia Damasceno Fonseca Damasceno
 Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano Gersem
 Prof. Dr. Spensy Kmitta Pimentel Spensy
 Profa. Dra. Maria Rosário de Carvalho Maria Rosário de Carvalho
 Prof. Dr. José Roberto Severino José Roberto Severino
 Doutorando(a) NATHALIE LE BOULER PAVELIC Nathalie Le Bouler Pavelic

A Tupinambá,
Aos Tupinambá.

AGRADECIMENTOS

À professora Edilene Dias Matos, que, com um olhar humano e uma voz poética me proporcionou na orientação, uma nova forma de enxergar as minhas ideias e a mim mesma no processo de pesquisa e escrita.

À professora Irène Bellier, na França, pelo acolhimento e confiança que me permitiram, ao longo da orientação, ampliar o horizonte da pesquisa para conectá-la com outros contextos e assim enriquecê-la consideravelmente.

À professora Maria Rosário de Carvalho que foi fundamental em todo meu percurso, desde minha chegada em Salvador, e cuja generosidade me incentivou a avançar e permitiu, graças a uma leitura, um diálogo e uma revisão paciente, a possibilidade de apresentar esta tese. Meus agradecimentos por ter participado do exame de qualificação e por aceitar ainda participar da banca examinadora na qualidade de presidente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por viabilizar a pesquisa que resultou nesta tese, consciente do privilégio que é de poder realizar um doutorado com uma bolsa na conjuntura política na qual nos encontramos.

Ao professor José Roberto Severino por aceitar fazer parte da banca examinadora e por ter participado do exame de qualificação; seus comentários pertinentes em muito contribuíram para me mostrar caminhos de análise seguidos na presente tese.

Aos professores Gersem José dos Santos Luciano e Spensy Kmitta Pimentel por aceitarem o convite de participação na banca examinadora como relatores, e à professora Claudia Damasceno Fonseca por ter aceitado, igualmente, o convite enquanto representante da EHESS.

Aos meus companheiros da Associação Nacional de Ação Indigenista – Anaí com os quais tive, e continuo tendo, a oportunidade de aprender e desenvolver projetos que fortalecem o compromisso político em prol de um mundo mais justo e cuja experiência foi essencial para meu entendimento da temática indígena e indigenista no Brasil e, consequentemente, para estabelecer as bases da tese.

Aos colegas que, pesquisando entre os Tupinambá, aprofundaram meu entendimento sobre temáticas diferentes e complementares bem como pelo companheirismo e engajamento nas diversas ações realizadas, conjuntamente, com vistas à visibilidade e aplicação dos direitos dos Tupinambá. Meus agradecimentos especiais a Daniela Fernandes Alarcon com quem tive a oportunidade de conviver mais. Sua generosidade em dialogar, escutar, orientar e partilhar, no decorrer da pesquisa, contribuíram muito para melhorar a análise dos dados da

presente tese. Patrícia Navarro e Sonja Ferreira também se mostraram sempre disponíveis para conversar e esclarecer minhas dúvidas.

Aos colegas do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro, coordenado pela professora Maria Rosário de Carvalho, que me acolheram desde 2011 e com quem continuo aprendendo, pesquisando e trocando experiências.

Aos colegas e amigos das aulas da professora Idelette Muzart-Fonseca dos Santos, na Université Paris Nanterre. Meus agradecimentos especiais ao acolhimento da Professora, e por ter co-orientado minha pesquisa durante o ano de 2015 antes de alterar minha cotutela para a EHESS.

Ao Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, principalmente ao corpo docente que atuou no ano 2014 e à turma que conheci nesse ano. Meus agradecimentos especiais a Renata Leahy e Ricardo Soares pela grande ajuda na formatação da tese, empenhando-se para obtermos um formato mais agradável para o leitor.

Ao Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales por me acolher mesmo antes da cotutela, pela amizade e pelas experiências vivenciadas que me permitiram amadurecer muitas das ideias desenvolvidas na tese.

Aos meus amigos daqui, entre os quais muitos se tornaram minha família, ajudando-me a “criar raízes” em terra baiana e contribuindo de mil maneiras.

Aos amigos de lá que, mesmo de longe, me acompanham, apoiam e incentivam, alguns fazendo a ponte entre lá e cá. Meus agradecimentos especiais a Elodie Lacaze, autora da capa da tese.

À minha família, por respeitar minhas escolhas, me apoiar e torcer pela concretização dos meus projetos, mesmo se muitas vezes tive que permanecer longe.

Aos Tupinambá da Terra Indígena Tupinambá de Olivença, mais particularmente da comunidade da Serra do Padeiro, por me permitirem aprender a pisar em terra de encantados e por me ensinarem a saber entrar e sair com seu exemplo de coragem, resistência, alegria e sorrisos contagiantes.

*A escola da gente, quando começou,
era no quarto de uma casa.
As professoras andavam a pé,
subindo ladeira, descendo ladeira
para ensinar aos filhos de Dalva, Lucia
e também aos de Zé de Mané,
ensinando aos filhos de Dinha
e também aos filhos de Dé.
Hoje, nós temos sete salas
e não andamos mais a pé.
Vamos ficar em pé esperando um novo colégio
que tem vinte e uma salas,
vamos ter fê em Deus e Bom Jesus da Lapa
e o rei Tupinambá e Jesus de Nazaré.*

*Têm jovens que vão para a escola
e não querem estudar.
O que é que você quer?
Você quer bater machado ou quer bater bisco?
Ou quer arrastar cobra pros pés?*

*Vamos para os motoristas:
seu Vila faz a linha da rua,
Willian para Zé Soares,
Batata para o Ipiranga,
e também Val, Teite para o Beira Rio
e Carlão para o Pau escrito,
Raul para o rio Una.*

*Luciano e seus alunos atravessam uma ponte de pau,
e também numa estrada, Rui, com seu carro,
cai aqui, escorrega ali,
vai até seu ponto final,
nós todos sabemos que é a Unacau.*

*Quem inspirou a poesia foi Dé;
sou sobrinho do vêi Lírio,
sou primo do cacique conhecido por Babau.*

Derisvaldo
Antigo estudante do CEITSP
(sem data. Estimativa: 2009)

PAVELIC, Nathalie Le Bouler. Aprender e ensinar com os outros: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil). 2019. 417 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade; Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador; Institut Interdisciplinaire d’Anthropologie du Contemporain, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2019.

RESUMO

APRENDER E ENSINAR COM OS OUTROS:

A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE ABERTURA E DE DEFESA NA ALDEIA TUPINAMBÁ DE SERRA DO PADEIRO (BAHIA, BRASIL)

O tema desta tese de doutorado é o processo, e sua posterior consolidação como projeto, de educação escolar indígena na comunidade Tupinambá de Serra do Padeiro (Terra Indígena Tupinambá de Olivença, Bahia-Brasil). São examinadas as diferentes fases e transições da trajetória de luta Tupinambá pela implementação de um sistema educacional diferenciado, o que tem requerido reorganização constante a partir da perda do território indígena e o desejo de proporcionar uma educação formal às novas gerações como meio de reversão, positiva, da situação contemporânea. A tese quer também evidenciar a violação dos marcos legais referentes aos povos indígenas como uma dimensão de suma importância para o entendimento do referido projeto educativo. Nesse contexto, as relações interétnicas têm um efeito direto sobre o processo em questão. Ressalta-se a particularidade representada pelo projeto de educação formal da comunidade da Serra do Padeiro por ser orientado pelos *encantados* – principais entidades da sua cosmovisão – que atuam como “agentes educativos” e, complementarmente, por acolher o Outro, neste caso, estudantes não indígenas. Descreve-se, além dos discursos dos Tupinambá sobre as vantagens do *Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro* - CEITSP para a região, como se desenvolve, no dia a dia, um ensino entendido como “duplamente diferenciado” – por ser indígena e por acolher não indígenas – e como os saberes “tradicionais” e “ocidentais” são escolhidos e sistematizados nesse âmbito. Finalmente, a tese procura mostrar que a Aldeia da Serra do Padeiro transmite seus ensinamentos no decorrer da luta pelos seus direitos, configurando assim um modelo educativo que poderia ser expandido para além de suas próprias fronteiras, através de adaptação a outros contextos sob novos parâmetros de relações interétnicas.

Palavras-chave: Tupinambá, Educação, Relações Interétnicas, Encantados, Direitos Indígenas.

PAVELIC, Nathalie Le Boulter. Apprendre et enseigner avec les autres : L'éducation comme moyen d'ouverture et de défense dans la communauté tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brésil). 2019. 417 f. Thèse (Doutorado em Cultura e Sociedade; Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador; Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2019.

RÉSUMÉ

APPRENDRE ET ENSEIGNER AVEC LES AUTRES :

L'ÉDUCATION COMME MOYEN D'OUVERTURE ET DE DÉFENSE DANS LA COMMUNAUTÉ TUPINAMBA DE SERRA DO PADEIRO (BAHIA, BRÉSIL)

Le sujet de cette thèse de doctorat porte sur le processus et sa consolidation ultérieure en tant que projet d'éducation scolaire dans la communauté tupinamba de Serra do Padeiro (*Terra Indígena Tupinambá de Olivença*, Bahia-Brésil). Les différentes phases et transitions de la trajectoire de la lutte Tupinamba sont examinées afin de mettre en place un système éducatif différencié, qui a nécessité une réorganisation constante suite à la perte du territoire autochtone et au désir de fournir une éducation formelle aux nouvelles générations comme moyen de renverser positivement la situation contemporaine. La thèse cherche également à mettre en évidence la violation des cadres juridiques concernant les peuples autochtones en tant que dimension extrêmement importante pour la compréhension de ce projet éducatif. Dans ce contexte, les relations interethniques ont un effet direct sur le processus en question. La particularité représentée par le projet d'éducation formelle de la communauté de Serra do Padeiro sera mis en évidence pour être guidée par les *encantados* - entités principales de leur cosmovision - qui agissent comme des « agents éducatifs » et, de façon complémentaire, pour accueillir l'Autre, dans ce cas, des étudiants non-autochtones. Outre les discours des Tupinamba sur les avantages du *Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro* - CEITSP pour la région, il est également décrit comment se met en place, au quotidien, un enseignement qualifié de « doublement différencié » - pour être autochtone et pour accueillir des non-autochtones - et comment les savoirs « traditionnels » et « occidentaux » sont choisis et systématisés dans ce contexte. La thèse vise enfin à montrer que la communauté de Serra do Padeiro transmet ses enseignements au cours de la lutte pour ses droits, en configurant ainsi un modèle éducatif pouvant être étendu au-delà de ses propres frontières, à partir d'une adaptation à d'autres contextes sous de nouveaux paramètres de relations interethniques.

Mots-clés : Tupinamba; Éducation; Relations interethniques; *Encantados*; Droits autochtones.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler. Learn and teach with the Others: education as a means of opening and defense in the Tupinambá of Serra de Padeiro (Bahia, Brazil). 2019. 417 s. Thesis (Doutorado em Cultura e Sociedade; Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador; Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2019.

ABSTRACT

LEARN AND TEACH WITH THE OTHERS:

EDUCATION AS A MEANS OF OPENING AND DEFENSE IN THE TUPINAMBÁ OF SERRA DE PADEIRO (BAHIA, BRAZIL)

The subject of this doctoral thesis is the process, and its subsequent consolidation as a project, of indigenous school education in the Tupinambá community of Serra do Padeiro (*Terra Indígena Tupinambá de Olivença*, Bahia-Brazil). The different phases and transitions of the Tupinambá trajectory of struggle are examined by the implementation of a differentiated educational system, which has required constant reorganization from the loss of the indigenous territory and the desire to provide a formal education to the new generations as a means of reversion, positive, of the contemporary situation. The thesis also seeks to highlight the violation of legal frameworks regarding indigenous peoples as an extremely important dimension for the understanding of this educational project. In this context, interethnic relations have a direct effect on the process in question. It emphasizes the particularity represented by the formal education project of the Serra do Padeiro community, as it is guided by the *encantados* – main entities of their worldview – who act as "educational agents" and, complementarily, by welcoming the Other, in this case, non-indigenous students. In addition to the Tupinambá discourses about the advantages of the *Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro* (CEITSP) for the region, it is described, how day-to-day teaching is developed and understood as "doubly differentiated" - being indigenous and welcoming non-indigenous- and how the "traditional" and the "western" knowledge are chosen and systematized in this context. Finally, the thesis aims to show that the community of Serra do Padeiro transmits its teachings in the course of the struggle for their rights, configuring an educational model that could be expanded beyond its own borders, through adaptation to other contexts under new parameters of interethnic relations.

Keywords: Tupinambá; Education; Interethnic Relations; *Encantados*; Indigenous Rights.

LISTA DE MAPAS E IMAGENS

MAPAS

Mapa 1. Colégios Estaduais Indígenas –Terra Indígena Tupinambá de Olivença e seus anexos (ativos e desativados) - 2018.

Mapa 2. Transporte Escolar CEITSP: linhas de ônibus, paradas e moradias dos estudantes e funcionários - 2018, Aldeia Serra do Padeiro, TI Tupinambá de Olivença.

Mapa 3. Categorias de escolas existentes na região Serra do Padeiro (≈1950 - 2015) (fora os colégios estaduais indígenas*) TI Tupinambá de Olivença.

CADERNO DE IMAGENS – I

1.1. Pedrísia Damásio e crianças na Escola Aracy em construção. Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S.Viegas entre 2004 e 2006).

1.2. Escola Aracy (na esquerda) e nova casa de seu Pedro (na direita). Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S.Viegas entre 2004 e 2006).

1.3. Seu Pedro Braz na sala de aula da Escola Aracy olhando o quadro onde está escrito “Gincana da Escola Aracy mostrando a nossa cultura”. Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S. Viegas entre 2004 e 2006).

1.4. Seu Pedro Braz apontando para as letras do mesmo quadro da foto anterior, na sala de aula da antiga Escola Aracy. Por Nathalie Pavelic, 4 fev. 2018.

1.5, 1.6 e 1.7. Construção e formato arquitetônico da EEITO. Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio.

1.8. Escola Indígena Barra Velha. Por Kamassary Pataxó. Fonte: beresifba.blogspot.com

1.9. Escola Indígena Pataxó Boca da Mata (EIPBM). Fonte: Facebook da EIPBM.

1.10. Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu. Por Nathalie Pavelic, 3 dez. 2017.

1.12. Prédio onde a creche e o anexo Katuana funcionaram entre 2012 e 2017. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.13 e 1.13b. Prédio dos atuais creche e anexo Katuana. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.

1.14. Anexo Serra Negra (Sede: CEITO). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.

1.15 e 1.16. Anexo Tucum (sede: CEITO). Construção provisória. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.

1.17. Anexo Taba Jairy. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.

1.18. Cacique Agebê (Alício Francisco Amaral). Acuípe de Cima. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.19 e 1.20. Anexo Acuípe de Cima. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.21 e 1.22. Anexo Mamão. Por Nathalie Pavelic, 23 out. 2017.

1.23 e 1.24. Anexo Maruim. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.25. Antigo local do Anexo Serra das Trempes II. Por Cristiano Tupinambá, 22 fev. 2018.

1.26 e 1.27. Anexo Serra das Trempes. Por Nathalie Pavelic, 22 fev. 2018.

1.28. Levantamento Planimétrico – Fazenda Rio do Meio, onde encontrava-se o antigo anexo Lagoa do Mabaço (sede: EEITO). Ver o ponto “casa” e o acesso a estrada mediante caminho o hotel de luxo proibiu a dona Zilda e família.

1.29. 1º local do antigo anexo Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.30. Seu Candido mostrando o 2º local do anexo desativado Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.31. 3º local do anexo desativado Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.32 e 1.33. 1º e 2º local (ao lado da casa) do anexo desativado Parque de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.

1.34. Antigo anexo Retomada Coqueiros. Por Zeno Tupinambá, 16 mar. 2019.

1.35. Anexo Acuípe de Baixo. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.36. Sede do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.

1.37 e 1.38. Anexo Acuípe do Meio 2 (em funcionamento 2018). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.

1.39. Anexo Acuípe do Meio 2 em construção (2018). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.

1.40 e 1.41. Antigo anexo Itapoã que serve atualmente para o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.

1.42. Anexo Acuípe do Meio. Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.

1.43 e 1.44. Antigo local do anexo Tamandaré. Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.

1.45-1.47. Anexo Tamandaré (novo local). Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.

1.48. Anexo Kurumins Tupinambá. Por Zeno Tupinambá, 16 mar. 2019.

1.49 – 1.52. Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté. Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.

CADERNO DE IMAGENS – II

2.1. Ferros aparentes da obra abandonada do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, maio 2016.

2.2. Estado da obra do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, abr. 2019.

2.3. Outdoor contra os Tupinambá. Fonte: <<http://www.blogdogusmao.com.br/tag/tv-bandeirantes/>>.

2.4. Ônibus escolar atolado. Por Elizamar Xakriabá, mar. 2018.

2.5. Estudantes empurrando o ônibus escolar atolado. Por Elizamar Xakriabá, mar. 2018.

2.6. Caminhão escolar e estado das estradas. Reprodução do acervo de Joselice Ganem. (Foto provavelmente tomada em 2008).

2.7. Altar na biblioteca do CEITSP. Por Sthefany Tupinambá, abr. 2019.

2.8. Altar na secretaria do CEITSP. Por Sthefany Tupinambá, abr. 2019.

2.9. Ory segurando ramos de alecrim para a “limpeza” do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.

2.10. Ory e Glicéria subindo até o Colégio para realizar uma “limpeza”. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.

2.11. Glicéria e Maria Erenita realizando a “limpeza” do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.

2.12. Sthefany, Maria de Caetano, Miuda e Raimunda pisando folhas para a preparação de banho a ser utilizada na Jornada Pedagógica. Por Nathalie Pavelic, 7 fev. 2018.

2.13. Toré de abertura da Jornada Pedagógica 2018. Por Nathalie Pavelic, 7 fev. 2018.

2.14. Mesa dos anciões na Jornada Pedagógica 2018. Por Nathalie Pavelic, 8 fev. 2018.

2.15. Sthefany e seu avô, seu Lírio, quando ela estava de férias na aldeia por ainda morar em São Paulo. Reprodução do acervo de Sthefany Tupinambá.

2.16 – 2.20. Salas do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, maio 2016.

2.21. Toré de abertura, turno vespertino. Por Nathalie Pavelic, abr. 2018.

2.22 – 2.27. Crianças *aprendendo fazendo*. Por Nathalie Pavelic 2017/2018.

2.28. Banca improvisada. Por Nathalie Pavelic, mar. 2018.

2.29 – 2.30. Casas em assentamento. Por Nathalie Pavelic, dez. 2017.

2.31. Alojamento de trabalhador rural. Por Nathalie Pavelic, dez. 2017.

2.32 . Babalorixá Caçanambo. Por Nathalie Pavelic, 12 abr. 2018.

2.33. Caruru de Raimunda. Por Nathalie Pavelic, 6 set. 2018.

2.34. – 2.37. Pinturas corporais. Por Nathalie Pavelic, 2017/2018.

CADERNO DE IMAGENS – III

3.1. Rosemiro Ferreira da Silva (seu Lírio) segurando o retrato de seu pai, João Ferreira da Silva (João de Nô), na frente da casa que construiu para ele. Por Daniela Alarcon, 2016.

3.2. “Escola Japonesa Povoado de Colônia -1950”. Reprodução do acervo do Museu de Una.

3.3. “Imigrantes Japoneses-1950. Colônia de Una”. Reprodução do acervo do Museu de Una.

3.4. “Maria da Conceição Almeida Amorim. 1ª Professora da Colônia”. Reprodução do acervo do Museu de Una.

3.5. Das Neves, Nilza e Ailza Silva Barbosa sentadas no local onde seus pais moraram, perto do rio Maruim. Por Nathalie Pavelic, 12 fev. 2018.

3.6. Arlindo Fulgêncio Barbosa – seu Bida. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa por Daniela Alarcon.

3.7. Joana Correia. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.

3.8. Dilza Bransford da Silva, dona Dai. Por Nathalie Pavelic, jan. 2018.

3.9. Clarindo Silva Souza acompanhado do seu neto, atravessando o rio de Una. Por Nathalie Pavelic, jun. 2016.

3.10. Almir Alves Barbosa e sua esposa, Maria das Neves Cruz de Oliveira na entrada de sua casa. Por Nathalie Pavelic, maio 2016.

3.11. Percilio Santos de Oliveira, mais conhecido como Paizão. Reprodução do acervo de Maria de Lourdes Cruz de Oliveira.

3.12. Maria de Conceição Silva Souza jovem. Reprodução do acervo da mesma.

3.13. Nilza Silva Barbosa no pé de manga plantado por seu tio, Amor, no local onde funcionava uma “escolinha particular”. Por Nathalie Pavelic, 12 fev. 2018.

3.14. Irmão de Raimunda, esposa do fazendeiro Arlindo Berilo Alves quando ocupavam a fazenda. Reprodução do acervo de Arlindo Berilo Alves.

3.15. “Batizado de Magneci Jesus da Silva, filha de seu Lírio e dona Maria, 1985. Os padrinhos (ela, com a menina no colo) eram não-índios, então em posse da fazenda São João; posteriormente, venderiam as terras a outro não-índio. Reprodução (detalhe) do acervo de seu Rosemiro Ferreira da Silva e dona Maria da Glória de Jesus.” Reprodução de foto e legenda por Daniela Alarcon (2013: caderno de imagens 3, foto 17).

3.16. “Lembrança da minha participação no Programa de Integração CEPLAC/Comunidade Pequenos Agricultores do Bolsão Vila Brasil – Buerarema - 13 de Maio de 1986”. Segundo Nilza Silva Barbosa aparecem na foto: seu pai, seu Bida, seu atual esposo conhecido como Zé Tropeiro e o Zé Soares. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.

3.17. Nilza, Ailza, Nita Silva Barbosa, jovens, estudando na escola Joana Correia. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.

3.18. José Fulgêncio Barbosa. Reprodução do acervo do mesmo.

3.19. Seu Lírio com dona Maria (com um vestido laranja) no local onde funcionava a escola municipal Nova Esperança, que funcionava também como igreja. Reprodução do acervo do casal.

3.20. Zé Canhão, filho de Clarindo na frente da antiga escola municipal Maria Núbia Andrade, onde estudou e da qual conservou uma antiga carteira. Por Nathalie Pavelic, 16 abr. 2018.

3.21. Retrato do prefeito Antônio Brito. Reprodução do acervo do professor Jidebaldo de Oliveira Sousa.

3.22. Placa da Escola Boa Sorte encontrada no “cemitério de livros” - nome que os Tupinambá da Serra do Padeiro deram a uma pequena casa de madeira onde guardam todos os livros e materiais não mais usados do CEITSP. Foto enviada por Glicéria Jesus da Silva e Jéssica Silva de Quadros em março de 2017. Alguns jovens da comunidade e eu passamos um bom tempo procurando essa placa em janeiro de 2017, sem sucesso, até elas me enviarem essa foto.

3.23 a. e 3.24b. Carteira de trabalho de Magnólia Jesus da Silva com o registro de sua contratação como “professora leiga”, assinado pela prefeitura de Buerarema quando tinha 17 anos de idade, em 2 de maio de 1990.

CADERNO DE IMAGENS – IV

4.1. Fechamento de trabalho. Por Nathalie Pavelic, 25 ago. 2017.

4.2. e 4.2b. Toré realizado pelo primeiro grupo jovem da comunidade no VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. Por Nathalie Pavelic, set. 2012.

4.3. Banca avaliadora dos trabalhos de conclusão dos cursos técnicos em agricultura e agroecologia com a participação enquanto relatora de dona Maria, aqui, avaliando seu neto, Maguinho. Por Nathalie Pavelic, 5 dez. 2017.

4.4. Sthefany recebendo seu diploma de técnica em agroecologia por seu avô, o pajé da comunidade e sob o olhar do seu tio, o cacique Babau e sua tia, Magnólia a diretora do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 15 dez. 2017.

4.5. Maguinho pronunciando um discurso em nome de todos os formandos. Por Nathalie Pavelic, 15 dez. 2017.

4.6. Prédio principal da UNACAU que poderá ser a sede da Universidade dos Povos Indígenas do Brasil (Upib). A foto foi tomada durante o VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. Por Nathalie Pavelic, set. 2012.

LISTA DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELA AUTORA

Disponíveis no Canal Youtube pessoal:

<https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_IltsRHEpppsyCAg/videos>

- Vídeo 1** Milho. Aprendendo com dona Maria da Glória de Jesus. 13'. 2017.
- Vídeo 2** Noites do Folclore dia 22_08_17. 29:07'. 2017.
- Vídeo 3** Noites do Folclore dia 23_08_17. 34:04'. 2017.
- Vídeo 4** Lendas das Guardiãs das Águas. 13:32'. 2017.
- Vídeo 5** Caruru de dona Maria e Festa de São Sebastião 2018. 1:28:22'. 2018.
- Vídeo 6** 27_03_18 Aula Retomada Raimunda. 30:42'. 2018.
- Vídeo 7** 21_03_18. Aula Retomada Noemia. 16:05'. 2018.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AC	Atividade Complementar
ACBantu	Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu
ADR	Administração Regional da FUNAI
AITSP	Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro
Anaí	Associação Nacional de Ação Indigenista
APA	Associação Portuguesa de Antropologia
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
Apoinme	Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
Cajirle	Comissão de Articulação dos Jovens Indígenas do Regional Leste
Cajirlene	Comissão de Articulação dos Jovens Indígenas dos Regionais Leste e Nordeste
Caporec	Coletivo de Educadores Populares da Região Cacaueira
Catuboi	Cooperativa Agropecuária Tupinambá Boiadeiro Indígena
CDS/UnB	Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CEI	Coordenação de Educação Indígena e do Campo da Diretoria de Educação e suas Modalidades
CEITAB	Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo
CEITABAeté	Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté
CEITAMotara	Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara
CEITO	Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
CEITSP	Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro
Ceplac	Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
CGAEI/MEC	Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas
CGEP/Funai	Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Funai
CGPDDH	Coordenação Geral dos Defensores dos Direitos Humanos
Cimi	Conselho Indígena Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação

CNPI	Comissão Nacional de Política Indigenista
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT	Comissão Pastoral da Terra
Crilus	Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le monde lusophone
DDDH	Direção dos Defensores dos Direitos Humanos
DDPA	Declaração sobre os direitos dos povos indígenas
Direc 06	Diretoria Regional de Educação - Ilhéus
Direm	Diretoria de Educação e suas Modalidades
DPNEEI	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
DSEI-BA	Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia
EEITO	Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
EEITSP	Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro
EHSS	École de Hautes Études em Sciences Sociales
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emitec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Educação Profissional Integrada
Faed	Fundo de Assistência Educacional
Fase	Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FCH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FIBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNSP	Força Nacional de Segurança Pública
Forumeiba	Fórum de Educação Indígena da Bahia
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
Funai	Fundação Nacional do Índio
Fundac	Fundação Cultural de Coaraci
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IIAC	Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain
Ipeat	Institut Pluridisciplinaire pour les Études sur les Amériques à Toulouse

LAIOS	Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Liceei	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
MPF	Ministério Público Federal
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NTE-5	Núcleo Territorial de Educação do Litoral Sul (5)
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU Mulheres	Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores
PDDE	Programa Dinheiro Direto da Escola
Penae UEX	Unidades Executoras do Programa Nacional de Alimentação Escolar
PF	Polícia Federal
PFE-Funai/AGU	Procuradoria Federal Especializada da Funai/Advocacia Geral da União
Pineb	Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro
PMEP	Plano Municipal de Educação Permanente
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAI	Programa Nacional de Alimentação Indígena
Pós-Afro	Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos
Pós-Cultura	Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade
PP/RS	Partido Progressista/Rio Grande do Sul
PPDDH	Programa Estadual de Proteção de Defensores de Direitos Humanos
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Promap	Programa Movimento Educação de Base Alfabetização em Parceria

PSL	Partido Social Liberal
PST	Prestação de Serviços Temporários
PT	Partido dos Trabalhadores
RCID	Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
RPSMAPBVI	Programa de Saúde Mental, Atenção Psicossocial e Bem Viver Indígena
SAF	Sistema Agroflorestal
SCGE	Secretaria da Controladoria-Geral do Estado
SDH-MJ	Secretaria dos Direitos Humanos - Ministério da Justiça
SDH/PR	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SJDHDS	Políticas para Povos Indígenas de Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
SNPDDH-GAB	Secretaria Nacional do Programa de Defensores dos Direitos Humanos
Sogip	Scales of governance, the UN, the States and Indigenous Peoples: self-determination in the time of globalization
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
Topa	Programa Todos pela Alfabetização
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNDRIP	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund
UPIB	Universidade dos Povos Indígenas do Brasil
Zep	Zone d'Éducation Prioritaire

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	33
PRIMEIRA PARTE UM POVO, UM TERRITÓRIO: VÁRIAS ESTRATÉGIAS.....	57
1 IMPLEMENTANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TI TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA.....	58
1.1 Alfabetização e estratégias de alianças.....	60
1.1.1 Líderes comunitárias e educadoras.....	61
1.1.2 Educação: afirmação étnica e visibilidade.....	64
1.1.3 A profecia do estouro no mar que faria voar água na serra: a reunião das aldeias.....	67
1.2 Uma instituição pública dentro de uma Terra Indígena.....	70
1.2.1 Sapucaeira: <i>esse direito indígena nasceu aqui</i>	70
1.2.2 As negociações em volta da construção da primeira escola da TI.....	73
1.2.3 Discussão sobre o nome da escola.....	75
1.3 As políticas educacionais e <i>a escola que queremos</i>	76
1.3.1 Entendendo a educação escolar indígena.....	78
1.3.2 Implementando a educação escolar indígena.....	79
1.3.3 “Não temos plano de carreira”: condição dos professores indígenas.....	82
2 ORGANIZAÇÃO SÓCIO-TERRITORIAL DO DISPOSITIVO ESCOLAR NA TI TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA.....	87
2.1 Colégio Estadual Tupinambá de Olivença-CEITO.....	88
2.1.1 Anexos ativos do CEITO.....	90
2.1.1.1 Anexo e creche Katuana.....	90
2.1.1.2 Anexo Serra Negra.....	92
2.1.1.3 Anexo Tucum.....	93
2.1.1.4 Anexo Taba Jairy.....	95
2.1.1.5 Anexo Acuípe de Cima.....	96
2.1.1.6 Anexo Mamão.....	99
2.1.1.7 Anexo Maruim.....	101
2.1.1.8 Anexo Serra das Trempes.....	102
2.1.2 Anexos desativados do CEITO.....	104
2.1.2.1 Anexo da Serra do Padeiro.....	104
2.1.2.2 Anexo Serra do Serrote.....	104
2.1.2.3 Anexo Lagoa do Mabaço.....	106
2.1.2.4 Anexo Águas de Olivença.....	108
2.1.2.5 Anexo Acuípe de Baixo.....	109
2.1.2.6 Anexo Itapoã.....	110
2.1.2.7 Anexo Gravatá.....	110
2.1.2.8 Anexo Porto da Lancha/ Parque de Olivença.....	111
2.1.2.9 Anexo Retomada Coqueiros.....	112
2.2 Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo (CEITAB).....	112

2.2.1 Anexos ativos CEITAB.....	114
2.2.1.1 Anexo Acuípe de Baixo.....	114
2.2.1.2 Anexo Acuípe de Meio 2.....	114
2.3 Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara.....	115
2.3.1 Anexos ativos do CEITAmotara.....	117
2.3.1.1 Anexo Amotara Acuípe do Meio.....	117
2.3.1.2 Anexo Tamandaré.....	119
2.3.1.3 Anexo Kurumins Tupinambá.....	119
2.4 Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté.....	120
 CADERNO DE IMAGENS – I.....	 124
 SEGUNDA PARTE CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA SERRA DO PADEIRO.....	 145
 3 EXERCENDO AUTONOMIA NA ALDEIA SERRA DO PADEIRO.....	 146
3.1 Cacicado e escola independentes.....	147
3.1.1. Lutar pela terra e dar aula.....	148
3.1.2. Uma nova escola tupinambá e o encantamento de um guerreiro.....	151
3.1.3. A construção do prédio escolar: mais de uma década de espera.....	153
3.2 Escola em zona de conflito: o Estado e as violações de direitos.....	155
3.2.1. Armas apontadas em crianças: a atuação da Polícia.....	155
3.2.2. Mulher, mãe, liderança e professora encarcerada com recém-nascido.....	157
3.2.3. População escolar não indígena ameaçada e ferida.....	161
3.2.4. Estudantes e lideranças ameaçadas: radicalização da criminalização.....	165
3.3 A organização comunitária: substitutA do Estado.....	172
3.3.1. Autonomia, autossuficiência e auto sustentabilidade para viver bem.....	173
3.3.2. “Se a escola for viver do Estado, então pode fechar suas portas”.....	177
3.3.3. “Aceitamos o governo como parceiro, não como mandatário”.....	180
 4 UMA GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA ENTRE HUMANOS E ENCANTADOS	 188
4.1 Os encantados como agentes educativos.....	195
4.1.1. “A escola é de Tupinambá”: consultas, avisos, limpezas e proteções.....	196
4.1.2. “A jornada pedagógica está por conta dos encantados”.....	204
4.2 A vida escolar entre parentes.....	216
4.2.1. A comunidade de olho na escola: responsabilidade coletiva.....	217
4.2.2. Ser um profissional na sua própria aldeia: “o compromisso é maior”.....	222
4.2.3. Os guerreiros de amanhã.....	234
4.3 “Não somos nós que nos organizamos, é a terra, os espíritos, os encantados”.....	240
4.3.1. A educação não escolar tupinambá: uma responsabilidade coletiva entre pais, parentes e encantados.....	241
4.3.2. “Brincar de ataques” / “Brincar de receber encantados”.....	244
 5 UMA EDUCAÇÃO DUPLAMENTE DIFERENCIADA.....	 256

5.1 Acolher o “branco”?	257
5.1.1. Da imposição à escolha	257
5.1.2. Opiniões Tupinambá sobre acolhimento dos estudantes não indígenas: diversidade e formas de acordos	258
5.1.3. Os riscos da abertura	260
5.2 “Aqui é variado, têm alunos de tudo que é lugar”	262
5.2.1. Acampados e assentados do movimento sem-terra	263
5.2.2. Pequenos produtores e outros trabalhadores rurais	265
5.2.3. Os “crentes” e o povo de santo	267
5.3 Ensinar a partir do modo de ser e da luta tupinambá	270
5.3.1. “Estudar nos índios”	271
5.3.2. Impactos do CEITSP na vida dos não indígenas	280
5.4 “Saber viver com o diferente”	283
5.4.1. Quebrando preconceitos	284
5.4.2. Um modelo educativo que incomoda: ruptura da ordem de dominação	285

CADERNO DE IMAGENS – II	288
-------------------------	-----

TERCEIRA PARTE A PERDA DA TERRA, OS TRONCOS VELHOS E AS LIDERANÇAS: AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINAMBÁ.....303

6 ARRANJOS E ESTRATÉGIAS PARA ACESSAR A EDUCAÇÃO FORMAL..... 304

6.1 Memórias de vizinhança forçada	305
6.1.1. “Para achar um vizinho era longe”	306
6.1.2. Os “Outros” e a tentativa de invisibilizar os indígenas	307
6.1.3. “A rua de um lado só”	308
6.2 Lugares de alfabetização	310
6.2.1. Escolas “dentro de casa”, “particulares” e “improvisadas”	311
6.2.1.1. Escolas “dentro de casa”	311
6.2.1.1.1. Ensinando o “ABC” sobre papel de açúcar	312
6.2.1.1.2. “Hoje nem sabem o que é paleogras”	313
6.2.1.1.3. “Aprendia aquele por quem o pai se interessava”	314
6.2.1.1.4. Evitar influências externas e ter maior controle	315
6.2.1.2. Escolas “particulares”	316
6.2.1.3. Escolas “improvisadas”	320
6.2.3. Escolas municipais	321
6.2.3.1. Escolas municipais em terras invadidas	323

7 VERBALIZAÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO COMUNITÁRIO.....331

7.1 “Vai ter um tempo que vocês vão precisar de estudo para vocês viverem aqui”	331
7.1.1. A missão de João de Nô	331
7.1.2. Do vinhático ao lápis	335
7.1.3. Boa Sorte	337
7.2 Formação de lideranças	342
7.2.1. O transporte como ativador de lutas	343
7.2.2 “Estudar na rua”: preconceito e racismo contra os “alunos da roça”	345

CADERNO DE IMAGENS – III.....	353
PARTE 4 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: JUVENTUDE TUPINAMBÁ NA CONSTRUÇÃO DO SEU FUTURO.....	365
8 UMA ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE TUPINAMBÁ.....	366
8.1 O culto aos encantados na vida dos jovens.....	366
8.1.1. Fechamento de corpo.....	366
8.1.2. As obrigações religiosas.....	370
8.2 Grupo <i>Atã</i>	373
8.2.1 Aprendendo a ter responsabilidades e autonomia.....	373
8.2.2 O lugar do indivíduo no coletivo.....	377
9 (QUASE) CAPÍTULO 9 - TUPINAMBÁ NA UNIVERSIDADE E UNIVERSIDADE TUPINAMBÁ: DESAFIOS ATUAIS E FUTUROS.....	381
9.1 Acesso e permanência no sistema de educação superior.....	381
9.2 Uma universidade em terra Tupinambá?.....	383
CADERNO DE IMAGENS – IV.....	385
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	389
ANEXOS.....	405

INTRODUÇÃO

A educação pode ser ao mesmo tempo um meio de abertura ao Outro e uma estratégia de defesa da comunidade¹?

Caminhos que me levaram à elaboração dessa questão

Pretendo, nesta Introdução, pontuar alguns momentos da minha trajetória acadêmica e profissional no intuito de situar o percurso que me permitiu chegar à elaboração da presente tese.

Ao me debruçar sobre o tema educação diferenciada e como se colocava em prática, lembrei que eu mesma a experimentei nos primeiros anos da minha escolaridade. De mãe ex-yugoslava e de pai francês, nasci no sul da França e fui criada na periferia de Paris, em um bairro popular e multiétnico da cidade de Créteil. Comecei minha escolaridade em uma escola localizada na chamada “zona de educação prioritária – ZEP”, assim denominada, principalmente, por reunir crianças oriundas de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Essas zonas, criadas em 1982 no sistema escolar francês, visavam ir além da ideia de igualdade de tratamento entre os estudantes, incentivando as unidades escolares a desenvolverem seus próprios projetos educativos baseados na realidade do seu público. Para

1 Tomo de empréstimo de Ubinger (2012: 20-21) as noções de “comunidade” e “aldeia” por ela registrados entre os Tupinambá da Serra do Padeiro. A 1ª seria equivalente à família, i.e., às relações sociais e laços de parentesco produzidos mediante trocas recíprocas (convivialidade), ao passo que a 2a. (aldeia/grupo local) é usada de forma intercambiável com a 1a. A aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, por sua vez, é uma das cerca de 20 aldeias que integram a Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença, que se estende por aproximadamente 47 mil ha, entre os municípios de Buerarema, São José da Vitória, Una, Olivença e Ilhéus, no estado da Bahia, a cerca de 500 km de sua capital, Salvador. Não obstante diversas fontes documentais atestem a presença histórica dos índios na região, apenas em maio de 2002 o governo brasileiro reconheceu oficialmente os Tupinambá e, em 2004, a Fundação Nacional do Índio (Funai) deu início aos procedimentos de identificação e delimitação da TI. No mesmo ano, os indígenas iniciaram o processo de “retomada de terras”, ou seja, ações de recuperação de parcelas do território tradicionalmente por eles ocupadas, mas invadidas, ao longo do tempo, por não índios. Na condução do procedimento demarcatório, o Estado vem desrespeitando os prazos determinados pelo Decreto nº 1.775/1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas. Em março de 2012, o processo foi encaminhado ao Ministério da Justiça (MJ) e, no mesmo ano, a assessoria jurídica do ministério pronunciou-se favoravelmente ao estudo realizado pela Funai. Contudo, nem o então ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, nem seus sucessores, Eugênio Aragão e Alexandre de Moraes, assinaram a portaria declaratória da TI, mesmo após a proposição de três ações civis públicas pelo Ministério Público Federal (MPF), responsabilizando o Estado por desrespeitar a Constituição. Já em abril de 2016, o ministro Napoleão Nunes Maia Filho, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), determinou a suspensão do processo demarcatório, respondendo a um mandado de segurança preventivo requerido, em 2013, pela Associação dos Pequenos Agricultores, Empresários e Residentes na Pretensa Área Atingida pela Demarcação de Terra Indígena de Ilhéus, Una e Buerarema, negando a presença histórica dos Tupinambá no sul da Bahia. Essa decisão foi anulada pelo mesmo STF em 14 de setembro de 2016.

tal, recebiam do governo recursos suplementares para melhorar a educação dos estudantes mais desfavorecidos. Os resultados de tal política não foram os esperados, não logrando, de fato, melhorar a educação da maioria dos estudantes inseridos nesse contexto².

Incentivada por minha professora de espanhol do colégio no qual estudava em Créteil, tentei iniciar meus estudos universitários em Paris, para “abrir o horizonte”, possibilidade que não tinha vislumbrado porque havia também uma universidade na minha cidade, o que tornaria desnecessário atravessar Paris, diariamente. Realizei, então, entre os anos 2006 e 2009 uma graduação em Língua, Literatura e Civilizações Estrangeiras de Estudos Hispânicos e Hispano-Americanos na Universidade Paris IV-Sorbonne³, na França. O curso, com base em uma perspectiva multidisciplinar, oferecia uma sólida introdução à cultura geral sobre as áreas hispano falantes, o que me permitiu adquirir diversos conhecimentos sobre o contexto histórico, político, econômico e social dos diferentes países de língua espanhola, mas também de língua portuguesa mediante disciplinas optativas. Foi nessa ocasião que comecei a pensar nas temáticas indígenas e na importância dos diferentes povos indígenas em todos os âmbitos do contexto latino-americano.

Entre 2009 e 2010, realizei o mestrado em “Estudos Latino-Americanos”⁴, ainda na Universidade Paris IV-Sorbonne, na França, mas em um programa de intercâmbio com a Pontifícia Universidade Católica de Lima⁵, Peru. Esse mestrado permitiu que aprofundasse meus conhecimentos sobre um contexto latino-americano, em particular, nesse caso, o Peru colonial. Sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sonia V. Rose⁶, desenvolvi a pesquisa *La participación de la elite indígena en las fiestas del Virreinato del Perú*, que buscava tratar das festas celebradas no vice-reino do Peru, planteando sua dupla origem, i.e., vinculando-as com as festas celebradas na península Ibérica e com as festas de origem indígena celebradas no período pré-hispânico. Para tal, focalizei a pesquisa sobre uma festa em particular, a dos Patronos de Potosí de 1555 – na atual Bolívia –, tendo como fonte primária principal a crônica de Bartolomé Arzáns de Orsúa y Vela, *Historia de la Villa Imperial de Potosí* (1732).

2 Para mais informações, ver “Zone d’éducation prioritaire, quels résultats?”, disponível em: <<https://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/zone-education-prioritaire-quels-resultats.html>>.

3 Sobre o programa, ver: <<http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-llcer-espagnol-program-lesp1-213.html>>.

4 Sobre o programa, ver: <<http://www.paris-sorbonne.fr/D-Bureau-Rattrapages-pdf>>.

5 Ver: <<http://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/carreras/humanidades/plan-de-estudios/>>.

6 Atual diretora da Casa Universitária Franco-Mexicana, com sede na cidade de Toulouse, na França, uma instituição bilateral de cooperação universitária e científica sob a cotutela do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e de Pesquisa da França (MENESR) e da Secretaria de Educação Pública do México (SEP), que visa a incentivar a cooperação entre as instituições de ensino superior dos dois países.

De volta à França, minha orientadora, a Prof^a. V. Rose, deixou a Universidade Paris IV – Sorbonne para assumir a direção do Instituto Multidisciplinar em Estudos sobre as Américas de Toulouse (IPEAT)⁷, da Universidade Toulouse II - Le Mirail. Interessada pelo lado multidisciplinar desse Instituto, que incluía estudos sobre a América hispânica, lusófona e inglesa, mas também pela possibilidade de um segundo ano “profissional”, com um estágio em instituição, decidi realizar outro mestrado nesse instituto. Durante o primeiro ano, ainda sob a direção de V. Rose, na pesquisa *Le Culte de la Vierge de Copacabana*⁸: *entre mythe, histoire et tourisme*, busquei evidenciar como um culto indígena destinado a uma entidade do lago Titicaca, chamada Kopakawana, da época da cultura Chiripa, Tiwanacu e, mais tarde, Aymara, foi reconfigurado já no período pré-hispânico pelo Império Inca, para depois ser usado durante o período colonial por diferentes ordens religiosas, mais particularmente, pela ordem de Santo Augustinho, como meio de evangelização dos indígenas, associando a divindade à Virgem, cuja imagem de madeira foi esculpida por um indígena “evangelizado”, Francisco Tito Yupanqui. Na época contemporânea, tentei mostrar como o culto se manteve, reunindo a cada ano pessoas do mundo inteiro e qual é o novo lugar ocupado pelas populações indígenas neste novo contexto, quando traços de suas culturas são folclorizados no intuito de movimentar o turismo.

No segundo ano de mestrado, mudei completamente de foco para trabalhar sobre temáticas vinculadas aos povos indígenas contemporâneos. Cabe ressaltar que, a depender do programa, é comum na França pesquisar temáticas diferentes, o que dá lugar a duas dissertações no final de cada ano. Como observei, anteriormente, o segundo ano de mestrado no IPEAT oferecia duas possibilidades: continuar na linha de pesquisa “pura” ou seguir uma linha mais profissional com o percurso “Ingénierie de Projet avec l’Amérique Latine”. Nessa segunda opção, tínhamos seis meses de formação intensiva que poderíamos pôr em prática durante um estágio de seis meses, a ser realizado, de preferência, em uma instituição de um país latino-americano ou em uma instituição francesa que trabalhasse em cooperação com outra desse continente. Ainda durante o primeiro ano desse mestrado, considerava a possibilidade de conhecer a situação dos povos indígenas do Brasil, mais particularmente da região Nordeste – que já conhecia graças à minha prática da capoeira –, e busquei estágio em uma instituição que trabalhasse com povos indígenas e que desenvolvesse projetos junto aos quais eu pudesse obter uma formação mais “profissional”, no ano seguinte. Procurando por tal

7 Sobre o IPEAT, ver: <<http://ipeat.univ-tlse2.fr>>.

8 Situada hoje em território boliviano.

instituição, cheguei ao *site* da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai)⁹. Escrevi imediatamente aos diferentes contatos disponíveis no *site*, interessada em realizar um trabalho voluntário de dois meses, durante as férias de verão de 2011, intervalo entre o primeiro e o segundo ano do mestrado, no intuito de conhecer melhor a instituição e de sondar a possibilidade de estágio no ano seguinte. A direção da Anai na época, a cargo da Prof^a. Dr^a. Maria Rosário Gonçalves de Carvalho, acatou minha demanda inicial e assim participei, sob a supervisão da então coordenadora geral, Sarah Miranda, de um projeto de digitalização de parte do arquivo da instituição. Essa oportunidade permitiu-me entender o funcionamento da Anai, conhecer parte de seus membros e também acessar informações sobre os povos indígenas do Nordeste. A instituição respondeu favoravelmente também à minha demanda pelo estágio, realizado, então, de março a agosto de 2012, com a equipe do Ponto de Cultura *Pinaíndios Culturas em Rede*, ainda sob a supervisão de Sarah Miranda.

O estágio me permitiu também participar de vários encontros organizados por instituições ou órgãos do governo e de eventos organizados por povos indígenas, bem como integrar o Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (Pineb)¹⁰, coordenado pela mesma Prof^a. Maria Rosário de Carvalho, radicado no Departamento de Antropologia e Etnologia e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Defendi minha dissertação – *La question Indigène dans le Nordeste brésilien : s'adapter aux nouvelles situations des communautés indigènes. L'exemple de l'Anai* – no Ipeat, na França, em setembro de 2012, sob a orientação, neste Instituto, da Prof^a. Dr^a. Cristina Duarte Simões¹¹ e a supervisão da então coordenadora da Anai, Sarah Miranda, fruto da minha experiência durante o estágio nesta Associação. Voltei para Salvador no mesmo mês para continuar envolvida nas atividades do Ponto de Cultura da Anai, dessa vez como assistente de coordenação e, de 2013 a 2015, como coordenadora.

Ademais, embora tivesse conhecido alguns membros da comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro em eventos nos quais participei durante o estágio, foi em outubro de 2012,

9 A Anai é uma organização de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Salvador, Bahia, que tem por missão discutir e promover alternativas de relacionamento mais justo entre a sociedade brasileira e os povos indígenas no país. A Anai organiza suas atividades em um programa denominado “Ação Indigenista – Afirmção de Direitos e Empoderamento”, organizado em três eixos de intervenção: 1) formação e assessoria; 2) defesa de direitos ou ação política ('advocacy'); 3) documentação e informação. Mais informações em: <<http://www.anai.org.br>>.

10 Ver: <<http://www.pineb.ffch.ufba.br>>.

11 Atualmente professora na Universidade Paul-Valéry Montpellier III (França), no Departamento “Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales”.

logo na minha volta para o Brasil, que tive a oportunidade de visitar a comunidade, por ocasião do VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. O evento reuniu mais de 1000 pessoas oriundas de comunidades quilombolas e de pescadores artesanais, trabalhadores rurais sem terra, representantes de movimentos sociais e outras entidades, universitários e representantes das secretarias do governo do estado da Bahia. Foi muito bem organizado e me chamou a atenção a forte participação dos jovens, inclusive na coordenação, e suas articulações com outros movimentos. Durante o tempo que coordenei o Ponto de Cultura da Anaí, busquei organizar alguns encontros com a participação dos jovens que conheci nesse evento, principalmente dos jovens professores.

Visando melhor consolidar meu conhecimento sobre os povos indígenas do Nordeste, e mais particularmente da Bahia, decidi elaborar um projeto de pesquisa de doutorado que aproveitasse minha experiência na Anaí. Escrevi uma proposta preliminar que pretendia analisar a maneira como as comunidades indígenas se reorganizam, social e politicamente, em torno da utilização de novos recursos financeiros provenientes de setores públicos e/ou privados, nacionais ou estrangeiros, mediante a elaboração de projetos. Para tal, queria fazer um estudo junto aos Tupinambá e aos Pataxó, dois povos do sul da Bahia. Conhecendo meu percurso acadêmico, alguns colegas me sugeriram o Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Pós-Cultura), justamente por seu lado multidisciplinar. Apresentei minha proposta de projeto – *Elaborando “projetos”: povos indígenas em busca de autonomia no nordeste brasileiro* – e fui aprovada para a turma de 2014, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edilene Dias Matos.

Já no primeiro ano, meu projeto de tese havia mudado consideravelmente. Pesquisando e conversando sobre a temática de elaboração e desenvolvimento de projetos com membros de diferentes povos indígenas, e também graças às leituras, dois pontos sempre eram ressaltados: a importância, para esses povos, de preservar suas culturas e sua memória coletiva para fortalecer suas identidades, e o acesso a uma educação formal. Ampliei então minha revisão bibliográfica e passei a pensar em desenvolver uma pesquisa que tratasse das estratégias acionadas por três comunidades indígenas para a elaboração de projetos vinculados à preservação das suas memórias, apoiando-se, portanto, nos saberes tradicionais, mas também na educação formal. As três comunidades em questão seriam a comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro (sul da Bahia), a comunidade Quéchua de Cayará (Ayacucho, Peru) e a comunidade Algonquina de Kitigan Zibi Anishinabeg (Quebec, Canadá).

Na etapa da seleção, havia comunicado meu interesse em realizar a tese sob regime de cotutela com um programa de uma universidade francesa, de modo a poder dialogar com outro grupo de pesquisa e assim situar meu trabalho em um contexto interrelacional. Minha orientadora me apresentou o *Centre de Recherches sur le monde lusophone (CRILUS)*¹² da Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, também de natureza interdisciplinar e que trabalhava, entre outras linhas, a temática da memória. No final do primeiro ano de doutorado, fui aceita pela Prof^a. Dr^a. Idelette Muzart-Fonseca dos Santos – coordenadora, à época, do dito centro de pesquisa – para desenvolver a tese sob sua coorientação. Realizei meu período de doutorado no exterior no segundo ano, mais precisamente de fevereiro de 2015 a janeiro de 2016. Um mês antes de ir para a França, o Pós-Cultura me concedeu uma bolsa de estudos da Fundação Capes, para a qual eu estava na lista de espera. Recebi a bolsa durante um mês e a interrompi para receber o apoio financeiro da mesma Fundação para o período de doutorado no exterior.

Uma vez na França, participei, desde minha chegada, das atividades e dos seminários de dois grupos de pesquisas: o CRILUS, com o qual realizava minha cotutela, e também com o SOGIP (*Scales of governance, the UN, the States and Indigenous Peoples: self-determination in the time of globalization*¹³) do Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales (IIAC/LAIOS), na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Irène Bellier. Com efeito, antes de chegar à França, já a havia contatado, explicando minha temática de pesquisa, a realização de um período de doutorado no CRILUS, e aventando a possibilidade de acompanhar as atividades do SOGIP, que conheci através da minha revisão bibliográfica. Ela me recebeu para um primeiro encontro no início do mês de fevereiro e autorizou-me a participar dos seminários mensais, das diferentes atividades/encontros e a articular-me com os outros pesquisadores do Programa.

Ademais, antes de ir à França, ainda vislumbrando a possibilidade de incluir na minha pesquisa um exemplo de uma comunidade indígena canadense, tinha iniciado um curso à distância junto ao Departamento de Antropologia da Universidade de Laval (Canadá): “Microprogramme en Études Autochtones”¹⁴, com cinco meses de duração (de janeiro a abril; carga horária de 270 horas), e créditos a cumprir. Concluí com sucesso o curso, o que me

12 Ver: <<https://crilus.u-paris10.fr>>.

13 Ver: <<http://www.sogip.ehess.fr/?lang=fr>>.

14 Ver: <<http://www.distance.ulaval.ca/etudes/programmes/microprogramme-en-etudes-autochtones>>.

permitiu adquirir uma boa base de conhecimentos necessários para continuar pesquisando os povos indígenas do Canadá.

Nos primeiros meses do segundo ano de doutorado, todavia, tinha, por fim, entendido que realizar um estudo incluindo três comunidades inseridas em contextos totalmente diferentes não seria viável, ou seria muito superficial. Nesse momento havia desistido de incluir a comunidade Quéchuas do Peru, mas continuava, contudo, com a comunidade Algonquina canadense.

À medida que pesquisava e refletia sobre meu projeto, que me implicava em atividades relacionadas às atividades de dois grupos de pesquisa, tanto frequentando quanto ajudando na organização de alguns deles¹⁵, além de participar de diversos encontros e congressos nacionais e internacionais¹⁶, conseguia aos poucos delimitar melhor meu objeto de pesquisa. Cheguei também a cursar outra formação à distância, de um mês, em outubro de 2015, junto à Universidade Pedagógica do México: *Educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias*, o que me permitiu enriquecer minhas leituras sobre educação escolar indígena.

Todas essas experiências me fizeram compreender que, se queria realizar uma pesquisa mais rigorosa – e também considerando o tempo de que dispunha para um período de campo adequado –, deveria concentrar o trabalho da tese entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, o que decidi quase ao final do meu segundo ano. O objeto da tese estava, por fim, delimitado: examinar o processo, e sua posterior consolidação como projeto, da educação escolar indígena na comunidade Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia-Brasil).

De volta a Salvador, em fevereiro de 2016, iniciando meu terceiro ano de doutorado, resolvi solicitar a mudança da cotutela. Percebi que a abordagem da formação em Antropologia social e etnologia do IIAC/LAIOS, mais particularmente as pesquisas entre os povos indígenas, correspondia melhor ao encaminhamento que queria dar à minha pesquisa. As problemáticas, a metodologia e o quadro analítico desenvolvidos no SOGIP me pareciam adequar-se melhor ao meu tema, inserindo-o então em um programa de antropologia social. Uma cotutela entre o Pós-Cultura, um programa multidisciplinar, e o IIAC/LAIOS,

15 Tais como: *VIIe Journée d'Etudes Doctorales Franco-Brésiliennes* (9-10 abr. 2015); Conferência SOGIP (15-17 abr. 2015); *Journée Doctorale de l'EA369* (nov. 2015); Reunião de preparação para o Fórum Internacional dos Povos Indígenas sobre a mudança climática (28 nov. 2015) – ver detalhes no Currículo Lattes.

16 Tais como: 1. Congresso Internacional de Cultura “Culturas em Movimento”, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal (27-29 out. 2015); 3. Colóquio latino-americano “Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser”, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (12-14 nov. 2015).

trabalhando com antropologia e etnologia, formaria então um quadro científico mais adequado. Minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Edilene Matos, minha ex-coorientadora do CRILUS, a Prof^a. Dr^a. Idelette Muzart-Fonseca dos Santos, e a Prof^a. Dr^a. Irène Bellier, que aceitou me coorientar, entenderam perfeitamente minha demanda e me apoiaram nesta nova etapa. Sou-lhes muito grata por isso. Desvinculei de Nanterre para então fazer um pedido de derrogação na EHESS, sem ter a segurança de que seria aceita, pois dependia de vários trâmites burocráticos. O processo de mudança de cotutela durou 10 meses, entre o momento que anunciei minha decisão, em junho de 2016, até a recepção do novo convênio assinado pelas duas universidades, em março de 2017. Nesse processo, consegui elaborar um novo calendário de pesquisa, programando a realização de um campo de longa duração (11 meses) a partir do mês de junho de 2017, o que adiou em um ano a finalização do doutorado.

Para completar esse terceiro ano de doutorado, realizei o *Tirocínio Docente Orientado*, obrigatório, entre novembro e abril (semestre 2016.2) sob a supervisão da Prof^a. Dr^a. Maria Rosário de Carvalho na disciplina *Leitura e Interpretação de Textos Etnográficos* (FCH A85), do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Essa experiência assegurou-me desenvolver uma percepção crítica da prática da etnologia e ampliar meu conhecimento sobre outras temáticas trabalhadas pela antropologia. Com efeito, as colocações da professora a respeito dos textos, bem como minha leitura pessoal deles, os debates e os aportes dos estudantes a partir dos seus pontos de vista e temáticas de pesquisas diversas favoreceram o enriquecimento de minha visão sobre o papel da antropologia na contemporaneidade. O tirocínio possibilitou-me ir além da minha temática de pesquisa vinculada à etnologia indígena e confrontar metodologias que me ajudaram no desenvolvimento da tese de doutorado, assim como a refletir sobre o processo de escrita.

Logo após a conclusão do tirocínio, empenhei-me na escrita do texto do exame de qualificação a partir dos dados de que dispunha. Apresentei um esboço do que se tornou a parte 3 da presente tese “A perda da terra, os troncos velhos e as lideranças: as raízes da educação escolar Tupinambá”. Comecei assim a refletir sobre os arranjos e estratégias por eles acionados para acessar a educação formal, bem como sobre o momento da verbalização de um projeto educativo comunitário.

Voltei para a comunidade, logo depois da qualificação, para um trabalho de campo extenso, como veremos na próxima seção. Ainda retornei para a França, entre agosto de 2018

e janeiro de 2019, para completar meu período de cotutela na EHESS, e durante o qual iniciei a escrita da tese.

A vivência do campo

Durante o *Encontro luta pela terra e educação na terra indígena Tupinambá de Olivença*, que ocorreu entre 24 e 27 de novembro de 2016, na aldeia da Serra do Padeiro, organizado por Glicéria Tupinambá, Daniela Fernandes Alarcon e por mim mesma, uma estudante da UFBA perguntou ao cacique Babau quais seriam os limites de atuação de um pesquisador para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. O cacique Babau respondeu que dependeria do povo no âmbito do qual se realizasse a pesquisa:

nós Tupinambá fazemos tudo na sua frente e você não viu nada. Você estudando aí vinte anos, depois você volta e você disse: “Vixe! Eu não estudei esse povo não! Aqui é tudo diferente de tudo que escrevi”. Então não se assuste porque nós somos sempre os mesmos, fazendo sempre as mesmas coisas, escondemos sempre o que é mais precioso contando para vocês e vocês nunca vão compreender isso. [...]

Ele chama a atenção para o trabalho do olhar na pesquisa, para atentar ao que seria escondido da vista de todos. Compreender passa também pelo sentir:

vocês chegam aqui e nós falamos assim – desde que a gente aprove –: “a casa é sua” [...] é o pesquisador que vai determinar até onde ele vai observando aquele local que ele entrar. Até que ponto ele sabe que ele tem condição porque a mente dele, o coração e o espírito dele aguentar porque nós temos um isolante natural. Os encantados quando veem que não vai aguentar ir tão longe, ele faz ele esquecer de várias coisas que ele vinha fazendo. Aí para no meio da estrada e volta. Então não precisa proibir, nós temos um proibidor natural [os encantados].

Sob a proteção dos encantados, os Tupinambá não se preocupam com o que os pesquisadores possam escrever nos seus respectivos trabalhos, no sentido de controlar os resultados, uma vez que entendem que a responsabilidade é de quem escreve. Tudo é uma questão de interpretação e, tal como dito antes, pode ser que o pesquisador não entenda algo que está à sua vista. De fato, no meu caso, situações observadas ou falas ouvidas em 2012, por exemplo, quando fui pela primeira vez para a aldeia, ou nos primeiros trabalhos de campo, só vieram a fazer sentido bem depois, durante meu trabalho de campo extenso ou ao longo da escrita, ao estabelecer relações entre os registros. Contudo, esses elementos estavam à minha vista todo o tempo, não escondidas, mas ainda obscurecidos. Daí a importância do olhar

atencioso para acessar algum entendimento, pelo menos elementos de entendimento. Com efeito, o cacique Babau acrescentou ainda que, “quando mais vocês estudam, quanto mais vocês pesquisam, vocês descobrem que não chegaram a lugar nenhum.” Muito provavelmente, ele está querendo dizer que não chegamos a um lugar definitivo. Obter elementos de resposta para uma dada pergunta nos levaria a um entendimento que suscita outras perguntas, e assim por diante.

Confesso que durante meus primeiros trabalhos de campo etnográficos, olhar foi difícil para mim. Estava apenas vendo. O trabalho de campo extenso me fez treinar mais esse olhar, às vezes seguindo as orientações dos Tupinambá quando me aconselhavam, em dado contexto, a prestar atenção a uma determinada coisa, a reparar noutra coisa. A certa altura do trabalho de campo extenso, quando minha presença já não era quase notada, me senti mais à vontade para olhar também através de uma lente, ou seja, com a câmera, realizando vídeos, pois já fazia fotos desde meus primeiros campos. Esse exercício fez-me prestar mais atenção ao trabalho do olhar. Mesmo os momentos sem uso da câmera, me fizeram focar sobre um ponto preciso, um detalhe, que poderia tornar-se de grande importância justamente para poder entender melhor uma dada situação, a fala de alguém ou um gesto cotidiano.

As primeiras etapas do trabalho de campo duraram de alguns dias a um mês contínuo. Em 2014, durante o ano das disciplinas obrigatórias e também optativas do curso de doutorado, consegui estar em campo um total de três semanas, distribuídas em um período de duas semanas, e de alguns dias. Em 2015, não fiz nenhum trabalho de campo por estar realizando parte da cotutela na França. Em 2016, permaneci um mês contínuo na comunidade e, em outras ocasiões, alguns dias que completaram duas semanas. Em 2017, permaneci seis meses e meio contínuos, retornando a Salvador apenas para alguns dias, em setembro, para participar do Fórum Social Mundial e de um congresso em psicologia e educação acompanhando alguns tupinambás, e uma semana em dezembro, para as festas de final do ano. No início de janeiro de 2018, retornei para a aldeia e passei mais quatro meses contínuos, e, em outro período, para participar da XVI Mesa Redonda do Caboclo Camarada Amigo Meu, organizada pela Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU), que aconteceu na Serra do Padeiro em julho de 2018. Em 2019, retornei, por poucos dias, para a festa de São Sebastião, em janeiro, e para a obrigação religiosa de Glicéria Jesus da Silva, irmã do cacique Babau, em abril. No total, o campo abrangeu um ano e um mês.

A metodologia utilizada nesta pesquisa se apoiou, em primeiro lugar, em uma revisão bibliográfica detalhada – fontes primárias e secundárias – no intuito de enriquecer minhas reflexões em torno dos principais aspectos abordados e dos dados produzidos por uma investigação de campo de longa duração.

Deliberadamente, contivemos qualquer impulso de retroceder à época dos Tupinambá coloniais, salvo por alguns eventos chave da sua trajetória que foram devidamente acompanhados de referências bibliográficas passíveis de permitir o entendimento do contexto político e social. Fontes primárias elaboradas pela comunidade foram sistematicamente examinados, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEITSP e outros documentos que se encontram nos arquivos (formulários de inscrição, programações, correspondências com os diversos órgãos do governo, registros fotográficos e audiovisuais, entre outros). Os arquivos pessoais foram também de grande importância para reconstituir a trajetória da elaboração do projeto educativo na comunidade, uma vez que é possível encontrar ali fotografias e documentos decorrentes de atividades escolares realizadas em um passado mais ou menos remoto. Um trabalho de arquivo foi também realizado nas secretarias do acervo do campo dos municípios de Buerarema e Una para obter a documentação disponível acerca das escolas municipais rurais da região de Serra do Padeiro.

Atenção foi conferida a um conjunto de trabalhos acadêmicos que tratam, sob variados ângulos, diferentes problemáticas contemporâneas pertinentes aos Tupinambá da Serra do Padeiro ou de outras comunidades da TI, abarcando questões relacionadas ao território, religiosidade, saúde, identidade e organização da cultura, bem como educação (E. COUTO, 2001; P. COUTO, 2003, 2008; COSTA, 2003, 2013; VIEGAS, 2007; MACEDO, 2007; MAGALHÃES, 2010; FERREIRA, 2011; LARA, 2012, 2017; UBINGER, 2012; ALARCON, 2013; SANTOS, 2014; ROCHA, 2014; N. TUPINAMBÁ, 2014; J. SANTANA, 2015; S. SANTANA, 2015; M. TUPINAMBÁ, 2016; BEZERRA, 2017; REIS, 2017; SANDRONI, 2018; ALMEIDA, 2019). Essas fontes compõem uma ampla literatura antropológica e etnológica que trata dos povos indígenas, mas também inclui estudos multidisciplinares, mais particularmente em educação, história, cultura e sociedade. Essa literatura contribui para a discussão crítica dos conceitos ligados à educação, memória, identidade, tradição oral, saberes tradicionais, além de noções de projeto, autonomia e sujeito histórico. Ela trata também das dinâmicas de mobilização e reestruturações social e política em vista do reconhecimento e da aplicação dos direitos indígenas. Nessa perspectiva, outros

exemplos etnográficos do Nordeste brasileiro, do Brasil e do continente americano foram também evocados com o objetivo de ressaltar variadas experiências de construção de projetos de educação formal dentro de comunidades indígenas. Por outro lado, contribuições mais teóricas sobre, entre outras, questões de subjetivação política, mais particularmente colocadas no LAIOS, foram de uma grande utilidade.

O trabalho de campo etnográfico se apoiou, por sua vez, em uma observação participativa acompanhada da produção de registros, entrevistas semiestruturadas, além de conversas livres e registros fotográficos e audiovisuais, como já mencionado. Na comunidade, diferentes tipos de interlocutores ocuparam o centro da pesquisa. Os anciãos constituem interlocutores privilegiados para tentar atualizar a memória de tempos pretéritos e a verbalização de um projeto de educação formal Tupinambá, analisando-se os relatos de vida a respeito da infância ou da importância que atribuíam, ou não, a essa modalidade de educação. Seus relatos permitiram identificar escolas existentes na região desde a década de 1950, aproximadamente, o que permitiu a elaboração do mapa “categorias de escolas existentes na região Serra do Padeiro (≈1950 - 2015) (exceto os colégios estaduais indígenas*) TI Tupinambá de Olivença”.

Por outra parte, entrevistas foram produzidas com a totalidade das pessoas que trabalham no CEITSP (direção, vice-direção, coordenador pedagógico, secretários, professores, bibliotecários, assistentes de creche, auxiliares de cozinha, auxiliares de limpeza, porteiro, auxiliares de serviços gerais, motoristas, vigias), totalizando quase sessenta pessoas. Apoiamo-nos nos trabalhos realizados no LAIOS em antropologia das instituições (BELLIER, 1993). Essas entrevistas permitiram compreender a dinâmica do colégio e a surpreender diferentes pontos de vista quanto à sua criação, seu estado atual, seus avanços e limites, bem como sobre a função exercida por cada uma dessas pessoas. Procuramos entrar em contato com quem trabalhou no CEITSP, ou quando ele ainda era uma escola, para tentar obter mais informações sobre o momento em questão. Além de conversas informais, entrevistas foram realizadas também com pais de alunos indígenas e não indígenas e com estudantes de diferentes faixas etárias para conhecer suas experiências e impressões sobre o colégio. Os quatro coordenadores do grupo jovem – *Atã*¹⁷ –, duas meninas e dois meninos,

17 O grupo foi criado pela comunidade, no início dos anos 2000, para inserir os jovens na luta pela recuperação do território. Recentemente, uma segunda geração fez persistir o grupo, dando-lhe o nome de *Atã*, que significa “forte” em Tupi, segundo seus integrantes. O objetivo do novo grupo é reforçar a revitalização e a preservação da memória e da cultura dentro da comunidade. Suas atividades serão também descritas e analisadas nesta tese.

foram também o centro de uma atenção particular devido a sua atuação na comunidade a favor da atualização da memória coletiva. Também foram realizadas entrevistas com o cacique e o pajé da comunidade (Rosemiro Fereira da Silva, chamado de seu Lírio), e com outras pessoas mais ou menos ligadas ao colégio ou, de uma maneira mais geral, ao seu projeto. Ademais, pessoas externas à comunidade foram entrevistadas, tais como professores não indígenas que atuaram na escola municipal Boa Sorte, na sede atual da aldeia, ou que receberam estudantes nos colégios estaduais de Buerarema. Por fim, como já foi assinalado, uma observação participativa foi realizada em salas de aula, com a concordância dos professores, no intuito de relacionar melhor os relatos de experiências com o que ocorre na prática. Usei, durante algumas dessas entrevistas, meios audiovisuais para a produção, juntamente com alguns professores e estudantes indígenas, de arquivos audiovisuais sobre o projeto pedagógico.

Parte do trabalho de pesquisa foi desenvolvido em outras comunidades da TI Tupinambá de Olivença que também possuem colégios, anexos, inclusive desativados, para a elaboração do mapa “Colégios Estaduais Indígenas – TI Tupinambá de Olivença e seus anexos (ativos e desativados) – 2018”. Entrevistei alguns dos seus diretores e professores para, assim, melhor delimitar o contexto no qual foi criado e se insere o CEITSP. Outra parte importante da pesquisa envolveu as famílias dos estudantes não indígenas que frequentam o CEITSP, no intuito de entender melhor a realidade na qual estão inseridos. As visitas realizadas às suas casas permitiram elaborar o mapa “Transporte Escolar CEITSP – linhas de ônibus, paradas e moradia dos estudantes e funcionários – 2018”.

Paralelamente, a pesquisa chegou a diferentes instituições, tal como a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, para investigar a concepção, os meios e a implementação de políticas públicas relativas à educação escolar indígena. Analisamos os avanços que representam e os seus limites. Fez parte também do trabalho acompanhar representantes das comunidades nas reuniões, eventos, encontros e fóruns dos quais participem, para entender melhor as relações construídas e os tipos de negociações desenvolvidas entre os dois setores no que diz respeito à educação escolar indígena ou aspectos que lhe afetam diretamente.

Aprendendo a viver com o diferente

O Brasil costuma apresentar-se como multicultural, dentro da dualidade unidade/diversidade, pensando sempre em cultura ocidental, africana e indígena (BARBALHO, 2007). O fato de querer recuperar sua história é um dos direitos fundamentais de uma sociedade (CARNEIRO DA CUNHA, 1987). Assim, a afirmação/reafirmação da identidade de um grupo étnico supõe também a delimitação da fronteira cultural em presença de outros grupos (BARTH, 1969). Pelo fato de a identidade étnica ter um caráter político, as relações entre culturas tecidas entre atores sociais que também são criadores de cultura são complexas, e suscitam problemas. As políticas culturais, sejam públicas ou privadas, devem compor com a diversidade étnica e inserirem-se em uma nova cidadania cultural, o que implica – além dos direitos individuais, políticos, sociais e culturais – em novos direitos, como aqueles atinentes à autodeterminação, respeito à diversidade e ao meio ambiente, entre outros reconhecidos aos povos indígenas. Esses direitos, ademais, levam “a pensar simultaneamente o direito à igualdade e o direito à diferença” (BELLIER, 2013: 14).

Nas problemáticas sobre pluralismo cultural, sociedades plurais ou pluriétnicas a questão da alteridade étnica se tornou mais importante. Embora os povos indígenas no Brasil representem uma parte significativa da riqueza e diversidade sociocultural do país, a legislação não permite ainda a expressão total do multiculturalismo no seu sentido mais amplo, i.e., enquanto “ação pública que visa transformar a imbricação entre injustiça social e desqualificação cultural dentro de uma sociedade” (GROS; DUMOULIN, 2012: 14). Nesse contexto, pesquisadores têm ressaltado a importância de pensar as políticas “com” e não “para” os povos indígenas, convidando-os a formular seus projetos de acordo com os próprios valores e aspirações (VERDUM, 2009). Como é sabido, a noção de “projeto” é ampla e abrange várias temáticas. No intuito de delimitá-la, consideramos muito pertinente o entendimento de Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 340):

Embora a linguagem local enfatize a natureza econômica da atividade, sugiro que se deva entender por “projeto” qualquer combinação de empreendimentos culturais, políticos e econômicos que dependam de agentes externos tanto quanto da população indígena.

A história da relação entre os povos indígenas e a sociedade nacional foi historicamente marcada pela usurpação das terras e dos direitos indígenas. Ainda que as últimas décadas tenham vivenciado certos avanços na política indigenista (incluindo o direito às terras, TI), a esses povos estão sendo apresentados novos, e graves, desafios. A questão da

autogestão ou autosustentação, seja do seu próprio desenvolvimento ou do seu território, apresenta-se, na atualidade, como fator fundamental à garantia dos seus direitos enquanto povos diferenciados. Contudo, recuos já se fizeram sentir, provocados pelo não respeito e pelas constantes ameaças de violação a esses direitos recentemente assegurados.

Os povos indígenas são atualmente, e de forma crescente, representados pelos jovens – o que não exclui os líderes mais velhos e com larga experiência – em um movimento organizado que exige, entre outras coisas, o reconhecimento étnico e de direitos estabelecidos internacionalmente. As lutas se articulam através de organizações e movimentos que se vinculam à sociedade civil organizada e à órgãos do poder público. Portanto, de acordo com o contexto político, os povos indígenas buscam afirmar-se enquanto atores e sujeitos políticos ao se mobilizarem tendo em vista maior autonomia (LE BOT, 2004). A educação enquanto projeto comunitário tem aqui um papel de grande importância para atingir esse objetivo e reinvestir na própria comunidade. Isso chama a atenção para as reestruturações sociais vivenciadas por esses vários povos que, ao revitalizarem e preservarem suas memórias coletivas, lutam no presente para garantir o futuro. Não obstante a educação indígena possua uma legislação destinada, em princípio, a garantir sua existência, tal como o artigo 210, parágrafo 2, da Constituição brasileira, acompanhada de instrumentos jurídicos complementares, a exemplo do Conselho Nacional de Educação (CNE), ela se confronta com dificuldades diversas.

Para serem contornadas, tais dificuldades requerem uma condução compreensiva, nos termos preconizados por Max Weber (1983). Baronnet (2009: 32) bem os explicita no campo educacional:

Estudiar las acciones particulares en el campo educativo no conduce necesariamente a poder interpretar los fenómenos sociales circunscritos al salón de clases, sino más bien a poner en perspectiva los procesos, las relaciones y las prácticas sociales en una dimensión nacional y societal. Una aproximación sociopolítica de la educación indígena permite a la vez el estudio de las relaciones de poder alrededor de la escuela y la combinación analítica de aspectos pedagógicos socioculturales a partir de un cuestionamiento de orden institucional.

Ao ler trabalhos acadêmicos realizados nesses últimos anos sobre educação escolar indígena e educação intercultural, percebi uma carência quanto ao estudo dos processos comunitários prévios nos quais eles se inserem. Os diferentes estudos oferecem, contudo, uma ampla discussão e elementos preciosos sobre a implementação de políticas educativas incluindo os povos indígenas, sobre o funcionamento das escolas indígenas, seus avanços e

seus limites e, mais recentemente, sobre a escola indígena também pelo olhar das crianças. Cada povo indígena e, ainda, cada comunidade que o constitui têm um objetivo e uma estratégia particular que convém analisar para melhor dar conta da diversidade existente quando se fala de educação indígena. Nessa perspectiva, a condição dos povos indígenas enquanto sujeitos ativos na elaboração e execução de seus projetos de educação e formação de seus membros como estratégia de luta para o reconhecimento e a conquista de seus direitos é de suma importância para o entendimento da educação indígena hoje.

No que se refere aos Tupinambá, há poucos trabalhos que tratam das questões vinculadas à educação dentro de suas comunidades. O estudo mais antigo e se referindo ao período colonial foi realizado por Florestan Fernandes (1975). Mais recentemente, três trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos: uma dissertação de mestrado em educação, realizada por Sonja Mara Mota Ferreira (2011) sobre a educação diferenciada na Serra do Padeiro; uma tese de doutorado elaborada por José Valdir Santana sobre a educação escolar indígena em Olivença, e outra dissertação de mestrado, de autoria de Epaminondas Reis Alves (2017) sobre a produção da escola pelos Tupinambá. A presente tese tentará completar, amplificar e atualizar, a partir de outro recorte, a temática da educação escolar na comunidade da Serra do Padeiro enquanto projeto coletivo, tentando entender se a educação pode ser considerada ao mesmo tempo um meio de abertura para o Outro e uma estratégia de defesa da comunidade.

Para analisar o processo, e sua posterior consolidação como projeto, de educação escolar indígena na comunidade Tupinambá de Serra do Padeiro, pretendemos examinar as diferentes fases e transições da trajetória de luta pela implementação de um sistema educacional diferenciado nessa comunidade. Tal processo aponta para uma reorganização constante, a partir da perda do território, e o desejo de proporcionar uma educação formal aos filhos como meio para reverter, positivamente, a situação do quadro atual. Nesse contexto, as relações interétnicas têm um efeito direto sobre o processo em questão. O “Outro”, o “Branco”, pode ser representado pelo Estado e por suas políticas, pela sociedade em geral - fazendeiros, parte dos habitantes de cidades vizinhas à aldeia, pessoas de outras religiões, entre outros grupos ou setores que costumam provocar tensões, obrigando, assim, os Tupinambá à adequação de suas estratégias, no que diz respeito ao processo de construção da educação escolar indígena.

As relações entre os Tupinambá e os “brancos” não é isenta de ambiguidades, tensões e contradições, embora talvez experimente, presentemente, uma situação bem menos assimétrica em decorrência do projeto de educação ali desenvolvido. O exemplo dos Toba (autodenominados Qom) do Chaco argentino pode servir de contraponto. Carlos Salamanca observa que os Toba sempre foram inclinados a integrar a influência “externa” na constituição de sua subjetividade (2009: 155). O principal mecanismo com que eles contaram para ter acesso à propriedade da terra foi a interação personalizada com os brancos. Os seus relatos enfatizam, por um lado, o protagonismo de caciques e, por outro, as relações dos Toba com os criolos (descendentes dos antigos colonizadores espanhóis na Argentina) (2009: 161). Entre os Tupinambá, por outro lado, teria um ponto de inflexão, contemporaneamente, notadamente entre aqueles estabelecidos na Serra do Padeiro, e a partir do qual os enfrentamentos, através das retomadas, produzidas sempre mediante orientação prévia dos encantados, substituem os acordos, mediados pelo Estado. O projeto de educação completará essa estratégia, logrando posicionar os indígenas em uma nova correlação de forças.

A tese quer também evidenciar o aspecto relativo à violação dos marcos legais referentes aos povos indígenas como uma dimensão de suma importância para o entendimento do projeto educativo tupinambá. Esse “Outro” pode também ser representado por outras categorias favoráveis aos projetos dos Tupinambá da Serra do Padeiro, tais como indígenas de outras comunidades da Terra Indígena (TI) ou de outros povos moradores da aldeia, habitantes das cidades vizinhas com certa isenção quanto ao processo demarcatório, não indígenas que permaneceram na aldeia, pessoas de outras crenças – que não entram em conflito com a religiosidade da comunidade –, estudantes e professores não indígenas, entre outros; inclusive eu, pesquisadora. Importante ressaltar que dissonâncias internas podem existir no tocante ao projeto educativo comunitário como em qualquer outro contexto sócio-econômico-político.

O estudo se propõe, assim, em um primeiro momento, abordar, no capítulo 1, o quadro jurídico e sociopolítico no qual ocorreu a criação da primeira escola indígena na Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença e os diferentes passos realizados até o estabelecimento do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP). Tal passo é de suma importância para o andamento do projeto mais amplo de educação da comunidade. No capítulo 2, procuraremos mostrar que, mesmo em se tratando de um povo e de um território, as estratégias de luta podem ser eventualmente compartilhadas entre as várias aldeias, que, apesar de possíveis discordâncias, têm um objetivo comum, i.e., a demarcação do território.

Essas diversas estratégias são também acionadas na elaboração dos projetos educacionais. Isso mostra como os projetos educacionais são absolutamente contextuais, associando-se a outros processos educacionais. Neste sentido, tentarei dar algumas pistas para que o leitor entenda as razões de algumas comunidades da TI defenderem escolas nucleadas e outras não.

Em uma segunda parte, o capítulo 3 observará os diferentes aspectos do processo de estruturação da educação escolar indígena na Serra do Padeiro e de que forma as ações do Estado relativas a essa educação incidem na sua efetivação. Abriremos então um campo de reflexão sobre as intervenções e limitações do Estado na educação escolar indígena. O mesmo Estado que é omissivo na garantia de condições materiais para a implementação da educação escolar indígena é aquele que intervém na organização do tempo, nos conteúdos, entre outros pontos, desrespeitando a autonomia garantida para a comunidade. Com efeito, apesar de avanços na legislação nacional pelo reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, tal como o estabelecimento de bases para uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, sua aplicação ainda se mostra limitada e bastante ameaçada. Diante de sucessivos governos, notadamente os dois mais recentes, cujas políticas colocam em perigo a democracia, os direitos de grupos minoritários e o meio ambiente, os povos indígenas seguem vivendo uma situação de opressão. O governo segue omissivo, tanto no que diz respeito à conclusão do processo demarcatório quanto ao cumprimento de suas obrigações referentes à garantia de educação e saúde diferenciadas. Os conflitos fundiários, particularmente, constituem sérios entraves ao desenvolvimento do sistema educacional indígena.

Ainda nesta parte, atentaremos, no capítulo 4, para o fato de que, além de ser repassada de geração para geração, e em parte sistematizada no âmbito da educação escolar indígena, em cada aldeia, a transmissão de saberes passa também pelos Encantados. Enquanto entidades fundamentais da cosmologia tupinambá, evocaremos a sua importância para a educação, examinando seu papel como “agentes educativos”, de forma geral e dentro do CEITSP.

Finalizando esta parte, o capítulo 5 pretende ressaltar a particularidade do projeto de educação formal da comunidade da Serra do Padeiro quanto ao acolhimento do “Outro”, neste caso, estudantes não indígenas. Na tentativa de contribuir para a compreensão mais aprofundada do perfil desses estudantes, examinaremos as suas percepções e de suas famílias sobre os efeitos sociais do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro na região

e, mais especificamente, seus impactos nas suas vidas. Buscarei analisar, além dos discursos dos Tupinambá sobre os benefícios da escola para a região, como se dá, no dia a dia, um ensino que entendemos como “duplamente diferenciado” – por ser indígena e acolher não indígenas – e como os saberes “tradicionais” e “ocidentais” são escolhidos e sistematizados. Considerando a educação como um ato político e a escola como um lugar de socialização, alargaremos nosso olhar para além da sala de aula, levando em conta a própria materialidade da comunidade. Importa, ainda, compreender a formação desses estudantes quanto aos direitos na base da luta indígena, com vistas à redução de preconceitos contra seu povo, permitindo, então, que a formação seja, ao mesmo tempo, um meio de abertura e um meio de defesa da comunidade indígena. Examinaremos, ainda, em que medida essa estratégia favorece a comunidade e como incide em sua organização, bem como em suas estratégias políticas, pois que, sabemos nós, tal estratégia pode também acarretar novos problemas para o *socius* indígena. Poderemos nos questionar, afinal, quanto ao tratamento de uma verdadeira experiência intercultural e, nesse caso, em que medida esse modelo poderia ser seguido para além das fronteiras da comunidade.

Em um terceiro momento, mostraremos, no capítulo 6, que a construção de uma educação escolar indígena na Serra do Padeiro está vinculada a um projeto anterior, cujas raízes são mais amplas, pois que conectadas com a luta pela terra. Buscaremos identificar o instante a partir do qual a educação formal começa a ser percebida como potencialmente útil, mais particularmente, para a resolução de disputas fundiárias. A partir de um trabalho sobre a memória, busca-se entender a preocupação dos anciãos com a educação de seus descendentes e com o futuro da comunidade. Nesse sentido, deve-se observar qual era o lugar ocupado pela transmissão de saberes tradicionais na época em que a escola da comunidade não existia e, conseqüentemente, poucas pessoas tinham acesso à alfabetização. Nosso entendimento focará um período no qual a educação formal não ocupava um lugar central na organização da aldeia, por não ser considerada imprescindível, mas também devido às grandes dificuldades de acesso, o que se encaminhou para que a condição de se “aprender com o branco” fosse útil para a conservação da Terra Indígena. A partir das narrativas dos anciãos das aldeias começamos por recuperar memórias do tempo dos pais e de suas próprias infâncias a respeito da transmissão de saberes e tentativas de alfabetização. Essa parte traz informações sobre a educação antes da escola indígena, tal como é entendida hoje, e sobre os diversos “arranjos” para que os filhos fossem alfabetizados até a escola surgir como um projeto político. Mesmo

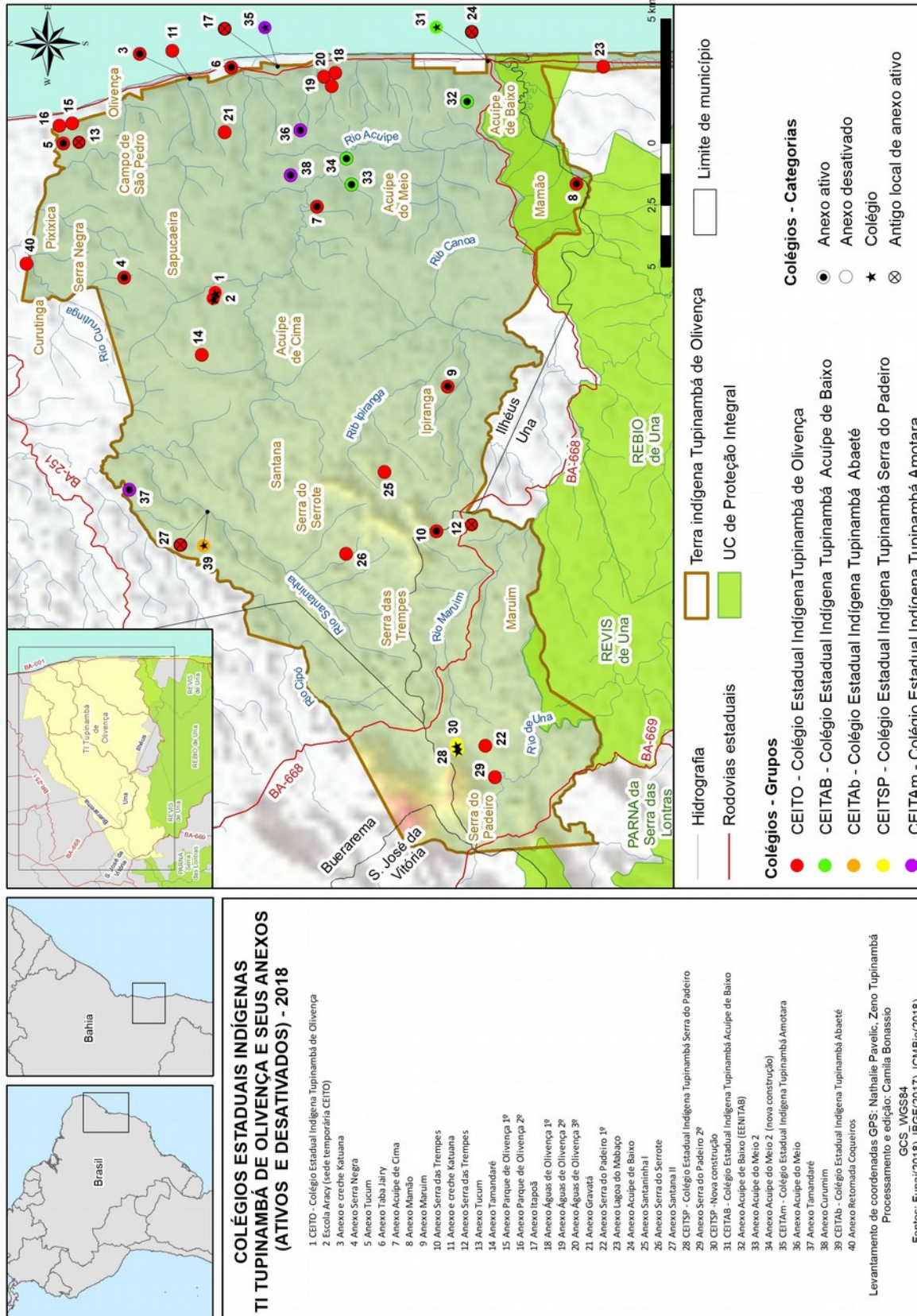
lançando mão de exemplos de experiências de alfabetização datadas das primeiras décadas dos anos 1900, entendemos, no capítulo 7, que a verbalização de um projeto de educação comunitário remonta ao final dos anos 1970 e se associa às preocupações dos mais velhos com a educação de seus descendentes e, conseqüentemente, com o futuro do território e, por extensão, com a persistência dos Tupinambá. Identificando a participação dos anciãos no âmbito da educação formal, esta parte visa ressaltar o impacto de tal educação nas trajetórias de indivíduos que se tornaram importantes representantes da comunidade. Veremos assim que a “abertura” a partir da educação revelou-se também um meio de proteção ao território e, por extensão, à população. Mais uma vez, vale ressaltar a importância dos encantados também no processo de verbalização do projeto educativo da comunidade.

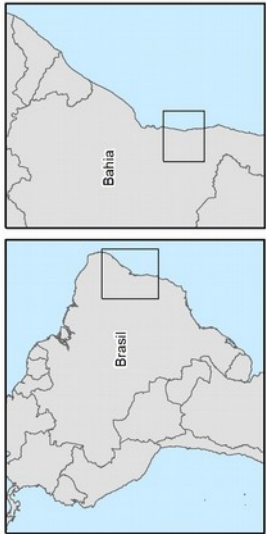
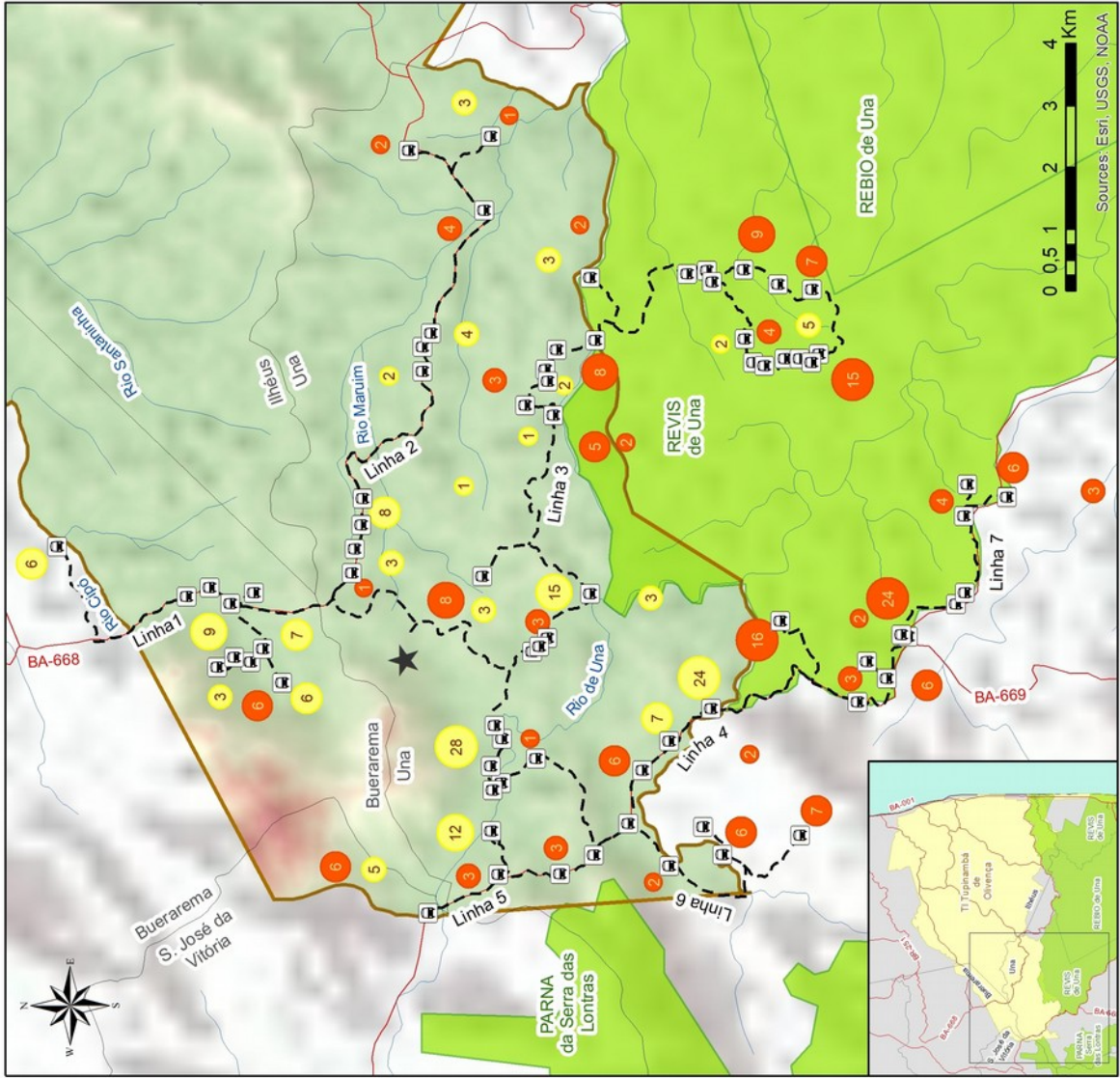
A quarta parte pretende abrir-se para horizontes futuros, focando no capítulo 8 a atuação dos jovens Tupinambá, mais particularmente os da Serra do Padeiro, nas diferentes lutas do seu povo. Buscarei analisar sua organização e seu papel, tanto na comunidade quanto na articulação com os jovens das outras comunidades Tupinambá. O coletivo não elimina a perspectiva individual nesse processo de escolarização, assim como, reciprocamente, este último não impede avançar na construção de um projeto educativo comunitário.

Atentaremos ainda para a importância da religiosidade na educação e preparação desses jovens, considerando os “fechamentos de corpos” feitos pelo pajé e as responsabilidades que lhes são atribuídas de manter o *toré* vivo, bem como na organização das diversas manifestações religiosas ou “obrigações”. Os jovens indígenas, educados nas lutas dos seus povos, acessam, graças a esse legado, as universidades. Essa parte da pesquisa pretende acompanhar, e examinar, as estratégias comunitárias no que concerne ao acesso à educação superior dos seus jovens, bem como outra fase da construção do projeto de educação, sob a perspectiva de criação de uma universidade indígena. Concluiremos, no capítulo 9, perguntando-nos como tal projeto asseguraria à comunidade maior autonomia conforme a perspectiva dos Tupinambá. Mais uma vez, os jovens parecem ir até o Outro, “abrindo-se” para preparar-se e fazer com que os projetos da sua comunidade avancem, tal como o próprio projeto de Universidade Indígena dentro da aldeia de Serra do Padeiro.

Espero que tal caminhar permita uma melhor compreensão de como o projeto educativo incide na atualização da memória, mas também como as dinâmicas da memória social engendraram e seguem impulsando o projeto educativo da comunidade. Assim, esta tese, focada em um caso específico, deverá também ressaltar a transversalidade de um projeto

de educação indígena que, além da função de ensinar, é percebido como uma estratégia de luta: a educação formal, a partir da aprendizagem da cultura dominante, permitindo lutar pelo direito à identidade, à terra, à saúde etc. Abrir-se ao “Outro” mediante a educação e com o corpo “fechado” para melhor se defender. A tese procura mostrar que a aldeia de Serra do Padeiro como um todo pode transmitir seus ensinamentos configurando assim um modelo educativo que poderia ser expandido para fora de suas próprias fronteiras e ser adaptado em outros contextos e sob novos parâmetros de relações interétnicas.

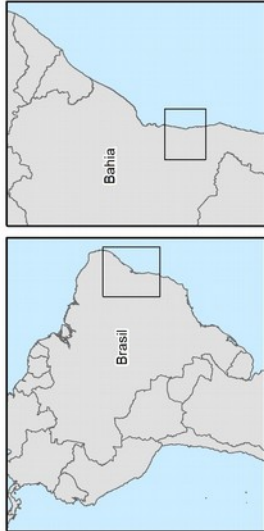
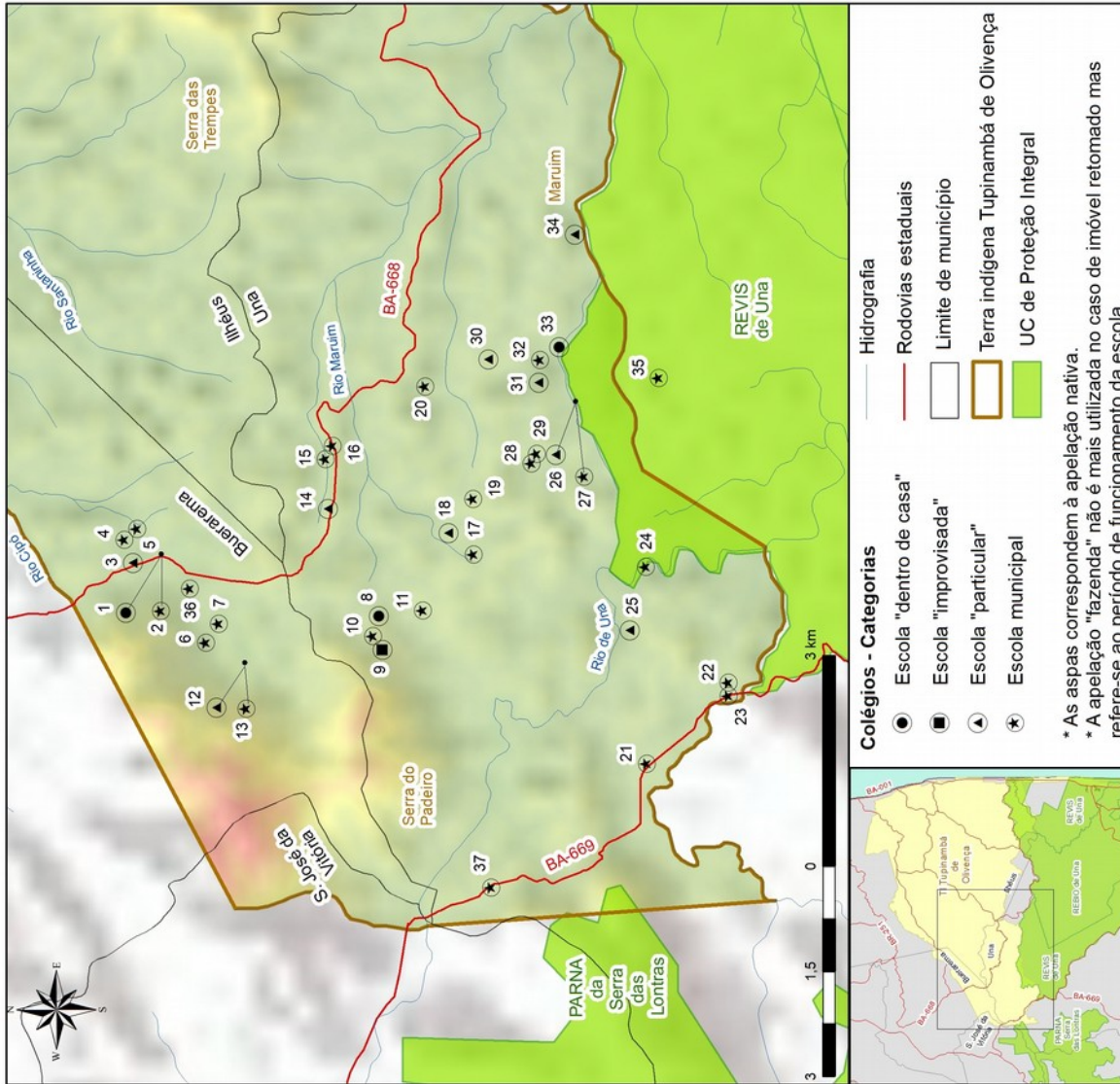




Transporte Escolar CEITSP: linhas de ônibus, paradas e moradia dos estudantes e funcionários - 2018
Aldeia Serra do Padeiro
TI Tupinambá de Olivença

- ★ Col. Est. Indígena Tupinambá Serra do Padeiro
 - Hidrografia
 - Rodovias estaduais
 - Limite de município
 - Terra indígena
 - UC de Proteção Integral
 - Paradas de ônibus
- Linhas de transporte escolar**
- Linha 1 - Luciano
 - Linha 2 - Kleber
 - Linha 3 - Alex/Madson
 - Linha 4 - Lalá
 - Linha 5 - Zezão
 - Linha 6 - Danilo
 - Linha 7 - Cabeça/Mike
- População atendida pelo transporte escolar**
- Indígena
 - Não indígena

Levanteamento de coordenadas GPS:
 Nathalíe Pavelic, Zeno Tupinambá, motoristas do CEITSP
 Processamento e edição: Camilla Bonassio
 GCS_WGS84
 Fontes: Funai(2018), IBGE(2017), ICMBio(2018)



Categorias de escolas existentes na região Serra do Padeiro (≈ 1950 - 2015) (fora os colégios estaduais indígenas*)
TI Tupinambá de Olivença

- 1 Antiga casa seu Alício - Fazenda Floresta
- 2 Escola São José (Séké) - Fazenda Sempre Viva
- 3 Nome não identificado - Fazenda Ouro Verde (?)
- 4 Escola Ouro Verde 2 - Fazenda Ouro Verde
- 5 Escola Ouro Verde 1 - Fazenda Ouro Verde
- 6 Nome não identificado - conhecida por "Escola Manezinho" - Fazenda Serra das Palmeiras
- 7 Escola da 1ª associação dos pequenos agricultores da Serra do Padeiro-fazenda Rio Cipó
- 8 Nome não identificado - conhecida por "Casa de Zé Venancio"
- 9 Nome não identificado - Fazenda São João da Boa Vista
- 10 Escola Boa Sorte - Fazenda Belém
- 11 Escola Nova Esperança - Fazenda Nova Esperança
- 12 Escola Menino Jesus - Fazenda Três Imbês
- 13 Escola São José (Anexo) - Fazenda seu Amor - Fazenda Cristal
- 14 Nome não identificado - conhecida por "Escola seu Amor" - Fazenda Cristal
- 15 Escola Joana Correia da Silva (2ª local) - Fazenda São José
- 16 Escola Joana Correia da Silva - Fazenda São José
- 17 Nome não identificado - Agrícola Cantagalo Ltda
- 18 Escola Castro Alves - Fazenda de José Epifânio de Melo Fontes
- 19 Nome não identificado - conhecida por "Escola Tito" - Fazenda Olhos d'Água
- 20 Nome não identificado - conhecida por "Escola Zé Amanso" - Fazenda Senhor do Bonfim
- 21 Nome não identificado - conhecida por "Escola Amigão" - Fazenda Santa Rosa
- 22 1º Nome não identificado - Conjunto UNACAU
- 22 2º Nome não identificado - Conjunto UNACAU
- 23 Escola Maria Níbia Andrade - Fazenda Boa Sorte
- 24 Escolinha Solar - Fazenda São Bento
- 25 Escola São Luís 1º - Fazenda São Luís
- 27 Escola São Luís 2º - Fazenda São Luís
- 28 Nome não identificado - conhecida por "Escola Profª. Baginha" - Fazenda Nova Orlinda
- 29 Nome não identificado - conhecida por "Escola Naredo" - Fazenda Brinjo Grande
- 30 Nome não identificado - conhecida por "Escola Zé Domingó" - Marum
- 31 Nome não identificado - conhecida por "Escola Zé Domingó" - Marum
- 32 Escola Maria Níbia Andrade - Beira Rio
- 33 Antiga casa seu Almir - Fazenda Nova Floresta
- 34 Nome não identificado - conhecida por "Escola Zé Gomes" - Fazenda São José
- 35 Escola Juscelino Kubitschek - Fazenda Jurisprudência
- 36 Nome não identificado - conhecida por "Escola Américo" - Graveiros
- 37 Escola Aurea Sobral

* Para Colégios Estaduais Indígenas da TI Tupinambá de Olivença e da aldeia Serra do Padeiro ver outro mapa.

Levantamento de coordenadas GPS: Nathalia Pavelic, Zeno, Laila, Anatini Tupinambá e Admael Oliveira

Processamento e edição: Camilla Bonassio

GCS_WGS84

Fontes: Funai(2018); IBGE(2017); ICMBio(2018)

Colégios - Categorias

- Escola "dentro de casa"
- Escola "improvisada"
- ▲ Escola "particular"
- ★ Escola municipal

Hidrografia

- Rodovias estaduais
- Limite de município
- Terra indígena Tupinambá de Olivença
- UC de Proteção Integral

* As aspas correspondem à apelação nativa.

* A apelação "fazenda" não é mais utilizada no caso de imóvel retomado mas refere-se ao período de funcionamento da escola.

PRIMEIRA PARTE
UM POVO, UM TERRITÓRIO: VÁRIAS ESTRATÉGIAS

Tupinambá pisou no chão / Eu vi a terra tremer (x2)
Ô cadê os meus parentes? /Vá buscar que eu quero ver (x2)
(canto tupinambá)

1 IMPLEMENTANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TI TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

Para entender o processo, e sua posterior consolidação como projeto, de educação escolar indígena na comunidade Tupinambá de Serra do Padeiro, de início foi preciso, para mim, compreender melhor o contexto relativo ao território e à luta dos tupinambá em prol da educação diferenciada. Queria dar conta – no sentido de entender e ser capaz de transmitir a outem –, fisicamente, da amplitude da TI, conhecendo suas aldeias, no intuito de elaborar um mapa que refletisse a realidade atual concernente aos colégios e anexos escolares associados e em funcionamento, mas também desativados, estabelecidos no território. Zeno Tupinambá, professor e liderança da Serra do Padeiro, aceitou coletar as coordenadas de GPS para a elaboração desse mapa em colaboração comigo. Por questão de logística, escolhemos o mês de fevereiro, uma vez que não era uma temporada de chuva e poderíamos, assim, deslocar-nos, de moto, com mais facilidade nas estradas e caminhos da TI. Ademais, os colégios começavam a se preparar para o início do ano letivo, organizando as jornadas pedagógicas que costumam reunir as equipes dos anexos nos colégios “sedes”.

Os deslocamentos de moto me permitiram perceber com mais atenção a diversidade da vegetação, dos solos e dos rios que compõem o território. A terra avermelhada da área das Serras é colorida por diferentes tons de argila: amarelo, branco, azul, rocha verde ou rosa, até chegar a um solo arenoso branco, sinal de que estamos nas aldeias do litoral. Esses solos e rios alimentam uma rica vegetação, despertando meu olhar ao passar entre os pés de cacau – cobiçados pelos então coronéis e atuais fazendeiros –, à margem de plantações de mandioca, banana, abacaxi, seringa, milho, feijão, ou ainda, mais perto do litoral, entre vários tipos de palmeiras, como a piaçava.

Para encontrar os anexos escolares, tivemos que seguir as indicações que incluíam, entre outras referências, árvores frutíferas: virar à direita, chegando na jaqueira, entrar pelo caminho do dendê, à frente do pé de jambo, à esquerda após o cajueiro, e etc. Saber diferenciar a vegetação é natural para os Tupinambá, mas, no meu caso, meu repertório de conhecimentos sobre a vegetação da Mata Atlântica ficou mais rico a cada período de campo, especialmente durante o período de campo extenso. Essa vegetação abriga e alimenta, por sua vez, vários animais, tais como micos, teiús¹⁸, caititus¹⁹, sussuaranas²⁰ e até mesmo onças.

18 O teiú (etimologia tupi) um tipo de réptil nativo da América do Sul.

19 O caititu (etimologia tupi), também conhecido como “porco-do-mato”, é nativo do continente americano.

20 A sussuarana (etimologia tupi) é a onça-parda, nativa do continente americano.

Avistamos também vários tipos de pássaros, inclusive à noite, a exemplo do bacurau, um tipo de coruja. Certas vezes, os caminhos indicados eram impraticáveis, sobretudo para acessar os anexos desativados ou pegar um atalho para chegar mais rapidamente até uma aldeia. A mata havia retomado os seus direitos, o que impossibilitava a passagem da moto – um dos efeitos da preservação ambiental bem sucedida desde que os Tupinambá iniciaram o processo de recuperação territorial. Mesmo sem estarmos em uma temporada de chuva, “pegamos várias nuvens” que formavam, rapidamente, uma lama no chão. Precisávamos ir tirando a lama do motor ou continuar a pé empurrando a moto, principalmente nas ladeiras, o que ocorria também quando o pneu furava.

Apesar do ruído da moto, conseguíamos conversar ao longo do caminho sobre vários assuntos, como educação e mobilizações tupinambás para a demarcação do território, entre outros. Os locais por onde passávamos despertavam na memória de Zeno fatos acontecidos com os Tupinambá, que ele mesmo vivenciou ou que lhe foram contados. Essas memórias são marcadas pelas ações violentas praticadas pelos fazendeiros, levando-o a relembrar lugares que eram interditados antes da realização das retomadas, ou violências perpetradas pelo governo com a instalação de bases militares dentro da TI. Ao passar perto de antigas escolas municipais desativadas, ele rememorou sua trajetória escolar²¹ – bem diferente da realidade atual em que a educação escolar indígena é oferecida nas aldeias tupinambás.

Indo de aldeia em aldeia e conversando com várias pessoas, dos anciões aos mais jovens, e a partir do próprio exemplo de Zeno, compreendi melhor a amplitude dos laços de parentesco no contexto da TI. As leituras dos trabalhos acadêmicos realizados entre os Tupinambá, bem como minha estadia na Serra do Padeiro, me chamaram a atenção para tais relações.

As características da fauna e da flora de cada região da TI, bem como os vínculos de parentesco, marcam também a maneira de viver de cada aldeia. Andando pelo território e observando essa diversidade, lembrava-me sempre de uma frase formulada pelo cacique Babau: “o Tupinambá é um, mas cada região determina muito culturalmente como aquele povo age”. É verdade. Isso me deu uma boa introdução para entender melhor as estratégias escolhidas pelas diversas aldeias da TI no tocante à implementação de uma educação escolar indígena diferenciada.

21 Analisaremos a trajetória de lideranças indígenas da comunidade Serra do Padeiro no capítulo 7.

1.1 ALFABETIZAÇÃO E ESTRATÉGIAS DE ALIANÇAS

No final dos anos 1980, os Tupinambá se organizaram para identificar e reivindicar sua identidade. Cabe lembrar que o Brasil acabava de sair de uma ditadura militar que durou 21 anos, entre 1964 e 1985²². As décadas de 1980 e 1990, segundo os relatórios anuais da UNICEF²³ sobre a situação da infância brasileira e mundial, foram marcadas por fortes taxas de mortalidade infantil, afetando crianças menores de cinco anos, principalmente dos setores sociais mais pobres, vítimas das desigualdades econômicas e sociais. Apesar de avanços, ameaçados com os graves retrocessos atuais, o Nordeste continua sendo uma das regiões mais atingidas do país. Esses relatórios ressaltam que as desigualdades continuam atingindo mais fortemente os povos indígenas aí estabelecidos.

Em 1982, a UNICEF incentivou a Igreja Católica no Brasil a agir para combater a mortalidade infantil. Nesse contexto, foi criado, em 1983, um organismo de ação social conhecido como Pastoral da Criança, com sede no Paraná, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Sua ação busca a organização comunitária e a capacitação de “líderes voluntários” para atuar, em suas comunidades, com as famílias, nos âmbitos da saúde, educação, nutrição e cidadania, em prol do “desenvolvimento integral das crianças [...] sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político”, conforme artigo 2º do Estatuto²⁴.

A atuação da Pastoral da Criança se expandiu, rapidamente, em outros Estados do Brasil, chegando a atuar na Bahia, e na região de Olivença que, particularmente, nos interessa, em 1985, (VIEGAS, 2007: 87) ou 1986 (MAGALHÃES, 2010: 45). A região sul da Bahia passou, durante a década de 1980, por uma forte crise da economia cacaueteira, que viu seu valor cair diante de uma maior concorrência mundial, mas também devido a fatores climáticos desfavoráveis e à aparição da praga conhecida como vassoura-de-bruxa. Tal conjuntura fez com que os trabalhadores rurais, que já estavam sendo explorados nas grandes fazendas da região, ficassem desempregados. Com focos diferentes, vários pesquisadores²⁵ não indígenas

22 Contudo, a Constituição de 1988 marca o início da nova democracia brasileira.

23 Ver os relatórios anuais sobre a situação da Infância e da Adolescência no Brasil e no Mundo, na biblioteca online do site da UNICEF: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36953.html>.

24 Ver “Quem Somos” do site da Pastoral da Criança: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/missao-2>>.

25 Ver mais especificamente os trabalhos de Couto (2003: 67-70); Silva (2004) e (2006); Viegas (2007: 87, 104); e Magalhães (2010: 40-50), que analisaram a sociogênese do movimento tupinambá e, então, as articulações com esses setores sociais. Ver também os trabalhos de Marcis (2008: 8-10); Ferreira (2011: 71-75); Lara (2012: 60-64) e (2017: 178-179); Ubinger (2012: 53-54); Alarcon (2013: 45); Costa (2013: 25, 46); Rocha (2014: 196, 216, 222, 256); Santana, J. (2015: 88, 150); e Santana, S. (2015).

e indígenas reconstruíram ou comentaram momentos da trajetória dos Tupinambá relacionados com a Pastoral da Criança de Olivença, bem como com a Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE) e o Coletivo de Educadores Populares da Região Cacaueira (CAPOREC), que evocaremos brevemente aqui.

As ações dos Tupinambá desenvolvidas junto com a Pastoral da Criança, mediante reuniões e acompanhamento das famílias pelos “líderes comunitários”, contribuíram para criar as condições para ativar uma rede de contatos que, posteriormente, junto a outros atores sociais, possibilitou, em parte, o encaminhamento de demandas referentes ao reconhecimento étnico das comunidades da zona rural de Olivença. Desde o início das atividades desenvolvidas junto com a Pastoral da Criança e as outras organizações sociais mencionadas, destacou-se a atuação de mulheres indígenas da região, principalmente de Nivalda Amaral²⁶, Pedrísia Damásio, Núbia Batista e Valdelice Amaral. Apoiando-me em trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores citados, e também em conversas com Pedrísia e seus pais – seu Pedro e dona Domingas –, Valdelice e outros Tupinambá da zona do litoral, elaborei, a seguir, uma breve reconstituição da trajetória dos Tupinambá junto a essas organizações sociais e em atenção a certas situações mais relevantes.

1.1.1 Líderes comunitárias e educadoras

Dona Nivalda participava das atividades e encontros da Igreja Católica em Olivença e começou a atuar como “líder comunitária” na Pastoral da Criança quando se fixou em Olivença. Como era *parente*²⁷, dona Nivalda foi até os pais de Pedrísia. Ela começara a participar das atividades da Pastoral da Criança como “líder comunitária” – em Sapucaieira, para explicar as ações dessa entidade e perguntar se seria possível realizar “o peso” na sua casa, ou seja, realizar o acompanhamento – principalmente de saúde – das famílias e suas crianças (SANTANA, S., 2015: 319). Seu Pedro Braz, não indígena, e sua esposa, dona

26 Importante liderança Tupinambá e referência para o movimento indígena, dona Nivalda Amaral – Amotara – encantou no dia 29 de abril de 2018, aos 86 anos. Ela era a mãe de Valdelice Amaral, uma das caciques Tupinambá da qual falaremos ainda neste capítulo. Dona Nivalda foi até São Paulo, no ano 2000, visitar a “mostra do Redescobrimento”, na qual teve acesso a um dos mantos tupinambás pilhados pelos europeus na época colonial, no caso deste, pelos holandeses durante o século XVII. Esse manto está hoje conservado no Museu Nacional de Copenhague, na Dinamarca. Dona Nivalda, junto a seu Aloisio, outro ancião tupinambá que faleceu no mesmo dia que ela, pediram o manto de volta às terras tupinambá. Cabe notar que, em 29 de novembro de 2018, Glicéria e Jéssica Tupinambá, da aldeia Serra do Padeiro, estiveram em Paris (França) para participar de dois seminários na EHESS, e puderam ver outro manto pilhado durante a época colonial – mais particularmente, roubado durante a primeira metade do século XVI –, atualmente conservado no acervo do Museu do Quai Branly.

27 As palavras grifadas em itálico referem-se a uma expressão nativa.

Domingas, índia de Olivença, possuem um sítio²⁸, na Sapucaeira, e conseguiram ali permanecer mesmo após a invasão pelos fazendeiros na região, sobretudo a partir da década de 1930.

Dona Nivalda trazia os ingredientes para que dona Domingas pudesse cozinhar um “sopão” para as famílias se alimentarem durante as reuniões de acompanhamento. Pedrísia explicou que os alimentos eram em pequenas quantidades, mas que os pais dela completavam com produções próprias de verduras, frutas e galinhas (SANTANA, S., 2015: 319; VEIGAS, 2007: 114, 139 nota 4), pois a família sempre viveu da agricultura, sua principal renda. Algumas famílias também ajudavam, trazendo verduras. Na ocasião, todos “se alimentavam com bastante comida” e as famílias costumavam perguntar quando seria a próxima data do “peso”; “aqueles que não tinham terra achavam uma maravilha”, segundo Pedrísia (COUTO, 2003: 25). Essa observação evidencia, claramente, que a situação de pobreza na qual se encontravam as famílias era diretamente ligada à perda de território.

Durante os encontros promovidos pela Pastoral da Criança em Olivença, dona Nivalda conheceu Núbia Batista, que coordenava, à época, um núcleo de tal organização na Diocese de Nossa Senhora da Vitória em Ilhéus, no bairro onde morava (MAGALHÃES, 2010: 47). Dona Nivalda apresentou Núbia a Pedrísia. Desde criança, a primeira costumava acompanhar sua mãe, dona Vitória²⁹, nos deslocamentos para a Igreja Católica (MAGALHÃES, 2010: 39). Posteriormente, ainda no contexto das atividades ali desenvolvidas, vinculou-se também ao “Movimento de Educação Popular Integral e Promoção Social”, mais conhecido como *Fé e Alegria*³⁰ (MAGALHÃES, 2010: 39). Estamos ainda no mesmo período, primeiros anos da década de 1980.

28 Referente à categoria “sítio”, Alarcon (2015: 23, nota de rodapé 7) explica que “Viegas e Paula não consideraram pertinente a utilização do termo ‘sítio’ (conforme definição de Woortmann, 1994) para se referir às posses mantidas pelos Tupinambá de Olivença, por se tratar, nessa acepção, de um ‘território de parentesco’, de uma terra que se herda (BRASIL, 2009: 68). Penso que a categoria (tanto no sentido indicado, quanto no de ‘território de reciprocidade’, cf. Woortmann, 1988) aplica-se bastante bem ao contexto específico da Serra do Padeiro [...] ‘Fazenda’, por sua vez, [...], não designa uma simples extensão de terra, mas uma entidade constituída historicamente.”

29 “[...] era filha de uma índia com um sertanejo que possuía também descendência indígena. Ela morou em Olivença até os oito anos de idade. Mudou-se para Ilhéus, em companhia de um tio, depois do falecimento de sua mãe. Sua avó preferia vê-la longe do pai, que *bebia muito*. Ela pedira ao genro para que não permitisse que Vitória voltasse a morar com o pai. Até os quinze anos, dividia seu mês entre Ilhéus e Olivença, que só frequentava para visitar a avó. ‘Só fui ter sossego quando minha avó faleceu’. Dona Vitória não pensava em voltar para Olivença. Achava muito difícil viver na *roça*, pensava que seria melhor sair de lá se quisesse formar uma família. Gostaria que seus futuros filhos tivessem acesso a uma formação escolar continuada, algo impensável para ela própria naquela época. Teve Núbia, depois Nádia, e conseguiu construir uma casa para morar, após o falecimento de seu marido, no mesmo bairro Nossa Senhora da Vitória, em Ilhéus.” (MAGALHÃES, 2010: 38).

Em âmbito regional, outras organizações foram implementadas. Em 1987, a Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE)³¹ se instalou em Itabuna. Durante os primeiros anos de atuação no local, a FASE avaliou que, para poder organizar os trabalhadores rurais atingidos pela crise da economia cacauceira da região, fazia-se necessário que tomassem consciência de sua condição, no intuito de reverter a situação de exploração e transformar, assim, essa realidade mediante um “processo educativo” (MAGALHÃES, 2010: 40-43), dentre outras ações. Além de fortes taxas de mortalidade infantil, que vinham sendo combatidas com iniciativas tais como as da Pastoral da Criança, os anos 1980 e 1990 foram também marcados por uma taxa de analfabetismo elevada. Segundo a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), Santos (2000: 23 apud MAGALHÃES, 2010: 42, nota de rodapé 12) “73% da população rural da região cacauceira baiana não possuíam o domínio do código da leitura e da escrita”, em 1991.

Diante desse cenário, a FASE passou a auxiliar projetos de educação popular na região com a cooperação de outras instituições, tal como as ações do movimento *Fé e Alegria* ao qual nos referimos. Em 1990, a FASE, junto com as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e a Fundação Cultural de Coaraci (FUNDAC), possibilitou a criação, no município de Coaraci, do Projeto Piloto de Alfabetização Integral dos Assalariados da Lavoura Cacauceira (MAGALHÃES, 2010: 43).

Tais projetos seguiam a filosofia da “pedagogia libertadora” de Paulo Freire, que dá continuidade, de certa maneira, às ideias de Frantz Fanon (1961), uma vez que ambos defendem uma educação capaz de conscientizar e dotar as pessoas – principalmente dos estratos sociais mais pobres e vítimas de desigualdades – de meios para superar sua condição subalterna. Para tal, o processo educativo proposto deve se basear na própria realidade do educando, de forma a construir junto com ele uma educação diferenciada, e não um modelo já pronto.

Em abril de 1992, o próprio Paulo Freire participou, em Coaraci, de um encontro organizado pela FASE, CEB's, FUNDAC, entidades sindicais e associações de moradores (MAGALHÃES, 2010: 43; BLOG DO CAPOREC, 2018³²). A partir desse Encontro e

30 “[...] criado por um jesuíta venezuelano em 1955. Sua ação, impulsionada pela fé cristã, se desenvolve com os empobrecidos e os excluídos, principalmente crianças e adolescentes, a fim de auxiliá-los na busca de sua autonomia e defesa dos seus direitos. Atua no Brasil desde 1981. Fonte: www.fealegria.org.br.” (Ibid.: 39 nota de rodapé 8).

31 Para mais informações ver o site Internet da FASE: <<https://fase.org.br/pt/quem-somos/historico/>>.

32 Ver Magalhães (2010: 44), Cesar (2015: 69) e o blog do CAPOREC: <<http://blogdocaporec.blogspot.com/2011/07/informacoes-sobre-o-caporec.html>>.

mediante o apoio da FASE e de outras instituições, um grupo de educadores, dentre os quais Núbia fazia parte, fundou, em maio de 1992, o Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira (CAPOREC), que atuou como um movimento social de educação popular organizado até setembro de 1996, quando se tornou pessoa jurídica sem fins lucrativos ainda com a infraestrutura da FASE (MAGALHÃES, 2010: 43). Os objetivos³³ do CAPOREC são:

- I – Promover formação e ação em Educação de Jovens e Adultos;
 - II – Desenvolver experiências de Educação Ambiental;
 - III – Efetivar práticas educativas que valorizam a ética, a cultura popular, a equidade de gênero e de etnias, a cidadania, a democracia e os Direitos Humanos.
- No desenvolvimento de suas atividades, o CAPOREC observará os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, economicidade e da eficiência e não fará qualquer discriminação de raça, cor, gênero ou religião.
(CAPOREC, 2018)

No mesmo ano de 1996, o CAPOREC obteve recursos de prefeituras municipais para arcar minimamente com as despesas dos educadores (MAGALHÃES, 2010: 45), tendo desenvolvido um projeto curricular específico, baseado na realidade das famílias com as quais trabalhavam, diferenciando-se do projeto curricular da própria FASE e do Projeto Piloto de Alfabetização Integral dos Assalariados da Lavoura Cacaueira de Coaraci. Contudo, diante da necessidade de acessar o financiamento de ONGs nacionais e internacionais, foi preciso adequar a pedagogia elaborada. Núbia, que atuava, então, como coordenadora pedagógica, aceitou trabalhar a partir das orientações do Programa Movimento Educação de Base Alfabetização em Parceria (PROMAP) voltado para a educação de jovens e adultos, mantendo, mesmo assim, certa autonomia na prática (MAGALHÃES, 2010: 46).

1.1.2 Educação: afirmação étnica e visibilidade

Em 1997-1998, tanto a Pastoral da Criança quanto o CAPOREC atuavam em cerca de dez “comunidades”, entre as quais, além de Olivença e Sapucaeira, Acuípe de Baixo e Campo de São Pedro, também na zona rural (MAGALHÃES, 2010: 40; VIEGAS³⁴, 2007: 87, 104; MARCIS, 2008: 8). As ações desses projetos, especialmente durante a experiência de alfabetização de jovens e adultos, fizeram com que histórias de vida fossem compartilhadas e a memória social fosse novamente ativada, ou pelo menos encontrasse uma oportunidade para ser compartilhada. As questões identitárias e étnicas fizeram-se mais presentes. Os depoimentos

33 Ver blog do CAPOREC: <<http://blogdocaporec.blogspot.com/2011/07/informacoes-sobre-o-caporec.html>>.

34 A antropóloga Susana Viegas estava, durante esse período, realizando trabalho de campo para a elaboração de sua tese de doutorado.

reunidos pelos autores referidos mostram que, nas famílias dessas comunidades, alguns já tentavam esclarecer sua identidade recorrendo às memórias dos mais velhos. Contudo, essa preocupação ainda não era compartilhada entre todas as famílias. Pedrísia explicou à antropóloga Patricia Couto (2003: 67-68) que, antes de iniciar sua atuação como “líder comunitária” sob a coordenação de dona Nivalda, na Pastoral da Criança, começou, sozinha, a procurar respostas referentes à sua identidade:

Foi em 1989 que eu procurei buscar um pouco, saber a identidade nossa, aí o pessoal ficou perguntando, até meus primo ficava: “você é caboca?”, e eu dizia assim: “sou caboca e sou índia, porque caboco, no que eu li nas história, é uma mistura de branco com índio.” E eles ficava: “e que povo é você?”, e eu dizia: “rapaz, eu não sei!” Eu comecei a perguntar ao pessoal de dentro de casa mesmo se a gente era índio, porque eles negava, algumas pessoa falava. Eu perguntei a meu tio, meu tio Luiz, ele disse assim: “não, minha fia, porque é muito complicado pra falar isso, pelo que aconteceu, muito complicado, por isso que nós fala assim que nós não sabe quem somo não, nós somo gente aí!”

Aí depois ele disse assim: “não, mas nós não deve negar o que nós somo, se nós somo índio temo que conseguir confirmar, afirmar nossa identidade, que isso não vai prejudicar nós, eu vou buscar isso, vou vê como é que nós pode fazer nessa luta.”

Frases como “eles negavam” e “é muito complicado para falar isso”³⁵ remetem justamente à vivência desse ancião enquanto índio, à sua memória e àquela que herdou dos seus antepassados. Remetem às violências sofridas por ser índio e às constantes perseguições dos “brancos” (colonizadores, missionários, coronéis, jagunços, fazendeiros, pistoleiros, políticos, governo, etc.). O processo de alfabetização desenvolvido pelas educadoras permitiu, assim, começar a desfazer as conotações negativas atreladas ao termo “índio” e fazer entender aos jovens e adultos que são mais do que “caboclos”³⁶ de Olivença – termo usado, de forma pejorativa, para se referir aos moradores da zona rural dessa região. Nesse contexto, educadores e educandos começaram a assumir, gradativamente, sua identidade indígena (COUTO, 2003: 68-69; MARCIS, 2008:10; MAGALHÃES, 2010: 50; CESAR, 2015: 70).

Em setembro de 1997, aconteceu, na Sapucaeira, uma reunião sobre saúde indígena, motivada por um primeiro contato das educadoras com a sede regional da FUNAI no

35 O silêncio sobre sua história e a negação de elementos nela contidos, após contexto de fortes violências, inclusive quando a situação ainda continuava sob tensão ou até mesmo quando o contexto se tornou mais “favorável”, são também estratégias desenvolvidas por essas pessoas para sobreviver. Eu mesma me deparei com esses tipos de respostas em minha família, ao procurar entender melhor o que aconteceu, no plano familiar, durante as guerras nos Balcãs. Alguns falam, outros silenciam.

36 Muitas vezes utilizado de forma pejorativa pelos não índios, como para negar a identidade indígena e, assim, não reconhecer os direitos dos indígenas. O termo “caboclo” pode, ainda, ter outros empregos, inclusive referir-se a alguns encantados. Para uma análise detalhada sobre os termos “índios” e “caboclos” em diferentes campos semânticos e contextos, ver Carvalho & Carvalho (2012), bem como Alarcon (2013: 27, nota de rodapé 15).

município de Eunápolis, no mesmo ano³⁷. Um servidor da FUNAI, à época, escreveu uma carta dirigida à Administração Regional da FUNAI de Eunápolis (ADR/Eunápolis), na qual atesta que os moradores são Pataxó (VIEGAS, 2007: 24, 321). Naquele tempo, a falta de definição do etnônimo pelas várias comunidades fez com que os “outros” também tentassem identificá-las.

Já em 1998, Núbia concluiu uma graduação em pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), continuando vinculada a tal instituição mediante cursos de extensão e de especialização sobre temáticas ligadas à educação, e também à FASE, por conta de suas ações com o CAPOREC. Sua experiência enquanto educadora nas comunidades da zona rural, em diálogo com sua experiência na Universidade, fez com que desenvolvesse, junto com as outras educadoras, um projeto curricular que refletisse uma educação ainda mais diferenciada, dessa vez incluindo a identidade indígena. Núbia, Pedrísia e outros educadores formaram, assim, o primeiro grupo de professores indígenas:

O significado de educação diferenciada, conforme debatido pelas educadoras indígenas, relaciona-se à *reflexão sobre a cultura do povo índio a partir da atuação e diálogo interétnico com outras culturas* (Anexo 2)³⁸. O objetivo central do grupo de professores indígenas consistia em reunir os integrantes das aldeias, *para compreenderem seus direitos e lutarem pela educação escolar indígena na aldeia*. (MAGALHÃES, 2010: 50)

Em maio de 1998, essas educadoras e também a antropóloga Susana Viegas participaram de uma reunião de caciques e lideranças indígenas em Eunápolis, quando começou a ser organizada a Conferência dos Povos Indígenas, prevista para acontecer no ano 2000, em protesto contra as “comemorações dos 500 anos do Brasil”, e contra a violência, a expropriação territorial e o extermínio das populações indígenas, ainda praticados na atualidade (COUTO, 2003: 67-68; MAGALHÃES, 2010: 50; VIEGAS, 2007: 224). Durante esse evento, as educadoras começaram a expor a situação vivenciada em Olivença e as iniciativas desenvolvidas para saber a sua pertinência étnica. Núbia e Pedrísia participaram também de outro evento com o objetivo de organizar a referida Conferência, durante o qual pediram apoio para a luta *dos índios de Olivença*. O pedido foi aceito pelas lideranças indígenas oriundas de outros povos indígenas da Bahia, bem como pelas organizações participantes – tais como o Conselho Indígena Missionário (CIMI) e a Associação Nacional

37 Viegas (2007: 25) e Alarcon (2013: 47) explicam que antes dessa reunião, em 1995, uma assistente social que atuava na região solicitou um estudo da FUNAI para dar assistência aos “índios”.

38 Trata-se do projeto Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, que analisaremos mais adiante, ainda neste capítulo.

de Ação Indigenista (Anáí) – que, por sua vez, ponderaram que, para lograrem maior possibilidade de êxito, seria interessante que definissem sua etnia e elegessem um representante, ou seja, um cacique (MAGALHÃES, 2010: 50; SANTANA, S., 2015: 193). A participação nessas reuniões permitiu-lhes ampliar suas redes de contatos e interagir com outros povos indígenas da Bahia, mais particularmente do sul do Estado, como os Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe³⁹.

1.1.3 A profecia do estouro no mar que faria voar água na serra: a reunião das aldeias

Voltando para Olivença, as educadoras organizaram, no decorrer dos anos 1998 e 1999, reuniões e visitas a mais de vinte comunidades para ouvir os *mais velhos* e, desse modo, esclarecer a etnia da maioria dos moradores (MAGALHÃES, 2010: 51). Instituições como a FASE, o CIMI ou a Anáí também participaram enquanto “testemunhas” e contribuindo muitas vezes com os gastos dos deslocamentos (MAGALHÃES, 2010: 51). Nessas visitas, a participação de Pedrísia foi fundamental, uma vez que sendo ela e sua família pertencentes à comunidade de Sapucaeira, as famílias das outras comunidades podiam identificá-la a partir de parentes em comum ou conhecidos, e assim superar a eventual desconfiança (MAGALHÃES, 2010: 52). A reserva, por parte de muitos, para compartilhar as experiências devia-se à lembrança da memória das violências contra eles cometidas como tentativa de refrear a reivindicação da posse da terra.

O etnônimo Tupinambá foi suscitado em várias ocasiões e sugeriu consenso por parte dos moradores das várias aldeias (VIEGAS, 2007: 26; MAGALHÃES, 2010: 52-53). A visita à comunidade Serra do Padeiro, foco desta tese, foi, segundo Magalhães (2010: 53), um dos acontecimentos determinantes na confirmação do etnônimo. Com efeito, a autora explica que as educadoras conseguiram um jipe para o acesso a essa comunidade, considerada a mais recuada, rodeada por serras e estradas em estado precário. Ao chegar, Magalhães comenta que as educadoras foram recebidas “sem maiores surpresas” pelo pajé, seu Lírio, a quem já nos referimos na introdução. Antes que elas começassem a explicar o porquê da visita, o pajé da comunidade teria dito: “Eu já sabia que um pessoal estava chegando para começar a demarcação da terra”. Cabe notar que jamais haviam se encontrado antes dessa visita. Seu Lírio orientou as educadoras a procurar seu filho, o atual cacique, Babau, que se encontrava em Porto Seguro envolvido com os Pataxó nos preparativos da Conferência dos Povos

39 Ver trechos de uma entrevista realizada por Susana Viegas (2015: 223) durante a reunião em Eunápolis, referentes a antigas relações entre esses povos e os Tupinambá.

Indígenas, prevista para o ano seguinte. Babau e as educadoras tampouco se conheciam, embora as duas já tivessem participado de algumas reuniões preparatórias para tal Conferência. Após o relato sobre os passos realizados até aquele momento em prol da identificação étnica, seu Lírio as conduziu até a *casa do santo* da comunidade⁴⁰ e explicou que o dono da aldeia é o caboclo Tupinambá e que “todos ali descendiam de Tupinambá” (MAGALHÃES, 2010: 53).

No final do período de visitas e reuniões realizadas nas comunidades, fazia-se necessário eleger um representante dos Tupinambá para ocupar a função de cacique. Em 1999, a filha de dona Nivalda, Valdelice Amaral, que também fazia parte do grupo de educadores do CAPOREC e, posteriormente, daquele de professores indígenas, aceitou o cargo (MAGALHÃES, 2010: 54; LARA, 2012: 105-106; SANTANA, J., 2015: 40-42; SANTANA, S., 2015: 344). A decisão foi comunicada em 2000, mediante uma carta dirigida ao procurador da república (BRASIL, 2009: 119). No mesmo ano, durante as mobilizações contra as “comemorações dos 500 anos do Brasil”⁴¹ em Porto Seguro, os Tupinambá presentes apresentaram a “Carta da comunidade indígena Tupinambá de Olivença à sociedade brasileira”⁴², lida, publicamente, por Núbia. No segundo ponto da carta, após solicitar a demarcação de suas terras tradicionais, os Tupinambá exigiam “educação para nossos filhos e filhas, para que o analfabetismo faça parte do passado”.

Como informamos na introdução, o reconhecimento oficial do povo Tupinambá por parte do governo demorou dois anos, sendo pronunciado em 13 de maio de 2002 mediante uma nota técnica da Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da Funai (CGEP/Funai). O fato dos grupos indígenas se autoidentificarem como “povos indígenas” não era condição suficiente para que fossem reconhecidos oficialmente, uma vez que o Brasil ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁴³ só depois, em 2004⁴⁴. Durante esse período de dois anos, houve, ainda em 2000, a visita de um assessor da presidência da Funai, que ressaltou a necessidade do reconhecimento oficial da comunidade e,

40 Trataremos da *casa do santo* mais adiante, mas tal acontecimento já mostra a importância da religiosidade para os Tupinambá. Veremos ao longo da tese como ela se manifesta, mais particularmente na aldeia Serra do Padeiro – nesse caso, no que diz respeito à educação.

41 As mobilizações realizadas contra as “comemorações Brasil 500 anos” foram marcadas por uma violenta repressão por parte da polícia (VIEGAS, 2007: 73).

42 Vide Viegas (2007: 322).

43 Ver artigo 1º, parágrafo 2, da Convenção 169 da OIT que estabelece que “a autoidentificação como indígena ou tribal deverá ser considerada um critério fundamental para a definição dos grupos aos quais se aplicam as disposições da presente Convenção”. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>.

44 Decreto 5.051/04.

em 2001, a criação de um GT para levantar as demandas fundiárias (ALARCON, 2015: 48-49). O GT de identificação e delimitação da TI Tupinambá de Olivença foi constituído em 2004, sob a coordenação da antropóloga Susana Dores de Matos Viegas, cujo relatório foi entregue à FUNAI em 2005 e aprovado por tal órgão apenas em 2009, sendo finalmente encaminhado para o Ministério da Justiça em 2012 (ALARCON, 2015: 48-49). A portaria declaratória, que permitiria a finalização do processo demarcatório, não foi assinada até a conclusão deste trabalho (julho 2019).

É interessante notar que foi concretizada a profecia de que chegaria um tempo no qual um estouro no mar faria voar água na serra, profecia comunicada pelos encantados⁴⁵ ao pai de seu Lírio, seu João de Nô⁴⁶. Glicéria Tupinambá explicou que, inicialmente, ninguém entendia o significado de tal profecia, mas que os “velhos faziam questão de contar isso todos os dias para não esquecer”. À luz das visitas das educadoras na Serra do Padeiro e das mobilizações ocorridas no litoral, os Tupinambá da Serra do Padeiro se deram conta, rapidamente, de que a *profecia* acontecera tal como explica Glicéria:

Então essas mobilizações foram realmente perto da praia e essas mobilizações foram o que conduziu o pessoal da praia até a gente na Serra. Foi daí que a gente compreendeu que esse estouro no mar foi para a Serra. Foram as pessoas que se acordaram e chegaram até nós na Serra. A gente começou a entender que o território não ia sair sem a Serra, a união da praia e da serra. E, como nós somos protetor da morada dos encantados, como a gente é guardião dela, é quem protege, a gente teve que fazer as ações, as retomadas.

Com efeito, as primeiras retomadas foram organizadas e realizadas em 2004 pelos Tupinambá da Serra do Padeiro⁴⁷. Os encantados parecem ter, então, preparado os Tupinambá de várias maneiras no que se refere ao território, para o *retorno da terra*: se na Serra do Padeiro deixaram vários avisos, as mobilizações realizadas a partir da década 1980, mediante articulações com organizações vinculadas à Igreja Católica – pelo menos referente aos Tupinambá do litoral⁴⁸ –, evidenciam, mais uma vez, uma constante reorganização de estratégias na luta para o reconhecimento dos seus direitos. Apesar das tentativas de evangelização que sofreram por parte de setores da Igreja Católica (SANTOS, 2014), não se

45 Os encantados são entidades fundamentais da cosmologia tupinambá. Evocaremos, ao longo da tese e mais particularmente nos capítulos 4 e 8, a importância dos encantados no âmbito da educação. Adiante que, para mais informações sobre a religiosidade dos Tupinambá da Serra do Padeiro, deve-se consultar os trabalhos de Couto (2008), Ubinger (2012) e Alarcon (2013).

46 Apresentaremos seu João de Nô e nos deteremos sobre sua trajetória no capítulo 7.

47 Para uma análise detalhada sobre o processo de retomadas na aldeia Serra do Padeiro, ver Alarcon (2013).

48 Na Serra do Padeiro, as mobilizações deram-se de outra forma, como veremos nos próximos capítulos.

recusaram a dialogar, contemporaneamente, com ela ou com instituições a ela ligadas. Dona Nilvada comenta que:

A Igreja Católica era o único órgão que tinha poder aqui. Não existia essas outras religiões que têm hoje. Muitas “passagens” da nossa história aconteceu dentro da Igreja Nossa Senhora da Escada, mas, na minha época, a Igreja fazia um papel muito importante. Eles ajudavam os coronéis sim, mas também protegiam os parentes, porque a maioria dos índios aqui eram católicos. A gente que sempre organizava as festas tradicionais, puxada do mastro, o terno de reis, bumba meu boi, quermesse... Muitos padres mesmo ganharam terras aqui na época das “terras devolutas”, onde o governo começou dar às pessoas que prestavam serviços, e a Igreja passou muitas informações naquela época. *Informações nossas!* Hoje isso não acontece mais, porque o político está em todos lugares e não precisa da Igreja fazer isso. (MENDES; TUPINAMBA, 2014: 24, grifo no original)

O depoimento de dona Nivalda demonstra que os Tupinambá foram e continuam sendo bem conscientes do papel da Igreja, e da relevância de serem acionadas estratégias de relacionamento com essa poderosa instituição. Se a “maioria dos índios aqui eram católicos” não teria sido por pura expressão de fé. As estratégias de interação com as organizações vinculadas à Igreja Católica corroboram, no sentido mais amplo, a tese de que é possível “abrir-se” o Outro para ir em busca do reconhecimento e aplicação dos seus direitos.

1.2 UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DENTRO DE UMA TERRA INDÍGENA

Com o encaminhamento da elaboração, por parte da Funai, do laudo antropológico que reconhece a demarcação do território, os Tupinambá puderam dar um passo à frente na efetivação dos seus direitos garantidos na Constituição de 1988 e em outros textos de lei⁴⁹, e mais especificamente no que diz respeito a uma educação escolar indígena diferenciada.

1.2.1 Sapucaeira: *esse direito indígena nasceu aqui*

A primeira escola com educação escolar indígena na TI foi criada em 2002⁵⁰, com o nome Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (EEITO), cuja sede foi inaugurada em 2006⁵¹, em Sapucaeira. Seu Pedro lembrou: “esse direito indígena nasceu aqui”, na Sapucaeira, fazendo referência à atuação da filha e das outras educadoras em prol da educação. A partir de uma análise de diferentes tipos de fontes, Viegas (2007: 74) explica que a toponímia desse lugar – Sapucaeira – é totalmente ligada aos Tupinambá que estão

49 Ver próxima subparte.

50 DO de 9 de junho de 2002.

51 “Tupinambás ganham o maior colégio indígena da Bahia”, conforme publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia (BAHIA, 2006).

estabelecidos nessa localidade há pelo menos um século⁵². Tais fontes estudadas por Viegas corroboram a história oral e as memórias dos Tupinambá, que consideram Sapucaeira como sendo um dos locais de resistência. A antropóloga, que estava em campo durante os anos de 1997 e 1998, compartilha, nesse sentido, um texto ditado pela então professora da Escola Municipal Aramari⁵³, que alude à presença da população indígena na origem da localidade, mas também durante o ano de 1997.

Sapucaeira, 10 de abril de 1997

A origem do nome Sapucaeira surgiu por causa de um rio que nasce na Serra do Serrote e encontra-se com o rio Acuípe e deságua no mar. Neste lugar, havia muitos frutos que se chamavam sapucaia, por isso o rio levou este nome. E toda a nossa região também.

Os primeiros moradores de Sapucaeira foram Antônio Fulgêncio Manoel, Domingas, Juvenal Cunha, Antônio Damásio.

Depois, em 1922, chegaram outros moradores como a família de Sr. Lúcio Batista e Maria Batista, Sr. José de Araújo e Juvina Araújo e Pedro Batista. As primeiras casas foram feitas de taipa, cobertas de ouricana e as portas de ripa de Juçara. Não tinha estradas de carro, só para animais passarem para Olivença.

Só em 1948 a 1949 as estradas foram feitas à mão. Aí, foi que veio o primeiro transporte (o carro). As primeiras máquinas entraram para fazer a estrada em 1969. (Texto ditado para o caderno dos alunos, Escola Municipal Aramari, Sapucaeira, 1997)

Ademais, para alguns tupinambás, tal como Núbia, Sapucaeira é, de certa forma, considerado como o “centro da aldeia”; não só por ser um dos lugares recuados onde as famílias antigas fugiram e resistiram para escapar do aldeamento em Olivença, da dominação, da colonização, da invasão, do roubo, dos portugueses, jesuítas e coronéis, mas também por ser onde se concentraram as articulações para o reconhecimento étnico (COUTO, 2003: 69-70; MAGALHÃES, 2010: 155). Núbia também considerou que foi onde tudo começou (MAGALHÃES, 2010: 154-155), fazendo eco à fala de seu Pedro, “esse direito indígena nasceu aqui”.

Segundo Pedrísia e outros professores tupinambás, anteriormente reuniões para ouvir a opinião dos *mais velhos* e decidir em que aldeia ia ser construída a primeira Escola Indígena

52 Viegas (2007: 101, nota de rodapé 1) acrescenta que “Essa conclusão resulta da pesquisa nos livros de registro do cartório da vila de Olivença, como da memória oral de índios e de fazendeiros que se fixaram na região em meados do século e, ainda, do vasto conjunto de histórias de vida dos índios que vivem na região.” A autora informa ainda que: “O primeiro documento escrito que refere o nome de Sapucaeira é um registro de óbito datado de 1925, no qual se indica com precisão o local de residência de um índio falecido, não simplesmente como Sapucaeira, mas como ‘Rio de Sapucaeira’ (Registro de Óbito do Cartório de Olivença, Folha 68, Livro 5).” (VIEGAS, 2007, p. 101, nota de rodapé 2).

53 Trataremos da Escola Municipal Aramari no capítulo 6.

reconhecida pelo Estado, a sugestão das educadoras para a construção da primeira escola em Sapucaeira foi acatada em consideração ao histórico da localidade na luta pelo direito à educação escolar indígena. Importante ressaltar que o lugar exato da construção da EEITO foi uma área cedida por seu Pedro Braz. Pedrísia ressalta: “Pai doou pensando no futuro”. Mais do que qualquer área do sítio, seu Pedro cedeu o local da própria casa da família. Lembramos que não é a primeira vez que seu Pedro oferecia sua casa, uma vez que ele aceitou, em 1986, que as reuniões vinculadas às atividades da Pastoral da Criança acontecessem ali. Fato interessante referente ao ato de doação é ressaltado por Cinthia Creatini Rocha (2014: 88), ao explicar que os pais de Pedrísia não demonstraram nenhum tipo de “ressentimento pela perda das moradias”, mas “tristeza ao recordarem as espécies vegetais que perderam: abacate, caju, nogueira, graviola, mamão e os pés de coco que lhes rendiam a colheita de mil frutos por mês”. A memória mostra novamente ser enraizada na própria terra, tal qual a raiz de sua vegetação e a relação dos Tupinambá com elas. Pedrísia me explicou também que não era a primeira intenção doar o local exato da casa, mas sim uma área perto:

A gente morava lá embaixo onde tem a escola hoje. [...] A gente mudou de lá para aqui para construir [a Escola]. [...] Queria que fizessem em cima, mas acharam [os funcionários da empresa de construção] muito aladeirado. Pai pensou que era insegurança também, aí fizeram aqui. Foi até bom, porque o tempo está mais ruim de malandragem. Se fosse lá... Aqui está no meio, o que se passa aqui, a gente está vendo, e de lá não estamos vendo. Aí está no meio.

Construir a escola no espaço da casa resultou ser, segundo Pedrísia, uma melhor opção em termos de segurança. Com efeito, lembramos que, nesse período, os Tupinambá haviam sido recém-reconhecidos oficialmente pelo governo e que o processo demarcatório não tinha de fato começado. Sendo assim, não indígenas, como fazendeiros e trabalhadores, estavam – e alguns ainda hoje permanecem – na região, o que representa fonte de preocupações pelos indígenas, que temem violências e perseguições. O antropólogo José Valdir Santana (2015: 125) acrescenta que a escolha do local de construção da escola deu-se também por ser um lugar sagrado, no qual, no passado, foram realizados rituais onde encantados, espíritos – tal como do caboclo Marcellino – e energias “muito fortes” costumavam circular, permitindo um vínculo com os Tupinambá, atuando sobre seus corpos “(mas não somente sobre os corpos), inclusive, debilitando-os, mas também fortalecendo-os” no presente⁵⁴. Ademais, o fato de ser mais para “dentro” do território, na “roça”, representaria, segundo alguns indígenas, o “modo

54 Ver também Lara (2012).

de vida Tupinambá” (SANTANA, J., 2015: 125), o que vai no sentido do que mencionamos acima, contrapondo Sapucaeira com Olivença.

1.2.2 As negociações em volta da construção da primeira escola da TI

As obras da escola começaram em 2003, quando foram feitas as análises de aterro. Já o prédio escolar começou a ser construído em 2005. Até 2004, as aulas continuaram acontecendo no mesmo lugar onde eram ministradas no tempo do CAPOREC, ou seja, em uma sala improvisada na antiga casa de farinha de seu Pedro e dona Domingas, batizada por Pedrísia de Escola Aracy⁵⁵. Uma vez concluídas as análises de aterro do solo, as aulas passaram a ocorrer em uma nova sala improvisada em frente da nova e atual casa da família de Pedrísia. A nova sala de aula – que ainda existe – da Escola Aracy⁵⁶ serviu, portanto, de primeira “sede” para a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença durante sua construção.

É importante ressaltar que na luta pela garantia dos direitos referentes à educação diferenciada, os Tupinambá pediram, já nas primeiras reuniões com o Governo do Estado, a construção de várias salas de aula espalhadas entre as comunidades, e não apenas uma única escola com várias salas. No “Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá”, datado do 13 de julho de 2001⁵⁷, foram solicitadas a construção de 20 salas de aula para o ensino fundamental das então 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, repartidas em 20 comunidades⁵⁸ (quatro estando “em fase de organização de trabalho educativo”). Essa solicitação visava, assim, a consolidar os outros “núcleos escolares” estabelecidos no período do CAPOREC e atenuar a distância, por dificuldades de acesso sobretudo decorrentes das péssimas condições das estradas.

O pedido de construção de várias salas de aula distribuídas pelas comunidades, no entanto, não foi acatado. José Augusto Laranjeiras Sampaio, presidente da Anaí, explicou-me, em comunicação pessoal, que embora a associação não tenha participado diretamente do processo de elaboração do projeto de Escola na TI Tupinambá, ele lembra ter reforçado o pedido para que fossem construídas várias salas de aula e não apenas uma escola⁵⁹: “O

55 Vide figuras 1 – 4, Caderno de imagens 1

56 Vide ponto 2, Mapa 1.

57 Disponível em: < <http://documents.worldbank.org/curated/en/269191468769733939/pdf/multi0page.pdf>>.

58 Vide tópico 1.4 deste capítulo.

59 Ele, inclusive, assinou também o já referido “Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá”.

Governo do Estado queria fazer uma escola única e fui da opinião, na época, que deveriam se fazer várias escolas, porque o transporte ali não é fácil, como está provado hoje que de fato é ruim ter uma escola única”.

Além de ser escola única, cabe notar que o prédio escolar foi construído com apenas seis salas de aula⁶⁰, o que, evidentemente, não atenderia todas as aldeias da TI. Segundo Pedrísia, o Governo do Estado ainda exigiu que as turmas fossem constituídas com um mínimo de 15 estudantes. Contudo, tal restrição não cabe na educação escolar indígena, justamente por ser diferenciada e estar em uma zona rural⁶¹ que contrasta com o movimento das escolas públicas “comuns” das cidades. Devido a dificuldades diversas, tais como transporte escolar, contratação de professores e falta de infraestrutura, a maioria das escolas da zona rural da região – mesmo sem serem indígenas – eram multisseriadas, o que significa que o número de estudantes pode ser muito variável. A depender da localidade, da inexistência de outras escolas e também da dificuldade de acesso, a escola pode funcionar apenas para algumas famílias, ou, ao contrário, atendera um número de estudantes maior do que a própria estrutura pode comportar, prejudicando a qualidade do ensino ministrado.

No que diz respeito à configuração arquitetônica, me deparei com duas explicações. Para alguns professores, houve uma consulta prévia por parte do Governo do Estado, de modo a respeitar as especificidades culturais dos Tupinambá – conforme especificadas nos artigos 210 e 231 da Constituição –, acatando, assim, o pedido de formato circular “com padrões arquitetônicos inspirados em uma aldeia Tupinambá do século XVII” (COSTA, 2013: 25-26). No entanto, outros professores tupinambás me explicaram que não houve uma real consulta prévia e que o Governo do Estado apresentou os modelos já construídos em outras TI da Bahia⁶². Desse modo, os Tupinambá teriam, segundo esses professores, cedido diante da insistência do Governo do Estado – tanto para a construção de uma escola única quanto para o formato arquitetônico desta –, recedendo a não construção do prédio escolar caso não concordassem com a proposta apresentada. Em conversa com Sampaio sobre a questão do formato arquitetônico da EEITO, ele chama justamente a atenção para:

60 “O Projeto Bahia, em sua Fase II, visa suprir a necessidade deste povo construindo uma escola com 06 salas de aula e capacidade para 720 alunos” (Ibid.: 39). Vide figuras 5-7, caderno de imagens 1.

61 Ver também a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>.

62 Ver Caderno de Imagens 1, figuras 8-10, com fotos da Escola Indígena Barra Velha (Pataxó), da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata e do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu (Pataxó Hã Hã). Uma das diferenças da EEITO é que não possui a parte superior da estrutura central do prédio escolar.

Lembrar que isso é um padrão de escola indígena, desse período pelo menos e lembrar que pouco antes da construção da escola dos Tupinambá de Olivença, foram construídas as escolas de Barra Velha, do Caramuru e da Boca da Mata, todas no mesmo modelo circular no projeto do MEC, igualzinho. Quer dizer, o MEC havia acabado de construir Barra Velha, Boca da Mata e Caramuru, e estão as três iguais, as três circulares. Acho que o Estado da Bahia, ao construir a Escola Tupinambá de Olivença, e os próprios Tupinambá de Olivença, se inspiraram nessa onda de escola circular que estava acabado de ser construído com sucesso na época pelo MEC nas outras três aldeias, e tentaram reproduzir isso lá no Sapucaeira.

1.2.3 Discussão sobre o nome da escola

Além do local da construção do prédio escolar, cabia ainda a decisão sobre o nome da escola. Pedrísia e seus pais explicaram que eles e outros tupinambás supõem que o nome da Escola não era para ser Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, mas sim “Escola Estadual Indígena Tupinambá de Sapucaeira”⁶³, para ressaltar a importância desse local como lugar de resistência, como explicamos anteriormente. Seu Pedro explica:

Está errado desse jeito, pela justa razão que aqui não é Olivença [...] o nome daqui é Sapucaeira, não é Olivença. Olivença está longe. São 15 km daqui para Olivença. Tinha que botar o nome da comunidade, ficava até mais fácil para qualquer pessoa procurar. Aí botou esse nome aí, e ficou até hoje.

Perguntei como foi, então, escolhido o nome, e me explicaram que alguns achavam melhor colocar “Tupinambá de Olivença”, porque era a primeira escola indígena do território – Terra Indígena Tupinambá de Olivença – reconhecida pelo Governo do Estado e, assim, não pareceria favorecer apenas uma comunidade. Nesse sentido, Núbia explica que

[As pessoas e demais lideranças] Sempre falam “os Tupinambá de Olivença”, tendo Olivença como eixo. E Olivença foi o espaço urbano onde, no território do município, você identifica logo como distrito, então era muito fácil. Ao invés de dizer Tupinambá de Sapucaeira, porque Sapucaeira é interior. Então ficou convencionado por todo mundo, porque cada comunidade que existe lá é distrito de Olivença. Mas o centro dessa aldeia é Sapucaeira, todas as conquistas nascem de lá. Seja a saúde, a escola, seja a questão do território, tudo surge daquele espaço. Não só pela localização geográfica, mas pelo movimento que ali sempre teve. De organização, de afinidade de proposta. As pessoas se encontravam lá e depois se estendeu, pessoas de outras comunidades iam pra lá e depois levavam as discussões pra outros lugares. Isso é uma leitura que poucas pessoas fazem. Olivença era sempre um foco de chegada. Olivença pode parecer que é o centro da aldeia, mas não é, e não deve ser. Porque enquanto, espaço Olivença é um aldeamento jesuítico. A lei foi criada pelos jesuítas para a sobrevivência de algumas pessoas que ficaram depois do massacre... (MAGALHÃES, 2010: 154-155)

63 Ou ainda “Escola Estadual Indígena Tupinambá Aracy de Sapucaeira”, em consideração ao nome já dado por Pedrísia.

Já na fase de construção do prédio escolar, mesmo sendo um dos símbolos de vitória para a implementação de uma educação escolar indígena entre os Tupinambá, identificamos, então, várias violações de direitos garantidos aos povos indígenas pela Constituição de 1988, entre as quais: não conclusão do processo demarcatório, imposição de uma escola única para toda a TI, exigência de um número mínimo de estudantes por turma e ausência de consulta prévia quanto ao formato arquitetônico. Mesmo nessa fase inicial de implementação da EEITO, nos deparamos com os impactos que uma instituição respaldada pelo governo pode provocar em uma TI. Se as políticas públicas voltadas para os povos indígenas deveriam contribuir para o exercício de sua autonomia, vemos que tal instituição demanda, além de uma nova organização nas aldeias e entre elas, pensar em novas estratégias para, justamente, fazer aplicar seus direitos. Esse aspecto será também evidenciado ao longo da tese, de modo a refletir sobre de que forma as ações e omissões do Governo Federal e do Estado contribuem para a efetivação da educação escolar indígena, compreendendo todas as suas especificidades. Cabe alertar, mais uma vez, que os conflitos fundiários representaram, e continuam representando, graves entraves à implementação e consolidação da educação escolar indígena na TI. Relembramos que os prazos para finalização do processo demarcatório não foram respeitados desde o início, o que acirra as violências na região e, de certa forma, permite ao Estado identificar nesse contexto – também provocado por ele – pretexto para não cumprir suas responsabilidades, alegando tratar-se de uma área de conflito e com processo de demarcação não concluído.

Nessa etapa, ter uma escola indígena reconhecida pelo Estado levou os professores indígenas a se organizarem para uma adequação a essa nova realidade, tanto no que diz respeito ao conteúdo pedagógico quanto ao referente ao quadro de funcionários.

1.3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E *A ESCOLA QUE QUEREMOS*

A promulgação da Constituição Federal de 1988, à qual já nos referimos, mais particularmente mediante seus artigos 210, 215, 231 e 232, permitiu a elaboração de textos de leis complementares em vista da construção e da aplicação da educação escolar indígena. Ela continua representando um desafio tanto para o sistema político quanto para os povos indígenas do país. A partir de 1991, a educação escolar indígena passou a ser de responsabilidade do MEC (e não mais da FUNAI), que deveria, então, coordenar ações

visando a sua regulamentação e implementação nos diferentes Estados do país⁶⁴. Em 1993, o mesmo ministério publicou as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DPNEEI), elaboradas pelo comitê de Educação Escolar Indígena. Em 1996, a Lei nº 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Lembramos que entre os Tupinambá o primeiro grupo de professores a se autoidentificar como professores indígenas foi criado em 1998 por Núbia – ano em que se formou em pedagogia –, Pedrísia e outras educadoras vinculadas ao CAPOREC. Em 1997, Pedrísia integrou a primeira turma do Magistério Indígena na Bahia, criado mediante um trabalho conjunto entre várias instituições⁶⁵ e povos indígenas⁶⁶. Essa primeira turma concluiu o curso em 2003, formando cerca de 100 professores indígenas do Estado para o exercício da docência até a 4ª série (hoje 5º ano), entre os quais muitos já trabalhavam em escolas indígenas de suas comunidades como “professores leigos”, de forma voluntária.

O curso de formação foi pensado para acontecer em etapas presenciais e à distância, sendo oito etapas intensivas, sete etapas complementares (presenciais) e sete etapas intermediárias a serem realizadas de “forma itinerante” nas aldeias do norte e do sul do Estado. Tal formato pretendia, assim, favorecer “o envolvimento das comunidades indígenas bem como o intercâmbio entre os povos envolvidos, possibilitando a construção de uma educação, inter e pluricultural”⁶⁷. As temáticas norteadoras para a formação dessa primeira turma foram “500 anos do Brasil – outros 500, terra/território passado/presente/futuro, sistemas produtivos, educação e saúde, biodiversidade e cultura” (BAHIA, 2003: 36) – abordados, a princípio, a partir tanto da perspectiva indígena quanto da convencional. Nesse mesmo período, em 1998, o MEC lançou também o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que buscava

explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas; refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula. (RCNEI, 1998: 13)

64 Vide Decreto Presidencial nº 26 e a Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559 16/04/91.

65 Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI/MEC), Funai e UFBA.

66 Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tuxá e Xucuru-Kariri.

67 Governo do Estado da Bahia, Secretaria de Educação. Plano de desenvolvimento da educação escolar indígena na Bahia (2003: 36).

Tanto as DPNEEI quanto o RCNEI surgiram das próprias iniciativas dos povos indígenas em diálogo com organizações não governamentais colaboradoras e marcam uma primeira experiência em termos de construção conjunta – indígena e não indígena – de definição da educação escolar indígena segundo textos de lei (GRUPIONI, 2003: 152-153).

1.3.1 Entendendo a educação escolar indígena

Foi também em 1998 que Núbia e as demais educadoras, consultando os anciões das comunidades, começaram a se debruçar sobre a elaboração de um projeto curricular que incluísse reflexões sobre a identidade indígena e se interrogasse sobre que tipo de escola desejavam:

Onde valorize a cultura, tradição, costumes e religião.
Uma escola que venha revitalizar nossa língua materna.
Que tenha intercâmbio com outras escolas indígenas.
Que tenha contato com a natureza e fortalecimento étnico do nosso povo⁶⁸.

Pedrisia esclareceu também que o novo projeto curricular permitiria reforçar ainda mais o papel social da escola em Sapucaieira e seus anexos: “muitos não tinham documentos, não tinham registros, tinham a idade mas não tinham o registro. Foi através desse projeto, do indígena, que foi tendo mais facilidade.”

Contudo, à medida que as reflexões e tentativas de aplicação avançavam, distinguir, na prática, o que se entende por educação diferenciada e educação convencional tampouco era evidente mesmo para alguns professores indígenas. Os grandes esforços realizados pelas educadoras para alfabetizar crianças, jovens e adultos das comunidades permitiram, como vimos, chegar a uma fase de pós-alfabetização, na qual questões identitárias ressurgiram, incentivadas pelo exercício da memória a partir de um trabalho de história oral. Com a identidade indígena assumida, e em busca de seu pertencimento étnico, uma outra fase era iniciada com a elaboração de um plano político pedagógico passível de ser trabalhado de acordo com conteúdo indígena e convencional. Marcineia Tupinambá, uma das educadoras que iniciou o “núcleo escolar” na comunidade Águas de Olivença⁶⁹, autora da dissertação intitulada “Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogo com as professoras Tupinambá de Olivença”, defendida na UESC, expressa essa dificuldade: “Quando me encontrei com a

68 Vide Magalhães (2010: 142).

69 Trataremos desse antigo anexo escolar no próximo capítulo.

educação escolar Tupinambá [...] eu possuía várias angústias de compreensão para diferenciar a escola regular/convencional da escola indígena” (2016: 15-16).

Para superar tal dificuldade, grandes expectativas eram depositadas no Magistério Indígena, tanto pelos professores indígenas quanto pelos colaboradores não indígenas. Nas diferentes etapas do curso de formação, as áreas de estudos – Educação escolar diferenciada; Sociedade / Natureza e Cultura; Língua; Matemática – trabalhadas a partir das temáticas norteadoras referidas anteriormente, visavam refletir sobre o que era educação escolar indígena e educação escolar convencional, como fazê-las dialogar e pôr o resultado – em contínua construção – em prática. Contudo, apesar de o Magistério Indígena representar um avanço na luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas, e ser reconhecido como tal pelos professores indígenas, as experiências desenvolvidas junto às duas primeiras turmas foram criticadas. Para alguns professores indígenas tupinambás, o Magistério Indígena assemelhava-se ao Magistério tradicional, uma vez que não conseguiu inserir, de fato – a depender da disciplina⁷⁰ –, conteúdos na perspectiva indígena e destacaram-se mais *as coisas do não índio*, mesmo reconhecendo-se a importância de tal conhecimento (FERREIRA, 2011: 99-100; TUPINAMBÁ, 2016: 25)⁷¹. Alguns professores concluíram que estavam aprendendo mais nas mobilizações do movimento indígena e das próprias comunidades: “foi a partir dos encontros nas comunidades com as ações do movimento indígena, que, aos poucos, fui acreditando que poderia, sim, acontecer de forma diferente” (TUPINAMBÁ, 2016: 27). Além da questão do conteúdo, a crítica referia-se também ao formato:

Os módulos são apresentados de forma estanque, com enormes espaços de tempo entre um módulo e outro, como se fossem pequenos cursos sem nenhuma ligação e interlocução entre os formadores e consultores e entre formadores e alunos. Não existe uma avaliação em processo e tampouco é dado retorno, para os professores cursistas, das atividades e tarefas solicitadas ao longo do curso, resultando em falta de estímulo por parte destes. (FERREIRA, 2011: 99-100)

1.3.2 Implementando a educação escolar indígena

Em 1999, a Resolução CEB/CNE nº 2 reforçou o respeito às especificidades das propostas pedagógicas dos povos indígenas, ressaltando a importância de “assegurar a

70 Uma professora Tupinambá ressaltou que a disciplina que mais dialogava com a “cultura indígena” era a de antropologia (FERREIRA, 2011: 99-100).

71 Essas observações referem-se mais especificamente à segunda turma do Magistério Indígena na Bahia. Ferreira (2011) compartilha também um exemplo de Magistério Indígena no Estado de Minas Gerais, que teve mais sucesso por acompanhar o processo de implementação da educação escolar dos diferentes povos indígenas mineiros.

constituição de valores, conhecimentos e competências *gerais e específicas* necessárias ao exercício da atividade docente” (grifo nosso). Já a Resolução CEB/CNE nº 3 deixa claro que “a escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade indígena interessada, [...] respeitando suas formas de representação”. Para tal, a Resolução estabelece que cabe à União apresentar diretrizes para os Estados de maneira a orientá-los tecnicamente e apoiá-los financeiramente na implementação dos programas pedagógicos diferenciados, mediante a formação de professores indígenas e outros técnicos que atuarão nas escolas indígenas. Os Estados, por sua vez, são orientados a trabalhar em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação e os povos indígenas. No âmbito do Estado da Bahia, foi criado, em 2000, o Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), uma iniciativa dos povos indígenas, mais particularmente dos professores indígenas que estavam cursando o Magistério Indígena, contando, ainda, com o apoio de algumas instâncias⁷² do mesmo Estado. O objetivo do FORUMEIBA era, e continua sendo, a realização de reuniões⁷³ no intuito de discutir, analisar e propor encaminhamentos para as questões relativas à educação escolar indígena no Estado.

Respaldados pelos textos de lei referidos, ao entregar o Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença, em 2001, o objetivo dos Tupinambá foi o de “fazer com que o ensino ministrado nas comunidades Tupinambá seja reconhecido, cadastrando, no censo escolar, professores e alunos”, bem como garantir “a contratação dos professores Indígenas Tupinambá para melhorar a Educação Escolar Indígena nas comunidades”. No mesmo ano, oficinas foram realizadas com o grupo de professores indígenas⁷⁴, sob a coordenação de Núbia e com a consultoria da Anai e do Pineb, em especial mediante a participação da antropóloga Patrícia Couto e do antropólogo José Augusto Laranjeiras Sampaio e o apoio do MEC, para elaborar uma cartilha Tupinambá⁷⁵ (COUTO, 2003: 12-13) que serviria de material didático diferenciado para as escolas tupinambás. As oficinas aconteceram no anexo escolar da comunidade do Acuípe de Baixo⁷⁶,

72 Tais como a SEC-BA, o Conselho Estadual de Educação, a Procuradoria da República, a FUNAI, a Assembleia Legislativa, a Secretaria da Justiça e a Secretaria do Desenvolvimento Social.

73 O FORUMEIBA é preferencialmente organizado em Terras Indígenas. Voltaremos a evocá-lo nos próximos capítulos, mais particularmente na edição do ano de 2017, que aconteceu na aldeia Tupinambá de Acuípe de Baixo.

74 Segundo o Relatório Reivindicativo para Criação de Escolas Indígenas nas Aldeias do Povo Tupinambá de Olivença (Op. Cit.), três professores tupinambá cursavam o Magistério Indígena.

75 *Memória Viva dos Tupinambá de Olivença: lembrar é reviver, é afirmar-se ser*. Organizado pelos professores Tupinambá de Olivença, com colaboração e edição de instituições (ANAI/FASE-BA/MEC/PINEB-UFBA, 2003).

76 Daremos mais informações sobre esse anexo escolar e os outros no próximo capítulo.

para onde os outros professores também se deslocaram, ficando hospedados na comunidade, junto com os antropólogos presentes. Nesse mesmo ano, a Lei 10.172 estabeleceu o Plano Nacional de Educação, com prazo de dez anos para sua execução.

Ainda em 2001, os Tupinambá organizaram a primeira marcha em memória de seus mártires: o massacre do rio Cururupe do século XVI, perpetrado pelo então governador-geral Mem de Sá durante a Batalha dos Nadadores⁷⁷, e, três séculos depois, na década de 1930, a revolta do Caboclo Marcellino⁷⁸ contra a construção de uma ponte sobre o referido rio para fazer de Olivença um balneário turístico⁷⁹. Destaco essa mobilização porque surge, mas também alimenta, ao mesmo tempo, o processo de construção de uma educação escolar tupinambá e de reivindicação identitária, mostrando, pela sua presença, resistência. Relembramos que os Tupinambá só foram reconhecidos pelo estado brasileiro no ano seguinte, em 2002.

Em 2002, foram publicadas as *Referências para a formação de professores indígenas*⁸⁰, resultado de uma articulação entre professores indígenas, indigenistas e técnicos de secretarias de educação, no intuito de implementar o RCNEI estabelecido em 1998. Para tal, as *Referências* visavam preparar os professores indígenas, mas também orientar, concretamente, as instâncias do Governo do Estado a respeitar a autonomia dos povos indígenas, contribuindo para a execução das pedagogias educativas escolhidas para suas escolas. Se, como vimos, não foi sempre fácil para professores indígenas distinguirem o convencional do diferenciado na prática educativa, é também verdade que as diferentes instâncias do governo tiveram que entender esse novo quadro, e, dessa forma, trabalhar para

77 Em 1559, sob o comando de Mem de Sá, os indígenas assassinados formaram uma légua ao longo da praia do Cururupe (CAMPOS, 2006: 186).

78 Marcellino José Alves, conhecido como o Caboclo Marcellino, é uma figura de suma importância da resistência territorial dos Tupinambá entre as décadas de 1920 e 1930. Nesse período, Marcellino lutou contra o avanço dos não índios sobre o território, mobilizando seus parentes, o que o levou a ser perseguido e várias vezes preso. Ele e seus companheiros costumavam encontrar refúgio no interior do território, sendo a Serra do Padeiro o último refúgio de Marcellino. Não se sabe o que foi dele a partir de 1937. Durante as perseguições, muitos indígenas foram torturados para que delatassem onde ele e seus companheiros encontravam-se. Para mais informações, ver: Couto (2003: 53-63, 70-73); Campos (2006); Lins (2007); Viegas e Paula (BRASIL: 2009); Magalhães (2010: 20-21, 62, 73-74, 84-85); Alarcon (2013: 27-28, 38-44, 131-135); entre outros. A atuação do cacique Babau chegou a ser comparada àquela do Caboclo Marcellino – ver Couto (2012; 2016). Tive a oportunidade de assistir, no dia 20 de abril de 2018, à “3ª edição do Júri Simulado – Releitura do Direito na História, levando a Julgamento o Índio Caboclo Marcellino”, organizado pela Defensoria Pública do Estado da Bahia, na Tenda do Teatro Popular de Ilhéus. O projeto busca garantir os direitos de personagens da história nacional que não puderam garantir seu direito de defesa. Daremos mais detalhes sobre esse episódio no capítulo 6.

79 Vide Paraíso (1989: 102-105); Couto (2003: 46-48); Campos (2006: 774); Alarcon (2013: 38-39, 75); e Carvalho (2017: 73-74).

80 Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília (2002) (coordenação e redação de Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte).

garantir os direitos dos povos indígenas – aqui, em termos de educação escolar. Os professores indígenas estão, desde então, fazendo uma ponte entre conhecimentos indígenas e conhecimentos convencionais, mas também com essas instâncias: tratam-se de políticas e práticas novas. A professora e mestre em Educação Tupinambá Marcineia compartilha ainda, em sua dissertação, que:

no início da minha carreira como professora indígena, lecionava para a turma de parentes (como nos chamamos enquanto indígenas) da mesma forma como que lecionava nas escolas convencionais, como se não fosse necessário diferenciar conteúdos para os alunos indígenas, pois eu ainda não havia desenvolvido um entendimento de educação diferenciada. Lecionar na escola do município para uma turma “comum” era mais fácil, pois havia coordenadores pedagógicos que acompanhavam as atividades. Já na escola indígena, mesmo com o apoio pedagógico da FASE, tudo era muito novo e, por mais que estudasse nos momentos de planejamento, não ficava claro, não acreditava que aquele tipo de escola levaria à reafirmação dos alunos enquanto indígenas. (2016: 27).

Essa angústia é também atrelada à longa tradição das “escolas para índios”, que contribuíam para aplicar as políticas anteriores à Constituição de 1988, tratando de “integrar” os indígenas na sociedade nacional. A experiência compartilhada por Marcineia levou-a a elaborar essa dissertação respondendo à seguinte problemática: “Em que medida os princípios da Escola Indígena apresentados pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas são implementados e são condizentes com a prática pedagógica dos professores Tupinambá?”⁸¹

1.3.3 “Não temos plano de carreira”: condição dos professores indígenas

Em 2004, a ratificação da Convenção nº 169 da OIT assegurou também o direito à educação para os povos indígenas, bem como o respeito à sua autonomia. No mesmo ano, a lei que regulamenta a educação indígena diferenciada foi aprovada no Estado da Bahia,

81 A autora ressalta também o aumento das produções acadêmicas dos professores indígenas Tupinambá, refletindo e analisando o desenvolvimento da educação escolar indígena em suas comunidades, nas creches e nos anexos escolares: “Maria Cristiane dos Santos – *Educação Infantil Indígena dos Tupinambá de Olivença: um comparativo entre a tradição e as práticas atuais* (SANTOS, M. 2014), o de Genilda dos Santos – *A Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença e Creche Oka Katuana: educação escolar indígena diferenciada* (SANTOS, G. 2014), o de Darlene das Neves Silva, intitulado *Uso das ervas medicinais na comunidade indígena Tupinambá de Olivença, Ilhéus/Bahia: patrimônio e resistência* e o de Ediva Nascimento com o título: *Dificuldades de aprendizagem dos estudantes indígenas com o conteúdo formal* (NASCIMENTO, 2014). As quatro são professoras indígenas e cursaram Ciências Sociais na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, em 2014, pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). [...] Vale salientar que outras professoras e professores Tupinambá de Olivença/Ilhéus/Bahia/Brasil estão participando de cursos de formação e cursando graduação em diferentes áreas de conhecimento, para se capacitar no desafio de implementar a Educação Escolar Indígena em nossas comunidades” (Ibid.: 13-14).

mediante a Resolução CEE nº 106/2004. A partir de 2006, as universidades começaram a elaborar políticas afirmativas. Nesse sentido, a aprovação da “Reforma Universitária” (PL 7200/2006) estabeleceu a democratização de acesso às instituições federais de Ensino Superior (Artigo 45), bem como a promoção dos estudantes “das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afrodescendentes e indígenas” (Artigo 46). No ano seguinte, em 2007, a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, criada como resultado do primeiro FORUMEIBA, desvincula-se da Coordenação do Campo. Em 2008, foi implementado na Bahia o primeiro curso de nível superior para formar professores indígenas, a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI)⁸², que passou a funcionar em dois *campi* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculados aos departamentos de educação: Paulo Afonso, para atender aos povos indígenas do norte do Estado, e Teixeira de Freitas, para atender aos povos indígenas do sul do Estado, onde estão localizados os Tupinambá. Em 2009, foram estabelecidos pelo MEC os territórios etnoeducacionais indígenas, no intuito de assegurar que “a política de educação escolar indígena atenda as populações segundo a área geográfica que ocupam, e não mais por município ou unidade da Federação”⁸³. O Estado da Bahia encontra-se no Território Etnoeducacional Yby Yara – “Donos da Terra” em Tupi –, cuja política educacional está sob a gestão tanto do Estado quanto dos municípios, mediante uma interlocução entre lideranças e professores indígenas, o MEC, as secretarias estaduais e municipais de educação, a FUNAI, as Universidades, bem como as organizações indígenas e indigenistas.

Em 2010, foi criada a carreira de professor indígena mediante concurso público, cujo requisito é ter o Magistério Indígena (Nível Médio) ou o Ensino Médio regular, bem como estar cursando a formação inicial e continuada para professores indígenas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)⁸⁴. No mesmo ano, foi criada a Licenciatura Intercultural pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Porto Seguro, atendendo principalmente os povos indígenas do sul do Estado, embora esteja aberto também aos outros. Em 2013, foi instituída a ação *Saberes Indígenas na Escola*⁸⁵ pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de:

82 Oriundo do Edital de nº3 de 24 de junho de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

83 Vide: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/16879-territorios-etnoeducacionais-definirao-seus-planos-de-aco-es>>.

84 A Anai teve um papel fundamental na criação da carreira de professor indígena no Estado da Bahia.

- I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
 - II - 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;
 - III - 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;
 - IV - 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.
- (BRASIL, 2013)

O primeiro concurso público para a carreira de professor indígena do Brasil – criada, como mencionamos, em 2010 – ocorreu somente em 2014. Das 390 vagas oferecidas, Marcineia Tupinambá (2016: 27) explica que 59 foram reservadas para a Escola Indígena Tupinambá de Olivença, sendo que 16 delas foram ocupadas. Cabe ressaltar que o concurso não dá exatamente acesso a um salário, mas a um subsídio de R\$ 900 (novecentos reais) por um período de 20 horas por semana. Sem a efetivação do concurso, os professores eram contratados como temporários, com duração de dois anos e com possibilidade de prorrogação para mais dois anos. Esse tipo de contratação não garante os direitos trabalhistas: trata-se do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e da Prestação de Serviços temporários (PST). Contudo, é ainda o caso para professores que não passaram no concurso e para técnicos que trabalham nas escolas indígenas.

A prova do concurso foi criticada pelo movimento indígena na Bahia, que ressaltou que o conteúdo era mais voltado aos conhecimentos convencionais e pouco vinculado à realidade indígena. O regime de trabalho de 20 horas semanais foi também criticado, uma vez que muitos professores precisam dar 40 horas de aula por semana para poder dar conta do atendimento nas escolas e só recebem por 20 horas. Foi também solicitado um reajuste de valores para o pagamento dos professores indígenas, pois existe ainda uma diferença entre o que o governo repassa para eles e para os professores não indígenas. Ademais, foi ressaltada a impossibilidade de crescimento na carreira e na remuneração. Essas reclamações e demandas foram – e continuam sendo – apresentadas por lideranças e representantes dos povos indígenas da Bahia e discutidas em uma audiência pública na sede do MPF em Salvador, onde

85 Em 30 de outubro de 2013: Portaria do MEC nº1.061 (com diretrizes complementares mediante a Portaria nº 98 do mesmo ano e orientações referentes ao pagamento das bolsas de estudos em 2013 com a Resolução nº 54).

foi solicitada uma mudança da lei 12.046/11 no que se refere à progressão da carreira, à inclusão do regime de trabalho de 40 horas semanais e ao ajuste salarial⁸⁶.

Uma outra limitação à garantia da autonomia dos povos indígenas na educação escolar é a exigência em contratar funcionários que cumpram todos os requisitos em termos de formação. No caso de falta de pessoas na comunidade, as funções – como as de professores, mas também os cargos de direção – devem ser preenchidas por outras pessoas, ou seja, fora da comunidade, geralmente por não indígenas. Mesmo que mais indígenas possuam diplomas universitários, a contratação de funcionários não indígenas como professores é ainda uma realidade. Analisaremos os impactos dessas limitações de forma mais detalhada no próximo capítulo, em particular com referência ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro.

Antes da criação da Escola Indígena reconhecida pelo Estado, no contexto do CAPOREC, como vimos, as comunidades já interagiam com diversos tipos de organizações, como aquelas vinculadas a entidades católicas. Essa interação e interlocução ampliou-se para as instâncias do governo municipal, estadual e nacional, e se tornou constante. Os professores indígenas e as lideranças participam ativamente na elaboração de textos de lei que servem de ferramentas para a garantia da autonomia no que concerne à educação escolar indígena de qualidade nas comunidades, tanto para o quadro docente quanto para o discente.

O breve histórico da educação escolar indígena aqui apresentado indica, sem dúvida, um avanço. Contudo, sua aplicação revela também limitações diretas e indiretas dessas instâncias, no sentido dos efeitos nas aldeias e entre elas, ou seja, na reorganização interna que provoca. Divergências no que diz respeito à política educativa podem também aparecer. Trabalhar para atender as demandas das comunidades em termos de educação escolar indígena, no âmbito das possibilidades ofertadas pelos textos de lei, demanda uma adequação constante do povo como um todo, mas também de suas comunidades. O Projeto Político Pedagógico elaborado pelos educadores indígenas do CAPOREC previa a construção dos currículos junto com as comunidades, visando a “valorização das culturas, línguas e tradições de seus povos” (MAGALHÃES, 2010: 55). Para tal, já haviam decidido, na época:

o Porancim⁸⁷ para iniciar as atividades escolares cotidianas, a aula de português

86 Para mais informações, ver “MPF/BA obtém compromisso de melhorias para carreira de professores e professoras indígenas” disponível em: < <https://mpf.jusbrasil.com.br/noticias/258318553/mpf-ba-obtem-compromisso-de-melhorias-para-carreira-de-professores-e-professoras-indigenas?ref=serp>>.

dedicada ao ensino de músicas em Tupi⁸⁸, a de matemática para aprender os números em Tupi, a aula de geografia para aprender a localização dos povos indígenas no Brasil, e assim por diante (MAGALHÃES, 2010: 56).

O Projeto Político Pedagógico de 2013 da EEITO reforça o primeiro esforço realizado no final da década de 1990:

A educação diferenciada surgiu através das necessidades dos conhecimentos da nossa realidade de povos indígenas. Na escola diferenciada, queremos ensinar, para os nossos alunos, todos os conhecimentos do nosso povo Tupinambá. Queremos que os idosos ensinem os conhecimentos tradicionais e incentivem os novos na sua própria cultura.

Contudo, relembremos o cacique Babau, quando afirma que “o Tupinambá é um, mas cada região determina muito culturalmente como aquele povo age”. Tal configuração é também observada entre outros povos. Benites (2009: 52) explica que, entre os Kaiowá do Mato Grosso do Sul:

cada família grande se destaca, por algum elemento cultural diferenciador, de outra família (*heko kuera laja*), isto é, pelo fato de ter dado mais ênfase e valor a determinados aspectos culturais, com relação à outra família. Desse modo, na sua totalidade, essas famílias extensas constituem o modo de ser múltiplo (*teko reta*), visto que cada família extensa se configura em diferentes espaços e passa por distintas situações históricas. Diante disso, diversas estratégias políticas e educativas foram sendo desenvolvidas no cotidiano das famílias extensas.

Ao fazer plenamente parte da vida e da organização sociopolítica das comunidades – pelo menos no contexto dos Tupinambá de Olivença –, a escola indígena está sujeita à movimentação interna do povo. Desse modo, as comunidades podem concordar ou não com a maneira de praticar a educação diferenciada e, assim, elaborar estratégias diferentes que possam traduzir-se tanto no trabalhar junto com uma escola sede quanto em desvincular-se dela para trabalhar com outra.

87 O *porancim* é outro nome dado ao *toré*, ritual de caráter político-religioso dos povos indígenas do Nordeste, que apresenta especificidades entre os povos e comunidades. Os Tupinambá do litoral costumam usar mais o nome *porancim*, contrariamente aos Tupinambá da Serra do Padeiro.

88 Analisaremos os esforços de revitalização da língua tupi no próximo capítulo.

2 ORGANIZAÇÃO SÓCIO-TERRITORIAL DO DISPOSITIVO ESCOLAR NA TI TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

O que comumente é chamado de “núcleo” é uma extensão da escola “sede”, podendo tratar-se apenas de uma sala de aula. Em comunicações pessoais com representantes da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), me informaram que, a rigor, o termo formalmente usado agora é “anexo”, de modo a não confundir com os “Núcleos Territoriais de Educação⁸⁹”. A região na qual se insere a TI Tupinambá de Olivença está localizada no Núcleo Territorial de Educação 5 - Itabuna⁹⁰. Contudo, usualmente entre os indígenas e não indígenas que trabalham em entidades diversas, as apelações “núcleo” e “anexo” são usadas como sinônimos.

Em um primeiro momento, diante da negação do governo do estado ao pedido de construção de várias escolas, os anexos foram estabelecendo-se rapidamente por iniciativa dos próprios Tupinambá, de forma a suprir as necessidades já previstas e atender da melhor forma as aldeias da TI. Tais anexos começaram a ser construídos desde a criação da EEITO em 2002, ou seja, antes da finalização da construção do prédio escolar “sede”. Contudo, lembramos que alguns desses “anexos” – que não eram ainda assim chamados – já existiam. Com efeito, percebemos que, na realidade, em diversas localidades da TI eles concernem às iniciativas já concretizadas pela criação de núcleos que foram organizados mediante as mobilizações do CAPOREC.

Voltando ao ano 2000, a partir de um levantamento de demandas realizado por Núbia e o grupo de professores indígenas – que continuavam trabalhando de forma voluntária –, foram estabelecidos 19 “núcleos escolares”, que atendiam até a 4ª série em espaços improvisados nas comunidades rurais da região de Olivença (FERREIRA, 2013: 290). Com o reconhecimento oficial do povo Tupinambá por parte do governo e o início da estruturação da educação escolar indígena na TI, os primeiros anexos “oficializaram” assim, de certa forma, os antigos núcleos do CAPOREC – mas nem sempre, como analisaremos no caso da aldeia Serra do Padeiro. Paralelamente ou logo depois, o processo de implantação de anexos da

89 “A regionalização Núcleos Territoriais de Educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), foi criada pelo Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, que definiu 27 núcleos equiparados aos Territórios de Identidade, então denominados Núcleos Regionais de Educação. O Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016 redefine os núcleos conforme alterações nos Territórios e o Decreto nº 17.377, de 01 de fevereiro de 2017, redefine a nomenclatura para Núcleos Territoriais de Educação”. <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2598&Itemid=660>.

90 Ver mapa dos NTE na Bahia: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/NUCLEOS_REGIONAIS_EDUCACAO_BAHIA_MAPA_2V25M_2017_SEI.pdf>.

escola sede deveu-se também ao próprio movimento interno da organização sociopolítica tupinambá.

Apresentaremos um breve histórico de cada colégio e de cada anexo escolar ativo e desativado da TI, no intuito de esboçar um panorama para analisar o mapa 1⁹¹. Dessa forma, teremos uma melhor ideia sobre a organização da educação escolar indígena no território, para entender o caso específico da comunidade Serra do Padeiro. Ademais, é importante lembrar que José Valdir Santana (2015) dedica uma parte de sua tese ao “movimento que multiplica a escola pelo território indígena, em especial pelas áreas de retomadas” (2015: 131-191). O autor elaborou os históricos de alguns anexos ativos, principalmente aqueles que se encontram em áreas de retomada: Katuana e creche Katuana, Acuípe do Meio 1, Acuípe do Meio 2, Acuípe de Cima, Abaeté/Santana, Serra do Serrote, Tucum, Itapoã/Retomada Itapoã, aos quais vamos nos referir para esboçar o panorama atual. Além do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença-RCID (BRASIL, 2009), nos apoiaremos também nos dados levantados por Rocha (2014), cuja tese se debruçou sobre “as formas e as dinâmicas políticas entre os Tupinambá da Terra Indígena Olivença”, e que oferece uma descrição das diferentes aldeias que compõem a TI. O trabalho de campo que realizei, mais particularmente entre os anos de 2017 e 2018, atualizará e completará o quadro⁹².

2.1 COLÉGIO ESTADUAL TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA-CEITO

Já apresentamos, no capítulo anterior, a trajetória deste colégio, e vamos, aqui, oferecer algumas informações complementares para entender o contexto de criação ou desvinculação dos seus anexos escolares.

A partir dos dados obtidos pelo Censo Escolar de 2006, a EEITO acolhia um total de 325 estudantes do pré-escolar, das então 1^a a 4^a séries, e da Educação de Jovens e Adultos (FERREIRA, 2011: 74)⁹³. A partir do Sistema de Gestão Escolar (SGE) do Estado da Bahia, Santana, J. (2015) informa que, em 2009 – ou seja, seis anos depois da criação da EEITO –, 20 anexos estavam vinculados a ela enquanto escola sede, dispersados em diferentes aldeias:

91 Vide p. 50.

92 Magno Maciel, secretário da EEITO, foi de grande ajuda para ter acesso aos dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), e assim atualizar de forma mais precisa os dados de matrícula escolar referente ao ano letivo 2018.

93 Marcis (2008, p. 4) acrescenta que “65 alunos concluíram o ensino pré-escolar, 172 de 1a a 4a séries, e 88 o EJA [...]. As demais séries do Ensino Fundamental estão sendo implantadas gradativamente”.

Núcleo de Olivença; Núcleo de Águas de Olivença; Núcleo de Tucum; Núcleo de Itapoã; Núcleo de Lagoa do Mabaço; Núcleo de Mamão; Núcleo de Acuipe de Baixo; Núcleo de Acuipe do Meio I; Núcleo de Acuipe do Meio II; Núcleo de Santana I; Núcleo de Santana II (Aldeia Abaeté); Núcleo de Sant'aninha I; Núcleo de Sant'aninha II; Núcleo de Serra do Serrote; Núcleo de Serra Negra; Núcleo de Serra das Trempes I; Núcleo de Serra das Trempes II; Núcleo de Retomada de Coqueiros; Núcleo de Acuipe de Cima; Núcleo de Jairí. (SANTANA, J. 2015: 90)

Os anexos atendem mais particularmente o pré-escolar de forma multisseriada e a Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes do nível fundamental se deslocam até a escola sede.

Em 2014, a EEITO passa a ser denominado Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença (CEITO) através da Portaria nº 5.745/2014, e atende um total de 590 estudantes divididos entre a sede e os anexos, sob a responsabilidade de 94 professores. O número de anexos da EEITO diminuiu para 17: Katuana; Águas de Olivença; Tucum; Itapoã; Mamão; Acuípe de Baixo; Acuípe do Meio I; Acuípe do Meio II; Abaeté; Santananinha; Serra Negra; Serra das Trempes II; Acuípe de Cima; Taba Jairy; Gravatá; Maruim; Tamandaré (SANTANA, J., 2015: 90). A redução teve lugar porque a TI passou a ter mais um Colégio nesse ano. Além do próprio CEITO e do CEITSP, o até então anexo Acuípe de Baixo se desvinculou do CEITO e passou a ser autônomo: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo-CEITAB, como veremos logo mais. Dois outros anexos do CEITO passaram a se vincular, nesse momento, ao CEITAB.

Em 2018, no início do ano letivo, período no qual ainda me encontrava em campo, o CEITO contava com 26 professores⁹⁴ e atendia um total de 684 estudantes, sendo 413⁹⁵ na sede, e o restante nos oito anexos ativos: creche e anexo Katuana (Olivença), anexo Serra Negra, anexo Tucum, anexo Taba Jairy, anexo Acuípe de Cima, anexo Mamão, anexo Maruim, anexo Serra das Trempes. Nesse mesmo ano, mais dois até então anexos tornaram-se Colégios autônomos: o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté (antigo anexo Abaeté) e o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (antigo anexo Itapuã), o que resultou em um novo remanejamento de alguns anexos ao mudarem de Colégio “sede”. Até a finalização do presente trabalho, a TI possui, portanto, cinco Colégios: CEITO, CEITSP, CEITAB, CEITABaeté e CEITAmotara.

94 Além de cinco funcionários de administração, seis para serviços gerais, quatro merendeiras e três porteiros.

95 No turno matutino, funcionava com sete salas do 1º até o 9º ano dos ensinos médio e fundamental, reunindo um total de 167 estudantes; no turno vespertino, funcionava com sete salas de creche, pré-escola e do 1º ano até o 5º ano do ensino fundamental, totalizando 105 estudantes; e no turno noturno, funcionava com cinco salas do EJA, reunindo 141 estudantes. Nesses três turnos, existem também algumas salas multisseriadas.

2.1.1 Anexos ativos do CEITO

2.1.1.1 Anexo e creche Katuana

O anexo Katuana – *paz e bem estar* em tupi – (antigamente “anexo Olivença”) é o único situado na *aldeia mãe*, ou seja, em Olivença. Foi criado em 2000 por três professoras que davam aulas para jovens e adultos, de forma voluntária, em suas próprias residências. Em 2003, algumas professoras foram contratadas através do REDA pela Secretaria de Educação de Ilhéus. Em 2005, o anexo passou a funcionar em uma casa emprestada que, após seis meses de funcionamento, foi vendida pela proprietária (SANTANA, J., 2015: 150). O anexo continuou funcionando em uma casa alugada por pouco tempo.

Com a inauguração do prédio escolar da EEITO, em 2006, o anexo de Olivença foi desativado, as professoras e os alunos passaram, então, para a escola sede. Em 2009, a professora Maria Cristiane, junto com outros professores e lideranças tupinambás, bem como com algumas famílias residentes em Olivença e comunidades arredores, se mobilizaram para requerer das instâncias municipais um local, no intuito de reabrir o anexo de Olivença e criar uma creche. A transferência das turmas de educação infantil até a escola sede era inviável devido à distância, ao estado das estradas, ao perigo que representava. Os Tupinambá construíram, então, no mesmo ano, de forma provisória, um espaço em formato de oca em uma área vizinha ao Centro Cultural de Olivença –próximo ao balneário Tororomba – para reiniciar as atividades do anexo. A prefeitura de Ilhéus deu ordem para a guarda civil demolir a oca e, aos Tupinambá, para se retirarem, alegando tratar-se de um espaço que pertencia ao patrimônio público. Mais ainda, as autoridades municipais alegaram que os indígenas estavam querendo retomar aquele espaço (SANTANA, J., 2015: 151).

Maria Cristiane contou que “mesmo assim, resistimos, e começou um diálogo com a prefeitura. Assim conseguimos que o mesmo pagasse aluguel, água e luz”. Com efeito, diante da situação, o então prefeito de Ilhéus, Newton Lima, e o secretário de educação do município, Sebastião Maciel, receberam os Tupinambá em audiência, durante a qual esses aproveitaram para entregar um abaixo-assinado solicitando a construção de uma creche e providências referentes ao espaço solicitado para o funcionamento do anexo. Foi desse modo que o prefeito e o secretário de educação comprometeram-se a assumir as despesas fixas (aluguel, água, energia), bem como com a merenda escolar⁹⁶. O anexo reabriu com a creche ainda em 2009, em uma casa próxima à praça de Olivença, com as turmas pré-escolar (quatro

96 Analisaremos os problemas em torno da merenda escolar no próximo capítulo, a partir do caso do CEITSP.

e cinco anos) e também os primeiros anos do ensino fundamental (1º a 5º ano). Contudo, Maria Cristina explicou que tiveram que deixar a casa no final do ano, porque “a dona ficou com medo, pois algumas pessoas falaram que éramos índios e que iríamos tomar a mesma”.

Ainda no mesmo ano e nos anos seguintes, irregularidades na recepção da merenda escolar levaram os Tupinambá a apresentar uma denúncia ao Ministério Público. Com efeito, cabe lembrar que a EEITO é de responsabilidade do estado e do município, mas como a creche foi estabelecida pelo município de Ilhéus, seus estudantes não estavam sendo contabilizados no censo do Estado. Sendo assim, a distribuição dos recursos para a escola indígena foi afetada, tais como aqueles reservados à merenda escolar. Caso a EEITO recebesse esse recurso, poderia ser considerado como desviadora de merenda e sujeita a denúncia frente ao Ministério Público (SANTANA, J., 2015: 152). Tal acontecimento mostra outra dificuldade para o bom funcionamento da educação escolar indígena: os entraves e limitações burocráticos das instâncias governamentais, quer sejam estaduais ou municipais. A solução encontrada foi assinar uma parceria entre o Estado, mais especificamente mediante a DIREC 06, e a secretaria de educação do município de Ilhéus. O Estado da Bahia disponibilizou, assim, os professores e funcionários concernidos para a prefeitura municipal de Ilhéus e, desse modo, a secretária municipal de educação tornou-se apta a fornecer a merenda escolar para a creche, continuando a garantir também as despesas fixas (SANTANA, J., 2015: 153).

Em 2010, outra casa foi alugada próxima à praça de Olivença, onde funcionou até mudar de local, em 2012, para um sobrado alugado um pouco mais afastado da praça⁹⁷. Em 2014, a creche e o anexo Katuana acolhiam 140 estudantes divididos em dois turnos (matutino e vespertino), atendidos por vinte funcionários, sendo 14 professores, duas merendeiras, dois de serviços gerais e dois porteiros (SANTANA, J., 2015: 153).

Em 2017, o anexo e a creche passaram a funcionar no fundo da Igreja Nossa Senhora da Escada⁹⁸, na estrada que leva à Sapucaeira, com os mesmos turnos. Já em 2018, período no qual ainda me encontrava em campo⁹⁹, segundo dados extraídos do mapa de classe do SCGE, a creche atendia 26 crianças, a educação infantil 40 e o ensino fundamental (1º a 5º ano) 54 estudantes (tendo uma sala multisseriada), sob a responsabilidade de 15 professores e quatro funcionários. O ano de 2018 marcou também mais uma vitória dos Tupinambá. Após vários

97 Ver Mapa 1, ponto 11 e figura 12 Caderno de imagens 1.

98 Ver Mapa 1, ponto 3, e figuras 13 e 14 Caderno de imagens 1.

99 Tive a oportunidade de participar da jornada pedagógica do início do ano letivo de 2018 do CEITO, que aconteceu no anexo/creche Katuana, entre os dias 5 e 6 de fevereiro do referido ano.

anos de reivindicação para a construção de creches-escolas, o pedido foi finalmente acatado pelo prefeito de Ilhéus, Mário Alexandre, mediante uma parceria entre o governo federal e a prefeitura.¹⁰⁰

2.1.1.2 Anexo Serra Negra

O nome Serra Negra não foi atribuído devido à localização geográfica mas a uma antiga fazenda que existia nessa região (RCID, 2009: 44-45). Chega-se na aldeia depois de uma estrada arenosa, na qual me deparei com caminhões realizando extrações de areia. Tal violência foi denunciada oficialmente várias vezes pelos Tupinambá e também mediante um vídeo chamado “Areal”, realizado em 2016 pela antropóloga Daniela Alarcon e Zeno Tupinambá¹⁰¹.

Em 2018, as famílias residentes nessa aldeia tinham, e ainda têm, Negão como cacique. Rocha (2014) explica que no período da elaboração da sua tese, a maioria das famílias indígenas dessa aldeia tinham como cacique Jamapoty – Valdelice (2014: 66).

O cacique Itagibá (Ramon) da aldeia Tucum – a qual apresentaremos logo em seguida – foi, junto com a cacique Valdelice, um dos primeiros a dar aula, de forma voluntária, no anexo dessa aldeia. “Saindo da porteira aqui [aldeia Tucum], 9km. Esse percurso eu fazia todos os dias andando, subindo e descendo”, lembra o cacique Ramon. Os avôs dele nasceram e se criaram em Serra Negra e Cururutinga, e a família espalhou-se dentro e fora da TI. Os pais dele tiveram que sair da aldeia para trabalhar em Ilhéus, a mãe na Avenida Jardim Atlântico e o pai no porto, o que fez com que as primeiras escolas que ele frequentou estivessem localizadas em Ilhéus. Os seus pais chegaram a estudar em Olivença até a 5ª série.

Entre 2004 e 2009, a professora Luciana Maria Santos Conceição ficou responsável por dar aulas nesse anexo até Ramon reassumir a função (SANTANA, J., 2015: 178). Em 2018, o anexo funcionava no turno matutino, sob a responsabilidade da professora Mariane, reunindo uma sala multisseriada composta por 15 estudantes do 1º ao 3ºano, sendo dois da creche¹⁰².

100 Ver: <<http://www.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeito-autoriza-estudo-para-construcao-de-creches-escolas-indigenas-em-olivenca/91477>>. Acesso set. 2018.

101 Disponível em: <<https://vimeo.com/170808117>>.

102 Ver Mapa 1, ponto 4 e figura 14 no Caderno de imagens 1.

2.1.1.3 Anexo Tucum

A aldeia Tucum¹⁰³ (área retomada em 2006) é localizada na região do Parque de Olivença, na extremidade norte da TI, debaixo da aldeia Serra Negra. No início, Rosevaldo foi o cacique responsável pela aldeia, e na sequência passou para Ramon Tupinambá, o qual permanece até hoje. Segundo ele, 54 famílias moram na aldeia. Sua vegetação é caracterizada por vários tipos de palmeiras, como a piaçaba. O próprio nome da aldeia refere-se a outro tipo de palmeira típica da Mata Atlântica, “tucum”, que possui espinhos e frutas que lembram, em aparência, o açaí. A principal produção da aldeia é a mandioca, além de outros tipos de plantios, como abacaxi, melancia, maxixe, milho e feijão. Há alguns poucos cacauzeiros. A comunidade planeja implementar um Sistema Agroflorestral (SAF) para combinar melhor plantações e preservação da mata com a conservação das árvores nativas. Junto com o grupo jovem, a aldeia Tucum está desenvolvendo um projeto de mapeamento de grandes árvores nativas. A iniciativa é muito importante para evitar a retirada, a cada ano, da árvore escolhida para as festividades da Puxada do Mastro¹⁰⁴, nos últimos anos na região do Sibiriba. Mapeando essas árvores, poderão ser escolhidos lugares diferentes para a retirada da árvore, de modo a preservar a mata e as nascentes, respeitando, assim, o saber dos mais antigos que já procediam dessa maneira.

Flávio, um dos coordenadores do grupo jovem da aldeia, nos levou – Zeno e eu - até o local do antigo anexo escolar do CEITO: uma “casinha caindo”, devido ao seu estado vetusto, que foi derrubada para a construção do novo espaço. Encontrava-se junto da caixa de água da aldeia, a aproximadamente quinze minutos, andando, do portão da entrada principal da aldeia¹⁰⁵. Esse anexo começou a funcionar em 2007, inicialmente com aulas apenas no turno da noite para jovens e adultos (EJA), à luz do “lâmpião a gás”, recorda o cacique Ramon. Ele, inclusive, graduou-se na primeira Licenciatura Indígena do Estado da Bahia, na UNEB, iniciada em 2009 e concluída em 2018. Tal como na aldeia Serra Negra, o cacique Ramon foi o primeiro professor na aldeia Tucum¹⁰⁶.

Em 2008, a turma foi extinta e foram iniciadas aulas para crianças em um espaço novo e no turno da manhã, com Luciana, a mesma professora do anexo Serra Negra. Antes da sua

103 Ver mais informações sobre a aldeia Tucum no RCID (2009: 289-291) e na tese de Rocha (2014, p. 84-85).

104 Para mais informações, ver a dissertação de mestrado de Erlon Fábio de Jesus Costa (2013), “Da corrida da tora ao Poranci: A permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no sul da Bahia”, junto ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS/UnB), na qual uma das partes trata da Puxada do Mastro de São Sebastião.

105 Ver Mapa 1, ponto 13.

106 Para mais informações sobre o cacique Itajibá – Ramon Tupinambá – ver também Rocha (2014: 224-226).

criação, muitas crianças e jovens não estudavam, principalmente pela dificuldade de acesso devido ao estado das estradas e à falta de transporte. Aqueles que tiveram a oportunidade de estudar, tinham que se deslocar até a escola municipal ou o colégio estadual de Olivença. Alguns concluíram os estudos depois, na aldeia, com a criação do CEITO (então EEITO).

Em 2009, Ramon voltou a dar aula nesse anexo até ser transferido para a escola sede, deixando as turmas de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental sob a responsabilidade da professora Joelma Santos Bathomarco (SANTANA, J., 2015: 178). Durante alguns anos, Ramon exerceu, simultaneamente, a função de professor e também de cacique, o que o levou a ter que se organizar para se ocupar das demandas da aldeia e participar mais ativamente das mobilizações do movimento indígena.

Em 2014, o anexo reunia vinte estudantes em uma turma multisseriada, funcionando no turno matutino sob a responsabilidade das professoras Elenildes Ferreira dos Santos e Patrícia Brás dos Santos, acompanhadas por uma merendeira, Geovana de Jesus Santos, e Valdinete Barbosa nos serviços gerais (SANTANA, J., 2015: 179). Desde o ano de 2017, as aulas acontecem em uma casa redonda de taipa – como a maioria das casas da aldeia –, construída pela comunidade especificamente para servir de prédio escolar provisório do anexo. Não fica no local do antigo anexo, mas a aproximadamente 10 minutos, a pé, e a cerca de cinco minutos, andando, da entrada principal da aldeia¹⁰⁷.

Em 2018, duas professoras tupinambás – Elenildes e Neusa – continuaram assegurando as aulas dos dois turnos (manhã e tarde)¹⁰⁸ para 30 estudantes da aldeia e alguns outros oriundos da comunidade Pindoba¹⁰⁹. Três linhas de ônibus buscam e levam de volta os estudantes da aldeia. Com o projeto de construção do novo prédio escolar do anexo, vislumbra-se a possibilidade de implementar, novamente, o EJA com um turno noturno¹¹⁰. O cacique Ramon explica que já definiram o novo formato arquitetônico do anexo: uma oca de dez metros de diâmetro, com divisões internas, banheiros e cozinha na parte de fora, mas interligados à oca-anexo. Tal como ocorreu com o projeto de construção do novo anexo, o

107 Ver Mapa 1, ponto 5 e figuras 15 e 16 no Caderno de Imagens 1.

108 Sendo 16 estudantes no turno matutino, reunidos em uma turma multisseriada, atendendo do 1º a 5º ano do ensino fundamental, e o mesmo número de estudantes no turno vespertino, reunidos também em uma sala multisseriada, atendendo os seguintes níveis: creche (três anos), pré-escola (quatro e cinco anos) e 1º ano do ensino fundamental.

109 Referiremos a essa comunidade ainda neste capítulo.

110 Caso consigam implantar o EJA, as pessoas da aldeia Serra Negra estão se organizando para poder seguir com as aulas no anexo da aldeia Tucum, uma vez que o anexo existente na própria comunidade é menor e que o deslocamento até a escola sede, o CEITO, é inviável, devido às condições das estradas e a distância entre as duas aldeias. “A Toyota quebra todos os dias e ficam duas ou três semanas sem estudar”, explica o cacique Ramon.

cacique exortou os moradores da aldeia a reformar suas casas ou construir casas novas, adotando uma forma autossustentável de construção. Segundo ele, “chegou o momento de dizer, ‘olha, não dá mais para a gente tirar uma árvore de nosso território, nunca mais!’”.

Nenhum dos locais onde foi construído o anexo escolar é considerado como a sede da aldeia, mas sim um outro local, mais abaixo da caixa d’água, tido como sagrado: o “coração da aldeia”. É neste local que é realizado o *toré*, sob a liderança do grupo jovem, a cada noite de sexta-feira.

2.1.1.4 Anexo Taba Jairy

Próximo à costa, localiza-se o anexo escolar da Taba¹¹¹ Jairy, perto das aldeias Itapoã e Olhos D’Água, das quais falaremos ainda neste capítulo. Rocha (2014: 69) ressalta o fato de que mesmo sendo próximas uma da outra, essas três aldeias possuíam, pelo menos durante o período de campo da pesquisadora, cada qual um anexo da escola sede de Sapucaeira:

Esta informação é preciosa para o argumento da tese, pois já que o interesse é pensar a produção e multiplicidade dos grupos, nota-se que também a escola sede e os núcleos escolares acabam refletindo estas dinâmicas de disjunção, diferenciação e consolidação dos sujeitos individuais (caciques) e coletivos (cacicados).

Como veremos, em 2018, durante meu período de campo, o anexo de Olhos d’Água já estava desativado há alguns anos e o anexo Itapoã passou a desvincular-se da sede, para tornar-se Colégio independente. Isso corrobora o argumento da tese de Rocha (2014), e também o argumento deste capítulo, de que mesmo em se tratando de um povo, há elaboração de várias estratégias consideradas as mais adequadas pelos coletivos que compõem esse povo, quer sejam estratégias de luta pela terra, pela educação, saúde, entre outras.

O anexo da aldeia, inicialmente batizado “núcleo Jairy”¹¹², nasceu em 2005, a partir de uma sala de aula improvisada que atendia, em dois turnos (matutino e vespertino), estudantes do EJA, sob a responsabilidade das professoras Lindiane e Tailane (SANTANA, J., 2015: 185). Em 2010, as aulas aconteciam na casa da professora Tailane, no turno noturno, sob a responsabilidade da professora Jeane. No mesmo ano, foi construída uma oca de taipa para servir de anexo escolar, e seu nome mudou para “Taba Jairy”. Esse espaço atendia uma turma de educação infantil pela manhã, com a professora Juliana, e de EJA pela noite, com o professor Magno. Em 2011 e 2012, os professores Atã e Ana Paula passaram a ser responsáveis pela educação infantil (SANTANA, J., 2015: 185-186). Em 2014, o anexo

111 “Taba” significa “aldeia” em Tupi.

112 Ver Mapa 1, ponto 6 e figuras 17 no Caderno de Imagens 1.

atendia cerca de 40 estudantes divididos em dois turnos: matutino, com a educação infantil sob a responsabilidade das professoras Nataly e Taís, e no turno vespertino, com os primeiros anos do ensino fundamental, reunidos em uma sala multisseriada, sob a responsabilidade do professor Adriano SANTANA, J., 2015: 186-187). Nesse anexo, o CEITO costuma realizar “aulas de campo”¹¹³ que permitem aos estudantes o contato com outras aldeias (SANTANA, J., 2015: 186-187), outras realidades, e a conhecer melhor a história de luta do seu povo. Em 2018, o anexo reunia 21 estudantes em duas turmas multisseriadas, sendo 13 no turno matutino (pré-escolar, 1º e 2º ano do ensino fundamental) e 08 no turno vespertino (do 3º a 5º ano do ensino fundamental), ainda sob a responsabilidade do casal de professores Adriano e Taís, que conheci na Jornada Pedagógica no início de fevereiro, no anexo/Creche Katuana.

A aldeia vem reivindicando a construção do anexo há vários anos. O Governo do Estado alegou que a principal dificuldade se deve ao fato de tratar-se de uma área de retomada, como o atesta também a tese de José Valdir Santana (2015: 186). Quando fui visitar, pela segunda vez, o anexo em 2018, a mãe de Adriano me mostrou um início de construção – uma parede de concreto. Contudo, o governo do estado não deu continuidade.

2.1.1.5 Anexo Acuípe de Cima

Nessa aldeia recuada e de difícil acesso, mora, junto com a família, o mais velho cacique da TI, o cacique Agebê. Em 2018, quando o visitamos para registrar as coordenadas do anexo escolar, na altura dos seus 82 anos e apesar de gripado, ele fez questão de nos receber trajado, segurando um maracá em uma mão e, na outra, um cajado. Declarou que *tem que saber receber as pessoas e tem que respeitar os mais velhos e os mais velhos têm que respeitar os jovens*. Foi avisado da nossa chegada por sua nora, a professora Arailde, que encontramos na Jornada Pedagógica, no anexo/Creche Katuana, no início de fevereiro. *O velho está aqui para ensinar*, disse o cacique Agebê.

Nascido e criado na região dos Acúipes, trabalhando desde jovem na tiragem de piaçaba e na torra de farinha, seu Alício Francisco Amaral nos contou a história já bem conhecida de sua viagem à Brasília, no início da década de 1980, para reivindicar do governo *terra, ferramenta para trabalhar e remédio*.¹¹⁴ Ele, junto com um parente, Manuel Liberato de Jesus – mais conhecido como Duca Liberato¹¹⁵ –, acompanhados também por um não índio chamado Paulino, encontraram, em Brasília, Mario Juruna, então primeiro indígena deputado

113 Voltaremos a tratar das “aulas de campo” nos capítulos 4 e 5.

114 Ver também Couto (2003: 68-69); Magalhães (2010: 21); Lara (2012: 59-60); Alarcon (2013: 46-47); Rocha (2014: 209-215); Mendes e Tupinambá (2014: 32-33); e Santana, J. (2015: 40-42).

federal do Brasil. Ele teria perguntado a qual etnia pertenciam, contudo, como explicamos, a essa altura, os Tupinambá ainda não haviam se definido como tal, e seu Alício teria respondido que “vinham da aldeia de Olivença”. Seu Alício explicou que acabaram sendo registrados como Pataxó. “Depois deu um rebu!”, lembrou. Do que solicitaram, conseguiram apenas os remédios através da Funai, uma vez que foram registrados enquanto Pataxó. Este episódio mostra a outra faceta das mobilizações dos Tupinambá dos anos 1980, até agora apresentada apenas a partir das iniciativas das educadoras. Seu Alício, localizado em aldeia diferente, também atuou para recuperar a terra. Ressaltou, na ocasião: “Sou o cacique mais velho daqui dos Tupinambá, os outros nem andaram por tudo aquilo que eu passei!”

Dona Alicia, sua esposa, também nasceu na região, filha de uma mãe índia e de um pai mineiro. “E é Alicia também! Nasceu igual. Meu pai fez homem para ela e o pai dela fez ela para mim! Alício e Alicia!”, disse, sorrindo, o cacique Agebê. Relembrou que para namorar era difícil. Tinha 25 anos e ela, 16. Ficava espiando pela porta da casa, porque *ninguém era doído para chegar na casa do velho*. Dona Alicia explica que durante a viagem do seu esposo a Brasília para reivindicar a terra, foi difícil para ela:

Ele viajando e eu em casa com uma ruma de meninos pequenos ainda no colo! E o povo dizia que não ia voltar mais, porque era a primeira vez que ele viajava em um lugar que nunca andou, ainda para Brasília, em um lugar muito longe! [...] Aí meu povo dizia: “nem espere porque ele vem mais não!” E eu: “Vem sim, porque ele deixou filhos pequenos, e tem muitos filhos!” Até que um belo dia, ele chegou mesmo. Sofri, com uma ruma de meninos pequenos. [...] Hoje em dia está bom. O povo fala que não está, [...] mas antigamente, a gente sofria viu! [...] Eu não ia pelas casas pedir ajuda de ninguém, não!

O fato de não poder pedir ajuda aos vizinhos diz muito sobre o contexto no qual se encontrava: cercada de não índios. Lembramos que, na década de 1980, os Pataxó Hã Hã Hã e os Pataxó já tinham também iniciado mobilizações para retomar o território, o que deixou os fazendeiros do sul do Estado da Bahia “em alerta”, mais ainda em um contexto de crise do cacau.

Sobre o anexo escolar, um dos filhos do casal me mostrou as salas de aula¹¹⁵ e informou que “essa escolinha aí, foi com o esforço da gente mesmo que fizemos”. Começaram a dar aulas já em 1996, sob a responsabilidade de Rosevaldo de Jesus Carvalho,

115 Duca Liberato foi torturado pela polícia para que delatasse Marcellino: unhas arrancadas por saibro e orelha esquerda pregada na parede de casa. Para mais informações, ver Magalhães (2010: 21); Lara (2012: 59-60) e Alarcon (2013: 46, 131). Duca Liberato foi o avô de Rosevaldo de Jesus Carvalho, a quem já nos referimos em suas funções de cacique e de professor.

116 Ver Mapa 1, ponto 7, e figura 18-20 no Caderno de Imagens 1.

primeiro cacique da aldeia Tucum – de forma voluntária, e, em 2001, passou a ser anexo da escola sede de Sapucaeira por pouco tempo, sendo registrado oficialmente em 2009, depois de vários anos estando desativado¹¹⁷. O Governo do Estado tampouco deu recursos para construir o anexo, “promete mas não dá”, ressalta seu Alício. Deste modo, a comunidade teve que montar um espaço improvisado perto da casa de seu Alício, reaproveitando um galpão de tábuas, fechando as laterais “para fazer uma escolinha”. Notem que o pretexto do Governo do Estado para a não construção do anexo Taba Jairy era o fato de estar localizado em uma área de retomada, o que não procede, uma vez que se tratava de um sítio familiar. Como registramos em outra ocasião, outro pretexto utilizado pelo governo do estado para eximir-se é alegar que a TI não está ainda formalmente demarcada.

Em 2018¹¹⁸, o anexo funcionava sob a responsabilidade das professoras Araildes e Tainara no turno vespertino, com duas turmas. A primeira, reunindo 12 estudantes em uma turma multisseriada, sendo quatro da creche (três anos), três do pré-escolar (cinco anos) e cinco do 1º ano do ensino fundamental. A segunda, reunindo quatro estudantes em outra turma multisseriada, atendendo do 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

Ao perguntar para seu Alício como vê a educação escolar indígena na sua aldeia e na TI de forma geral, respondeu: “Eu quero que melhora! Agora todo mundo está na cultura¹¹⁹. [...] A escola tem que botar a pintura para saber porque [...] nós somos índios Tupinambá do Acúpe de Cima”. Ademais, seu Alício ressalta a importância das “crianças brincar o ritual¹²⁰, porque o certo está se acabando. Eu ensino aqui, mas os jovens têm que ir para frente”. Deixa claro também que não é apenas ele, enquanto *mais velho*, que ensina: “sãos os colegas da gente aqui que ensinam a gente. Têm muitos parceiros. É o vento que nos ensina. Tem que contar, senão acaba¹²¹”.

117 Rómulo, mais conhecido como Xauã Tupinambá, um dos responsáveis pelo “Centro Cultural Tupynambá”, localizado no passeio público, em Salvador, chegou também a dar aula nesse anexo. Quando foram reiniciadas as atividades em 2009, as aulas eram dadas pelo professor Araildo e depois pelo professor Alinoel.

118 Em 2014, o anexo funcionava também com um turno, reunindo cerca de 30 estudantes em uma sala multisseriada, sob a responsabilidade das mesmas professoras (SANTANA, J., 2015: 167).

119 Conforme analisado por Lara (2012), *Estar na cultura* é um conceito utilizado pelos Tupinambá para construir, em parte, a definição de sua identidade.

120 Aqui, seu Alício refere-se ao ritual do *toré* e à religiosidade do povo tupinambá. Analisaremos também, na segunda parte da tese, a importância do “brincar o ritual”.

121 Lara (2012: 72-73) comenta também que elementos como ventos ou sombras podem marcar a presença de encantados. Ele ressaltou o sentimento compartilhado entre alguns Tupinambá de que havia menos comunicação com os encantados, devido à invasão dos não índios, à instalação das fazendas e, conseqüentemente, à deflorestação. Neste contexto, seu Alício ressalta a importância de “contar” para que os mais jovens saibam, conheçam a importância dos encantados e das matas. Sabendo disso, a comunicação e interação com essas entidades não “acaba”.

Nos próximos capítulos da tese, teremos a ocasião de tratar da importância da religiosidade na educação escolar indígena, mais especificamente do papel dos encantados, que consideraremos como “agentes educativos”. A fala de seu Alício evidencia este aspecto: não são apenas os humanos que ensinam, os não humanos também ensinam, quer seja a natureza, quer sejam os próprios encantados.

Como já evocamos em algumas ocasiões, vemos que os vínculos entre os Tupinambá e a floresta, a mata, é mais forte do que com os próprios bens materiais, como a casa, por exemplo. Com a natureza, os humanos podem chegar a fazer um “contrato”. Seu Alício não perde uma oportunidade para contar que, quando foi para Brasília, pegou um galho da árvore Pau Brasil¹²². Ainda durante a viagem, fechou um *contrato* com ele: “você vai ser meu parceiro”. Na volta, o plantou, brotou e cresceu. “Quando você morrer, eu morro junto com você”, disse seu Alício a seu parceiro de viagem. Contudo, em certo momento, o Pau Brasil começou a amarelar e suas folhas a cair. Adoeceram os dois. Duca Liberato também fez o mesmo trato, e quando a árvore dele morreu, ele morreu também. Diante da situação, seu Alício reconsiderou o contrato: “Meu amigo, cada um vai morrer a cada vez. Nosso contrato acabou!”. E acrescentou: “Eu serei porque estou vivo. Ele é vivo. Tem espírito”. A viagem que fizeram para reivindicar a terra está atrelada à vida da mata. Os velhos e os antepassados – vivos ou mortos – são, assim, literalmente os *troncos velhos* das famílias tupinambá da TI.

2.1.1.6 Anexo Mamão

No sul da TI, e mais ao interior do Acuípe de Baixo, encontra-se a aldeia do Mamão. Tive a oportunidade de visitá-la duas vezes: na primeira vez, em outubro de 2017, conheci a professora Nayralin, e na outra, em fevereiro de 2018, a agente de saúde Tiele, que também foi professora. Nas duas ocasiões, conversei com o cacique Renildo.

O anexo do Mamão funciona desde 2007¹²³, logo depois de ter sido realizada a retomada¹²⁴. Como para outras retomadas, criar um anexo escolar permite maior praticidade, evitando levar as crianças até o Colégio sede em Sapucaeira. Ademais, o cacique Renildo enfatiza que também contribui para “poder manter a luta da terra”, o que evidencia o quanto a luta pelo território está também atrelada à luta pela educação. Nesse sentido, José Valdir Santana (2015: 190-191) ressalta que tal exemplo

122 Escutei esse episódio em duas ocasiões: contado por ele mesmo durante o Fórum de Educação Indígena (FORUMEIBA) em novembro de 2017, e quando o visitei, além de já ter conhecimento do caso por ser compartilhado nos trabalhos de Rocha (2014: 92).

123 Ver Mapa 1, ponto 8 e figuras 21 e 22 no Caderno de Imagens 1.

124 Ver mais informações no RCID (BRASIL, 2009: 49, 294-296).

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 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.

O anexo funciona em um espaço improvisado pela comunidade, formando uma única sala de taipa: “Demos aula aqui debaixo das palhas [...] Não é porque somos índios que temos que ficar também no atraso. Nós temos que ter tecnologia. Não sair da cultura, mas também, uma coisa não empata a outra”, ressaltou o cacique Renildo. Com efeito, ele explica que há dez anos o governo do estado promete construir o anexo, mas nunca acontece.

Tiele, que atuou como professora, explica que o anexo funciona em dois turnos com salas multisseriadas quase desde o início, com uma média de 50 estudantes. O cacique enfatiza que a falta de estrutura faz com que não se tenha mais estudantes. Por estrutura, não se refere apenas à sala de aula, mas às estradas em péssimo estado e ao transporte escolar precário¹²⁵. Na falta da atuação do governo, o cacique procura ajuda também de figuras políticas locais, tais como vereadores que apoiam o movimento indígena. Com um deles, um vereador da municipalidade de Una, conseguiu parte do material de construção para a reconstrução do anexo durante o recesso de verão de 2018, de modo a poder iniciar o ano letivo de 2019.

Em 2018, o anexo funcionava em dois turnos, reunindo um total de 76 estudantes divididos em duas turmas multisseriadas, sob a responsabilidade dos professores Nairalyn e Wesley. No turno matutino, a turma reunia 44 estudantes do 2º até o 5º ano do ensino fundamental, e no turno vespertino, 32 estudantes do 1º ano do ensino fundamental, da creche e da pré-escola.

Como mencionamos, a aldeia do Mamão se encontra mais próxima à aldeia Acuípe de Baixo, onde está localizado o Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, do qual trataremos mais adiante. Contudo, ainda assim, o anexo permaneceu vinculado ao Colégio sede de Sapucaeira, uma escolha da comunidade, conforme declarou o cacique Renildo. Mesmo tendo críticas a questões referentes à administração do Colégio sede, ele explicou conformar-se à decisão da comunidade. De todo modo ele considera que não obstante a

125 Na minha visita em outubro de 2017, o ônibus escolar estava quebrado havia uma semana e não tinha sido concertado, o que prejudicava as aulas, uma vez que apenas os estudantes que moravam mais perto podiam se deslocar. Nesse período, também estava faltando merenda escolar.

situação tenha melhorado, a atuação do próprio governo do estado limita o desenvolvimento de uma educação escolar indígena, enfatizando, assim, a importância de fazer com que as vagas de funcionários ofertadas pelo colégio sejam preenchidas por indígenas¹²⁶.

2.1.1.7 Anexo Maruim

“A Serra do Padeiro [a formação rochosa] é a cabeceira do Maruim que é nossa região inteira. A aldeia é Maruim. O Ipiranga está no local da aldeia Maruim. [...] O Maruim é o rio que é a divisa hoje [...] sai daquela pedra lá, de Babau”, explicou o cacique Cleildo. Na parte mais central da TI, entre o litoral e as Serras, em uma região próxima à Serra do Padeiro, encontra-se a aldeia Maruim¹²⁷, que leva o nome do rio que nasce na Serra do Padeiro e corre até a Lagoa do Mabaço¹²⁸ para desaguar no mar. Nessa região, em uma localidade conhecida como Ipiranga, encontra-se também um assentamento de reforma agrária¹²⁹.

O anexo escolar da comunidade¹³⁰ foi criado em 2007, em um espaço improvisado de madeira com uma sala multisseriada, primeiramente vinculado à EEITSP (hoje CEITSP)¹³¹. Como a EEITSP já possuía, à época, uma estrutura melhor e com mais professores, os dois caciques – Cleildo, do Maruim, e Babau, da Serra do Padeiro – concordaram que parte dos estudantes do anexo do Maruim se deslocaria até lá. Contudo, o estado das estradas e dos ônibus escolares, bem como os diálogos com a secretaria de educação do governo do estado não colaboraram para que a problemática do transporte escolar fosse resolvida, o que provocou a paralisação das atividades do anexo escolar do Maruim durante os anos de 2010 e 2011. Os caciques também não entraram em acordo sobre uma organização possível e a EEITSP preferiu ficar sem anexo escolar. O cacique Cleildo resolveu vincular seu anexo Escolar à EEITO, que inicialmente não acolheu a ideia. Após novas negociações entre a SEC-BA e a direção da EEITO, conseguiram chegar a um acordo e as atividades reiniciaram em 2012, dessa vez, como anexo desta última.

Os problemas referentes ao transporte escolar voltaram a prejudicar as atividades do anexo, sobretudo a partir do ano de 2015, o que fez com que vários pais de estudantes resolvessem matriculá-los nas escolas do município. O cacique Cleildo ressalta que: “as

126 Trataremos do assunto no próximo capítulo.

127 Para mais informações, ver RCID (BRASIL, 2009: 47-48).

128 Trataremos do anexo escolar dessa localidade, hoje desativado, ainda neste capítulo.

129 No capítulo 5, nos debruçaremos sobre as relações entre indígenas e não indígenas, como aqueles oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mais particularmente no contexto da educação escolar indígena.

130 Ver Mapa 1, ponto 9, e figuras 23-24 do Caderno de imagens 1.

131 Foco da tese, ver a partir do próximo capítulo.

crianças ficaram prejudicadas. Os professores vinham para a sala de aula, mas não podiam ir buscar as crianças em casa. O carro quebrava, passavam aqui dez, doze dias [sem aula], passaram muitas situações assim”. Ainda em 2018, tal situação não havia sido totalmente resolvida. Durante o mesmo ano, o anexo funcionou no turno matutino, reunindo 13 estudantes em uma turma multisseriada da creche e do 1º ano até o 4º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade do professor Josénilton.

O anexo escolar continua constituído da mesma sala improvisada feita de tábuas. O cacique Cleildo me explicou que, cansado de esperar que o governo do estado cumprisse sua palavra e construísse o anexo, chegou a comprar, ele mesmo, parte do material para realizar as obras. Contudo, avalia que ainda depende muito da sede: “Não vou construir um núcleo só do meu bolso. Já tirei o material, a madeira toda é minha. Paguei com o meu, não tem financiado de ninguém. Só eu junto com quem está na luta e trabalha comigo aqui”.

O cacique Cleildo avalia que, além das dificuldades com o Governo do Estado, há um problema interno na organização do próprio CEITO. Segundo ele, o CEITO não daria conta de seus anexos da melhor forma, e existem poucas – quase nenhuma – iniciativas para ir visitá-los e levantar as demandas e necessidades destes, sobretudo dos mais distantes. “Não têm interesse de me deixar junto com eles [do CEITO]”, pontua. O cacique reconhece também que a Coordenação de Educação Indígena em Ilhéus não está ajudando, de forma adequada, a direção do CEITO para realizar essas visitas. O fato da aldeia Maruim ficar na zona central da TI, como mencionamos, é um aspecto a ser considerado na problemática vinculada ao transporte escolar.

Entendemos que não basta apenas a comunidade decidir a qual colégio sede um anexo deverá ser vinculado. Como acabamos de entender com o caso do anexo do Maruim, é possível que o colégio sede não o aceite por diversas razões, tais como desentendimentos sobre políticas internas entre caciques ou, ainda, devido a problemas de logística, ou devido a ambos os fatos. É interessante ver que, nesse caso, a SEC-BA atuou enquanto mediadora para que o anexo do Maruim pudesse continuar existindo e que o CEITO aceitasse ficar responsável por ele.

2.1.1.8 Anexo Serra das Trempes

A Serra das Trempes, juntamente com as Serras do Serrote e do Padeiro, constituem as regiões de serras da TI. Elas são reconhecidas pelos *mais velhos* como sendo os lugares de

refúgio dos Tupinambá fugidos de Olivença ou de Marcellino e companheiros as perseguições sofridas¹³².

O cacique Pascoal me informou que o anexo escolar da Serra das Trepes foi criado em 2014, pouco tempo depois de ter realizado a retomada da antiga fazenda Gavião, em 2013¹³³. O anexo iniciou suas atividades em uma casa hoje em ruínas¹³⁴, que servia também de lugar de reunião para a comunidade. Depois, passou a funcionar em uma sala ao lado da casa do cacique, que conformava a antiga fazenda¹³⁵. Antes da criação do anexo escolar, as crianças e jovens da aldeia estudavam nas escolas do município de Una, mais particularmente em uma localidade próxima conhecida como a “Cabana”, ou então na Vila Brasil.

O anexo costumava funcionar em dois turnos, sendo um matutino e outro noturno, ambos com salas multisseriadas. Em 2018, o anexo funcionava no turno matutino, reunindo 16 estudantes em uma turma multisseriada da pré-escola e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sob a responsabilidade da professora Weilla. A esposa do cacique, Veralucia, que me acompanhou em uma visita ao anexo, comentou que desde a sua criação, não receberam o mobiliário necessário tanto para a sala de aula quanto para a cozinha. Explicou que “até as cadeiras da escola daqui não vieram. Essas daqui foram de quando fizeram a retomada [...], as outras foram da outra escola. Se não fosse essas, os meninos iam sentar no chão!” Ela própria está doando e comprando panelas, fogão e botijão para garantir a preparação da merenda escolar. Ademais, acrescentou que “a merenda, quando vem, vem pela metade” e que os estudantes não dispõem “nem um copo”, tendo que trazer de casa seus próprios copos e pratos para merendar.

Apesar de vários relatórios feitos e entregues ao colégio sede – ou seja, o CEITO –, a situação ainda não foi resolvida e já transcorreram quatro anos. É difícil entrar em contato com a direção do Colégio sede e há queixas também da falta de visita aos anexos. Segundo Veralucia, o anexo recebeu visita uma única vez, no início das suas atividades:

As vezes marcam uma reunião para a gente ir. Já fui lá para Sapucaeira, fui com a professora. O que ele disse [o diretor do CEITO] é que está indo para Salvador, para resolver isso. Só que nunca resolve.

132 Para mais informações, ver RCID (BRASIL, 2009: 478).

133 Para mais informações sobre a região, especialmente sobre seu Aristeo, um dos moradores cuja família conseguiu resistir à entrada dos não índios, ver Lara (2012, p. 254-279).

134 Ver Mapa 1, ponto 12, e figura 26 do Caderno de Imagens 1.

135 Ver Mapa 1, ponto 10, e figuras 26-27 do Caderno de Imagens 1. É interessante, também, atentar à ressignificação e reaproveitamento de espaços feitos pelos Tupinambás. Mencionaremos vários exemplos do tipo ao longo da tese.

Mais uma vez constatamos que a precariedade vivida em alguns anexos faz com que a queixa seja primeiramente direcionada para o Colégio, uma vez que dependem diretamente dele. E elas não são voltadas propriamente ao fato da direção da sede não estar conseguindo resolver as demandas na SEC-BA, mas à falta de visitas. Alguns deles estão se sentindo “abandonados” e, mesmo reconhecendo que dependem muito da sede, cogitam ter uma escola ou um colégio de pequeno porte, independente. Além das próprias limitações do Colégio sede por conta das reivindicações e demandas não atendidas pela SEC-BA, alguns responsáveis por anexos escolares reconhecem que os problemas ou descasos existem também devido a questões políticas internas à TI e ao favorecimento de funcionários por parte de alguns caciques.

2.1.2 Anexos desativados do CEITO

2.1.2.1 Anexo da Serra do Padeiro

Considerando a aldeia Serra do Padeiro como foco da tese, trataremos de sua trajetória logo no próximo capítulo. Tal anexo foi o primeiro a tornar-se Colégio independente.

2.1.2.2 Anexo Serra do Serrote

Ainda na região das Serras, encontrava-se o anexo escolar da Serra do Serrote, hoje desativado. É um dos anexos desativados onde não conseguimos chegar, por não haver mais nenhum caminho praticável ou fácil de “abrir”¹³⁶. Nicolas Melgaço – Tupinambá e chefe da Coordenação Técnica da Funai em Itabuna – me informou que o anexo funcionava onde residia uma antiga liderança da cacique Valdelice, quando essa era a única cacique da TI. Tal como em outras regiões, ela mantinha representantes na maior parte das comunidades: na Serra das Trempes, seu Aristeo; e na Serra do Serrote, Valdo. Valdo sempre residiu nesse local e, enquanto liderança da cacique na comunidade, transmitia informações referentes à organização ou outros assuntos importantes. Os anexos escolares costumam funcionar em lugar estratégico, geralmente próximo ao local de moradia da liderança ou do/a cacique, uma maneira de facilitar a comunicação. Desse modo, era possível mandar recados ou informações para as pessoas da comunidade mediante os filhos, ou solicitar alguma convocação de reunião. Os anexos escolares, como vimos, tiveram e continuam tendo um papel fundamental

¹³⁶ As coordenadas de GPS foram registradas no lugar mais próximo que podia ser acessado, de forma a ter algum ponto de referência. Ver Mapa 1, ponto 26.

na consolidação política de uma aldeia, bem como nas suas relações com as outras aldeias da TI e as instâncias externas.

José Valdir Santana (2015: 173-176) reconstituiu a trajetória do anexo, explicando que foi criado em 2001 por iniciativa da então cacique Valdelice e também de Núbia e Josenice (mais conhecida como Nicinha), que apresentaremos mais adiante. O objetivo principal era identificar as famílias indígenas de tal localidade e explicar-lhes em que consistiam as mobilizações desenvolvidas pelo movimento indígena de Olivença. Sob o incentivo de Núbia, Gilmara Batista, a esposa de Valdo originária de Sapucaeira e que já concluía a 4ª série à época, poderia dar aula para essas famílias, crianças e adultos. Tal iniciativa permitiria assegurar educação formal para aquelas pessoas – jovens ou não – que nunca tinham tido oportunidade de frequentar uma escola, mas também facilitar o acesso para aquelas que frequentavam a escola municipal, além de propor uma educação diferenciada conforme a visão das educadoras. Antes de aceitar a proposta, Gilmara pediu a opinião das famílias e, com seu acordo, aceitou e começou a fazer a lista daqueles que iriam estudar, para poder matriculá-los em seguida.

A primeira turma reuniu 18 estudantes, e a dificuldade era encontrar um espaço para as aulas. Uma das possibilidades pensadas foi usar a casa de farinha, mas os dias de farinhada impossibilitariam as aulas. Gilmara e Valdo montaram, então, um espaço improvisado com palha de dendê e plástico, que funcionou durante três anos, um longo tempo considerando-se que era um lugar exíguo, sem mobiliário suficiente para 18 estudantes, e que se tornava ainda mais precário em período de chuva. Em 2004, Gilmara passou, então, a dar aulas em sua própria casa. Em 2005, ela e o marido compraram, com recursos próprios, material para construir uma sala de aula¹³⁷ junto com outras pessoas da comunidade. Em 2011, as queixas dos estudantes e pais eram voltadas para o tamanho do espaço, também considerado apertado e abafado, sem banheiro e sem cozinha para o preparo da merenda escolar. Tais faltas de condições dificultavam o aprendizado, como ainda era o caso de outros anexos em 2018.

Ademais, a professora se deparou com outra dificuldade, dessa vez vinculada ao próprio conteúdo. Com o aumento de famílias que se converteram ao protestantismo, estas passaram a criticar a educação diferenciada trabalhada no anexo, especialmente a realização do *Porancim* e da prática da pintura corporal¹³⁸. A falta de estudantes fez com que as atividades do anexo fossem interrompidas em 2014, e Gilmara foi transferida para o CEITO.

137 Vide fotos em Santana, J. (2015: 173).

138 Trataremos dessa temática mais particularmente nos capítulos 4 e 8.

Cabe notar que o ano de 2014 coincide também com a instalação de uma base militar pela Força Nacional de Segurança Pública e a Polícia Federal na aldeia Serra do Padeiro¹³⁹.

Conheci Gilmara na Jornada Pedagógica do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. Ela comentou que morou na Serra do Serrote durante 18 anos e que gostava muito, mas os filhos já tinham ido embora e convenceram os pais a fazer o mesmo. A casa deles, bem como a casa de farinha, ainda estariam lá. Contudo, esses locais, que já eram de difícil acesso antes, quando ainda havia trânsito, depois de quatro anos foi tomado pela mata, impossibilitando o acesso.

2.1.2.3 Anexo Lagoa do Mabaço

Esse anexo escolar¹⁴⁰ foi um dos primeiros da então EEITO e encontrava-se no extremo sul da TI, junto à Lagoa do Mabaço – as lagoas gêmeas cortadas pela BA 001 –, o que explica o nome. Foi criado em 2002 ou 2003, no pátio da casa de uma das filhas de Francisco Ferreira da Silva – o Velho Nô –, avô de seu Lírio, pajé da aldeia Serra do Padeiro e de sua segunda esposa Julia Bransford da Silva. É interessante entender que, apesar de o anexo estar localizado no litoral, a área era considerada como parte da aldeia Serra do Padeiro. Segundo seu Louro, outro filho do casal, a área conhecida como Fazenda Prazerosa, nome atribuído pelo Velho Nô, ou como Sítio Rio do Meio, em referência ao rio Maruim, foi pelo Velho Nô comprada em 1954, em nome de Julia Bransford da Silva e repassada para seus filhos¹⁴¹: “comprou em 54, foi no mês de agosto, foi quando Getúlio Vargas morreu. Getúlio Vargas morreu no dia 24 de agosto de 54”¹⁴².

Dona Zilda, filha do Velho Nô e de Julia Bransford, nasceu em 1944 na Serra do Padeiro, e, ainda jovem, foi, transportada em burro com seus irmãos, para uma localidade conhecida como Beira Rio, “eu e Nengo dentro dos caçuás”, recorda-se. Lá foi criada e de lá começou sua trajetória para vários lugares: foi morar, durante cerca de 20 anos, em Pau Brasil, na “rua Pedrina”. Voltou para a região, passando um tempo entre Buerarema e uma roça que comprou. Depois foi morar em Ilhéus, onde adquiriu uma “casinha”, indo em 1995

139 Ver capítulo 3.

140 Ver Mapa 1, ponto 23.

141 Dona Zilda explica: “Tem o nome de minha mãe. O engenheiro queria que botasse no meu nome. Eu falei não, porque depois meus irmãos vão achar ruim. Minha mãe deixou para os filhos, então é dos filhos!”

142 Daniela Alarcon (2013: 24-25) dá mais informações referentes à área titulada de Julia Bransford da Silva: “O Velho Nô, que vivia ao pé da serra, costumava passar períodos no sítio – apreciava comer caranguejos apanhados no mangue, no encontro do rio Maruim com o mar, junto à Lagoa do Mabaço. Foi aí que faleceu, na década de 1960. Após sua morte, o sítio permaneceu desabitado, exceto durante os períodos em que alguns de seus parentes viveram ali.”

para o sítio Rio do Meio, herdado da mãe, onde morou com seu esposo durante 17 anos, sobrevivendo do plantio de coco e da pesca.

As circunstâncias da vida fizeram com que, à exceção de um, dona Zilda não tivesse criado seus próprios filhos:

Eu era muito novinha, não tinha onde morar. [...] Quando melhorei de vida, lá em Pau Brasil, fui buscar [os filhos], mas não me deram mais. Também deixei, eram parentes, né? Bem criados, bem educados, deixei. O outro eu criei, o primeiro.

Se não conseguiu criar seus filhos, criou outros filhos (principalmente os do irmão Nengo e os de uma prima), que saíram da “companhia” dela quase adultos. Para eles, deu o que não pôde dar para seus filhos.

Foi nesse momento, no início dos anos 2000, que dona Zilda procurou a cacique Valdelice e pediu ajuda para abrir um anexo da escola sede no sítio. Reuniu cerca de 15 crianças, que antes da criação do anexo se deslocavam até a municipalidade de Una, bem distante, para estudar. Foi com recursos próprios que comprou material e pagou mão de obra para a construção do pátio, dando, assim, início às atividades do anexo escolar. A cacique Valdelice comentou que dona Zilda anunciou: “Só preciso das cadeiras para os meninos sentarem”. A merenda escolar era trazida da escola sede até o anexo pelo professor e preparada pela própria dona Zilda, em sua cozinha.

Durante três ou quatro anos, o anexo funcionou pela manhã, sob a responsabilidade, primeiro, do professor Rómulo, a quem já nos referimos – foi professor também no anexo escolar do Acuípe de Cima –, seguido por duas outras professoras. A última foi Joseane, filha do irmão de dona Zilda, criada por ela. A cacique Valdelice lembrou, ainda, que Joseane nunca recebeu pelo seu trabalho, caso também de outros professores. Diante da situação, após reivindicações ao Ministério Público, o procurador obrigou o Estado a remunerar os professores que já trabalhavam de forma voluntária. “Pagou alguns, nem todo mundo recebeu”, afirmou.

“Depois desaparafusou tudo!”, lamentou dona Zilda. Outras crianças moradoras nas redondezas do sítio também frequentavam esse anexo, e mesmo contando com transporte escolar, o deslocamento era difícil. O caminhão parava na beira da BA-001 e era necessário descer um longo trajeto de areia¹⁴³, pois não havia estrada. O caminho foi adaptado só depois, com manilhas. Ademais, nos meados da década de 2000, dona Zilda e família começaram a

143 Ver o caminho no documento de medição da área já referido: figura 28 do Caderno de Imagens 1.

ser pressionados por um hotel de luxo que tinha sido construído perto da lagoa, invadindo a Fazenda Prazerosa e proibindo o acesso por meio de uma cancela¹⁴⁴ (ALARCON, 2013: 24). Como já mencionamos, a região litorânea da TI atrai a indústria turística, que sempre busca construir hotéis, pousadas e casas de veraneio. Alguns indígenas acabam trabalhando nesses espaços, principalmente no setor de serviços gerais.

Em 2012, dona Zilda e seu esposo foram para a Serra do Padeiro. Ela voltou, assim, para o lugar onde nasceu. “Babau me chamou para mim ir para lá”, comenta¹⁴⁵. Em 2017, dona Zilda, que já perdera seu companheiro, decidiu voltar ao litoral, dessa vez para a aldeia Olhos d’Água.

2.1.2.4 Anexo Águas de Olivença

Voltando, ao longo da costa, na região de Águas de Olivença¹⁴⁶, encontra-se a aldeia Olhos d’Água, onde também funcionou um anexo escolar. A aldeia foi formada a partir de posses que permaneceram com algumas famílias indígenas, tal como o sítio da Lagoa do Mabaço, por exemplo.

Na aldeia, todos chegam a ser parentes próximos: “aqui é tudo irmão, primo ou sobrinho”, disse Lucia, que é, por parte da mãe, parente direta de seu Alício (primo da sua mãe) e também da família dos Bransford por parte do pai, conhecido na região como Neção, “a cabeça da Bandeira [festa]”. É, portanto, parente direta de dona Zilda e seu Louro – que se mudaram recentemente para esta aldeia –, e também de Zeno. “A gente é primo deles aqui”, relatou seu Louro. Lucia lembra que, ao chegar, dona Zilda ficou mais sossegada diante dos laços de parentesco e teria dito: “Ah, que bom que não estou perdida, porque estou no meio dos meus parentes aqui!” Segundo os moradores, a aldeia reunia 22 famílias em 2018.

144 A cancela permanece até hoje, impedindo, inclusive, nosso acesso para registrar as coordenadas de GPS do local do antigo anexo escolar. Dona Zilda explicou que teria que pedir ao guarda. Fomos três vezes até o portão. Na segunda vez, o encontramos na entrada, mas ele estava a ponto de pegar o ônibus para voltar para casa, não podia perdê-lo. Combinamos para o dia seguinte, mas nos desencontramos. Certa vez, quando conversamos com ele sobre a escola, disse que desde que começou a trabalhar no hotel, há 13 anos, estava funcionando. Disse também que além do hotel, fizeram umas casas particulares de veraneio para alugar. No auge das atividades do hotel, trabalhou também três anos na guarita que fica logo atrás da cancela, “estava toda equipada” e depois foi desativada. Segundo ele, em 2018, treze funcionários continuavam trabalhando para os “donos” do hotel e das casas.

145 Quando voltaram à Serra do Padeiro, outros indígenas passaram a viver no sítio. “Durante a andada do caranguejo, que ocorre de janeiro a março, indígenas da Serra do Padeiro acorriam ao sítio na Lagoa do Mabaço, refazendo ano após ano a viagem que, em seu tempo, o Velho Nô e outros ‘troncos velhos’ empreendiam em busca do crustáceo” (ALARCON, 2013: 24-25). Ver também (Ibid.: 200).

146 A região era chamada de Itapoã entre os indígenas, mas passou a ser conhecida por Águas de Olivença, devido à construção de um condomínio (ALARCON, 2013: 176 apud BRASIL, 2009: 278). Para mais informações sobre a região, ver também Rocha (2014: 68-69).

Foi a partir dessa aldeia que foram realizadas reuniões para organizar as retomadas da aldeia Itapoã, da qual apresentaremos mais adiante a trajetória do seu antigo anexo escolar e novo colégio. Essas reuniões aconteciam no espaço improvisado que servia de anexo escolar¹⁴⁷. “Foi aqui que começou tudo na região”, disse um morador não indígena agregado, o que ressalta, mais uma vez, a importância que os anexos escolares têm para o fortalecimento das aldeias. São pontos de encontro, de socialização e de organização, tanto para assuntos internos como externos.

O anexo escolar da comunidade foi criado em 1999 por iniciativa da professora Marcineia, a quem já nos referimos, hoje vice-diretora do Colégio Estadual Indígena Acuípe de Baixo. Nativa da comunidade, ela conheceu Núbia e o movimento das educadoras em 1998. Foi nesse momento que a convidaram para dar aula, de forma voluntária, na comunidade, após a conclusão do magistério (TUPINAMBÁ, 2016: 25). O primeiro espaço no qual funcionava o antigo anexo resumia-se a

uma sala de aula improvisada: uma antiga casa de farinha que não possuía móveis, nem energia elétrica (a sala era iluminada por lampião). O material didático disponível, de qualidade precária, era suficiente. Mesmo assim, iniciei os trabalhos com uma turma de Jovens e Adultos (EJA). (TUPINAMBÁ, 2016: 25)

Hoje, o espaço não mais existe, e outra casa de moradia foi construída no mesmo local. Em 2000, Marcineia foi morar na comunidade Acuípe do Meio e outro professor a substituiu. O anexo escolar passou a funcionar em uma antiga casa de barro¹⁴⁸ que também não existe mais, “encapoeirou”, como disse e me mostrou seu Candido, um ancião morador da aldeia, casado com a irmã mais velha de Lucia. Por último, o anexo funcionou em uma casa de concreto, hoje abandonada¹⁴⁹, sob a responsabilidade da professora Elizeane. Em 2018, as crianças, jovens e adultos da aldeia passaram a estudar no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara.

2.1.2.5 Anexo Acuípe de Baixo

Trataremos da trajetória desse antigo anexo na parte que se refere ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo.

147 Ver Mapa 1, ponto 18, e figura 29 do Caderno de Imagem 1.

148 Ver Mapa 1, ponto 19, e figura 30 do Caderno de Imagens 1.

149 Ver Mapa 1, ponto 20 e figura 31 do Caderno de Imagens 1.

2.1.2.6 Anexo Itapoã

A trajetória desse antigo anexo será detalhada na parte referente ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara.

2.1.2.7 Anexo Gravatá

Ainda na região costeira da TI, encontra-se a aldeia Gravatá, localizada na região do Jari, ao longo de um trajeto cujo ponto de partida é a antiga fazenda Ipanema, cuja história vincula-se também, tal como a já referida antiga fazenda Prazerosa, à aldeia Serra do Padeiro. Alarcon (2013: 24-25) reconstituiu a história dessa fazenda, e revela que o pretense dono era Lino Cardoso do Vale e seus descendentes. Em 1977, uma sobrinha do pajé da Serra do Padeiro deslocou-se com seu esposo para a Fazenda Ipanema, no intuito de trabalhar como administrador, principalmente na extração da piaçaba. Lá viveram e criaram seus filhos, mesmo após a morte do fazendeiro, sem qualquer remuneração. Os herdeiros não tomaram conta da fazenda. Em 2012, morava na fazenda “uma família indígena extensa, composta por cerca de 20 pessoas” (ALARCON, 2013: 24-25). Em 2018, continuavam morando pessoas dessa família extensa, e a área prossegue sendo o local onde indígenas da Serra do Padeiro costumam transitar, sobretudo na época de captura dos caranguejos ou para participar das festas, como a puxada do Mastro e a Bandeira do Divino Espírito Santo em Olivença.

Mais especificamente sobre a aldeia Gravatá, Rocha (2014: 66) explica que ela resulta de uma retomada, cuja líder vinculava-se à cacique Valdelice. Já em 2018, o grupo doméstico que continua residindo na aldeia segue sendo representado pela mesma liderança – Valdelice – e pela agora cacique Rose. Não consegui informação sobre o ano em que as atividades do anexo escolar foram iniciadas, mas, segundo um morador que chegou em 2008 na aldeia, o anexo já existia. Era uma casa de barro – hoje derrubada –, onde funcionava uma sala de aula multisseriada, sob a responsabilidade de uma professora, i.e., a cunhada do morador que nos levou até o local.¹⁵⁰ O anexo fechou em 2014 ou 2015 e, desde então, os estudantes se deslocam até o anexo do Acuípe do Meio, cuja sede é o recém construído Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara – do qual trataremos mais adiante –, ou até o CEITO, em Sapucaeira.

¹⁵⁰ Ver no Mapa 1, ponto 15 e figura 32 do Caderno de Imagens 1.

2.1.2.8 Anexo Porto da Lancha/ Parque de Olivença

Ao norte da TI, na região do Parque de Olivença, encontra-se a localidade chamada “Porto da Lancha”. Nide, antiga merendeira do anexo escolar que ali existia, me explicou que, hoje, a aldeia é chamada Parque de Olivença, mas o nome certo é “Porto da Lancha”, lugar de passagem para os índios que moravam no interior do território¹⁵¹:

Aqui era onde os índios, quando desciam da serra, de dentro da aldeia antigamente, se acampavam para poder atravessar no outro dia. Esse ribeirãozinho¹⁵² que nós temos aqui hoje, antigamente era um rio bem fundo e enchia. Quando a maré estava cheia, não tinha passagem, aí atravessavam com a lanchazinha, ou senão, esperavam baixar. Ali era onde se hospedavam de noite. Passavam dia e noite esperando a água baixar para atravessar, pegando a praia e subir para Ilhéus. Então por isso o nome “Porto da Lancha”. É um nome muito antigo, dos antepassados mesmo.

Nessa localidade, encontrava-se também a morada de Marcellino, usurpada pelos brancos para a construção da ponte sobre o rio Cururupe, na década de 1930, o que deu lugar, como já mencionado, à revolta de Marcellino (ALARCON, 2013: 39)¹⁵³.

Em 2002, foi criado o anexo escolar ao fundo da antiga casa¹⁵⁴ de Nide e Rosevaldo, então cacique da aldeia¹⁵⁵. Tal como aconteceu no anexo escolar da aldeia Acuípe de Cima, Rosevaldo começou a ensinar, voluntariamente, para uma média de 12 crianças, reunidas em uma turma multisseriada no turno da manhã. Em 2004, as crianças passaram a ter aulas na escola sede em Sapucaeira, e o anexo escolar passou a funcionar na beira da pista, na casa de seu Antônio, um ancião da comunidade, que cedeu a sala para que a filha, já contratada, ensinasse. As aulas passaram a ser ministradas no período noturno para um público de jovens e adultos. Nide foi contratada para trabalhar como merendeira e lembra que “naquela época tinha uma média de 16 a 18 alunos, porque a casa estava apertadinha [...] nem todos vinham todos os dias porque alguns trabalhavam e moravam longe”. O anexo escolar fechou em 2010 e Nide foi transferida para a escola sede em Sapucaeira.

151 Para mais informações, ver RCID (BRASIL, 2009: 50-51).

152 Ao dizer “ribeirãozinho”, Nide quis destacar o impacto do desflorestamento e da extração de areia na região: “Vai chegar uma época, se continuar como está, que aqui vai ser um outro sertão. Vamos morrer de sede! Os nascentes que a gente tinha, nós não temos mais hoje. Temos um ribeirão aqui [...] todos usavam esse rio para lavar roupa, tomar banho, era uma água cristalina. Hoje, é uma água imunda, porque abriram um areal em cima e cavaram tudo. Fizeram uma represa ali em cima e desce uma lama que ninguém pode usar para nada. Esse ribeirão nosso aqui, jorrava anos e mais anos! Hoje, ele não jorra mais porque já destruíram tudo! E é complicado a gente ficar brigando por um pedacinho de terra e eles não querem saber de nada, querem destruir!”.

153 Seu Almir Alves Barbosa, ancião da aldeia Serra do Padeiro, a quem iremos nos referir nos próximos capítulos, explicou a Couto (2008: 56) sobre a expropriação do sítio de Marcellino: “os brancos tomaram a roça dele, botavam animal dentro dela, ele procurava providência, não tinha, então ele virou um guerreiro”.

154 Ver Mapa 1, ponto 16 e figura 33, Caderno de Imagens 1.

155 Repassou o cacicado para seu filho, Uilque.

2.1.2.9 Anexo Retomada Coqueiros

Ainda na região do Parque de Olivença, mas fora dos limites da demarcação da TI, encontra-se a então retomada Coqueiros, também chamada de aldeia Pindoba. Anteriormente, os moradores eram liderados pela cacique Valdelice, e entre 2011 e 2012 passaram à liderança de Rosevaldo, cacique do Parque de Olivença à época.

Nide explicou que o anexo escolar¹⁵⁶ parou de funcionar justamente porque a aldeia não foi incluída na demarcação do território pelo GT de identificação. Desde então, sua população continua experimentando vários tipos de dificuldades, mas alguns não desistiram de estudar na escola da TI, deslocando-se até a Sapucaeira. Nide explicou que

Hoje eles saem de lá, passam por aqui, pegam essa pista para poder estudar na Sapucaeira. Foi pesado para eles ficar fora. É tanto que muitos deles já abandonaram a escola, porque ficou puxado. Tiraram. Não deixaram eles construir o núcleo deles lá, botaram um bocado de questões e é a gente que dá apoio a eles. [...] É tudo na canela [...], ainda continuam como os antepassados, sem ônibus, sem energia, aguinha de cacimba. Quando adocece uma pessoa lá, dá um maior trabalho para o carro ir buscar. É muito sofrida a vida deles lá dentro.

2.2 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ ACUÍPE DE BAIXO (CEITAB)

A região do Acuípe de Baixo está situada ao sul da TI, na parte costeira. Como mencionamos no início do capítulo, tanto a Pastoral da Criança quanto o CAPOREC atuavam nessa região. Em 1996, um anexo escolar vinculado ao CAPOREC foi criado na então casa de Val – hoje cacique da aldeia – e de Rosilene, professora e liderança.

A casa era de tábuas, à margem do rio Acuípe, próximo à ponte: “era minha antiga casa, eu morava lá, então utilizava o espaço da cozinha para poder fazer de sala”, lembrou Rosilene. Já nessa época, o anexo funcionava nos três turnos, com três professores voluntários. Em 1999, com o avanço das mobilizações dos Tupinambá também no âmbito da educação, os professores conseguiram ser contratados pelo município por um período inicial de seis meses. Em 2000, os contratos passaram ao REDA, por um período de três anos.¹⁵⁷

Foi nesse anexo que foram realizadas, em 2001, as já referidas oficinas para elaboração da cartilha Tupinambá, com a consultoria da Anai. Em 2004, o número de estudantes começou a aumentar. Nessa época, o anexo já funcionava como parte da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Além da casa do cacique Val e Rosilene, as aulas

¹⁵⁶ Ver Mapa 1, ponto 40, e figuras 34 do Caderno de Imagens 1.

¹⁵⁷ “E de lá para cá é REDA, é PST. Depois saiu PST recentemente, agora é REDA seletivo e REDA emergencial, e nossa vida é essa”, contou Roselene.

costumavam acontecer também em um espaço da então Escola Municipal Nossa Senhora d’Ajuda¹⁵⁸. Rosilene afirmou que “como era a comunidade que era responsável pela escola, utilizávamos esse espaço”. Contudo, havia a necessidade de mais salas. Como os estudantes do município eram poucos, solicitaram à prefeitura a liberação do espaço para o funcionamento do anexo, o que foi feito em 2008, em três turnos: no matutino, a alfabetização e o fundamental 1; à tarde, a educação infantil; e à noite, a turma da EJA. Em 2010, a comunidade solicitou do município a concessão da referida Escola, finalmente liberada em 2012. A Escola Municipal Nossa Senhora d’Ajuda foi transferida para o estado, sendo transformada, oficialmente, em anexo Acuípe de Baixo da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Os estudantes não indígenas¹⁵⁹ do município permaneceram ali estudando, mas com a metodologia de educação escolar indígena.

Em 2014, ano em que a EEITO passou a ser colégio, o anexo tornou-se independente. Nasceu, assim, mais um colégio na TI. A comunidade solicitou outro espaço com mais salas, devido ao número ainda crescente dos seus estudantes. A secretária de educação do município concedeu um espaço à margem da BA-001, que funciona até hoje, conhecido como retomada Tetama¹⁶⁰. Nesse mesmo ano, segundo um documento encaminhado à SEC-BA e compartilhado por José Valdir Santana (2015: 133), o Colégio contava com 120 estudantes, divididos em todos os níveis e modalidades de ensino: educação infantil, fundamental I - séries iniciais, fundamental II - séries finais, tempo formativo (Eixo 4 e 5) e EMITEC - ensino médio. As principais justificativas para a desvinculação foram a distância entre as comunidades, o estado das estradas, a não conclusão do processo de demarcação, “proporcionando perigo em momentos de grande tensão, a exemplo de retomadas de terras ou reintegrações de posse”, e também uma busca por um melhor “trabalho pedagógico, administrativo e financeiro” (SANTANA, J., 2015: 133). A direção do novo Colégio foi assumida por um não indígena e a vice-direção pela já referida professora Marcineia, que acabava de ser aprovada no primeiro concurso público para professores indígenas do Brasil¹⁶¹. Em 2018, segundo o SGE, a sede reunia 167 estudantes.

158 Ver Mapa 1, ponto 32, e figura 35 do Caderno de Imagens 1.

159 Analisaremos com mais detalhes a situação dos estudantes não indígenas no capítulo 5, no que diz respeito ao CEITSP.

160 Ver Mapa 1, ponto 24, e figura 36 do Caderno de Imagens 1.

161 Para mais informações, ver também Tupinambá (2016: 27).

2.2.1 Anexos ativos CEITAB

2.2.1.1 Anexo Acuípe de Baixo

O espaço da antiga Escola Municipal Nossa Senhora d’Ajuda, onde funcionava o anexo de Acuípe de Baixo da EEITO, continuou sendo anexo, mas do novo Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo. Em 2018, atendia 38 estudantes da educação infantil, fundamental (1º a 5º ano) e o EJA.

2.2.1.2 Anexo Acuípe de Meio 2

Ainda na região dos Acuípe, entre o Acuípe de Baixo e o Acuípe de Cima, encontra-se o Acuípe do Meio, dividida em duas áreas: Acuípe do Meio I e Acuípe do Meio II¹⁶². O anexo escolar está localizado na segunda área, representada por seu cacique, conhecido como Domingão.

O cacique Domingão e a professora Maristela explicaram que o anexo começou a funcionar no início das mobilizações tupinambá. A segunda começou a dar aulas, de forma voluntária, debaixo do pé de ingá ou na casa de farinha, nos dias de sol, e na casa do seu pai, no período de chuva: “tive que ceder uma sala porque quando chovia, o professor não tinha onde correr. Aí ajitei uma sala, tirei meu quarto e fiz uma salinha. Quando chovia, apertava mas ficava todo mundo no meio para não molhar”. O esposo de Maristela, Roquelino, dava também aulas para os jovens e adultos, à noite.

Em 2001, devido ao grande número de estudantes, a turma foi dividida, e uma parte passou a estudar no Acuípe do Meio I com a professora Eunice, aproximando-se mais das suas casas de residência. Com a parceria da CARE, uma sala de aula foi construída no local e Maristela passou, então, a dar aula no Acuípe do Meio I até 2009. Em 2010, ela voltou a dar aulas no Acuípe do Meio II, no seu antigo quarto da casa do pai, e em 2011 a comunidade construiu seu próprio anexo: uma sala de aula de taipa¹⁶³, reunindo os estudantes em turmas multisseriadas (SANTANA, J., 2015: 162).

Em 2012, o professor Roquelino, que ensinava na escola sede, declarou a José Valdir Santana (2015: 163-164) que uma sala só era um espaço muito pequeno para acolher, conjuntamente, todos os estudantes, o que dificultava a aprendizagem, situação ainda mais agravada com a falta de material – mobiliário e pedagógico. A merenda também não era sempre garantida. Ele e as duas outras professoras compraram, com recursos próprios, as

162 Tal divisão foi feita para facilitar a organização da equipe de saúde indígena.

163 Ver Mapa 1, ponto 33 e figuras 37-38 do Caderno de Imagens 1.

telhas que cobrem o anexo, e com a ajuda da comunidade, compraram o cimento. No mesmo ano, as professoras Maristela e Elenildes eram responsáveis por turmas multisseriadas, atendendo da educação infantil ao ensino fundamental do 1º ao 2º ano.

Em 2014, a professora Maristela continuou sendo responsável por uma turma multisseriada e uma outra professora, Nanaine, por uma turma de educação infantil. Com a criação do novo Colégio no Acuípe de Baixo, o anexo desvinculou-se do CEITO e passou a ter como sede o novo CEITAB. Em 2018, a comunidade estava construindo um novo anexo¹⁶⁴ para atender melhor seus estudantes, previsto para funcionar em 2019. O anexo já atendia 19 estudantes da educação infantil, do ensino fundamental (1º a 5º ano) e o EJA, também em salas multisseriadas e em dois turnos, sob a responsabilidade de três professores.

2.3 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ AMOTARA

O Colégio Estadual Indígena Amotara está localizado na aldeia Itapoã, situada na região de Águas de Olivença. Como indicamos, a recuperação do local foi, em parte, pensada a partir da aldeia Olhos d'Água. Retomada em 2007, a aldeia foi nomeada Itapoã em alusão ao antigo nome da região, antes da construção do já mencionado condomínio “Águas de Olivença” pelos não índios. A aldeia é politicamente representada pela cacique Valdelice. Suas casas, todas de taipa, estão organizadas em duas fileiras principais, uma na frente da outra. Segundo os indígenas, em depoimento a Rocha (2014: 81), tal organização sócio-espacial seria inspirada na organização das casas da praça da *aldeia mãe*¹⁶⁵.

Antes de se tornar um colégio independente, era similar ao CEITAB, um anexo da então EEITO, que começou a funcionar no espaço chamado “cabana” até a construção de taipa não mais servir. A comunidade construiu, então, com recursos próprios, um novo espaço na entrada principal da aldeia¹⁶⁶, em 2011. A antropóloga Cinthia Rocha estava presente na época da construção do anexo e informa que dela participaram professores, estudantes e lideranças (2014: 83, 89). Nesse ano, o anexo atendia estudantes da educação infantil e do ensino fundamental I, em duas salas (SANTANA, J., 2015: 181). Antes mesmo de tornar-se Colégio independente, o anexo já possuía certa autonomia em relação à EEITO, por mostrar-

164 Ver Mapa 1, ponto 34, e figura 39 do Caderno de Imagens 1.

165 Para mais informações sobre a organização da aldeia Itapoã, ver Rocha (2014: 80-83).

166 Ver Mapa 1, ponto 17, e figuras 40-41 do Caderno de Imagem 1.

se, pelo menos em um primeiro momento, crítico à gestão da então diretora não indígena designada pelo Estado¹⁶⁷ (SANTANA, J., 2015: 182).

Em 2014, o anexo atendia mais de 90 estudantes da educação infantil, ensino fundamental (1º a 5º ano) e do EJA, divididos em três turnos, sob a responsabilidade de nove professores. Já à época, o antropólogo José Valdir Santana (2015: 184) comentou que “provavelmente (e parece ser esse o desejo da cacique Jamapoty e de seus professores), em futuro não muito distante, produzirá uma outra escola, como ouvi da própria direção e de professores [...]”.

A desvinculação da EEITO aconteceu quatro anos depois, em 2018. Participei do início da primeira Jornada Pedagógica do Colégio Estadual Indígena Amotara, em fevereiro do mesmo ano, coordenada pelo seu diretor, Givaldo. As atividades iniciaram-se com um *porancim*, com cantos em tupi e em português, antes dos presentes se distribuírem na sala de tábua ao lado. Contabilizei a presença de aproximadamente 30 pessoas, entre a equipe da direção, professores (inclusive aqueles que atuam nos três anexos agora vinculados a esse Colégio), pais de estudantes e também a cacique Valdelice. O diretor ressaltou se tratar de “outro colégio, outro pensamento, outro foco” e que “daqui para frente, será uma experiência nova”. Insistiu, contudo, sobre a importância de manter contato com o antigo colégio sede. O principal motivo de desvincular-se do CEITO, segundo explicado na jornada pedagógica, tem relação com a vontade de adequar melhor a proposta pedagógica, de forma a aproximá-la mais “da realidade de cada um”. Nesse sentido, a cacique Valdelice acrescentou que

Por ser um Colégio recém-formado, a gente tem nossas dificuldades. Mas todas as dificuldades que nós temos são para a gente estar aprendendo, e a gente só aprende quando a gente está um junto com o outro. Por isso que se fala “jornada pedagógica”: “jornada”, é um caminhar juntos. É isso que é importante para a gente. Importante saber quem é o outro que vai fazer parte desse colégio que nós tanto queríamos e que hoje é realidade. Não vamos ter o melhor Colégio, mas vamos ter uma educação melhor para nossas crianças. É isso que a gente precisa, do colégio fazer parte da comunidade. É o mais importante. Quando se fala que a educação tem que formar pessoas, tem sim. Mas *nós* temos que formar nossas crianças para serem lideranças, porque desse colégio, dessas escolas indígenas, vão sair os nossos grandes guerreiros que vão dar continuidade à nossa luta. Para isso, sempre falo que nós somos os espelhos para nossos alunos, porque eles querem fazer tudo o que você faz. Então vocês são os espelhos das nossas crianças, nossas futuras gerações, nossas lideranças. Nós temos a responsabilidade de formar eles.

Na manhã do mesmo dia, ao longo da jornada pedagógica, a vice-diretora Maria Jesuína insistiu sobre a importância de “não ficar inimigos, de continuar as trocas e o vínculo

167 Analisaremos os impactos de tal ação do Governo do Estado nas escolas indígenas, mais particularmente no CEITSP, no próximo capítulo.

porque faz parte de um conjunto”. Este tipo de situação evidencia que, apesar das aldeias disporem de estratégias distintas para o trato das questões relacionadas à educação, as possíveis divergências e afastamentos não significam que as aldeias não mais se mobilizem, conjuntamente, para a luta e que deixem de formar um coletivo nas reivindicações, inclusive aquelas ligadas à educação.

No seu primeiro ano de funcionamento, o Colégio reunia um total de 271 estudantes entre a educação infantil, o ensino fundamental (1º a 9º ano) e o EJA, divididos em três turnos.

2.3.1 Anexos ativos do CEITAmotara

2.3.1.1 Anexo Amotara Acuípe do Meio

Já nos referimos à região de Acuípe do Meio, mais particularmente ao Acuípe do Meio II; agora, vamos tratar do anexo que se encontra no Acuípe do Meio I.

Josenice, mais conhecida como Nicinha, grande liderança na comunidade e entre os Tupinambá, foi professora e atua agora como agente de saúde indígena do município de Ilhéus. Segundo ela, o anexo começou a se organizar em 1999, a partir da Escola Municipal Jaziel Martim de Almeida¹⁶⁸, frequentada pelos moradores da região. Nesse ano, decidiram fortalecer a educação na comunidade, trabalhando a partir de uma educação diferenciada. Para tal, junto com as professoras Marcineia – já mencionada – e Lucimeire foram à procura de um espaço para aulas (educação infantil). Começaram em 2001 como anexo escolar da então EEITO, primeiro em uma casa de farinha, depois em um bar e, ainda, em um galinheiro (SANTANA, J., 2015: 159). Em 2002, passaram também a dar aulas das primeiras séries do ensino fundamental, dessa vez em parte de um galpão¹⁶⁹ construído com o financiamento da CARE para beneficiar a piaçaba: “daqui a pouco temos gente formada que estudou ali!”, ressaltou Nicinha. Ela explicou ainda que o projeto financiado pela CARE não estava voltado para a construção de sala de aula, porque, naquele momento, a aldeia estava na expectativa de que o governo do estado construísse as salas de aulas anexas da então EEITO; daí terem privilegiado o trabalho com a piaçaba. O governo não construiu o anexo, e o galpão acabou sendo usado tanto para o trabalho com a piaçava quanto como sala de aula e local para reuniões diversas. Nicinha orientou, à época, que o galpão fosse construído de cimento para durar mais, com o que discordou a comunidade, já que seria preciso contratar pedreiro de fora

¹⁶⁸ Ver Mapa 1, ponto 33, e figura 42 do Caderno de Imagens 1.

¹⁶⁹ Ver Mapa 1, ponto 36.

da localidade e o recurso não beneficiaria apenas a aldeia. A sugestão do uso do cimento não foi em desconsideração ao saber local, mas devido ao desflorestamento pelos não índios, o que ocasionava a diminuição da madeira “de lei”:

a gente não tem mais madeira que aguenta, então não tem como fazer uma casa aqui. Não faz resistente. Dura três ou quatro anos no máximo uma casa de taipa. Não dá mais de duração por causa da madeira, não aguenta tudo. E acho importante falar. Quando a gente pede para o governo nos ajudar a construir, é porque com o que a gente tem, nós mesmos fazemos. Nós temos o barro, temos a vara, a gente tem como fazer isso, mas é uma coisa que não resiste, que não aguenta!

Aqui, aparece um ponto importante: a questão não é que os indígenas não queiram construir seus anexos escolares com uso de matéria prima da TI, mas em decorrência da ocupação do território pelos não índios haver destruído, e continua destruindo, a floresta (desmatamento e extração de areia ilegal). Diante da situação, os Tupinambá privam-se do seu uso para as próprias necessidades das aldeias, empregando materiais mais fáceis de encontrar, porém menos resistentes, enquanto esperam que novas árvores cresçam.

Em 2008, a comunidade solicitou, novamente, ao governo do estado a construção de duas salas de aula: “o governo veio aqui para tirar fotos, tirar pontos para fazer o projeto. Depois veio em 2010 e, até hoje, a construção não apareceu!” Em 2009, o galpão passou a ser totalmente utilizado para aulas em dois turnos, acolhendo as da educação infantil, no turno matutino, e da 1ª série do ensino fundamental, no vespertino. Em 2014, a anexo já atendia por volta de 50 estudantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, divididos em dois turnos, sob a responsabilidade de seis professoras (SANTANA, J., 2015: 160).

Em 2018, ele se desligou do CEITO e passou a ser anexo do novo CEITAmotara, funcionando com quatro turmas da educação infantil ao ensino fundamental em dois turnos, reunindo cerca de 100 estudantes, e atendendo também parte dos estudantes do antigo anexo escolar Gravatá. Nesse mesmo ano, um estudante sofreu um acidente grave, diretamente decorrente da falta de manutenção do espaço. Em uma parte do anexo, cuja utilização foi interrompida devido à deterioração das paredes e das telhas (problema que já tinha sido observado pelos representantes do governo em 2008), a comunidade resolveu iniciar uma reforma, começando por retirar as telhas e derrubar uma parede de barro para evitar que caísse, a qualquer momento. Durante as obras, essa parede caiu sobre um estudante que estava ajudando. Por sorte, o estudante ficou “apenas” com um braço quebrado. Voltamos, assim, mais uma vez à problemática das necessidades básicas para o funcionamento de um anexo escolar: a construção de salas de aulas e a sua manutenção.

O que acontece é que nossas escolas são desse perfil, [...] porque a gente não tem um governo que constrói, que faz, um governo que ajude. Então, por isso, é muito doloroso. Mas a gente não pode deixar que os alunos [não] estudem. [...] Você vê que em todo lugar, é improvisado.

2.3.1.2 Anexo Tamandaré

A aldeia Tamandaré está situada na região central norte da TI¹⁷⁰. Após uma retomada no final do ano 2010, um anexo escolar vinculado à EEITO foi criado em 2011, em uma casa de barro construída pela comunidade¹⁷¹. Até então era preciso deslocar-se até a escola sede em Sapucaeira ou até as escolas municipais do centro de Buerarema¹⁷². Em meados de 2017, diante da falta da construção de um anexo que atendesse melhor as necessidades da comunidade, passou a funcionar em um casarão da retomada, reaproveitando e requalificando, assim, o espaço¹⁷³.

Curupaty, jovem liderança da comunidade, explica que, devido a desentendimentos internos, o anexo Tamandaré desvinculou-se do CEITO em 2018 e passou a ter como sede o novo CEITAmotara. Nesse ano, ele atendia 56 estudantes, da educação infantil até o 6º ano, em dois turnos – matutino e noturno –, sob a responsabilidade de cinco professores e de mais cinco outros funcionários (uma merendeira, um responsável por serviços gerais, um porteiro e dois motoristas).

2.3.1.3 Anexo Kurumins Tupinambá

Situado no Acuípe de Cima II, o anexo¹⁷⁴ foi criado em 2017. Inicialmente vinculado ao CEITO, passou a ser reconhecido oficialmente pelo governo do estado em 2018, quando decidiu se vincular ao CEITAmotara e não mais ao CEITO. O anexo funciona com duas salas de aula de taipa, barro e madeira, construída com recursos da própria aldeia. O governo do estado, apesar de reconhecê-lo, não transferiu nenhuma verba para a construção da estrutura ou para o mobiliário.

Desde o início de suas atividades, ele atende, aproximadamente, 60 estudantes, divididos em três turnos, nas turmas infantis, fundamentais e EJA a cargo de quatro professoras. A maioria dos estudantes é de indígenas da aldeia, mas o anexo atende também

170 Para mais informações sobre a aldeia, ver o filme “Etnomapeamento Tupinambá” (2014, 10’), realizado pelo Coletivo Espalha Semente, com produção de Renata Lourenço e Curupaty Tupinambá.

171 Ver Mapa 1, ponto 14, e figuras 42 e 43 do Caderno de Imagens 1.

172 Nos próximos capítulos, trataremos sobre as relações entre os Tupinambá, mais particularmente da Serra do Padeiro, e a municipalidade de Buerarema.

173 Ver Mapa 1, ponto 37, e figuras 45-47 do Caderno de Imagens 1.

174 Ver Mapa 1, ponto 38, e figura 48 do Caderno de Imagens 1.

alguns estudantes não indígenas, devido à dificuldade de acesso à educação na localidade. “Afinal, a educação é um direito de todos”, ressaltou Fagner Tupinambá, representante do anexo Kurumin.

2.4 COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ ABAETÉ

Situada na região do Santana, a aldeia se fortaleceu após a retomada da área, organizada pelo cacique Agebê, em decorrência da reintegração de posse de uma área retomada em 2006, a Fazenda Cachoeira (ROCHA, 2014: 85). A aldeia passou a ser representada politicamente por uma antiga liderança próxima ao cacique Agebê e, depois, pela irmã dessa liderança, Ivonete, que se mantém cacique até hoje.

Em 1999, as educadoras Núbia e Pedrisia incentivaram Helena e Maria Lenice a organizarem um núcleo vinculado ao CAPOREC “no pátio da casa do Tio Piroca” e ensinarem de forma voluntária. Pita, esposo da atual cacique e também vice-cacique, passou a atuar como professor na saída de Helena. Em 2003, em virtude de o anexo ser vinculado à EEITO, outros professores passaram a ensinar no local, contratados mediante o REDA (SANTANA, J., 2015: 169). Em 2005, Katu, irmão da cacique e também professor no anexo, se mudou para Olivença, e muitos estudantes acabaram por se matricular na escola do município mais próximo, conservando, contudo, a matrícula no anexo indígena (SANTANA, J., 2015: 169). O antropólogo explica que casos de “dupla matrícula” aconteciam muito, sobretudo quando o prédio escolar da EEITO ainda não estava construído. Os pais matriculavam os filhos em um turno nas escolas do município e, no outro, nos anexos escolares indígenas, desconfiados da qualidade destes e preocupados com os períodos de não funcionamento, devido às péssimas condições das estradas em períodos de chuva.

A retomada da Fazenda Cachoeira fez com que o anexo passasse a funcionar nessa área, mas a reintegração de posse, seis meses depois, provocou a volta do anexo para o Santana, funcionando em uma casa de farinha (SANTANA, J., 2015: 169). Em 2008, a EEITO conseguiu garantir um transporte escolar para buscar e levar os estudantes do Santana até a Sapucaeira, e o anexo escolar indígena da região voltou a funcionar, em 2009, como “anexo Abaeté”, em uma construção reaproveitada da área de retomada. As duas professoras responsáveis pelas aulas atendiam estudantes da educação infantil aos primeiros anos do ensino fundamental, em turmas multisseriadas. Entre 2011 e 2012, ele passou a funcionar na

varanda da cacique e, a partir de 2014, em um antigo depósito de cacau¹⁷⁵ reorganizado para tal, o que permitiu também aumentar o número de alunos.

Em 2018, o anexo Abaeté desvinculou-se do CEITO e tornou-se Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté. Continua no mesmo espaço que estava sendo reformado, pela comunidade, em fevereiro de 2018, e atendeu, nesse ano, 157 estudantes da educação infantil, do ensino fundamental (1º a 5º ano) e do EJA.

Nesta primeira parte, começamos a apresentar elementos de resposta à questão central da tese, que, relembramos, sob quais formas a educação pode, ao mesmo tempo, ser um meio de abertura e de defesa ao exterior. O panorama histórico no tocante à TI tenta evidenciar como, a partir dos anos 1980, atores sociais, que a expropriação territorial tinha separado, efetivaram atividades ligadas à educação formal e alianças com organizações diversas, conseguindo, assim, formular objetivos comuns, referentes tanto ao reconhecimento étnico e territorial quanto à implementação de uma educação escolar indígena diferenciada. Contudo, as estratégias para atingi-los mostraram-se distintas a depender das regiões, das aldeias e de suas lideranças. As divergências e especificidades internas não eliminaram, contudo, e prosseguem não impedindo, a emergência do “nós” do povo Tupinambá. Como em qualquer outro coletivo, existem arranjos e ajustes internos para atingir essa representação do “nós”, necessária diante da sociedade regional, do Estado ou dos “Outros” em geral. O termo “povo” pode, assim, ser usado pelos Tupinambá para designar o todo formado em presença desses “Outros”; internamente, pode também ser usado para designar Tupinambá de outras regiões, aldeias, cacique ou tronco familiar em particular: “o povo da praia”, “o povo da Serra”, “o povo de Babau”, o povo dos Amaral”, etc.

O histórico das instituições escolares costuma mostrar como elas serviram, e servem, como aparatos para projetos de colonização e assimilação dos povos indígenas em todos os continentes (BELLIER & HAYS, 2016). Com a criação da EEITO com um único prédio escolar, os representantes das diferentes instâncias do estado pareciam pretender contribuir para o fortalecimento e homogeneização da identidade Tupinambá, recentemente reconhecida, mas também pareciam encontrar ali uma eficaz estratégia de controle dentro da TI. Contudo, vimos que os Tupinambá passaram a solicitar a construção de vários anexos escolares, para melhor atender as especificidades de cada comunidade, que, juntas, formam a identidade

175 Ver Mapa 1, ponto 38, e figura 48 do Caderno de Imagens 1.

Tupinambá: a escola desponta, assim, também enquanto instituição política, constituindo uma nova forma de expressão das distintas características internas. A instituição escolar nos limites da TI pode tanto parecer representar uma perda de autonomia para os Tupinambá quanto, paradoxalmente, uma forma de exercício efetivo de autonomia em face da violação dos seus direitos por parte do mesmo estado, ao não cumprir suas responsabilidades (construção de prédios escolares, reformas, recursos diversos, material didático, transporte escolar, merenda escolar, contratação de funcionários, etc.). Ademais, vale insistir sobre o quanto a não demarcação do território impacta a construção e o funcionamento da educação escolar indígena.

A instalação de uma instituição respaldada pelo poder público no âmbito de uma TI pode provocar desacordos, conflitos e divisões internas, logo, uma constante reorganização entre as aldeias, bem como a aparição de novas em decorrência de fissões. Ao mesmo tempo, tanto os Colégios sede quanto os anexos constituem espaços de socialização privilegiados, contribuindo para aproximar pessoas vinculadas a diferentes caciques e com distintas experiências históricas. As distâncias e o confinamento em aldeias e retomadas tendem, assim, a diminuir, e novos laços e acordos podem ser estabelecidos, permitindo, igualmente, o surgimento de outras estratégias.

Variadas expressões foram observadas no movimento de criação de anexos escolares – ou, na realidade, nos muitos casos de continuação de antigos anexos do CAPOREC –, na dinâmica de criação de novos colégios, bem como na desativação ou desvinculação desses anexos escolares. Como vimos, em um contexto de conflito territorial intenso, a criação de um anexo escolar pode ajudar a fortalecer uma retomada. A movimentação dos anexos escolares diz muito sobre as escolhas de uma liderança ou de uma comunidade, que expressam ali uma visão distinta de outra liderança responsável pela escola sede, mesmo quando o anexo lhe esteja vinculado. O próprio movimento dos Tupinambá para disseminar as escolas foi também um movimento contra a centralização política do poder estatal. Tal como existem várias lideranças e caciques representando os Tupinambá, a escola deveria também refletir essa pluralidade e tentar evitar, assim, na medida do possível, a sua transformação em um aparelho burocrático a serviço dos interesses políticos de uma liderança, em um certo momento (empregos, status, entre outros).

Neste contexto, “o povo da Serra [do Padeiro]” foi o primeiro a desassociar-se da liderança da cacique Valdelice, em 2004, assim como o faria, pouco tempo depois, em relação

ao seu anexo escolar, como veremos no próximo capítulo. Logo, mesmo em se tratando de um único povo e de um único território, as estratégias de luta podem ser compartilhadas ou não entre as várias aldeias, que, apesar das possíveis discordâncias, têm, e preservam, um objetivo comum, i.e., a demarcação do território. Essas diversas estratégias são também acionadas na elaboração dos projetos educacionais das diferentes aldeias, o que comprova que os projetos educacionais são absolutamente contextuais, associando-se a outros processos direta ou indiretamente relacionados à educação escolar.

CADERNO DE IMAGENS – I



Figura 1.1. Pedrísia Damásio e crianças na Escola Aracy em construção. Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S.Viegas entre 2004 e 2006).



Figura 1.2. Escola Aracy (na esquerda) e nova casa de seu Pedro (na direita). Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S.Viegas entre 2004 e 2006).



Figura 1.3. Seu Pedro Braz na sala de aula da Escola Aracy olhando o quadro onde está escrito “Gincana da Escola Aracy mostrando a nossa cultura”. Reprodução do acervo de Pedrisia Damásio. (Foto provavelmente tomada por S. Viegas entre 2004 e 2006).



Figura 1.4. Seu Pedro Braz apontando para as letras do mesmo quadro da foto anterior, na sala de aula da antiga Escola Aracy. Por Nathalie Pavelic, 4 fev. 2018.



Figuras 1.5, 1.6 e 1.7. Construção e formato arquitetônico da EEITO. Reprodução do acervo de Pedrísia Damásio.



Figura 1.8. Escola Indígena Barra Velha. Por Kamassary Pataxó. Fonte: beresifba.blogspot.com



Figura 1.9. Escola Indígena Pataxó Boca da Mata (EIPBM). Fonte: Facebook da EIPBM.



Figura 1.10. Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu. Por Nathalie Pavelic, 3 dez. 2017.



Figura 1.12. Prédio onde a creche e o anexo Katuana funcionaram entre 2012 e 2017. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figuras 1.13 e 1.13b. Prédio dos atuais creche e anexo Katuana. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.



Figura 1.14. Anexo Serra Negra (Sede: CEITO). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.



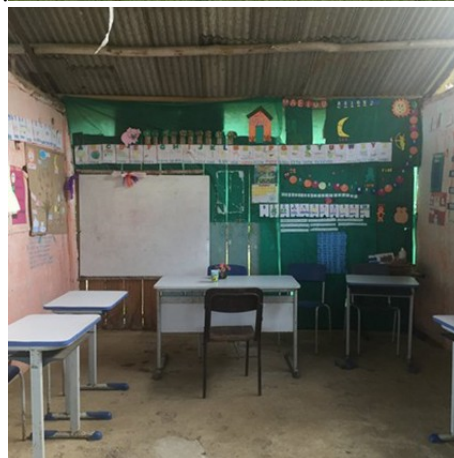
Figuras 1.15 e 1.16. Anexo Tucum (sede: CEITO). Construção provisória. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.



Figura 1.17. Anexo Taba Jairy. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.



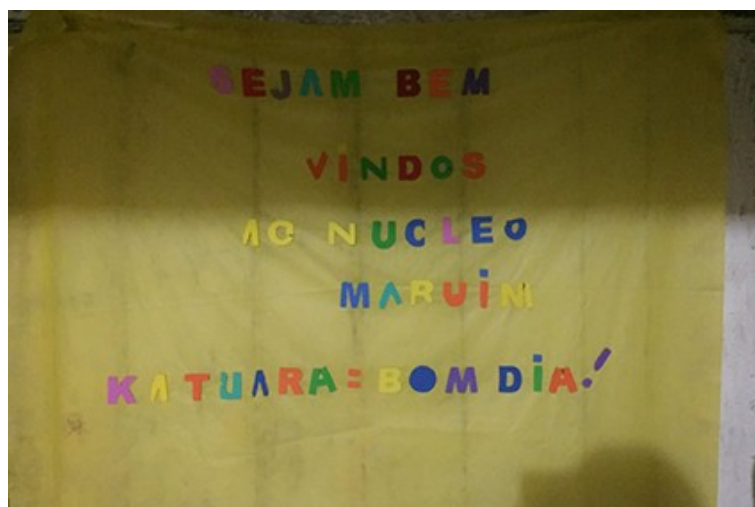
Figura 1.18. Cacique Agebê (Alício Francisco Amaral). Acuípe de Cima. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figuras 1.19 e 1.20. Anexo Acuípe de Cima. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figuras 1.21 e 1.22. Anexo Mamão. Por Nathalie Pavelic, 23 out. 2017.



Figuras 1.23 e 1.24. Anexo Maruim. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figura 1.25. Antigo local do Anexo Serra das Trempes II. Por Cristiano Tupinambá, 22 fev. 2018.



Figuras 1.26 e 1.27. Anexo Serra das Trepes. Por Nathalie Pavelic, 22 fev. 2018.

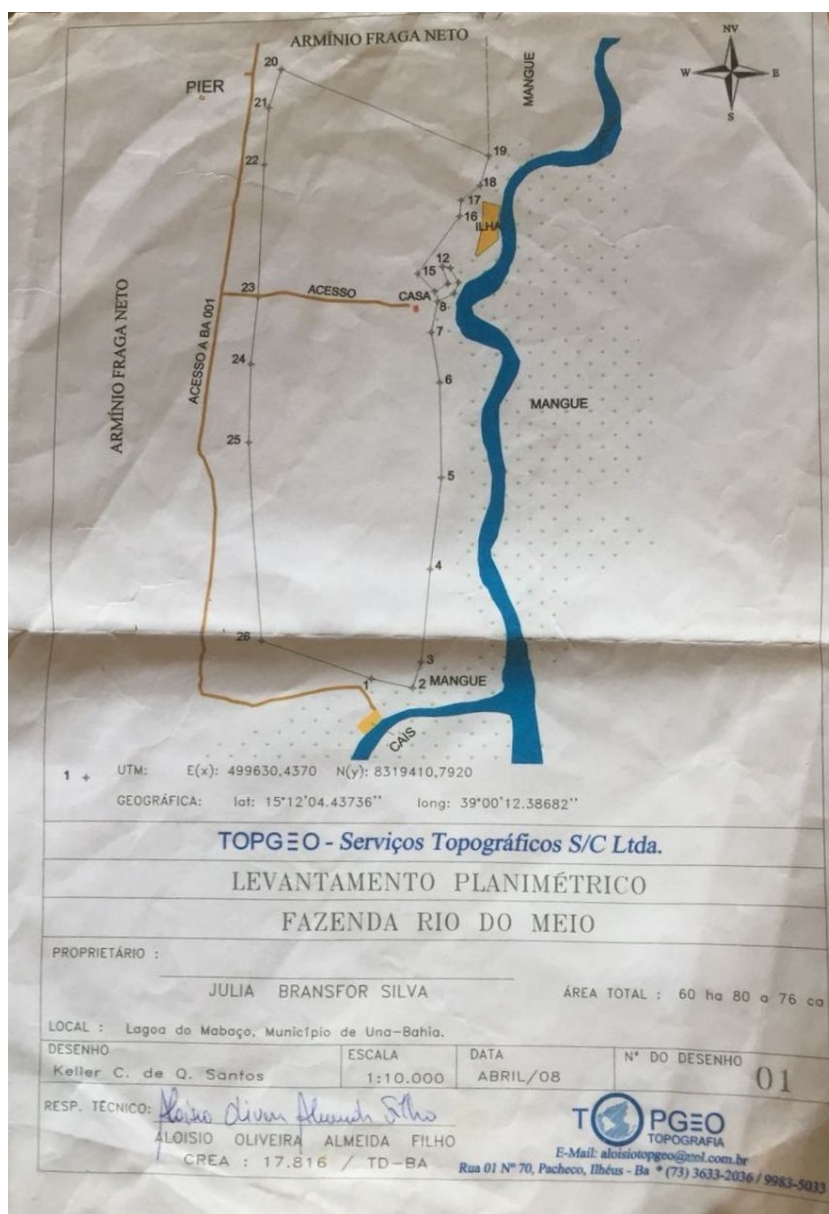


Figura 1.28. Levantamento Planimétrico – Fazenda Rio do Meio, onde encontrava-se o antigo anexo Lagoa do Mabaço (sede: EEITO). Ver o ponto “casa” e o acesso a estrada mediante caminho o hotel de luxo proibiu a dona Zilda e família.



Figura 1.29. 1º local do antigo anexo Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figura 1.30. Seu Candido mostrando o 2º local do anexo desativado Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figura 1.31. 3º local do anexo desativado Águas de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figuras 1.32. e 1.33. 1º e 2º local (ao lado da casa) do anexo desativado Parque de Olivença. Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.



Figura 1.34. Antigo anexo Retomada Coqueiros. Por Zeno Tupinambá, 16 mar. 2019.



Figura 1.35. Anexo Acuípe de Baixo. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figura 1.36. Sede do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo. Por Nathalie Pavelic, 6 fev. 2018.



Figuras 1.37 e 1.38. Anexo Acuípe do Meio 2 (em funcionamento 2018). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.



Figura 1.39. Anexo Acuípe do Meio 2 em construção (2018). Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.



Figuras 1.40 e 1.41. Antigo anexo Itapoã que serve atualmente para o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara. Por Nathalie Pavelic, 5 fev. 2018.



Figura 1.42. Anexo Acuípe do Meio. Por Nathalie Pavelic, 17 fev. 2018.



Figuras 1.43. e 1.44. Antigo local do anexo Tamandaré. Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.



Figuras 1.45-1.47. Anexo Tamandaré (novo local). Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.



Figura 1.48. Anexo Kurumins Tupinambá. Por Zeno Tupinambá, 16 mar. 2019.



Figuras 1.49. – 1.52. Colégio Estadual Indígena Tupinambá Abaeté. Por Nathalie Pavelic, 18 fev. 2018.

SEGUNDA PARTE
CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
NA ALDEIA SERRA DO PADEIRO

*Jací é a nossa lua que clareia a nossa aldeia
Tupã vem ramear, ilumina a nossa aldeia,
eu vou pedir pra minha mãe Jaci,
que ela venha nos ajudar,
eu vou pedir ao meu pai Tupã,
pra nossa aldeia se levantar
(canto tupinambá)*

3 EXERCENDO AUTONOMIA NA ALDEIA SERRA DO PADEIRO

As reuniões promovidas pelas educadoras para a implementação da educação escolar indígena na TI, anteriormente já referidas, contribuíram para um primeiro acordo sobre a especificidade dessa educação entre os Tupinambá. Pensar no tipo de educação, ou simplesmente tomar a decisão de escolarizar crianças, jovens e adultos, é uma forma de organizar o futuro. Para o sociólogo Abdelmalek Sayad (2014 [1985]: 147)¹⁷⁶ “é um compromisso firme e seguro em uma atitude prospectiva”. Analisando a escolarização de filhos da imigração, o autor explica que “a escola não pode acomodar-se à perspectiva do ‘provisório’; não pode acomodar-se à indeterminação e às contradições temporais que são o lote da imigração”. No contexto Tupinambá, podemos dizer que o “provisório” seria a não aplicação de seus direitos constitucionais, principalmente aqueles referentes à demarcação da TI. Sendo assim, apesar de se encontrarem em uma conjuntura insegura, os Tupinambá não deixam de pensar na organização futura e em fazer acordos no presente para a implementação da educação escolar indígena na TI, atentando para as distinções entre as comunidades.

O anexo escolar da Serra do Padeiro, vinculado à então EEITO, começou a funcionar, em 2002, com as primeiras professoras de educação escolar indígena da aldeia, as pioneiras Glicéria, Gilcéria e Magna Daiane, contratadas pelo Estado mediante o REDA. Inicialmente, como vimos no caso de outras aldeias da TI, as aulas eram dadas em espaços improvisados: Gilcéria e Magna Daiane deram aula na casa de seu Almir Alves Barbosa¹⁷⁷ – respectivamente pai e avô das professoras –, na região da Beira Rio¹⁷⁸, e Glicéria deu aula no turno vago (noturno) da escola municipal Boa Sorte¹⁷⁹, então localizada na sede da Serra do Padeiro. As turmas iniciais eram multisseriadas e reuniam, aproximadamente, quinze estudantes; esse número foi aumentando ao decorrer do ano. A professora Daiane recorda:

Quando a gente trabalhava por Olivença, a gente dava aulas na casa da gente mesmo. Não tinha espaço. Lá, em Olivença, sempre foram salas improvisadas. Dava aula na casa do meu avô. Lá fiquei um tempo.

Todos os pedidos e reivindicações relativos a anexos escolares devem ser feitos, primeiramente, à Escola ou Colégio sede, e não podem, a rigor, ser feitos diretamente à DIREC. Como vimos, o próprio Colégio sede já apresentava sérias limitações, na época, o

¹⁷⁶ Tradução nossa.

¹⁷⁷ Conheceremos melhor a trajetória de seu Almir no capítulo 6.

¹⁷⁸ Ver mapa 2.

¹⁷⁹ Apresentaremos em detalhes a Escola Municipal Boa Sorte no capítulo 6.

que se fazia sentir nos seus anexos. Além das limitações de atuação, visões divergentes no que diz respeito à organização da educação escolar indígena faziam com que anexos se desvinculassem.

3.1 CACICADO E ESCOLA INDEPENDENTES

Em uma correspondência, datada de 10 de dezembro de 2003, destinada à Secretaria de Educação, a comunidade Serra do Padeiro anunciou a sua desvinculação de Olivença, criando, assim, uma organização política autônoma. A TI, que até então era representada por uma única cacique, Maria Valdelice de Jesus (Jamapoty), passou a ter dois caciques. A correspondência informa que os representantes da aldeia Serra do Padeiro foram escolhidos de forma “democrática”, sendo neste primeiro momento José Silva Barbosa (Jair), cacique, e Moisés Silva Souza, vice cacique. No caso do pajé, Rosemiro Ferreira Silva (seu Lírio), a correspondência informa, precisamente, “obtendo um dom natural”, ou seja, não foi submetido à escolha, pelo menos não dos humanos. Quatro outras lideranças foram também escolhidas: Almir Alves Barbosa, Rosivaldo Ferreira da Silva (Babau)¹⁸⁰, José Nildo Silva Barbosa e Ivonice da Silva Barbosa (Chica). Todos estariam “unidos nesta jornada em busca de grandes ideias”, especifica o documento. Nessa mesma data, foram também criados dois conselhos internos “para auxiliar as lideranças”: “conselho dos idosos” e “conselho dos jovens”. A correspondência finaliza informando que:

[...] a comunidade Serra do Padeiro, decidiu caminhar independente na administração da comunidade de Olivença, mas em termos territoriais as 2 comunidades estarão unidas, lutando por um mesmo objetivo: mostrar ao mundo que índio é gente e que sua cultura deve ser valorizada!

Tal decisão mostra, novamente, que ainda que se trate de um povo e de um território, as comunidades podem desenvolver estratégias diferentes que lhes sejam mais pertinentes.

180 O RCID (BRASIL, 2009: 120-121) informa que, nesta ocasião, Babau tornou-se cacique: “Valdelice foi a única cacique dos Tupinambá de Olivença entre 2001 e 2003. No final de 2003 a FUNAI recebeu uma carta anunciando que Rosivaldo de Jesus [sic] (conhecido por Babau) tinha sido eleito pelos índios da Serra do Padeiro [...], alegando a insuficiência de uma só cacique para o atendimento à localidade mais extrema do território. De fato, a Serra do Padeiro está situada no município de Buerarema e não no de Ilhéus e isso estava a complicar muito a articulação, por exemplo, no atendimento à saúde, no qual tem sido importante ter um segundo cacique a tratar diretamente desses assuntos com o município de Buerarema. A eleição de um novo cacique criou, na época, alguma tensão da parte das lideranças que apoiavam a primeira cacique, mas mais tarde outros caciques surgiram. Hoje faz parte da organização política dos Tupinambá a existência de vários caciques e de grupos de lideranças a apoiar cada um deles”. Contudo, a carta a qual tive acesso, que data do mesmo período, não informa que Babau foi escolhido como cacique, mas, no momento, enquanto liderança.

Apesar de Babau não ser o cacique da comunidade Serra do Padeiro no momento da desvinculação com Olivença, ele já era uma liderança muito ativa e reconhecida nas outras aldeias. Marcelo Tupinambá, uma das jovens lideranças de Olivença que participou muito da implementação da educação escolar indígena na TI, recorda o momento da “divisão”:

A gente fez várias caminhadas juntos. Depois teve essa divisão que para mim, naquela época, foi um embate muito grande, muito forte logo no início, mas, depois, foi uma visão para mim de mestre, porque ele [Babau] viu tudo o que estava acontecendo. Ele foi uma das primeiras pessoas a ver isso [referente às melhores estratégias da luta pela terra]. E outra, ele se dividiu não enquanto povo [...]. Me lembro das palavras dele naquela época: “Estou me dividindo não enquanto povo, nós nunca vamos nos dividir porque somos sangue, mas enquanto organização [...]” Eu lembro até hoje, ele era jovem [...]. Hoje já entendi tudo. Naquele momento, não. Naquele momento, eu era cabeça muito nova, e ele tinha uma visão já, acho que muito mais... Tudo o que ele falou, em uma outra reunião ali na Serra do Padeiro, eu entendi tudo depois.

Segundo Babau, os Tupinambá não podem ter um “poder unitário, específico e dominador”, pois os desentendimentos internos tenderiam a crescer. Em várias ocasiões, ele tem deixado claro que o povo Tupinambá é um povo de clãs¹⁸¹ e “um clã não governa outro [...] os clãs Tupinambá são autônomos politicamente”.

3.1.1. Lutar pela terra e dar aula

Em 2004, para suprir necessidades alimentares, os Tupinambá da Serra do Padeiro organizaram a primeira roça comunitária em uma área de mata conhecida como Bagaço Grosso, cujo pretenso proprietário faleceu no mesmo ano. Antes da sua chegada, os indígenas já tinham roças na área. O que não foi, de início, propriamente referida como uma retomada, acabou sendo considerada como a primeira no contexto da TI. “Nós fizemos uma roça comunitária e depois *ficou sendo* uma retomada”, disse uma indígena à antropóloga Daniela Alarcon (2013: 52). Com efeito, os vizinhos não indígenas da área entraram em contato com a família do pretenso proprietário para informá-la de que a área “havia sido retomada” (2013: 52).¹⁸²

181 Segundo Schusky (1973: 129), um clã é um “grupo de parentes baseado em uma regra de descendência e de residência”. Não se pode, contudo, afirmar que o cacique Babau esteja utilizando o termo na estrita acepção antropológica.

182 Os indígenas ocuparam definitivamente a área em 24 de maio de 2004. Com as outras retomadas, não houve mais necessidade de continuar a roça nessa área, e os Tupinambá optaram por preservá-la ambientalmente por conta da existência de nascentes no local. Para informações completas sobre a retomada da Bagaço Grosso, ver Alarcon (2013: 51-55).

A área retomada de Bagaço Grosso foi o primeiro local onde o anexo escolar Serra do Padeiro da então EEITO¹⁸³ reuniu todos os estudantes que seguiam as aulas das professoras nos locais já referidos, i.e., casa de seu Almir e escola municipal Boa Sorte. Dona Maria lembra: “suando nós fizemos a roça e as professoras ensinavam aos meninos lá na retomada, lá nessa roça, foi muita gente. A gente levou a comida porque lá não tinha, [...] nós estávamos lá, dormíamos lá, nos ranchos”. A professora Gildete acrescenta que “era muita gente na roça comunitária! A gente arrancava a mandioca, botava na casa de farinha, aquela multidão de gente para torrar farinha, raspar mandioca”. Cabe notar que as professoras, mesmo estando contratadas mediante o REDA, passaram vários meses sem receber. A professora Glicéria recorda que destinaram o primeiro salário – ela, Glicéria e Daiane –, “para comprar o boi para nossa primeira retomada. Eu lembro até hoje! Eu mesma, quando iniciei o REDA, fiquei seis meses sem receber!” As falas de dona Maria e de Daiane mostram o quanto a alimentação é importante no processo de uma retomada – e vice-versa – e para a construção de uma educação escolar indígena.

As professoras contabilizaram entre 80 e 100 estudantes na retomada. As aulas aconteciam nos ranchos, “debaixo da lona”. Glicéria trabalhava no período da manhã e Glicéria pela tarde. Nesse período, a primeira morava na localidade conhecida como Zé Soares, saía de casa às cinco horas da manhã e ia andando até a retomada Bagaço Grosso. Quando implantaram um turno noturno, ela assumiu as aulas e passou a dormir no rancho que servia de sala de aula, retornando à sua casa apenas no período da tarde. A professora Gildete relembra: “Elas duas lutavam pela terra e davam aula. Dormiam em cima de uma mesa na época. Elas ficavam lá dando aula à noite e, durante o dia, o pessoal cozinhava na retomada”. A professora Daiane explicou também que, algumas vezes, era necessário dar aulas durante o final de semana para as “pessoas que estavam chegando na comunidade”. Gildete acrescentou:

foi chegando gente, outros índios que estavam lá na cidade passando necessidades. Foram voltando e a escola foi crescendo. E aí veio necessidades de fazer mais retomadas para os parentes. Por isso que foram crescendo as retomadas. Foi crescendo a escola e foi crescendo as retomadas. Apareceu tantos meninos!

183 Ver “Anexo Serra do Padeiro 1° ” n°22, mapa 1. Pela razão informada na nota precedente, não foi possível obter as coordenadas de GPS exatamente no local onde se encontravam os ranchos, pois o lugar está completamente coberto pela mata. O ponto de GPS foi colocado na estrada, no lugar onde os indígenas passavam para descer até o local.

É interessante enfatizar a importância das retomadas e dos anexos escolares indígenas criados nesses lugares. Tais ações permitem o *retorno dos parentes*, tema trabalhado pela antropóloga Daniela Alarcon em sua tese de doutoramento prestes a ser concluída, onde busca analisar como a mobilização tupinambá no processo do *retorno da terra* com as retomadas permite envolver parentes na luta e na construção de um projeto coletivo. As retomadas contribuem, assim, para a segurança alimentar dos Tupinambá e dos parentes que voltam para a TI. Elas são, sobretudo nos primeiros momentos do seu estabelecimento, importantes locais de socialização e de organização, fato acentuado com a criação de uma escola ou anexo escolar.

O número de estudantes no anexo improvisado na retomada de Bagaço Grosso foi aumentando e fez-se necessário criar outras salas. Em dezembro de 2004, os Tupinambá da Serra do Padeiro retomaram a fazenda Futurama, localidade mais conhecida como “Dr. Gildro”, nome do pretense proprietário¹⁸⁴. Foi a segunda retomada na TI. Um pouco antes, Babau, até então uma liderança, assumiu a posição de cacique na comunidade Serra do Padeiro, a pedido dos encantados¹⁸⁵. A ata da AITSP datada do 3 de maio de 2015 relembra que: “Os encantados elegeram Babau como liderança. Tudo que conseguimos foi através da cultura e dos nossos rituais”.

No início de 2005, o anexo escolar ainda vinculado à EEITO passou a funcionar na nova retomada¹⁸⁶. Outras salas de aulas foram improvisadas: “a gente criou [salas de aula] debaixo da barçaça, no secador [de cacau] e a gente dividiu, [...] a gente quebrou a parede e

184 Continuar designando os locais com os nomes dos não indígenas que invadiram o território ou com os nomes por eles atribuídos às fazendas é comum entre os Tupinambá de Serra do Padeiro. Neste caso, para se referir ao primeiro anexo escolar, evoca-se o nome da fazenda “Bagaço Grosso”. No caso do segundo local do anexo escolar, evoca-se o nome do fazendeiro “Dr. Gildro”. Alguns pontos de ônibus do transporte escolar são identificados da mesma forma. Um desses pontos é chamado de “Base”, em referência à instalação da base militar, como veremos ainda neste capítulo. Fora dessas apelacões, essas paradas de ônibus levam, geralmente, o nome do morador mais próximo, quer seja indígena ou não indígena (ver capítulo 5). Contudo, é interessante notar que a conservação dos nomes de não indígenas ou atribuídos por não indígenas é, na maioria dos casos, concernentes a construções (fazenda, firma, etc.). Quando indaguei de uma indígena sobre o porquê de conservar esses nomes, visto que em outras aldeias tupinambás as retomadas são geralmente renomeadas em tupi, ela me respondeu que, de certa forma, “era pra se lembrar sobretudo dos [fazendeiros] mais valentes”. No capítulo 6, daremos mais detalhes sobre a relação entre os indígenas e os fazendeiros da região. Conservar esses nomes significa também não esquecer da expropriação territorial sofrida e, ao mesmo tempo, marcar o avanço do processo de retomadas. Além dos nomes, percebi que em algumas retomadas foram conservados pertences do pretense dono ainda nos seus lugares (quadros na parede, móveis, entre outros), à disposição caso ele queira recuperá-las. Os indígenas sempre deixaram claro que querem recuperar a terra tradicional e não os bens dos fazendeiros. Já locais de antigas roças e árvores frutíferas, por exemplo, mesmo invadidas por não indígenas, conservam os nomes dos antepassados dos indígenas ou pessoas ainda vivas que moraram nessas áreas. Sobre a relação e memória dos indígenas com a terra, e a decorrente nomeação dos espaços, ver Viegas (2007: 218-221) e Alarcon (2013: 150-152).

185 Veremos parte de sua trajetória anterior ao seu cargo de cacique no capítulo 7.

186 Ver ponto n°29, mapa 2.

criou outra sala”, contou a professora Glicéria. “A gente pegou a cozinha, montou a cantina [...], utilizava os espaços que já existiam”, acrescentou Glicéria, ressaltando a importância da requalificação dos espaços¹⁸⁷, como veremos ao longo da tese.

3.1.2. Uma nova escola tupinambá e o encantamento de um guerreiro

Uma das primeiras medidas tomadas pelos Tupinambá da Serra do Padeiro sob a liderança de Babau foi a desvinculação do anexo escolar de Serra do Padeiro para tornar-se uma escola autônoma da EEITO, e então, a segunda escola indígena da TI na época. O anexo escolar da Serra do Padeiro durou cerca de três anos, em meio a divergências entre as comunidades, lideranças e gestores da EEITO. “A gente tentou, mas a direção de Olivença era muito diferente”, observa Babau. Tal como os próprios Tupinambá avisaram ao governo do estado antes da criação da EEITO, ter uma escola única para toda a TI não era o adequado para a organização interna. Segundo Babau, além dos anexos, várias escolas base deveriam ter sido criadas logo no início: “uma em Sapucaeira, [...] uma no Acúpe de Baixo, uma no Santana e outra na Serra do Padeiro, porque as regiões são distintas e têm culturas distintas”. A professora Magna Daiane completou: “a gente viu que não deu certo, a gente começou em busca do colégio daqui”.

O pedido foi atendido pelo governo do estado após numerosas reuniões, nas quais os representantes do poder público enfatizaram as dificuldades para a criação e manutenção de uma nova escola. Segundo Glicéria, por fim foi-lhes dito: “Estão aqui os filhos de vocês. Se der certo, parabéns; se der errado, problema de vocês”. Uma das condições impostas pelo governo foi que encontrassem um diretor apto a coordenar o corpo administrativo da escola, uma vez que a aldeia não dispunha ainda de pessoas que dominassem os requisitos burocráticos exigidos para a função. A comunidade fez convite para várias pessoas, mas “ninguém queria”, principalmente, segundo meus interlocutores, devido ao conflito territorial: “por causa da briga”, “estavam com medo dos conflitos”. A professora de um colégio de Buerarema, Joselice Ganem, com quem os indígenas já tinham alguma proximidade, acabou aceitando o convite, não sem certa apreensão:

Vieram me fazer esse convite para ser a diretora da escola indígena. A princípio, eu não quis. Eu falava “vou ver”. Eles ficaram insistindo “[...] é porque estamos precisando, a gente gosta da senhora, fomos seus alunos!” E teve aquela questão

¹⁸⁷ Como explicamos, os espaços podem conservar os nomes de fazendeiros ou os por esses atribuídos, e ainda pertencem, mas o importante é o uso que se faz deles, somando elementos de memória aos seus históricos.

também que eu já tinha ensinado em uma escola rural, tinha essa ligação com esse pessoal da terra [...] Aí o pessoal da DIREC já me ligou marcando: “E aí [...], você vai? Olha, não se preocupe, a gente vai estar para lhe apoiar”. Eu nunca fui diretora, sempre fui professora. Enfim... Aceitei o desafio, conheci, fui lá com o pessoal da DIREC.

Magno, então jovem liderança muito respeitada na comunidade, assumiu como vice-diretor. Como mencionamos, a comunidade como um todo participou da luta pela criação da escola: na roça coletiva, no preparo da alimentação, as professoras trabalhando mesmo sem remuneração, entre outras ações. Contudo, no que diz respeito à sistematização e apresentação das reivindicações, tanto as pessoas da aldeia quanto de fora¹⁸⁸ reconhecem o compromisso de Magno na luta pela aplicação dos direitos, sobretudo na área educacional. Foi em uma viagem para Feira de Santana, no intuito de levar as demandas da comunidade a uma reunião, que o professor Magno, acompanhado do cacique Babau e de dois irmãos desse último, sofreram um acidente de carro no dia 17 de maio de 2008. O professor Magno não sobreviveu. A professora Gildete, uma das tias dele, recorda:

o professor Magno era um lutador. Lutou pelo início dessa escola e se foi assim. [...] Ele se dedicava muito. [...] Nós nos dedicamos mas não conseguimos ser iguais [...] porque ele se dedicava só a isso. Não era assim, igual a nós com coisas, famílias. Ele era solteiro, vivia só para o movimento [indígena]. Tinha 24 anos quando ele faleceu, mas pense em uma pessoa dedicada, que se entregava ao movimento! Era ele! Principalmente para essa escola. Ele tirava do dele para colocar o que precisava. Então é uma coisa que a gente sente nessa escola.

Sonja Ferreira começou a atuar, em 2003, enquanto assessora na SEC, na Diretoria de Educação e suas Modalidades/Direm, onde se encontrava a então Coordenação de Educação Indígena e do Campo/CEI. Foi nesse contexto que conheceu Magno e que despertou sua vontade de pesquisar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro:

[Magno] sempre visitava a SEC com projetos e reivindicações para a escola recém criada e dava notícias sobre o seu funcionamento, sobre os professores, alunos e a criação do Seminário da Juventude Indígena Tupinambá. Sua luta e garra, juntamente com o seu povo, fizeram com que eu passasse a admirar e a ter um olhar mais apurado sobre os acontecimentos referentes a esta população indígena. (FERREIRA, 2011: 19)

188 Acompanhando os Tupinambá na cidade de Itabuna no Núcleo Territorial de Educação (NTE) ou em outros afazeres referentes ao Colégio, conheci vendedores – de material escolar e equipamento de cozinha, entre outros – que costumavam tratar com o professor Magno. Todos dizem que era uma pessoa maravilhosa e dedicada e que ficaram “arrasados com a notícia do acidente”. De forma geral, ao falar de Magno, meus interlocutores que o conheceram, indígenas e não indígenas, mostraram-se muito sensibilizados.

A Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro (EEITSP) foi criada, oficialmente, em 13 de outubro de 2005 pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia¹⁸⁹, mas a transferência da professora de Buerarema e a publicação no Diário Oficial como diretora dessa escola saiu somente em 2006. Nos últimos meses de 2005, as aulas continuaram acontecendo na retomada. Em 2006, concretizada a transferência, as aulas passaram a acontecer na sede da aldeia Serra do Padeiro, a partir das bases da antiga escola municipal Boa Sorte e também em salas improvisadas. A respeito da criação da nova escola, o avô de Magno, seu Almir, disse-me com muito orgulho:

Meu neto... foi ele, quase, que fundou o colégio, mais Babau. [...] Ele era invocado com o negócio de escola mesmo, desde o princípio. Ele estudava, estudou em Buerarema, se formou em Buerarema¹⁹⁰ e enfrentou, até o dia em que ele morreu. Era [viagem] para Salvador, era para Ilhéus, era para Feira de Santana... Tudo ele andava atrás desse colégio.

3.1.3. A construção do prédio escolar: mais de uma década de espera

Em 2008, no mesmo ano da morte de Magno, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia anunciou que daria início à construção da sede da escola da Serra do Padeiro. Tal como para a EEITO, o governo do estado não acatou a proposta arquitetônica elaborada pela comunidade. Apesar de que “não é a estrutura que faz a educação, não é a estrutura que faz a escola. Somos nós”, como observa Glicéria, ela reconhece também que a estrutura contribui para a melhoria das atividades escolares – quando são respeitadas, claro, as especificidades da comunidade. Até a entrega da tese¹⁹¹, as obras não haviam sido concluídas, mesmo após várias denúncias por parte da comunidade, apoiadas, inclusive, em recomendações da Procuradoria da República em Ilhéus.

Em 2011, um primeiro contrato foi assinado pela Secretaria com a empresa Astec Construções Ltda., para a construção de seis salas de aula em um prazo de 180 dias. A empresa preparou o local destinado à construção da escola, aplainando o terreno e instalando estruturas de ferro, mas logo abandonou a obra. Essas armações de ferro eram visíveis até o início de 2018 e representavam um perigo para as pessoas que ali transitavam, principalmente para as crianças, além de poluírem a paisagem¹⁹². Devido à falta de justificativas para a não execução das obras, o contrato foi rescindido. Um novo contrato foi elaborado em 2013, desta

189 Diário Oficial do Estado da Bahia, nº 1.896. Portaria nº 14.619 - código 78186.

190 Daremos mais detalhes a respeito no capítulo 7.

191 10 de junho de 2019.

192 Ver figura 2.1, Caderno de imagens 2.

vez com a empresa Ihabela Construtora Ltda., mas as obras também foram paralisadas, sob alegação de que os conflitos relacionados à questão fundiária na região impediriam a sua execução. Em 2014, a Procuradoria da República em Ilhéus declarou que “a atual situação na Serra do Padeiro é [de] retorno à ordem pública, tendo, inclusive a Força Nacional retirado suas tropas da área”¹⁹³.

Em 2018, um novo contrato foi assinado com a empresa Seleta LTDA e uma primeira visita do dono da empresa foi realizada em 22 de janeiro de 2018, acompanhado de um técnico da Secretaria de Educação. As obras iniciaram-se em março com previsão de término em agosto. Em janeiro de 2019, o prédio escolar ainda não estava pronto. Em um ofício dirigido à Secretaria de Educação, datado de 23 de janeiro de 2019, a comunidade informou que a dita empresa interrompeu as obras no dia 6 de setembro de 2018 “sem nenhuma justificativa”. Ademais, “alguns funcionários retornaram no dia 19 de novembro de 2018 laborando até 26 de novembro de 2018 e desde então as obras permaneceram estagnadas”. Foram retomadas em 28 de janeiro de 2019 mas interrompidas, na sequência¹⁹⁴. A comunidade ressaltou o uso de um material inapropriado para o telhado, uma vez que é de baixa qualidade para suportar os períodos de chuva na região. Como veremos neste capítulo, o governo estadual já destinou, ao longo desses anos, verbas para a reforma do prédio escolar que ainda não foi finalizado, e isso antes deste último contrato.

Diante dessa situação e tentando não prejudicar os estudantes, a comunidade se viu obrigada a improvisar salas de aula para atendê-los. As aulas ocorrem, atualmente, em doze salas com formatos e constituição diferentes entre si – há espaços de tábua, com meia parede, de concreto –, espalhadas na sede da comunidade. Há, ainda, uma sala reservada à creche. Foram construídos, também, um espaço destinado aos professores, uma sala de informática e um espaço reservado à direção, coordenação pedagógica, secretaria e biblioteca, composto por quatro salas e um banheiro. Quanto à cozinha da escola, os custos para sua construção foram bancados pela comunidade. Ainda, foram construídas rampas de acesso para estudantes deficientes. Como mencionado, essas construções foram realizadas aos poucos e, em grande parte, com recursos da própria comunidade ou provenientes da secretaria estadual de educação para a rigor, realizar “reformas”.

193 Recomendação nº 13/2014 da Procuradoria da República em Ilhéus, Ministério Público Federal (arquivo do CEITSP). Ver mais detalhes sobre a atuação da Força Nacional na TI mais adiante neste capítulo.

194 Ver estado da obra no final de abril 2019, figura 2.2, Caderno de imagens 2.

Apesar de todos os esforços, a estrutura atual não atende, de forma satisfatória, os corpos docente e discente da instituição, prejudicando o bom desenvolvimento das atividades escolares. A dispersão e a estrutura das salas incomodam professores e estudantes, interrompendo o ritmo das aulas. Em tempos de chuva, por exemplo, as salas de tábua e meia parede são particularmente prejudicadas. O acesso aos banheiros, a depender da localização da sala, constitui verdadeiro problema para os estudantes, principalmente para os menores. Vale observar que a escola sofre, também, com a superlotação das salas e com a ausência de isolamento acústico. Professores e alunos elaboram, então, estratégias diárias para contornar essas diversas dificuldades materiais, de modo a que não comprometam o funcionamento da escola e o bem viver dentro dela.

3.2 ESCOLA EM ZONA DE CONFLITO: O ESTADO E AS VIOLAÇÕES DE DIREITOS

Não foram e continuam não sendo apenas as questões relacionadas às violações de direitos apenas em termos materiais que afetam o bem viver da comunidade e o desenvolvimento de uma educação escolar indígena de qualidade. Cabe chamar a atenção também para o aspecto da violação dos direitos humanos dos indígenas. Os Tupinambá vivenciam permanente criminalização acompanhada de ameaças de morte, expressas na perseguição a várias de suas lideranças, impulsionada por indivíduos e grupos contrários à demarcação, inclusive por agentes do próprio governo, e amplificada pelos meios de comunicação.

3.2.1. Armas apontadas em crianças: a atuação da Polícia

Em abril de 2008, o cacique Babau foi preso pela primeira vez “em decorrência de um decreto de prisão preventiva emitido pelo juiz da Comarca de Buerarema, em março do ano anterior, que não mencionava qual delito lhe era imputado” (ALARCON, 2013: 97). Foi solto dois dias depois. Essa prisão arbitrária, dele e de alguns dos seus irmãos, somou-se a diversas outras no intuito de enfraquecer as mobilizações dos indígenas com vistas à demarcação do território. No mês de outubro do mesmo ano, em pleno dia, com crianças e jovens em salas de aula, a polícia federal orquestrou um ataque à aldeia, alegando realizar uma operação de reintegração de posse. Foram mais de 100 policiais, dois helicópteros, dezenas de viaturas e

rabecões¹⁹⁵. Professores e funcionários contaram-me que o ataque ocorreu pela manhã, “a escola estava cheia de alunos”. Desde o início, a EEITSP funciona em três turnos, atendendo, nessa época, da creche até a 4ª série, sendo que o turno matutino reunia mais estudantes. Depois da 4ª série, os estudantes precisavam deslocar-se até a sede do município de Buerarema com o carro escolar da EEITSP. Foram o motorista e os estudantes que estavam nesse ônibus os primeiros a serem atacados pela PF na estrada sentido Buerarema: “chegou até a bater em alguns alunos nesse carro escolar e avisaram. Não teve como tirar os alunos [da escola] porque quando a gente viu, os helicópteros já estavam em cima, a polícia já estava chegando”, comenta uma professora. Os funcionários tiveram que esconder, às pressas, os estudantes na mata:

A polícia atirou, atirou! O dia todinho! Bomba, bomba, parecia que iam acabar com tudo! E essas crianças tiveram que cair todas no mato! Até aquelas da creche! Crianças recém-nascidas...Todas na capoeira, os marimbondos mordendo, esses professores pegando e arrastando pelo braço. Foi difícil!

Outra professora afirma: “Eram dois helicópteros, um indo e o outro voltando, abastecendo bombas”. Ao sair, a PF deixou anciões, homens, mulheres, jovens e crianças feridos a balas de borracha ou intoxicados por gás lacrimogêneo. A polícia ainda saqueou e destruiu as salas de aula, casas, veículos, bem como alimentos, equipamentos e acervos escolares, tornando-as irrecuperáveis: “Eles esbagaçaram aqui tudo, esbagaçaram as salas, casas, carro escolar”.¹⁹⁶ Uma outra professora, que naquele dia pretendia ir a Itabuna, permaneceu em Buerarema¹⁹⁷ ao se deparar com os estudantes da EEITSP: “Encontrei na estrada um monte de carros. Quando cheguei em Buerarema para pegar o ônibus, já não tinha como entrar mais. Eles já tinham pegado os alunos para levar para a praça de Buerarema,

195 Ver também Viegas e Paula/Brasil (2009: 123-124); Navarro (2010: 9); Magalhães (2010: 102); Ferreira (2011: 62); Ubinger (2012: 144); Alarcon (2013: 91-97).

196 Cabe ressaltar que os prédios escolares são considerados como bens civis e que, segundo disposições internacionais, deveriam ser respeitados por atores armados, sendo do Estado ou não. O artigo 52 do protocolo I Adicional às Convenções de Genebra especifica que “os bens de caráter civil não serão objeto de ataques nem de represália. São bens de caráter civil todos os bens que não são objetivos militares como definido no parágrafo 2”. Ademais, o artigo 54 deixa claro que “é proibido atacar, destruir, remover ou inutilizar os bens indispensáveis a sobrevivência da população civil, tais como os gêneros alimentícios e as zonas agrícolas que os produzem, as colheitas, o gado, as instalações e reservas de água potável e as obras de irrigação, com a deliberada intenção de privar desses bens, por seu valor como meios para assegurar a subsistência a população civil ou a Parte adversa, seja qual for o motivo, quer seja para fazer padecer de fome às pessoas civis ou para provocar seu deslocamento, ou com qualquer outro propósito. Já, os artigos 14, 15 e 16 do protocolo II definem que os bens culturais e lugares de culto devem ser protegidos. Os referentes artigos estão disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0849.htm>.

197 É possível ir a Itabuna de ônibus a partir da aldeia, tomando-se primeiro um ônibus da zona rural até a rodoviária de Buerarema, e de lá fazer integração com outro ônibus até a rodoviária de Itabuna.

soltaram [...] e espancaram”. A professora e os estudantes decidiram voltar para a aldeia a pé, percorrendo, assim, cerca de 18 quilômetros. Ela dispunha de 50 reais, com os quais comprou facões para abertura das trilhas na mata, uma vez que a estrada estava cercada pela polícia.

Quando nós chegamos aí, estavam todos no mato, os alunos, todo mundo... As retomadas, todas puras [vazias], todo mundo no mato. [...] Chegamos era umas cinco horas da tarde, a gente encontrou ainda alguns dentro do mato. [...] Já tinham detonado com tudo, a escola, os carros escolares, casas, geladeiras, os móveis, esbagaçaram com tudo! Carregaram tudo, ferramentas, até os podões, eles levaram os espetos para assar carne, os facões... carregaram tudo! E esse povo tudo no mato, essas crianças com fome!

Diante da situação, as atividades escolares foram suspensas por alguns dias. Veremos, no próximo capítulo, como a então EEITSP e a comunidade gerenciaram esse tipo de situação na volta às aulas.

Os anos de 2009 e 2010 marcaram novos encarceramentos violentos e arbitrários de indígenas da Serra do Padeiro. Em 10 de março de 2010, o cacique Babau foi novamente preso por mais de cinco meses. Tal prisão ocorreu por determinação do juiz Holliday, com base em denúncias policiais contra supostas “invasões” de fazendas e formação de quadrilhas dos indígenas. Cabe ressaltar que os policiais não apresentaram mandato de prisão e nem se identificaram ao chegar na casa do cacique, por volta das duas horas da manhã. Pelo horário, conforme o artigo 172 do Código de Processo Civil, tal ação corresponde a uma violação de domicílio. O cacique explica ter tentado se defender, mas não teve outra alternativa senão se render, quando seu filho de três anos de idade foi ameaçado com uma arma na cabeça. A comunidade, que pensou, em um primeiro momento, em possível sequestro do cacique, veio a ter notícias dele quatro horas depois, quando chegou à delegacia da PF. O MPF e a PFE-Funai/AGU reprovaram a atuação dos policiais, caracterizando-a como ilegal¹⁹⁸.

3.2.2. Mulher, mãe, liderança e professora encarcerada com recém-nascido

Ainda no mesmo ano, em 3 de junho, a professora Glicéria foi também presa juntamente com seu bebê recém-nascido, Erúthawã, sob ordem do juiz Hygino, no momento, juiz da comarca de Buerarema. Ela voltava de Brasília, após ter participado de um encontro com o então presidente Luiz Inácio da Silva – Lula –, que reuniu representantes de movimentos sociais. Na ocasião, Glicéria denunciou os ataques da PF e as perseguições

198 Para informações detalhadas sobre esta prisão, ver Daniela Alarcon (2013: 1997 -102).

sofridas pelas lideranças da sua comunidade e do seu povo. Ela fazia parte, à época, da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), e no segundo mandato de Lula começou a atuar na Comissão de Justiça e Segurança e Direitos Humanos. Seus irmãos – o cacique Babau e Givaldo – encontravam-se ainda presos e tinham sido transferidos para a penitenciária federal de segurança máxima de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Glicéria explicou-me que, antes de sair de casa para viajar, já tinha sido avisada sobre a possibilidade de sua prisão; um aviso que lhe veio tanto em sonho – “durante a noite tive pesadelo, eu vi a polícia me prender, via tudo, Eru também não conseguiu dormir” – como através da sua mãe, que pressentiu o que iria ocorrer: “mainha falou que [eu] ia ser presa”. Ela respondeu para a mãe que era “melhor ser presa fazendo a luta, denunciando para poder conseguir a liberdade dos meus irmãos, do que eu ir para Buerarema comprar um pão na padaria!” Ela examinou, estrategicamente, o efeito desse fato para as mobilizações indígenas futuras. Antes de sair de casa, disse, então, para seu filho: “a gente está indo mas a volta para casa vai demorar mais. A gente vai chegar em casa, mas vai demorar dias para poder chegar. Vai ser a viagem mais longa que a gente fez”.

No retorno, no aeroporto de Ilhéus, ainda no avião, avistaram os carros da polícia na pista de pouso: “não tem como pular, nem fazer nada, tem que descer e enfrentar [...] é uma situação na qual você se torna impotente no avião. Se fosse na mata, aqui na terra você tem a mata, você tem o rio, você tem perna para correr”. Desceu e enfrentou. Glicéria afirmou que a PF lhe comunicou que ela que não estava sendo presa mas, contraditoriamente, que não tinha direito a fazer chamadas telefônicas. Ela se sentiu, então, sequestrada. Um indígena pataxó hãhãhã¹⁹⁹ que estava viajando em sua companhia teve que avisar à comunidade e à Funai que Glicéria estava sendo levada pela PF:

Quando entrei no carro deles, tinha um monte de viaturas junto. Eu me senti a pior pessoa do mundo. Acho que nem a maior traficante do mundo teve essa mesma repercussão que eu: uma pessoa, uma professora que nasceu e se criou dentro da comunidade, da aldeia, tem o primeiro filho, tem uma vida tão simples e está conduzida com várias viaturas por além de carros, policiais, motos [...] um monte de viaturas atrás e acompanhando na frente. Eu me senti a pior bandida do mundo e, ao mesmo tempo, me senti a pessoa mais importante do mundo, como uma mulher que conseguiu fazer uma revolução, conseguiu fazer a denúncia.

199 Referente a grafia, sigo a opção de Souza (2019: 3, nota de rodapé nº3): “Optei por grafar Hãhãhã com “i” por assim estar na cartilha “Lições de Bahetá – sobre a língua Pataxó Hãhãhã”, publicada em 1984 pela Comissão Pró-Índio de São Paulo, a partir de pesquisa de Aracy Lopes da Silva e Greg Urban com a índia Bahetá, última falante da língua”.

Ao avaliar, rapidamente, a situação, entendeu que o que estava acontecendo poderia ter grande repercussão a favor da luta do seu povo. Na hora de depor, o delegado pediu notícias da sua comunidade após os ataques e a prisão de seus irmãos, supondo, aparentemente, que estaria enfraquecida, ao que Glicéria teria respondido:

a comunidade não sou eu, não é Babau, não é a liderança, não é o cacique, não somos nós que fazemos a comunidade. A comunidade ela é! Ela nasceu comunidade, ela é unida, ela sabe para onde vai, nós apenas somos porta-voz do que ela fala.

O delegado a associou a vários delitos, entre os quais “formação de quadrilha”. Glicéria contestou: “eu não me enquadro em nada disso porque sou do movimento indígena e acredito no meu povo e eu luto por um ideal. Eu luto pela terra! Eu acredito e luto por meu filho que está aqui nos meus braços!” A PF quis separar Glicéria de seu filho. Ela recusou o intento, firmemente. Uma ligação telefônica de Patrícia Pataxó, que estava, na época, estagiando em advocacia, alertou-a: “sua defesa é seu filho”. Ademais, ela ainda o amamentava. A PF conduziu, então, Glicéria para o presídio de Jequié. No percurso, Glicéria lembra de certos comentários dos policiais: – “olha, tudo isso daqui era do meu pai!”, disse um deles. Glicéria avalia: “Como nós queremos reaver nossas terras para nosso povo, para nossa cultura, para a preservação dela, eles querem ter o poder e impor esse poder sobre a gente”. Ao chegar ao presídio, o diretor, em um primeiro momento, recusou recebê-la, alegando que, enquanto indígena, deveria ir a uma prisão estadual. Após insistência da PF, permaneceu no presídio por mais de dois meses. Passou por várias celas, todas superlotadas. A movimentação das visitas que Glicéria recebia, de políticos e representantes de movimentos sociais, não era algo comum e suscitou comentários e até ameaças por parte das outras presas e de algumas funcionárias penitenciárias. Graças a seu filho, não tocaram nela; se não fosse por ele “já tinha passado pelo portão esfaqueada”, comenta. Glicéria adoeceu, desenvolveu na prisão tumores nos seios com fortes febres. Explicou-me que as agentes penitenciárias recusaram-lhe o devido atendimento médico, o que piorou seu estado de saúde. Ademais, não podia amamentar seu filho, porque a infecção começava a atingi-lo.

Devido à distância e à situação na aldeia, a família não havia conseguido visitá-la ainda. Quando sua sobrinha Jéssica – também funcionária da EEITO – a viu, ficou abalada com seu estado de saúde. Através de outro indígena Pataxó, Jerry Matalawê – coordenador executivo de Políticas para Povos Indígenas de Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS) –, o diretor do presídio foi avisado da situação vivenciada

por Glicéria, no presídio, tendo havido a troca de cela. As mulheres ali confinadas eram, como ela, presas primárias e mostraram-se solidárias. Ademais, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi acionada e enviou alimentação e mamadeira para Erúthawã. Glicéria explicou que só conseguiu sarar graças à ação de sua mãe em sonho, que lhe deu remédio e o atendimento adequado.

Babau, Givaldo e Glicéria foram soltos em 16 de agosto de 2010 e incluídos no Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos da SDH/PR, mediante o qual cabe ao estado da Bahia adotar as medidas necessárias diante das ameaças que recebem constantemente.

Veremos, nos próximos capítulos, que a busca por mais autonomia na comunidade passa também pela necessidade de proporcionar às meninas e às mulheres condições para serem economicamente independentes, mediante os estudos e o trabalho, bem como para terem voz ativa nas decisões sociopolíticas da aldeia. Além de ser liderança e professora, Glicéria é presidente da Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP) e representa seu povo nas Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres (ONU Mulheres). Ela realizou, em 2015, o documentário “Voz Das Mulheres Indígenas”²⁰⁰, que reúne depoimentos de mulheres indígenas da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Alagoas acerca de suas trajetórias no movimento indígena. Ela também atuou na Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (Apoime) e cursa, atualmente, a Licenciatura Intercultural Indígena junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Se “a diferença sexual é a primeira pedra colocada na construção da alteridade e são as modalidades do pensamento e da prática social que transformam as diferenças em desigualdade” (BELLIER, 1986: 3)²⁰¹, a prática social tupinambá busca transformar as diferenças em complementaridade na organização da aldeia, garantindo independência às mulheres, enquanto o Estado brasileiro cria desigualdades. As mulheres lutam para preencher os espaços de negociação, ter seus direitos devidamente reconhecidos e efetivados, bem como ter relevância em suas comunidades e também nos âmbitos nacional e internacional. Quando atingem esses objetivos, incomodam a ordem estabelecida que preconiza a subordinação das mulheres. Desde a época colonial, projetos e estratégias de dominação de um segmento da

200 TUPINAMBÁ, Glicéria; PANKARARU, Cristiane. **Voz das mulheres indígenas**. Bahia, 2015, 17 min). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=MLSs_5elMqk>.

201 Tradução nossa.

sociedade sobre outros mostram violências contra mulheres indígenas. Ainda hoje, os crimes cometidos, de forma geral, contra mulheres, e, de forma constante, contra mulheres indígenas, prosseguem, na maioria dos casos, sem julgamentos²⁰².

A prisão abusiva de Glicéria junto com seu bebê recém-nascido representou mais uma tentativa de amedrontar e desestabilizar a organização da sua comunidade no intuito de apropriar-se do território. Ataques, ameaças e crimes costumam ser dirigidos a determinadas pessoas da comunidade, principalmente lideranças, mas também a jovens que ingressam na universidade.

3.2.3. População escolar não indígena ameaçada e ferida

O capítulo 5 da tese tratará, especificamente, dos estudantes não indígenas que frequentam o CEITSP; contudo, apresentamos, nesta subseção, no marco de violências cometidas contra a aldeia, atos que atingiram também essa população.

Em 2012, Joselice, então diretora da EEITO, foi vítima de ameaças que também se estenderam à sua família, por parte de indivíduos e grupos contrários ao processo demarcatório. Em um documento redigido por ela em 30 de agosto do mesmo ano, relatou que:

[...] nos últimos anos, como é sabido, o local ao qual me dirijo todas as semanas é considerado uma “região de conflito”. Soube há pouco tempo que por conta disso, teria direito ao auxílio periculosidade e auxílio transporte, no entanto nunca os obtive, além de que, solicitei os mesmos e até hoje não tive resposta.

No entanto, precisamente no dia 21/08/12, vivenciei algo muito desagradável. Neste dia fui levar meu filho a Salvador junto com meu marido. E um grupo [contrário à demarcação] estava acampado no aeroporto reivindicando seus direitos. Quando estes me reconheceram e me identificaram como uma representante dos seus oponentes [os indígenas], fui alvo de exaltações e provocações, não pude ao menos deslocar-me para almoçar com minha família. Eles ansiavam uma resposta, e eu era a vítima. Tive que me dirigir imediatamente à sala de embarque, com quase duas horas de antecedência – a atendente em tom apreensivo pede para o segurança deixar que eu entrasse – percebi neste momento que eu e a minha família corríamos sério risco. A situação estava mais complexa do que eu imaginava.

Os manifestantes contra os direitos dos povos indígenas ocuparam o aeroporto de Ilhéus por quase um mês, portando cartazes solicitando ao governo providências contra as ações de recuperação do território por parte dos Tupinambá. A então diretora comentou que

²⁰² No tocante à negação de investigação e o não reconhecimento de crimes cometidos contra mulheres indígenas, ver também os casos de desapareções e assassinatos no Canadá (WALTER, 2014).

essas mesmas pessoas ameaçaram incendiar o seu comércio e que chegou a sentir muito. Com efeito, após a morte de Magno, apesar de toda a ajuda que recebia da comunidade, Joselice explicou-me, bastante comovida, que dependia muito dele para, de fato, poder assumir suas funções de diretora e levar as reivindicações da EEITO à frente: “E eu me vi naquele momento... pensa ai! Eu nunca fui diretora de escola [...] Uma coisa é você estar ali amparada, ajudada pelas pessoas, sempre tive muita ajuda deles, mas...” era diferente sem Magno.

No referido documento, Joselice solicita a mudança do seu cargo para a vice-direção, “para orientar a pessoa que ocupará meu cargo, e dessa forma não estarei me expondo como antes”. Contudo, a comunidade supôs melhor a sua transferência para não “acontecer algo pior [...]”. Ademais, como era concursada, estimaram que ocuparia outro cargo e poderia voltar a trabalhar na cidade. Em dezembro do mesmo ano, a exoneração da então diretora saiu no Diário Oficial. Voltar a trabalhar na cidade deixou-a ansiosa, pois implicava em trabalhar entre algumas das pessoas que a ameaçaram e que a consideravam “representante dos seus oponentes. Ela avalia que a experiência enquanto diretora da EEITO lhe oportunizou “momentos inesquecíveis e de grande realização profissional” mas, igualmente, muita pressão e abandono da sua “zona de conforto”. Desde então, nunca mais esteve na aldeia.

O ano de 2013 marca um momento importante na história da instituição, quando passou a ser dirigida por uma pessoa da comunidade, Magnólia, também irmã do cacique Babau. Os indígenas haviam conseguido que alguém da aldeia ocupasse o cargo, justamente devido à situação vivenciada pela diretora anterior. Como Magnólia já era concursada pela prefeitura de Buerarema, assumiu a direção²⁰³. De acordo com funcionários da escola, embora a antiga diretora não deixasse de cumprir suas obrigações, a organização do Colégio melhorou com a ocupação do cargo por uma indígena, permitindo mais autonomia nas decisões.

Durante o mesmo ano, os Tupinambá lograram avançar no processo de recuperação territorial, o que resultou em mais uma onda de violência e ataques por parte do grupo oposto à demarcação²⁰⁴. Em 14 de agosto de 2013, um caminhão escolar que transportava os estudantes do turno noturno da EEITSP de volta para suas casas foi vítima de uma emboscada na estrada já mencionada, que liga as municipalidades de Buerarema e Vila Brasil. Uma professora lembra: “atiraram no caminhão. [Ficou] todo desgramado! Os vidros, cortaram, furaram o carro, entraram no ônibus com os alunos dentro”. Dois estudantes não indígenas,

203 Veremos, mais detalhadamente, a trajetória de Magnólia no capítulo 7.

204 Para mais detalhes, ver também Alarcon (2014) e Santana, S. (2015: 252-270).

então com 18 anos e 25 anos, foram feridos. O primeiro permaneceu por alguns dias com fragmentos de vidro perto do olho direito, impossibilitado de ser conduzido ao hospital devido ao risco de ataque na estrada. Depois desse atentado, os funcionários e estudantes receram transitar nas estradas, por receio de serem, mais uma vez, alvos de tiros por parte dos pistoleiros contratados pelas pessoas e grupos contrários à demarcação territorial. “Era um horror”, lembra uma funcionária, “tem dias que a gente andava deitado no carro por causa de medo de bala. Quando passa por esses lugares perigosos, a gente deita no carro porque se a bala viesse a passar e a gente sentados, era bravo”. Fazia-se, então, necessário pensar em novos roteiros, para driblar os perseguidores, criar outros pontos de ônibus, alongar ainda mais o trajeto, considerando-se que as estradas menos usadas se encontravam em estado ainda mais crítico.

Em 16 de agosto, durante uma manifestação organizada por não índios bloqueando a BR-101, um carro da Funasa que se dirigia ao hospital, conduzindo também crianças indígenas, foi barrado. Não houve feridos, mas outros carros de órgãos do governo foram retidos e incendiados. O dono da empresa de transportes que prestava serviços à SEC foi, inclusive, ameaçado para que não trabalhasse mais com os indígenas, caso contrário, outros veículos seriam incendiados. Tais ameaças foram também feitas na Rádio Jornal de Itabuna. De fato, ainda em 20 de novembro, mais três carros do governo foram incendiados, imputando-se aos indígenas o cometimento de tal ato de vandalismo, o que foi desmentido por imagens compartilhadas na mídia local.

Foi também nesse dia que, sob ordens do governo de Dilma Rousseff e do então governador do Estado, Jacques Wagner (PT), a Força Nacional de Segurança Pública e da Polícia Federal chegaram na TI para, supostamente, “pacificar” a área e o conflito entre índios e não índios. A presença dessa força não arrefeceu os ânimos contrários e as violências cometidas contra os indígenas não diminuíram. Outros atos de vandalismo – como incêndios – foram cometidos contra propriedades de indígenas na sede do município de Buerarema²⁰⁵, assim como foi roubada parte da produção de farinha de mandioca que eles costumavam vender nessa sede municipal. Mais uma vez, atos de violência foram, igualmente, dirigidos a não índios de Buerarema que mantinham relações com os indígenas, tais como comerciantes, e a professores, como veremos em outro capítulo.

205 Como evocaremos no capítulo 6, alguns indígenas possuem imóveis em Buerarema.

No mesmo período, o grupo não indígena oponente instalou, na estrada, um *outdoor* designando os indígenas como “falsos índios” e responsáveis por “injustiça, miséria, fome, morte, desemprego e genocídio” na região. Na imagem, dois homens com rostos cobertos pela inscrição “falsos índios” apontavam armas em direção às palavras de ordem e às seguintes inscrições: “Não a demarcação! Devolução das terras aos produtores da agricultura familiar”, exigindo do governador resposta “antes que seja tarde demais”.²⁰⁶ Diante da situação de ameaças e violências constantes, os indígenas interromperam o trânsito por Buerarema e passaram a evitar sair da aldeia, dirigindo-se, em caso de estrita necessidade, para os municípios de São José da Vitória, Itabuna ou Ilhéus.

No ano de 2014 não houve tréguas. Iniciou-se com a instalação de três bases policiais na TI por agentes da FNSP e da PF, uma delas na aldeia Serra do Padeiro. Em fevereiro, mais de 500 soldados do Exército foram mobilizados para, supostamente, reforçar a base, “garantir a lei e a ordem” e continuar “pacificando” o conflito entre os Tupinambá e os não indígenas da região que se opunham à demarcação da TI. Durante essa ocupação, os Tupinambá foram vítimas de fortes repressões e sofreram violentas reintegrações de posse, que desalojaram, de forma brutal, indígenas – inclusive crianças – que moravam em áreas retomadas. Fica, pois, evidenciada que a violência contra os Tupinambá é também cometida por agentes do Estado, neste caso, agentes da PF, que deveriam atuar em sua proteção. Como mais um exemplo, durante a reintegração de posse no Conjunto São José, em 2 de fevereiro do mesmo ano de 2014, policiais atacaram os indígenas com bombas de gás lacrimogêneo, em decorrência do que uma criança tupinambá de dois anos se desvencilhou da mãe. Foi levada pelos policiais até o Conselho Tutelar de Ilhéus sob ordem do delegado Severino Moreira da Silva. A família teve que esperar cinco dias para recuperar a criança.

Em 24 de abril do mesmo ano, o cacique Babau foi preso pela terceira vez, acusado de estar envolvido no assassinato de Juracy José dos Santos Santana, um pequeno agricultor da zona rural do município de Una. Decretada em 20 de fevereiro pelo juiz Maurício Alvares Barra, da Vara Criminal da Comarca de Una, o mandado de prisão só foi executado em abril, e, curiosamente, logo depois do cacique receber o passaporte para fazer uma viagem ao Vaticano. A convite do papa, ele iria denunciar as violações dos direitos humanos aos povos indígenas do Brasil, bem como as ameaças e perseguições que ele e seu povo vêm sofrendo. Ele apresentou-se à PF em Brasília e foi solto cinco dias depois, por uma decisão liminar do Superior

206 Ver figura 2.3, Caderno de imagens 2.

Tribunal de Justiça (STJ), por falta de requisitos legais exigidos para a aplicação de prisão temporária²⁰⁷. Cabe notar que o crime pelo qual foi acusado foi cometido durante a presença da FNSP na região, prolongada pelo MJ, em 3 de junho, por mais 15 dias.

3.2.4. Estudantes e lideranças ameaçadas: radicalização da criminalização

Em 2015, ao expandir sua atuação, a Escola tornou-se Colégio. Passaremos, portanto, a nos referir ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP). Foi nesse ano que a professora Glicéria começou a representar seu povo junto à ONU Mulheres e a denunciar a criminalização e perseguição sofridas, atenta aos efeitos causados às mulheres da sua comunidade e de outros povos indígenas do Nordeste. Entre 7 e 16 de março de 2016, a Relatora Especial sobre os direitos dos povos indígenas (ONU), Victoria Tauli-Corpus, fez uma visita ao Brasil com o objetivo de “detectar e avaliar os principais problemas que enfrentam atualmente os povos indígenas no país e dar seguimento a recomendações chave que havia formulado o anterior titular do mandato em 2009 [James Anaya]”²⁰⁸. Entre as diferentes comunidades visitadas figuraram duas da TI Tupinambá de Olivença: em 12 de março na aldeia Tucum e, no dia seguinte, na aldeia Serra do Padeiro. Nas duas aldeias foram organizadas mesas redondas, durante as quais foi apresentado à relatora um panorama histórico da luta do povo Tupinambá pela terra, além de documentos relatando as violações aos seus direitos. Na Serra do Padeiro, a relatora conversou com os indígenas que foram torturados por agentes da Polícia Federal em 2008 e com a família de Adenilson da Silva Nascimento, mais conhecido como Pinduca, assassinado em 2015²⁰⁹. Ela atestou que retrocessos drásticos haviam ocorrido passados oito anos da última visita do então relator – momento em que o Brasil, a nível internacional, era considerado como um exemplo às disposições constitucionais para demarcação de terras indígenas. Cabe lembrar, ainda, que a

207 Para mais informações sobre essa prisão, ver Alarcon (2014: 8-11).

208 Ver relatório da relatora especial sobre os direitos dos povos indígenas, referente a sua missão no Brasil, disponível em: <<http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/index.php/documents/country-reports/154-report-brazil-2016>>.

209 Assassinado em maio de 2015, no contexto do conflito territorial, em uma estrada que liga Ilhéus a Una, nas proximidades da aldeia Serra das Trempes. Pinduca tinha 54 anos, era Agente Indígena de Saúde e considerado uma importante liderança na sua aldeia, a Serra das Trempes. A partir daquele momento, sua família passou a morar na aldeia Serra do Padeiro. Veremos a atuação de seus filhos no CEITSP nos próximos capítulos. Em 12 de abril 2019, o MPF denuncia responsável por executar Pinduca. Trata-se do primeiro caso a ter conseguido um avanço na investigação, entre os diversos outros cometidos contra os Tupinambá. Tal ação permite, talvez, vislumbrar a responsabilização dos criminosos, a apuração dos outros casos e desencorajar indivíduos e grupos contrários à demarcação da TI que costumam agir pensando-se impunes. Ver a ação na íntegra: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/docs/Denuncia_HomicidioAdenilsonPinduca.pdf>.

visita aconteceu durante o processo de *impeachment* contra a então presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Diante do novo cenário político, a relatoria mostrou-se preocupada com o aumento das perseguições, ameaças, violências e violações de direitos contra os povos indígenas. Entre outros encaminhamentos, a relatora solicitou investigação urgente dos casos de assassinatos e prisões abusivas.

A presença da relatora não inibiu os oponentes. No mês seguinte, em 7 de abril, o cacique Babau foi novamente preso, junto com seu irmão José Aelson da Silva, desta vez pela Polícia Militar, quando retornavam de uma área onde acabara de ocorrer uma ação de reintegração de posse²¹⁰. O juiz Lincon Pinheiro da Costa, da Justiça Federal de Ilhéus – que determinara, em 12 de janeiro, a reintegração de posse contra os Tupinambá na aldeia Gravatá –, ordenou que fossem presos e conduzidos para um presídio de Ilhéus. Nessa prisão, os dois irmãos corriam riscos de morte, devido ao número de presos relacionados com os fazendeiros da região, contrários ao processo de demarcação. O mesmo juiz substituiu, no dia 11 do mesmo mês, as prisões preventivas por prisões domiciliares, mesmo sendo informado de que o cacique Babau é um Defensor de Direitos Humanos protegido pelo Programa Estadual de Proteção de Defensores de Direitos Humanos (PPDDH). De acordo com as novas determinações, eventuais deslocamentos dos dois irmãos, bem como os motivos, deveriam ser sempre reportados ao juiz, reduzindo, assim, o protocolo de proteção.

Os grupos opostos aos índios, que mantêm íntima relação com a bancada ruralista no Congresso Nacional, têm se posicionado claramente contra o reconhecimento dos direitos do povo Tupinambá, o que pode ser atestado pelas declarações do deputado federal Luis Carlos Heinze (PP/RS) em maio de 2016. Essas ações anti-indígenas têm sido denunciadas pelos Tupinambá²¹¹, com o apoio de diversas instituições e organizações, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), a Universidade Federal da Bahia (Ufba) e a Organização das Nações Unidas (ONU), entre diversas outras, mas o quadro de perseguições e violência persiste. Em 26 de novembro, Luiz Viana de Lima, mais conhecido como Luizão, foi assassinado a tiros em uma emboscada na estrada sentido Buerarema, após ter deixado sua

210 Em 2015, os Tupinambá haviam retomado a área para impedir a retirada ilegal de areia.

211 Ver carta de denúncia apresentada pela comunidade, disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/28/opinion/1467133262_950634.html>. Na França, a carta foi publicada pela revista *Multitudes*, nº64, Automne 2016, disponível em: <<http://www.multitudes.net/prises-de-position-autochtones/>>.

esposa neste município²¹². Foi o primeiro indígena da aldeia Serra do Padeiro assassinado desde o início do processo de retomadas. Contudo, muitos outros indígenas foram assassinados em outras aldeias e, como sempre, os casos não foram investigados pela PF.

No dia 2 de maio de 2017, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) Funai/Incrá 2 publicou um relatório de 3.385 páginas, indiciando antropólogos, lideranças indígenas e quilombolas, ativistas, procuradores federais e estaduais, servidores públicos da Funai, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá) e de outras instituições públicas ligadas à defesa dos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais, alguns dos quais atuando junto aos Tupinambá. O relatório visava criminalizar, deslegitimar e inviabilizar a regularização fundiária de terras indígenas e quilombolas. No Estado da Bahia, o povo Tupinambá é o principal citado, indiciando o cacique Babau, bem como duas antropólogas que têm trabalhos entre os Tupinambá, as já referidas Susana de Matos Viegas (Universidade de Lisboa, Portugal) e Daniela Fernandes Alarcon (Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil).

Em 2018, os resultados das eleições presidenciais não indicaram uma melhora da situação. Com efeito, no Estado da Bahia, no primeiro turno, entre os sete municípios que apoiaram o candidato de extrema direita (Partido Social Liberal-PSL), Jair Bolsonaro, seis encontram-se no sul e extremo sul, ou seja, regiões que abrigam as maiores TI da Bahia, dos povos Tupinambá, Pataxó HãHãHã e Pataxó. Um deles é o já referido município de Buerarema, com 46,46% dos votos para Bolsonaro e 36,71% para o candidato de esquerda (Partido dos Trabalhadores-PT), Fernando Haddad. Diante do histórico de violência aqui apresentado, o resultado eleitoral reflete a posição contrária à demarcação da TI. A cidade de Itabuna também demonstrou maior apoio a Bolsonaro (40,62%, contra 36,57% para Haddad). Em comunicação pessoal, a antropóloga Daniela Alarcon compartilhou a seguinte análise:

O que acontece nessas fronteiras não é residual, não é localizado, não é marginal: o centro da disputa passa por ali. Quando os indígenas avançam decididamente em suas estratégias; quando o Estado não cumpre suas responsabilidades constitucionais, mantendo-se o padrão de violação dos direitos indígenas, de um lado, e a inépcia no tratamento daqueles que são afetados pelas demarcações de TIs, de outro; e quando as redes de sustentação do agronegócio, do crime ambiental e outras se organizam para incidir, tudo sem que esses conflitos entrem, de fato, na agenda central da esquerda, está armada a situação perfeita para o crescimento da extrema-direita nessas áreas, que alavancam outras. [8/10/18]

212 Para mais informações, ver “Índigena tupinambá é morto em emboscada na Bahia e PF não investiga”, em: *Ponte Jornalismo*, por Daniela Fernandes Alarcon, Helen Catalina Ubinger e Aline Moreira Magalhães, publicado em 16 de dezembro de 2016, disponível em: <<https://ponte.org/indigena-tupinamba-e-morto-em-emboscada-na-bahia-e-pf-nao-investiga/>>.

A antropóloga relembrou, ainda, que em 2014 a *Folha de São Paulo* reportava que Buerarema era a “única cidade baiana onde Aécio venceu [e] culpa PT por invasões de índios”²¹³. No segundo turno, na região sul da Bahia, apenas o município de Buerarema confirmou apoio a Bolsonaro (55,26%), acreditando nos discursos do novo presidente, que assegurou não demarcar TI no país. Com a eleição do candidato de extrema direita, as violências e violações de direitos contra os povos indígenas do Brasil intensificaram-se rapidamente²¹⁴, apoiadas por discursos de ódio de Bolsonaro²¹⁵ e medidas de retrocesso já no remanejamento ministerial do seu governo, colocando nos cargos que deveriam defender esses direitos, pessoas a eles contrárias²¹⁶.

Em 19 de janeiro de 2019 – data da principal festa religiosa na aldeia²¹⁷ –, os Tupinambá da Serra do Padeiro, a pedido dos encantados, atualizaram a carta aberta de denúncia²¹⁸ que escreveram em 2016, reafirmando resistência às medidas contrárias aos direitos dos povos indígenas do governo Bolsonaro e exigindo a conclusão do processo de demarcação da TI. O início do ano foi também marcado pela descoberta, pelos próprios, de um plano montado para exterminar lideranças da aldeia Serra do Padeiro. O seu conhecimento acerca do plano deu-se mediante a denúncia de um participante das reuniões entre os indivíduos e grupos contrários à demarcação, envolvendo, além de fazendeiros, empresários – principalmente dos setores imobiliários e turísticos da região –, comerciantes e jornalistas da imprensa local, agentes do poder público, tais como agentes das policiais civil e militar e, ainda, juiz federal. A testemunha, que, por óbvias razões de segurança, pediu para permanecer anônima, explicou para os indígenas que essas pessoas conhecem a rotina detalhada de

213 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1528527-unica-cidade-baiana-onde-aecio-venceu-culpa-pt-por-invasoes-de-indios.shtml>>.

214 Em 30 de novembro de 2018, o cacique Babau foi homenageado com a Comenda Dois de Julho, concedida pela Assembleia Legislativa da Bahia, sendo a primeira liderança indígena a receber a mais alta honraria concedida pelo Parlamento. Tal homenagem tentou ser impedida pelos indivíduos e grupos contrários à demarcação da TI. Ver: <<http://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/32357>>.

215 Vide posicionamento da APIB contra as declarações do novo presidente: <<https://cimi.org.br/2018/12/apib-entrega-carta-ao-governo-de-transicao-cobrando-respeito-e-a-garantia-dos-direitos-fundamentais/>>. Disponível em Francês em: <<https://www.autresbresils.net/Menace-aux-peuples-autochtones-du-Bresil-sous-Bolsonaro>>.

216 Ver o caso da FUNAI em “Menace aux peuples autochtones du Brésil sous Bolsonaro”, por Nathalie Pavelic e Marlise Rosa, disponível em: <<https://www.autresbresils.net/Menace-aux-peuples-autochtones-du-Bresil-sous-Bolsonaro>>.

217 Trata-se da Festa de São Sebastião sobre a qual daremos mais detalhes nos capítulos 4 e 8.

218 Disponível em português, inglês e francês no site do CIMI, disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/02/povo-tupinamba-de-olivencia-reafirma-resistencia-as-medidas-do-governo-bolsonaro/>>. E no site do “Groupe International de Travail pour les Peuples Autochtones”- GIPTA, disponível em: <<http://gitpa.org/Qui%20sommes%20nous%20GITPA%20100/ACTUlettreBresilPlanassinatTupinamba.htm>>.

lideranças da comunidade e citaram, nominalmente, o cacique Babau, dois dos seus irmãos, Jurandir Ferreira da Silva e Givaldo Jesus da Silva, bem como duas de suas jovens sobrinhas, Jéssica Silva de Quadros e Sthefany Ferreira da Silva. Além de eliminar essas lideranças, a testemunha explicou que o plano previa também manchar a luta dos Tupinambá pelo território diante da opinião pública, inserindo armas e drogas nas casas e veículos dos ameaçados. O objetivo era desestabilizar o cacique Babau, a organização da comunidade e as mobilizações indígenas, principalmente no final do processo demarcatório da TI. As ameaças contra as duas jovens, Jéssica e Sthefany, demonstram o claro propósito de perturbar ou causar graves danos à organização presente e futura na comunidade. Com 27 anos, Jéssica já concluiu uma graduação em administração e duas especializações, é secretária do CEITSP e presidente da Cooperativa Agropecuária Tupinambá Boiadeiro Indígena – CATUBOI, cargos que requerem a resolução de assuntos afins na cidade de Itabuna. Ela está também prestes a iniciar, neste corrente ano de 2019, um curso de direito. Já Sthefany tem 19 anos, cursa enfermagem na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sendo a primeira indígena da aldeia a cursar uma graduação em uma universidade pública²¹⁹.

Entre 31 de janeiro e 15 de fevereiro de 2019, os Tupinambá denunciaram o plano em Salvador e Brasília – embasados em provas, tais como depoimentos e imagens de câmeras de segurança – às instâncias do poder público estadual e federal, da sociedade civil, bem como instâncias internacionais, exigindo-se providências urgentes de proteção para os ameaçados e a investigação do plano com a devida responsabilização dos autores e implicados, além da conclusão do processo de demarcação da TI. As denúncias foram também divulgadas em reportagens e matérias na imprensa nacional, inclusive de grande circulação, como o jornal *Folha de São Paulo*²²⁰. O coletivo formado por pesquisadores com trabalhos junto ao povo Tupinambá redigiu uma carta aberta, reunindo 25 assinaturas. A carta foi anexada ao processo do MPF e endossada por diversas instituições e organizações, tais como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)²²¹, a Associação Portuguesa de Antropologia (APA)²²² e a Anáí. A circulação da nota fez com que outras pessoas e entidades procurassem também assinar. Uma petição no Avaaz – rede de mobilizações sociais na Internet – foi, então,

219 Daremos mais detalhes sobre as formações e trajetórias de jovens lideranças nos próximos capítulos.

220 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/lider-indigena-na-ba-pede-protacao-a-familia-e-apuracao-de-suposto-plano-de-mortes.shtml>>.

221 Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20190214_5c6583bd500c3.pdf>.

222 Disponível em: <<http://www.apantropologia.org/apa/carta-aberta-de-pesquisadores-com-trabalhos-junto-ao-povo-tupinamba/>>.

criada²²³; algumas dessas pessoas elaboraram, também, outras notas de apoio. Durante a agenda de denúncias e a divulgação das matérias jornalísticas, o cacique Babau recebeu novas ameaças mediante comentários anônimos em um blog da cidade de Itabuna²²⁴.

Em março de 2019, as denúncias foram feitas em âmbito internacional, na 40ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, em Genebra, por Glicéria. Na mesma sessão, o representante da missão do Brasil junto à ONU assegurou, em resposta, que o governo brasileiro respeitava os direitos dos povos indígenas, o que provocou a indignação das lideranças indígenas presentes²²⁵. Além dessa sessão, Glicéria participou de eventos paralelos e reuniu-se com assessores da relatora especial sobre os direitos dos povos indígenas.

Como se vê, as violações aos direitos indígenas, bem como aos direitos humanos de forma geral, e as violências físicas e psicológicas constantes sofridas pelos Tupinambá por parte de indivíduos e grupos contrários à demarcação, inclusive por agentes do poder público, interferem na rotina escolar, impactando diretamente suas lideranças, mas também funcionários e estudantes do CEITSP²²⁶. A omissão do governo federal, ao não garantir os direitos territoriais dos Tupinambá, só fez acirrar o conflito e aumentar a violência.

Tal contexto de permanente desestabilização provoca sequelas físicas e psicológicas e afeta o desenvolvimento da organização comunitária em diversas áreas. O acesso a atendimento de saúde diferenciado é um direito dos povos indígenas garantido pela Constituição e pela Lei 9.836 de 1999²²⁷, que deve ser assegurado pelo governo federal. No início de 2019, o governo Bolsonaro anunciou a municipalização da política de saúde indígena, o que representaria mais um retrocesso e a piora do quadro. Vale notar que na Serra do Padeiro, o atendimento psicossocial por parte do governo do estado tem ocorrido de forma

223 Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/Minist_Pela_investigacao_das_ameacas_contra_os_Tupinamba_e_pela_conclusao_da_demarcacao_da_TI?fbclid=IwAR0xQIDJOeXUBYGslxn7wZ2qT4zX6tYog7Gyj3NV_TXy4SMvCEJgh607Ev4>.

224 Disponíveis em: <<http://midiabahia.com.br/cotidiano/2019/02/13/cacique-babau-denuncia-ameacas-de-morte-contra-ele-e-familia-no-sul-do-estado/>>.

225 Para mais detalhes, ver a matéria do CIMI “Para lideranças indígenas, governo brasileiro constrói farsa na ONU e milícias tomam o Estado”, por Renato Santana, disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/03/para-liderancas-indigenas-governo-brasileiro-constroi-farsa-na-onu-e-milicias-tomam-o-estado/>>. Foi também realizado em urgência, por Thomas Bauer e Daniela Alarcon, o documentário “Tupinambá: pelo direito de viver” (2019, 8,55’) reunindo depoimentos do cacique Babau e suas sobrinhas – Jéssica e Sthefany – sobre as ameaças de morte, divulgado pelo CIMI e CPT em cinco línguas (DE, EN, ES, FR); disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/03/tupinamba-pelo-direito-de-viver/?fbclid=IwAR2iWIKUJ-V6v93CAy6Nj4ZXkFC8hlaqnbIFqfoBZ8T37PxpjIRPugJaJKWc>>.

226 Veremos no próximo capítulo como se traduz esse impacto no cotidiano do Colégio.

227 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9836.htm>.

pontual e descontínua mediante parceria de psicólogos do Programa de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos da SDH/PR. Mais recentemente, em agosto de 2017, um acompanhamento psicossocial foi implementado na comunidade por Leonardo Brak, então psicólogo do Programa de Saúde Mental do Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia (DSEI-BA), a partir de demandas encaminhadas pela Coordenação Geral dos Defensores dos Direitos Humanos (Ofício n° 308/2017/CGPDDH/DDDH/SNPDDH-GAB/SDH-MJ). Segundo o relatório desse ano de 2017 e da série histórica 2013-2017 do Programa de Saúde Mental, Atenção Psicossocial e Bem Viver Indígena (RPSMAPBVI) do Distrito Sanitário Especial Indígena da Bahia/Divisão de Atenção à Saúde Indígena, trata-se “de uma iniciativa pioneira, não só em nível de DSEI, mas no âmbito nacional” (RPSMAPBVI, 2017: 18), e cujo objetivo principal é a “efetivação do Bem Viver enquanto perspectiva de atuação da saúde mental em contexto indígena, inclusive considerando o potencial de formação para saúde indígena”²²⁸. Entre as ações previstas para o ano de 2018, cabe ressaltar a qualificação da atenção psicossocial nos polos base prioritários: visitas técnicas para apoio matricial e educação permanente em saúde mental nos polos base do DSEI-BA, bem como a agenda permanente de atenção psicossocial e comunitária à aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro. Encontrava-me em campo quando foram implementadas essas ações na comunidade, o que me permitiu acompanhar parte delas, principalmente aquelas realizadas junto aos corpos docente e discente do CEITSP.

Em várias ocasiões, em 2014, 2016, 2017 e 2018, quando assisti a entrevistas coletivas conduzidas por psicólogos com membros da comunidade que foram diretamente atingidos pelas violências relatadas, quase sistematicamente as equipes surpreenderam-se com a maneira pela qual os Tupinambá lidam com os acontecimentos. “Eles contam dando risadas”, escutei várias vezes. Como se a risada não fosse também uma estratégia para lidar com a situação, sequelas físicas ou psicológicas. Percebi que, com a “risada”, eles conseguiam relatar melhor as violências e violações de direito sofridas, exteriorizando-as para não se deixarem afetar tanto, a ponto de não avançarem na luta ou no desenvolvimento de projetos diversos; e na vida, simplesmente. Percebi, também, que, até então, raros eram os atendimentos a crianças. Com a implementação do novo acompanhamento psicossocial de forma contínua, ou seja, com uma agenda de visitas de vários dias seguidos combinadas entre o psicólogo e a comunidade, constatei que os laços de confiança entre os dois se fortaleceram,

228 *Ibid.*

o que permitia ir além de um mero relato de afecções. Foi iniciado, assim, um verdadeiro trabalho de parceria com a equipe de saúde permanente da aldeia e a comunidade, envolvendo os saberes tradicionais. Ademais, uma atenção particular foi dirigida às crianças e jovens, bem como para a vida escolar como um todo, considerado também o corpo docente. As reuniões e atividades coletivas, assim como os atendimentos particulares atestavam, eloquentemente, o empenho da comunidade para assegurar o bem viver na aldeia, apesar do quadro de violência contínua no qual vivem.

Contudo, em março de 2018, o psicólogo e responsável técnico pelo referido Programa foi demitido de forma inesperada, às vésperas de uma visita agendada com a comunidade, o que interrompeu a continuidade das ações. Em uma carta datada de 15 de março de 2018, o profissional ressalta que os motivos da demissão não foram “explicitamente esclarecidos pela gestão do DSEI” e informou que as iniciativas foram avaliadas como sendo de “baixa produtividade”, contrariamente ao que pude atestar em campo. A comunidade, através do cacique Babau, tentou reverter a situação, mas o profissional não foi reabilitado e as ações permaneceram paralisadas. Aos Tupinambá não restaria outra alternativa senão incluir na sua organização estratégias para lidar com a ausência do estado em áreas vitais – o que requer recursos financeiros – e prosseguir desenvolvendo seus projetos e garantindo o funcionamento do colégio e das mobilizações para a recuperação territorial.

3.3 A ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: SUBSTITUTA DO ESTADO

A busca por uma educação diferenciada Tupinambá converteu-se em estratégia de luta, como já apontou Sonja Mara Mota Ferreira em sua dissertação de mestrado (2011). As bases legais referentes à educação escolar indígena que lhes permitiriam lutar contra um modelo educacional homogeneizador e integracionista não são plenamente aplicadas no Brasil, como também em outros países (BELLIER & HAYS: 2016). Os diferentes governos brasileiros se mostraram fechados às demandas dos povos indígenas, e o governo Bolsonaro mostra-se claramente oposto. Segundo o cacique Babau, as instâncias do governo pensam ainda

a escola indígena baseada naquela lei que vamos ser colocados na inclusão nacional. [...] O diferencial do Brasil [...] na verdade está cumprindo uma lei com a qual o índio vai ser integrado. É educação integracionista ainda, disfarçada de educação indígena.

O mesmo Estado que deveria provê-los com proteção legal e recursos para desenvolver a educação escolar indígena, exime-se do cumprimento de suas atribuições legais. Atua onde não deveria, patrocinando ataques às comunidades indígenas, como vimos acima, e criminalizando as suas lideranças, em face do que as mobilizações indígenas são enfraquecidas. Com a indisponibilização de recursos, a manutenção dos prédios escolares, contratações e planos de carreira para professores indígenas são prejudicados, impondo sérias limitações ao projeto de educação escolar indígena diferenciada. Não obstante, assistimos aqui a um exemplo de resistência: a comunidade tem criado estratégias e mecanismos para construir sua autonomia de forma a não se tornar dependente ou refém do estado. O ônus, contudo, é pesado, uma vez que os indígenas são compelidos a arcar com despesas para remuneração com advogados, deslocamentos, reparações diversas, sistema e protocolo de autoproteção, tratamento de saúde, entre outros. Esses recursos deixam, então, de ser investidos nos próprios projetos da comunidade.

3.3.1. Autonomia, autossuficiência e auto sustentabilidade para viver bem

Na base de sua organização, a comunidade fundou, em 2004, a Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP), estruturada em seis departamentos: Mulheres, Agricultura, Jovens, Educação, Saúde e Comunicação²²⁹. Uma indígena me explicou que julgaram importante registrar, por escrito, a organização pré-existente, estabelecida por acordos orais mediante a criação da Associação. Cabe notar que a maioria dos cargos é preenchida por mulheres (de jovens a anciães). Sua principal finalidade é:

[...] a promoção e o fortalecimento étnico-cultural da Nação Tupinambá, e o fomento e desenvolvimento das atividades sócio-econômico-culturais e ambientais da Comunidade Indígena Aldeia Tupinambá Serra do Padeiro, visando, assim, o desenvolvimento local integrado e sustentável da comunidade, com consequente melhoria das condições de vida de seus integrantes, em consonância com a preservação do patrimônio natural, social e cultural da região. (AITSP, Estatuto Social, Art. 2º).

Seus 29 objetivos²³⁰ visam gerar atividades que possibilitem assegurar mais autonomia²³¹, autossuficiência e bem viver²³² para a comunidade, seguindo as orientações dos encantados. Como veremos com mais detalhes ao longo desta tese, principalmente no que diz

229 Sobre o início da criação e funcionamento da AITSP, ver Ubinger (2012: 151-156).

230 Vide AITSP, Estatuto Social, art. 3º.

231 Vide AITSP, Estatuto Social, Art. 3º, IV.

respeito à educação, a crença nos encantados e em suas orientações rege as condutas e sobrepára qualquer eventual decisão. Nos objetivos do estatuto social da AITSP, a importância da educação está destacada desde o primeiro objetivo. No tocante à produção²³³, o trabalho divide-se entre as roças – incluídas as áreas de retomada –, repartidas por troncos familiares. Com o avanço da recuperação territorial, os principais troncos familiares tupinambás da aldeia da Serra do Padeiro puderam retornar para seus lugares de origem, que tinham sido invadidos por não índios. Após a distribuição, entre os troncos familiares, de grande parte da produção para consumo próprio, vende-se o excedente: 70%, aproximadamente, são redistribuídos na comunidade e 30% permanecem na AITSP, garantindo um fundo a ser utilizado para investir principalmente nas roças comunitárias, manutenção e melhoria da infraestrutura da aldeia e despesas com mobilizações para a defesa dos seus direitos.

O cultivo da mandioca e, mais particularmente, a produção da farinha é de especial relevância. Sendo uma das bases da dieta da comunidade, sua produção, bem como a de produtos derivados – beiju, tapioca, carimã ou massa puba, dentre outros –, vem sendo aperfeiçoada ao longo das gerações²³⁴. Vale notar que a comunidade Serra do Padeiro possui diversas espécies de mandioca. Embora, atualmente, a mandioca não seja o produto que gera a maior renda financeira da aldeia – e sim o cacau –, ela tem possibilidade de ser cultivada o ano inteiro e constituir uma garantia de renda, mesmo em tempos difíceis. “A mandioca é dinheiro debaixo da terra” concluiu Glicéria. Além do cultivo da mandioca e do cacau, é possível encontrar na comunidade subsistemas de cultivo, tais como: abacaxi, vários tipos de

232 O “bem viver”, oriundo do conceito de *Sumak Kawsay* em quéchuá, ou *Buen Vivir* em espanhol, foi elaborado por indígenas equatorianos e bolivianos – *suma qamaña* – e utilizado pelo movimento indígena da América do Sul, mas também pelos movimentos sociais de forma geral, na elaboração de um projeto de sociedade que se distingue do modelo dominante. A aplicação do conceito visa a instauração de relações sociais mais igualitárias (acesso a meios de produção e redistribuição das riquezas), com práticas respeitadas da natureza e uma economia equilibrada. Tais medidas permitiriam um melhor equilíbrio entre todas as dimensões da vida em sociedade, quer sejam econômicas, políticas, culturais ou ecológicas. Para mais informações sobre o conceito e suas adaptações, ver, entre outros, Acosta (2016). Para exemplo de defesa de território indígena no Equador, no marco da implementação do *Sumak Kawsay*, ver Cevallos (2019).

233 Cabe notar que o tipo de agricultura desenvolvida na aldeia é “coletiva” e não “familiar”. Em 30 de janeiro de 2018, representantes do IBGE solicitaram uma reunião com a comunidade para explicar a maneira como realizariam o censo agropecuário. O cacique Babau deixou claro que não iria permitir a aplicação do censo caso a produção da aldeia não fosse considerada como “coletiva”. Explicou que inserir a produção indígena dentro da produção “familiar” não daria visibilidade à produção indígena. Solicitou à equipe reformular o questionário antes de ser aplicado na aldeia. Após consulta interna ao IBGE, a coordenadora da equipe do censo confirmou que, por se tratar de aldeias indígenas, há uma metodologia específica a ser aplicada no questionário e que deve se adequar à realidade indígena.

234 Para mais detalhes sobre o cultivo da mandioca e os seus significados sociais entre os Tupinambá, ver: Viegas (2007: 90-98) e Couto (2008: 93-100).

bananas, milhos e feijões, seringa, cupuaçu, jenipapo, mamão, pimenta doce, entre outros.²³⁵ A comunidade desenvolveu um sistema de mutirão, reunindo, a cada semana, homens, mulheres e jovens para trabalhar em uma determinada retomada, sendo que cada retomada é de responsabilidade de um coordenador escolhido pelos diferentes troncos familiares²³⁶.

Existe também um subsistema conhecido como “quintal”²³⁷, que permite produzir hortas (folha de couve, cebolinha, coentro, alface), abóbora, pepino, jiló, quiabo, maxixe, acerola, laranja, limão, tangerina, goiaba, aipim, entre outros. Nesse sistema, destaca-se também a criação de galinha, pato e ganso para consumo. Da mesma forma, algumas pessoas criam porcos, bodes e gado. A caça – de tatu, paca, capivara e saruê, por exemplo – e a pesca com técnicas tradicionais que não comprometem o ciclo de reprodução dos animais, são também praticadas para o próprio consumo.

Homens, mulheres, jovens e anciões participam de todas as atividades agrícolas, da plantação à colheita. Em algumas delas, ou em etapas ao longo do processo de produção, pode ser observada uma divisão mais nítida do trabalho²³⁸. As atividades vinculadas ao cacau, por exemplo, costumam ser realizadas por homens, bem como a caça e a pesca. Na farinhada, as etapas de prensar, secar e torrar a farinha costumam ser realizadas por homens, enquanto no momento de descascar todos são reunidos, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos sociais. Já o subsistema de “quintal” é geralmente gerenciado por mulheres. Ademais, agregar valor a um produto é iniciativa das mulheres, com a produção de polpas de frutas, geleias, cocadas, derivados do beiju ou produtos medicinais, como o xarope, por exemplo. O ato de cozinhar é também realizado por mulheres, embora, principalmente em períodos de eventos e festas religiosas, homens e rapazes participam ativamente, quer seja para cortar alimentos, carregar panelas pesadas e, sobretudo, para assar carnes. Os bois são geralmente abatidos e tratados, primeiramente, por homens. Os Tupinambá asseguram, assim, praticamente toda sua autossustentabilidade, que complementam com a compra de alimentos industriais que não produzem, tais como arroz, macarrão, sal²³⁹, açúcar, óleo, entre outros.

235 Ver mais exemplos de cultivos e suas organizações em Alarcon (2013: 217; 230).

236 Sobre o trabalho em mutirão, ver, ainda, Ubinger (2012: 158-160) e Alarcon (2013: 221). Tal prática é também chamada – inclusive entre os Tupinambá – de “batalhões”. Para mais informações sobre sua organização entre outro povo indígena do sul do Estado da Bahia, os Pataxó, ver Carvalho (1977: 240-252). Referente à organização dos coordenadores, ver Alarcon (2013: 198-200).

237 Para mais informações sobre esse subsistema e outros sistemas da organização da produção na aldeia por tipos de famílias, ver Santos (2014).

238 Sobre a divisão de trabalho entre mulheres e homens durante o processo de retomadas, ver Alarcon (2013: 178).

239 Sobre a inserção do sal na dieta dos povos indígenas, mais particularmente entre os Pataxó HãHãHã, ver Pedreira (2017: 86; 148-153).

Essa organização é planejada e revisada a cada cinco anos, além da realização de reuniões de acompanhamento a cada dois anos, aproximadamente, quando a comunidade traça, então, novos objetivos a partir dos resultados atingidos nos últimos cinco anos²⁴⁰. A cada primeiro domingo do mês, os filiados da AITSP, ou seja, os indígenas que moram na aldeia, se reúnem em caráter ordinário para avaliar o mês passado, discutir assuntos importantes ligados ao movimento indígena e questões vinculadas a cada departamento da associação, bem como dar os avisos referentes ao mês que se inicia. A Associação pode convocar reuniões em caráter extraordinário.

Em dezembro de 2018, aconteceu um novo planejamento, e foi decidido que cada tronco familiar deveria criar sua própria associação, vinculada à AITSP. Cada uma dessas associações deverá decidir sobre a organização de sua produção, bem como fortalecer sua organização cultural, reforçando o ritual do *toré*²⁴¹. Tal medida deverá permitir à comunidade dar um passo a mais na sua organização²⁴² e lidar, da melhor forma, com o retorno de parentes para a aldeia. A antropóloga Daniela Alarcon (2013) registrou que, com o avanço do processo de recuperação territorial, os Tupinambá deixaram de trabalhar para os fazendeiros ou para os “outros” de forma geral – algumas vezes em condição de trabalho escravo – e puderam se dedicar a investir seu tempo e força de trabalho em modos de produção e de subsistência tradicionais. O fato de não mais precisarem trabalhar para terceiros mostra o grau de autonomia que a comunidade conseguiu atingir, além de contribuir para a consolidação dos vínculos sociais e territoriais, e, conseqüentemente, para a sua identidade. Nesse sentido, os indígenas empenham-se em não reproduzir relações de trabalho sob a égide da exploração, privilegiando relações tendencialmente simétricas, no âmbito das quais a divisão do que é produzido seja equilibrada. Tais práticas buscam proporcionar o bem viver na comunidade, diminuindo, assim, o individualismo e o isolamento.

240 Para mais detalhes sobre o planejamento quinquenal, ver Alarcon (2013: 220-221).

241 Em sua pesquisa de mestrado em andamento junto ao PósAfro/UFBA, Larissa Santiago trata do ritual do *Toré* entre os Tupinambá da Serra do Padeiro e seus significados nos processos políticos e cosmológicos.

242 Ainda em 2018, o tronco familiar do cacique iniciou, a pedido dos encantados, os trâmites para fundar a já mencionada Cooperativa Agropecuária Tupinambá Boiadeiro Indígena (CATUBOI), cujo objetivo é a fabricação de frutas em conserva, agenciamento comercial de matérias primas agrícolas e de animais vivos diretamente às fábricas, sem passar por intermediários. Contudo, no início de 2019, não tinha sido ainda possível registrar a Cooperativa devido ao artigo 51 da Lei 5764/71, que define a política nacional de cooperativismo estipulando que “parentes entre si até 2º (segundo) grau, em linha reta ou colateral” não podem constituir uma mesma Diretoria ou Conselho de Administração. Por se tratar de uma cooperativa indígena, inserida em uma comunidade, tal restrição é quase impossível de ser observada por serem todos *parentes*, a menos que uma pessoa de outro povo ou não indígena assumisse o cargo, o que seria mais uma forma de limitar a organização dos indígenas e contrariaria ao artigo 231 da Constituição. O cacique Babau solicitou a órgãos do poder público estadual e federal assessoramento jurídico para finalizar o processo de registro da Cooperativa.

3.3.2. “Se a escola for viver do Estado, então pode fechar suas portas”

Com essa organização de base operante e efetiva, a comunidade tornou-se mais autônoma, livre para tomar suas decisões – aceitar ou não parcerias, por exemplo – e com possibilidade de arcar com as despesas necessárias para introduzir benefícios na comunidade, e que favoreçam também o desenvolvimento da educação escolar indígena. Como temos indicado, uma das principais dificuldades para a implantação de uma educação diferenciada de qualidade era, e continua sendo, de certa forma, a questão do transporte escolar, devido à falta e às condições das estradas. Como pode ser visto no Mapa 2, “Transporte Escolar CEITSP: linhas de ônibus, paradas e moradia dos estudantes e funcionários – 2018”, a distância entre o Colégio e as casas dos corpos docente e discente pode acabar sendo bem grande, devido principalmente ao estado das estradas.

A primeira diretora da então EEITSP – não indígena – continuou morando em Buerarema durante o período em que lá trabalhou, deslocando-se de duas a três vezes por semana. Nos outros dias, resolvia assuntos escolares no NTE de Itabuna. Ela recorda as dificuldades dos deslocamentos diários: “saindo daqui de ônibus às cinco horas da manhã e chegar lá, o toró, a chuva intensa e as estradas! Horríveis! Era de Toyota, aquele monte de correntes [...]”. Muitas vezes era necessário parar a Toyota e cancelar as aulas. A então EEITSP recebia, naquele momento, estudantes até a 4ª série. Para continuar os estudos, os estudantes tinham que se deslocar até as escolas municipais, na sede do município de Buerarema. No tocante aos fortes e duradouros períodos de chuva, vale lembrar que se trata de um fenômeno comum na região. Em diversas ocasiões, ouvi do cacique Babau que a origem do problema não era a chuva, pelo contrário, sempre choveu na região e isso é bom. O problema é a falta de compromisso das municipalidades com a conservação das estradas. Tal conservação não beneficiaria apenas os indígenas, uma vez que moradores não indígenas – tanto os que se encontram na TI quanto os demais – usam as duas linhas de ônibus que atravessam a aldeia, i.e., uma linha Buerarema/Vila Brasil e outra São José da Vitória/Una.

Com a dissociação do anexo da Serra do Padeiro à então EEITO, a comunidade encontrou-se com maior autonomia no que diz respeito às reivindicações ao governo do estado no que concerne às condições escolares. Em uma correspondência dirigida ao ministro da Educação, datada do dia 15 de abril de 2005, a comunidade denunciou o descaso que estava enfrentando:

Sabemos que temos uma educação diferenciada, isto não está sendo respeitado. Mandamos documentos para o Estado e não tivemos respostas, pedimos a construção de uma escola com 5 salas para atender a demanda da aldeia.

E também solicitamos transporte escolar para os nossos alunos do Ensino Fundamental e médio uma vez que na aldeia só temos do pré a quarta série, e a distância é muito longa, pois da aldeia para a cidade são 22km sendo que 10km, os alunos andam a pé para chegar até o ponto onde pegam o transporte municipal a qual se recusa [a] botar transporte para a localidade da aldeia.

Em 9 de outubro de 2007, em outro documento intitulado “situação [em] que se encontra a aldeia Tupinambá Serra do Padeiro”, no tópico “educação”, foi exposta a seguinte situação:

A educação em nossa aldeia se encontra precária por parte do Estado, devido a vários problemas que são eles: atraso no repasse do recurso financeiro da merenda escolar e do Faed – manutenção, atraso no pagamento do transporte escolar, professores sem garantia trabalhistas (contrato PST), salas de aulas inadequadas para o aprendizado dos alunos e entre outras situações. **A educação em nossa aldeia é praticamente mantida hoje pela comunidade, pois é ela que tem ajudado a manter seu funcionamento.** Há mais de 2 anos já estamos solicitando a construção da escola, foi encaminhado documentos ao estado, mas até hoje não tivemos uma resposta concreta e isso vem se agravando cada vez mais, pois os alunos estando sofrendo as consequências. [grifo nosso]

Já em 2007 a comunidade arcava com as despesas escolares de forma a não prejudicar o funcionamento das aulas. No que diz respeito às estradas, a primeira diretora não indígena não conseguia sequer vislumbrar a possibilidade de, um dia, um ônibus circular na aldeia. Ela lembra que o cacique Babau sempre dizia: “nós vamos trazer os meninos de ônibus para aqui, para a Escola da Serra do Padeiro!”, mas não acreditava.

Apesar das dificuldades e do descaso do governo do estado e das municipalidades para construir e manter as estradas, os indígenas tomaram a iniciativa e buscaram, em um primeiro momento, parceiros possíveis. Em 2008, a comunidade conseguiu, após numerosas solicitações e ofícios, uma liberação de recursos por parte do governo do estado para iniciar a construção de estradas da aldeia²⁴³. Em casos como esse, o recurso provém do governo do estado, mas a partir de solicitações dirigidas diretamente a agentes que apoiam a luta dos Tupinambá por conhecerem sua trajetória. Desde então, através de parcerias – que podem ser realizadas, inclusive, com empréstimo de maquinário –, os indígenas investem trabalho e recursos próprios na manutenção das estradas. Tais ações permitem melhor circulação dos veículos escolares, da saúde indígena, do transporte da produção e dos veículos próprios. A

243 Cabe notar que, no mesmo ano, conseguiram a instalação de rede de energia, não sem dificuldades.

comunidade chegou até a construir uma ponte sobre o rio Uma, em 2013, para facilitar o trânsito na aldeia, reduzindo, assim, as distâncias.

Em 2018, a AITSP gastou 220.000,00 reais para o conserto das estradas²⁴⁴. A sua manutenção permite garantir um mínimo de circulação nas temporadas de chuva, reduzir o valor mensal de manutenção dos veículos encaminhar os ônibus escolares para conserto na empresa²⁴⁵. Considerando-se o Mapa 2, observamos que, em 2018, sete linhas de ônibus funcionavam, atendendo estudantes indígenas da aldeia, mas também não indígenas que moram na TI (devido à não conclusão do processo de demarcação da TI). Dedicaremos o capítulo 5 a analisar essa situação.

Além da conservação das estradas, a organização da aldeia permite maior autonomia em outros aspectos que tocam direta e indiretamente as atividades do CEITSP. O tratamento do lixo da aldeia, por exemplo, é também um ponto de destaque. Da sede da aldeia até as áreas de retomada, lixeiras suspensas e “casas de lixo” foram confeccionadas com reaproveitamento de material, de maneira a facilitar o recolhimento. Como assinalamos, a localização da aldeia entre quatro municípios tornou o recolhimento do lixo problemático, pelo fato das municipalidades não assumirem suas responsabilidades. A comunidade resolveu, então, adquirir seu próprio caminhão-caçamba para poder recolher o lixo e depositá-lo no lixão. O CEITSP vem também desenvolvendo projetos de tratamento seletivo do lixo, que se inserem nos projetos comunitários de preservação do meio ambiente em maior escala. As “casas do lixo” da aldeia inspiraram outros Colégios indígenas, tal como o Colégio Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu na TI de mesmo nome, que construiu uma réplica com seus estudantes em 2018, depois de realizada uma visita à aldeia, por ocasião da Farinhada das Mulheres na aldeia Serra do Padeiro.

Outro ponto interessante é o aumento das instalações de Internet via satélite na comunidade desde o ano de 2016. A Internet instalada pelo governo do estado para o CEITSP não atende as atividades administrativas diárias solicitadas pelo mesmo, como a inserção de informações no Sistema de Gestão Escolar (SGE) (matrículas, grade curricular, resultados, entre outras). Se as atividades administrativas com acesso à Internet são limitadas, as atividades pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas com tal ferramenta o são da mesma forma. O governo do estado instalou computadores em 2010, mas não houve manutenção. Além das atividades escolares, a comunidade precisa de uma boa conexão de internet, que

244 Conforme prestação de contas anual da AITSP.

245 Ver figuras 2.4 e 2.5, Caderno de imagens 2.

permanença acessível principalmente nas mobilizações da comunidade para a luta pelo território, defesa das suas lideranças e articulações diversas. Ademais, desde 2017, com a instalação da rádio comunitária²⁴⁶ e a criação do departamento de “comunicação” da AITSP, a instalação de uma Internet de qualidade fazia-se necessária. Assim, na sede da aldeia, o CEITSP dispõe da Internet instalada pelo governo e da rádio, ao passo que a AITSP dispõe de uma internet via satélite. O primeiro a instalar internet via satélite em casa foi o cacique Babau, pelas razões que acabamos de evocar. Desde então, graças ao aumento da qualidade de vida dos indígenas na aldeia, com os diversos cultivos e a organização que descrevemos, mais de cem conexões de Internet via satélite foram instaladas na comunidade, com um custo mensal que varia entre 150,00 e 180,00 reais por usuário.

3.3.3. “Aceitamos o governo como parceiro, não como mandatário”

Os recursos financeiros recebidos do governo federal são repassados por meio do governo do estado às unidades escolares, considerando-se o número de estudantes matriculados e a categoria de cada uma delas. Na Bahia, em 2019, o valor anual por aluno estimado pela receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação é de 3.886,23 reais na categoria educação indígena e quilombola (323,75 reais por mês)²⁴⁷. Por estarem inseridos nos sistemas municipais e estaduais, os colégios indígenas podem receber diferentes modalidades de recursos dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribuídos em contas diferentes. Listamos, a seguir, os diferentes programas através dos quais o CEITSP recebe recursos:

1) O Fundo de Assistência Educacional (FAED) foi criado em 1982, com o objetivo de descentralizar recursos públicos para que as Unidades Escolares Estaduais possam gerenciá-los de forma idealmente autônoma, a partir de suas necessidades. Os recursos podem ser utilizados para “cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica”²⁴⁸. Lembramos que, pelo menos até o final desta pesquisa, este recurso permitia a manutenção de um prédio escolar ainda incompleto, e utilizado pela comunidade, entre outras despesas, para a

246 Tupinambá FM 88.5.

247 Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698>.

248 Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/faed>>.

construção de salas. Com tal recurso, a comunidade colaborou também com despesas de merenda escolar, material didático, gás, material de limpeza e com reformas de salas que ela mesma construiu. Em 2018, o CEITSP recebeu 14.348,40 reais nessa conta.

2) O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)²⁴⁹ repassa cada mês do ano letivo 0,64 centavos por aluno para a educação escolar indígena. O valor total recebido pelo CEITSP em 2018 foi de 15.695,95 reais. Do total do valor repassado, 30% devem ser destinados à compra de produtos oriundos da agricultura familiar. Até 2015, o CEITSP investia esses 30% na compra de produtos da própria comunidade mediante a AITSP, com uma nota fiscal da Secretaria da Fazenda. A partir de 2016, o PNAE determinou que esses 30% deveriam ser gastos mediante cooperativas de agricultura familiar credenciadas no Governo do Estado. O CEITSP deve enviar a relação dos produtos e o governo do estado sortear a cooperativa que entregaria esses produtos. Com essa nova medida, o governo acaba limitando ainda mais a autonomia do CEITSP, que fica impedido de investir esses 30% em compras na própria comunidade. Com efeito, mesmo presentes em cidades da região, tais como Tororó, Ilhéus, Itapé ou Cuaracy, algumas cooperativas acham inviável levar a mercadoria até a aldeia, pois acabariam por ganhar um valor muito baixo em relação ao tempo e combustível gastos.

Os outros 70% do recurso devem ser utilizados mediante duas modalidades possíveis: credenciamento ou “carta convite” (regulada pela lei brasileira no. 8.666/93) decorrente de um processo licitatório para compras pequenas, em que três cotações devem ser feitas. Em 2018, até o mês de junho, as compras do CEITSP foram realizadas mediante credenciamento, e, depois, via “carta convite”. No início de 2019, o novo secretário de educação não havia definido a modalidade a ser utilizada para realizar as compras. Embora seja possível encontrar produtos na aldeia, tais como ovos, leite, frangos, entre outros, alguns precisam ser comprados fora por não serem produzidos em maior escala, sendo, assim, insuficientes para atender a totalidade dos estudantes do CEITSP, cerca da metade dos quais não é indígena.

Até o início de 2018, havia uma conta específica do PNAE para a educação escolar indígena – a conta Programa Nacional de Alimentação Indígena (PNAI) – onde eram depositados os recursos financeiros destinados ao atendimento dos alunos de creche, pré-escola e ensino fundamental das escolas indígenas. Após a extinção do PNAI, o repasse dos recursos passou a ser direcionado para a conta PENAE UEX (“Unidades Executoras”), que

249 Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/95?Itemid=841>>.

também pode ser chamada de “Caixa Escolar”. Existe, ainda, uma conta do PNAE específica para estudantes especiais “PNAE – Educação Especial” e outra para estudantes que apresentam problemas de saúde, como desnutrição, obesidade, diabetes, intolerância e/ou alergia a certos alimentos. O CEITSP recebe 30,00 reais por mês nesta conta.

3) O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²⁵⁰ foi criado em 1995, com o objetivo de dar um suporte suplementar para a manutenção e melhoria física das unidades escolares de educação básica, bem como das ferramentas pedagógicas. O recurso é repassado em duas parcelas anuais. Em 2018, o CEITSP recebeu 10.580,00 reais. Não há um valor específico a receber, variando a depender do ano e dos projetos desenvolvidos pelas unidades escolares. Com esse recurso, o CEITSP já adquiriu computadores, armários, arquivos, bebedouros, material didático e impressora, por exemplo. O PDDE dispõe de três contas para as ações agregadas, sendo: “PDDE Integral”, “PDDE Estrutura” (que envolve as ações: Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis) e “PDDE Qualidade” (Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização). Dessas três contas, o CEITSP acessou uma vez o “PDDE Estrutura” para realizar adaptações necessárias nas salas de aula e nos banheiros construídos pela comunidade, para a acessibilidade de estudantes deficientes (rampas de acesso). O “PDDE-Qualidade” depositou, em 2018, um valor de 7.380,00 reais, mas o CEITSP não conseguiu gastar o recurso devido a algumas restrições de uso.

4) Finalmente, o Plano Municipal de Educação Permanente (PMEP) repassa recursos para planos de ações desenvolvidos pelas unidades escolares. Em 2018, o CEITSP recebeu desse plano o valor de 2.369,87 reais, utilizados para o curso técnico em agroecologia.

Somada a totalidade dos recursos recebidos desses programas no ano de 2018, atinge-se o total de 50.354,22 reais. As atividades escolares do CEITSP recorrem também a recursos da AITSP ou pessoais do seu corpo docente, principalmente da diretora e de alguns professores. Em 2018, a comunidade gastou 3.500,00 reais para as atividades escolares, tais como organização de jornadas pedagógicas, celebrações, tais como dia das mães, São João, dia dos professores, final de ano e formaturas. Despesas, portanto, que não se confundem com aquelas voltadas para a manutenção das estradas e o conserto dos ônibus escolares.

No tocante à merenda escolar, a organização e autonomia da comunidade permitem que ela possa reinvestir na própria AITSP, comprando produtos diretamente das roças da

250 Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>.

aldeia, quando os programas permitem. Além disso, o próprio CEITSP, mediante seu corpo docente e discente, contribui para a merenda escolar, desenvolvendo projetos como o de horta cuidada pelos estudantes de níveis variados da educação básica e o de roças sob a responsabilidade dos estudantes do curso técnico em agroecologia. Os projetos de tratamento de lixo, mais particularmente o lixo orgânico, permitem também servir de adubo para a horta e as plantações.

A segurança alimentar conquistada pela comunidade deveu-se ao processo de retomadas de terras iniciado em 2004, como mencionamos, sendo a primeira dessas retomadas destinada a responder às necessidades alimentares. Portanto, a segurança alimentar, a autonomia e a qualidade da merenda escolar nas escolas indígenas estão total e diretamente relacionadas à terra. Em uma cartilha elaborada pelo MEC, mais particularmente pelo Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE²⁵¹, menciona-se que uma atenção especial deve ser assegurada às comunidades indígenas e áreas remanescentes de quilombos.

O cardápio dessas populações específicas deverá ser reforçado, ou seja, preparado para garantir 30% (trinta por cento) das necessidades nutricionais diárias, pois essas populações estão em maior risco nutricional e são consideradas em situação de insegurança alimentar. Não podemos esquecer de respeitar seus hábitos alimentares (MEC, 2008: 38)

As situações de maior risco nutricional – logo, “insegurança alimentar” – estão diretamente vinculadas, por sua vez, a áreas tradicionais ainda não demarcadas, bem como à exploração, destruição da fauna e flora pela mineração, extração ilegal de madeira, poluição e caça predatória, entre outras violências ambientais. Tal contexto faz com que, às vezes, mesmo demarcadas, as TI acabem por não reunir as condições necessárias para a reprodução física e cultural de suas comunidades. Elas não dispõem, assim, das condições objetivas para garantir sua soberania alimentar, o que as levam a depender de terceiros, ou a trabalhar para outrem – algumas vezes em condições precárias ou até equivalentes ao trabalho escravo – e/ou comprar de outrem. Desse modo, a luta por uma alimentação escolar de qualidade tem relação direta com a luta pelo território e sua preservação. Os governos deveriam, pois, atuar, prioritariamente, nos processos de demarcação das terras indígenas.

Por outro lado, a recomendação de “respeito aos hábitos alimentares” é algo muito subjetivo. Cada povo indígena tem hábitos alimentares específicos e o governo não realizou

251 Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/formacao_pela_escola/modulo_pnae_conteudo.pdf>.

pesquisas prévias para poder identificá-los e, assim, respeitá-los. Tal problemática existe em outros países. No Peru, por exemplo, o programa de alimentação escolar *Qaliwarma* (“criança vigorosa”, em quéchuá) tem por objetivo favorecer a permanência das crianças na escola e garantir a segurança alimentar, que também deveria ser de qualidade, bem como adaptada aos hábitos alimentares locais (RICAUD, 2019:1). Vemos, desse modo, que tanto no Brasil quanto no Peru, é o próprio estado quem define, a partir de critérios que não tomam em conta as especificidades dos diversos contextos, os segmentos sociais que fazem jus a esses recursos. Emmanuelle Ricaud, pesquisadora que desenvolve uma tese de doutorado em antropologia social na EHESS sobre as políticas públicas e a alimentação indígena na Amazônia peruana, entre os povos Maijuna e Quechua, ressalta que, pelo contrário, é necessário “apoiar-se em critérios nutricionais, sanitários e logísticas, promovendo-se uma concepção bem precisa do que ‘comer bem’ significa”²⁵². Cabe notar que, no Peru, há um fator agravante, uma vez que o programa *Qaliwarma* não repassa recursos financeiros, mas apenas produtos industrializados já escolhidos a nível nacional. O governo peruano centraliza, então, os recursos, enriquece os *lobbies* e tira a autonomia dos povos e comunidades tradicionais para escolher os seus produtos e reinvestir, pelo menos uma parte, nas comunidades, como ocorre no caso tupinambá.

Entre os Tupinambá, uma boa refeição deve ser composta de carne: um prato sem carne não é considerado, de fato, um prato de comida. Da mesma forma, se não houver arroz, feijão, farinha e molho de pimenta, o prato não é considerado como completo. Já entre os povos Maijuna e Quechua, uma boa refeição deve ser composta de caça e mandioca²⁵³. Sem a caça, o prato seria considerado como um prato “nu”.²⁵⁴ Nos dois contextos, o estado de saciedade depende também da quantidade, da fartura. A comida “da rua” dificilmente será considerada, pelos Tupinambá, como “comida de verdade”. Da mesma forma, Ricaud afirma que os Maijuna não costumam apreciar as refeições feitas na cidade, principalmente por não serem servidas em quantidade satisfatória.²⁵⁵

252 [Tradução nossa]. Ibid.

253 Ricaud (2019) ressalta que a composição do prato reflete a divisão do trabalho homem/mulher para tal povo e as suas respectivas contribuições. A mandioca e as bananas da terra são cultivadas geralmente por mulheres, enquanto a caça e a pesca são atividades principalmente masculinas. Essa categorização de gênero dos papéis de cada um representaria a complementaridade e o equilíbrio do casal. A pesquisadora destaca que Bellier (1896: 452) já tinha identificado que tal composição de refeição, no caso Maijuna, associa-se, no mito e no ritual, a um aspecto dos arranjos entre princípios masculinos e femininos.

254 Ibid.

255 Ibid.

No que diz respeito à merenda escolar, os Napuruna – grupo vizinho aos Maijuna – consideram os alimentos industriais, recebidos mediante o programa *Qaliwarma* do governo peruano, como sendo *afasi mikuna* (“comida de preguiçoso” em quéchua), que pode acabar afetando, negativamente, os estudantes²⁵⁶. Esse tipo de alimento é assim caracterizado por não ser necessário esforço para assegurá-lo, já que não resulta do trabalho da terra e da caça. Nesse sentido, viver bem, para esses povos, tal como para os Tupinambá, significa ter condições de trabalhar – ou seja, nas suas terras – e comer bem. Essas duas ações vitais dependem, complementarmente, de boas relações com as entidades não humanas que povoam e protegem os territórios.

Essas relações, vale notar, são regidas por sistemas complexos. A formação rochosa na base da qual se encontra a sede da aldeia Serra do Padeiro é considerada como a morada dos encantados. Os Tupinambá entendem que não obstante não sejam os donos da terra, têm o dever de preservá-la, de bem cuidá-la, para nela viverem bem. Os donos são os próprios encantados: para obterem êxito na caça, na pesca ou para protegerem os cultivos, os Tupinambá devem pedir licença aos encantados e a outros seres não humanos. Devem, por exemplo, ter o cuidado de agradar a Caipora (a dona da mata), por vezes chamada de “comadre”, e também os encantados da mata, para que haja esperança de retornarem com a caça²⁵⁷. Além disso, para garantir a produção, as roças costumam ser “rezadas”, de forma a espantar o mau olhado. Ricaud explica que, similarmente, para a caça, os Maijuna devem cuidar de suas relações com *Gogobai* (as mães da floresta e dos animais), e para a pesca, com *Yiaya ako* (a mãe do rio) (BELLIER, 1986: 421-423 apud RICAUD, 2019). Já os Napuruna atentam para suas relações com as *sacha warmikuna* (“mulheres da floresta” em quéchua), ou ainda com os *Chullachaqui* ou *Yashingo* (“dono da serra” em quéchua), para garantir a caça²⁵⁸ (RICAUD, 2019). Tais atividades encontravam-se limitadas, devido às práticas extrativistas de não índios na floresta, principalmente madeireiros e narcotraficantes até 2015, quando foi criada uma área de conservação regional. A pesquisadora avalia que a assistência alimentar externa não se mostra necessária, atualmente, em razão da possibilidade de acesso a alimentos próprios e do significado social negativo atribuído à recepção de tal ajuda. Contudo, observa que os indígenas decidiram não descartá-la para não serem “excluídos” das atribuições sociais

256 Ibid.

257 Apresentaremos, com mais atenção, os encantados no início do próximo capítulo.

258 A pesquisadora explica que em caso de insucesso na caça, a pessoa terá que realizar uma oferenda a uma dessas entidades, tal como um cigarro, e respeitar as “regras da caça e do consumo”, ou seja, entre os Napuruna “não ferir um animal sem matá-lo, comer todas as partes do animal e, entre os Maijuna, não ter relações sexuais antes de ir caçar” (RICAUD, 2019, tradução nossa).

que o governo deve aos povos indígenas. Trata-se de um direito pelo qual eles lutaram e receiam que, caso recusem tal ajuda, outros direitos não lhes sejam assegurados. Ademais, ela chama atenção para o fato de que a assistência alimentar pode comprometer a organização entre os casais (divisão do trabalho que se reflete nos pratos), o vínculo dos indígenas com a terra e, conseqüentemente, suas relações com as entidades não humanas²⁵⁹.

Tal exemplo demonstra que, no Brasil, caso os territórios indígenas fossem regularmente demarcados, os povos indígenas poderiam proceder à sua devida recuperação e preservação ambiental, bem como investir melhor na agricultura ao invés de dirigir os recursos para outros fins. No caso do CEITSP, a merenda escolar não alimenta apenas estudantes indígenas, mas também estudantes não indígenas, como veremos, com mais detalhes, no capítulo 5.

Por ora, é importante assinalar que se para os estudantes indígenas trata-se, efetivamente, de “apenas” uma merenda escolar, para alguns estudantes não indígenas a merenda equivale a uma verdadeira refeição – algumas vezes, a única. Nos três turnos, as refeições que acontecem no intervalo das aulas são variadas²⁶⁰, bem servidas, e podem ser repetidas pelos alunos no caso de haver sobras, tal como a bebida, geralmente um suco de polpa de frutas produzido na comunidade. No turno da noite, a merenda escolar é, literalmente, uma janta. Para estudantes que despertam cedo, vêm de longe e, por vezes, sem tomar o café da manhã – sobretudo os estudantes não indígenas –, o CEITSP oferece, por ocasião da sua chegada e antes do início das aulas, café, chá de capim santo ou cidreira e algum acompanhamento, como pipoca ou biscoitos. Tal prática acontece também no turno noturno, quando o chá termina rapidamente. Se em algumas poucas vezes serve-se apenas biscoitos e suco, é consequência de um longo atraso no repasse do recurso da merenda escolar. Ainda assim, na maioria das vezes, mesmo em casos de atraso, a comunidade serve a habitual merenda, sempre “caprichada”.

Com base no exposto neste capítulo, caminhamos para a compreensão de que, ao lutar pelo território, a comunidade luta por sua autonomia, em cujo âmbito a luta por uma educação escolar indígena é inextricavelmente complementar. “A escola ajudou muito na luta da terra e até agora ajuda. [...] Quando começamos as primeiras retomadas, a gente pensou logo foi na escola”, pontua a professora Gildete. Com a garantia de sua autonomia, a comunidade pode

259 Ibid.

260 Mingau, cuscuz, banana da terra, batatas da terra, aipim, outros tipos de frutas e verduras, sopas, arroz ou macarrão com verduras, entre outros. Farinha e molho de pimenta estão sempre à disposição.

escolher como e com quem trabalhar, e desenvolver, assim, seus projetos, bem como tratar das medidas protetivas à sua integridade física e cultural.

Segundo Baronnet (2009: 6)²⁶¹, “a construção social da autonomia educativa faz parte de projetos mais amplos de desenvolvimento e apropriação social e cultural das práticas de autogoverno regional”. No caso Tupinambá, as práticas de autogoverno são orientadas ou até compartilhadas com os encantados, como acontece na gestão do CEITPS, que analisaremos logo em seguida.

261 [Tradução nossa]

4 UMA GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA ENTRE HUMANOS E ENCANTADOS

Já fizemos referência a entidades não humanas nos capítulos precedentes, mencionando a atuação dos encantados. Três trabalhos acadêmicos, com lentes diferentes, se debruçaram, especificamente, sobre a religiosidade da comunidade de Serra do Padeiro. Mencionamos dois deles: as dissertações de Couto (2008) e de Ubinger (2012). Mais recentemente²⁶², Jéssica Quadros (2018), a quem já nos referimos – secretária da CEITSP e presidente da CATUBOI –, também escreveu a respeito no seu trabalho de conclusão do curso de especialização em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (UFBA). Além desses trabalhos mais específicos, todos os outros que foram desenvolvidos entre os Tupinambá acabam também referindo, uns mais do que outros, aos encantados, uma vez que são entidades que permeiam e atuam em todo o universo social, econômico e político tupinambá²⁶³.

“Encantado é um encanto, algo que você não pode explicar”, avisa o cacique Babau à sua sobrinha Jéssica²⁶⁴. Os encantados são entidades invisíveis que vivem em outras esferas ou aldeias paralelas. A princípio, não tiveram vida carnal, portanto, não devem ser confundidos com os espíritos de mortos²⁶⁵. Na aldeia Serra do Padeiro, a formação rochosa de mesmo nome é considerada como sendo a morada dos encantados. Entre os Tupinambá, os encantados podem também ser chamados de caboclos²⁶⁶.

262 Mais a dissertação – em andamento – de mestrado já referida sobre o *toré* de Larissa Hohenfeld (Pós-Afro/UFBA).

263 Entre os Tupinambá coloniais, Métraux (2014, [1928]), confrontando fontes diversas dos séculos XVI e XVII bem como fontes etnográficas mais modernas, revisita em sua tese “La Religion des Tupinamba” os ritos e crenças desse povo. Essas fontes já atestavam que “les Tupinamba se sentaient environnés par une multitude d’esprits” (Ibid.: 103). Acrescenta ainda que “les êtres surnaturels dont les Tupinamba se sentaient entourés appartenaient à deux catégories: les uns étaient des puissances individualisées et mauvaises qui peuvent être comparées à nos génies ou à nos démons, et les autres étaient de beaucoup les plus nombreux et ne se distinguaient des premiers que par leur caractère impersonnel”.

264 Para uma apresentação mais detalhada dos encantados, ver mais particularmente Ubinger (2012: 38-44) no tópico “Quem são os encantados?” e Quadros (2018: 9).

265 Da mesma forma, segundo Maués (1990: 196), na Amazônia, os encantados são “seres que normalmente permanecem invisíveis aos nossos olhos, mas não se confundem com espíritos, manifestando-se de modo visível sob forma humana ou de animais e fazendo sentir sua presença através de vozes e outros sinais (como o apito do curupira, por exemplo). Além disso, incorporam-se nos pajés e nas pessoas que têm o dom para pajelança. Entre os encantados, os do fundo são muito mais significativos para os habitantes da região. Habitam nos rios e Igarapés, nos lugares encantados onde existem pedras, águas profundas (fundões) e praias de areia, em cidades subterrâneas e subaquáticas, sendo chamado de encanto o seu lugar de morada”.

266 Conforme Simas & Rufino (2018: 101), “o caboclo é o supravivente; aquele que está além da nossa concepção de vida biológica, filosófica e histórica. A condição do encanto é a da experiência enquanto existência, superando assim as noções fechadas de vida e morte”. Ver também Boyer (1999: 29-56), “O pajé e o caboclo: de homem a entidade”, *Mana* 5(1).

Segundo os Tupinambá da Serra do Padeiro, os encantados estariam presentes em outras culturas, geralmente com outros nomes. Os Tupinambá entendem que são filhos do caboclo Tupinambá e se organizam, religiosamente, em clãs. Conforme a explicação do cacique Babau:

Nós somos um povo de clã, mas não é clã de cada família, família A, família B, família C. Nós somos um povo de clãs espirituais [...] Nós [Tupinambá de Serra do Padeiro] somos o clã principal, nós somos o clã de Tupinambá [...] Beri, Gentil, esses comandam os clãs. E são todos de guerra e cada um tem um domínio. Um é sobre a onça como símbolo mais forte, outro sobre a serpente, sobre a cobra, outro sobre o domínio da mata, outro sobre o domínio das águas, outro sobre o domínio do vento. Cada um lidera uma força, um poder, uma determinação.

Enquanto seres de luzes, os encantados, mesmo tendo suas “moradias”, podem transitar no tempo e nos espaços²⁶⁷, assegurando, assim, de certa forma, a memória social do grupo. Eles podem explicar algo passado, ensinar alguma prática que esteja em desuso, algum remédio, indicar um espaço onde eram realizados rituais; ou seja, um leque infinito de saberes tradicionais. Ademais, transitando pelos diferentes espaços, podem prever acontecimentos futuros e avisar os Tupinambá de qualquer perigo prestes a acontecer. Neste sentido, Glicéria explica para sua sobrinha Jéssica que: “os encantados traçam uma rota em um espaço e uma geografia [...], eles trazem uma memória, uma história para a gente”. Os encantados costumam se comunicar com o pajé da aldeia, seu Lírio, mas também em sonho ou através de pessoas, que podem ser o próprio pajé, pessoas iniciadas no culto aos encantados²⁶⁸ ou qualquer outra pessoa que os encantados escolherem. É interessante notar que, à diferença de outros povos, os Tupinambá da Serra do Padeiro não requerem a mediação de substâncias

267 O trabalho de Silva e Pacheco (2015) entre mulheres rezadeiras originárias do Nordeste mostra como elas passaram por um processo de iniciação com entidades da encantaria brasileira ao migrar para o Estado do Pará, na “Amazônia Bragantina”, a partir dos anos 1950. Essas mulheres se referem a “encantado”, “encante” ou “encanterado”, seres aos quais atribuem “a capacidade de transitarem em múltiplas formas e dimensões” (*Ibid.*: 131). Os autores explicam que “a observação da referida cosmologia resultou numa percepção dos encantados como seres capazes de transitar entre mundos habitados por animais não humanos, animais humanos, vegetais e minerais, bem como de deslocarem-se para outros lugares do território brasileiro em sintonia com os ambientes por onde trafegavam. Se o percurso era feito de avião, encantados do ar as acompanhavam; se era de ônibus, encantados da terra faziam-se presente; se era de barco, encantados das águas não as abandonavam” (*Ibid.*: 132). Já em outro contexto, entre os Yanomami, Kopenawa (2015: 395-399) explica que, alguns *Xapiri* – espíritos da floresta – não aguentam seguir os homens em viagens distantes.

268 Daremos mais detalhes sobre o início do culto aos encantados na aldeia nos capítulos 7 e 8 a partir da trajetória do seu João de Nô, pai do seu Lírio.

para a comunicação com os encantados, tais como a jurema²⁶⁹, entre outros. Dona Maria explica para sua neta Jéssica que:

Quando o Encantado pega na gente é feito o raio do sol. O sol, quando penetra, é igual a um Encantado: ele está em um lugar e ele penetra, aquela força, aquela luz na pessoa, para abrir os caminhos, para ver. [...] O Encantado não tem corpo, é uma luz de Deus. (Quadros, 2018: 9).

No contexto do candomblé, a jornalista e doutora em educação Stela Guedes Caputo (2012), em sua tese de doutorado sobre educação nos terreiros, buscou respostas para entender o lugar da pessoa quando se manifesta um orixá²⁷⁰. Apoiou-se nos questionamentos da psicóloga Monique Augras que, em 1983, em uma pesquisa sobre a identidade mítica em comunidades de candomblé, tentou obter elementos de resposta, o que teria conseguido do próprio caboclo mediante a pergunta de um estudante diretamente à entidade:

O caboclo, de acordo com Augras, respondeu: “Ele fica ao lado”. Para Augras, a simplicidade dessa resposta revela uma visão diferente das interpretações etnocêntricas em que não há espaço para uma representação do “eu” que não seja monolítica. “Como é possível encontrar-se dentro e fora de si ao mesmo tempo?” pergunta Augras. (Caputo, 2012: 93-94).

Para Augras, a manifestação representa “um dos momentos que articulam a progressiva construção da identidade do adepto, enquanto indivíduo singular e suporte da divindade”. Sendo assim, “somente uma formulação teórica que pense o ‘eu’ como unidade cuja multiplicidade se articula dinamicamente para construir o fluxo das vivências permite-nos a aproximação” (AUGRAS, 1995: 115 apud CAPUTO, 2012: 94-95).

Caputo (2012: 95) compartilha a experiência de uma jovem que, quando criança, tinha medo de manifestar – no caso, o orixá Xangó –, porque pensava que iria morrer. A jovem explica à autora que não tem mais esse medo:

fui crescendo no santo e aprendi a abrir espaço dentro de mim para o santo. Foi só quando abri espaço para Sàngó entrar em mim, mesmo ele ainda sendo uma coisa estranha, é que perdi o medo de morrer. Depois fui me habituando a ele e aprendi a dividir espaço dentro de mim com ele. Enxergo eu e enxergo Sàngó. Danço eu e dança Sàngó. Ando pelo terreiro e Sàngó também anda. Mas sei que é Sàngó dentro de mim que me movimenta.

269 A jurema pode se referir ao arbusto espinhoso nativo do Nordeste brasileiro mas também à bebida com propriedades alucinógenas, feita com as suas raízes.

270 Do Yoruba *Òrìṣà*, Orixá é o nome dado às entidades do candomblé Ketu.

A autora conclui que a jovem não se “anula” para receber o santo: “Ela não sai de si e fica ao lado, enquanto Sàngó reina absoluto do Àiyé. Um precisa do outro. Um dança, vê, anda e transborda no outro. Um movimenta o outro” (Caputo, 2012: 95).

Na Serra do Padeiro, algumas médiuns me explicaram que, quando o encantado se manifesta, sentem como formigas nos pés, calor e uma aceleração do ritmo cardíaco após o que “nada mais veem”. No entendimento dos Tupinambá, no momento da manifestação, o encantado “tem que tomar o espaço todo, senão a pessoa endoia”. Assim sendo, ela não permanece ao lado do encantado mas ocupa, em estado inconsciente, o mesmo lugar por ele ocupado. Nesse momento, o médium permite²⁷¹ o controle do seu corpo²⁷² para que o encantado possa se comunicar com as pessoas, mediante avisos, conselhos, orientações, respostas, ensinamentos, reprimendas, entre outros, além de conversas aparentemente “triviais” que não deixam de emitir mensagens para quem sabe ouvir. Os encantados costumam também rezar, curar e proteger as pessoas. Essas várias modalidades de interação ocorrem por iniciativa direta do próprio encantado ou a pedido de uma pessoa, de forma reservada, ou em presença de outras pessoas. Os encantados costumam afirmar que estão “trabalhando” ou então “fazendo o serviço” devido ao qual tiveram que se manifestar. Costumam também ensinar cantos e sambar na roda do *toré* ou na *casa do santo*.

No entendimento Tupinambá, cada encantado pertence a uma nação de encantados e a seu lugar de moradia: encantado das matas, das águas, do ar²⁷³. *Tupinambá* é o principal encantado. É, geralmente, ele que avisa da chegada de outros encantados que nunca se manifestaram na Serra do Padeiro. Além de *Tupinambá*, entre os encantados considerados como sendo da “mata”, já se apresentaram na Serra do Padeiro: Sultão das Matas, Gentio, Rei das Folhas, Eru, Beri, Raio de Sol, Laje Grande, Boiadeiro, Lasca de Pedra, Quebra Corrente,

271 Já presenciei médiuns na Serra do Padeiro tentando “resistir” à chegada de um encantado através de distintas estratégias, tais como permanecendo, por certo tempo, distante do local de ocorrência do ritual *toré*, de preparações a fins rituais ou da casa do santo. Algumas vezes, quando o encantado, em que pesem as tentativas de afastá-lo, chega, a pessoa, ao retomar a consciência, mostrasse irritada por não ter podido controlá-lo. Tentando entender o porquê, algumas médiuns me explicaram que, às vezes, precisam adiantar alguma tarefa que estavam desenvolvendo “porque quando o encantado chega, não se sabe quando vai embora”, ou ainda porque queriam “ver” o evento ou a festa, participar – pois com o encantado, não veem – e depois precisarão perguntar para as pessoas como transcorreu. Acontece também de terem receio de se manifestarem devido à presença de gente de “fora”. Uma das médiuns explicou-me também que as pessoas que costumam manifestar precisam se cuidar, ou seja, rezar, tomar banhos de folhas, acender velas, cuidar do altar, e também não sentir raiva. Se, por alguma razão, não observam tais cuidados, no momento da manifestação ou ao final ficam “quebradas”. Os médiuns – homens e mulheres – podem permanecer várias horas seguidas manifestados por diversos encantados.

272 Segundo Simas & Rufino (2018: 94), “[...] as performances corporais ou como preferimos chamar, as incorporações, nada mais são do que os modos de linguagem que exaltem a proeminência e as potências das sabedorias do corpo”.

273 No contexto amazônico, ver também Maués (1990: 82-89).

Mina de Ouro, Botocudo, entre outros. Alguns encantados da mata possuem uma energia feminina, entre os quais estão a cabocla Jurema, a cabocla Velha, a cabocla de Pena. Entre os que moram nas águas, manifestam-se, geralmente, Mãe d'Água/Janaina/Yemanjá e as Iaras, bem como os Martins, tendo estes uma energia masculina²⁷⁴. Ainda se manifestam os Pretos Velhos²⁷⁵ e Cosme e Damião.

Devido a manifestações de encantados cujas designações são similares a de entidades de matriz africana, entre outros motivos, a religiosidade praticada na aldeia Serra do Padeiro é, por vezes, associada ao Candomblé ou à Umbanda por pessoas que visitam a aldeia. Contudo, é interessante notar que pessoas oriundas desse campo religioso não fazem esse tipo de comparação. Ao contrário, elas tendem a identificar as diferenças, como pude observar durante a XVI Mesa Redonda do Caboclo Camarada Amigo Meu, organizada pela Associação Nacional Cultural de Preservação do Patrimônio Bantu (ACBANTU), que aconteceu na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro em julho de 2018. A respeito dessas aproximações, Nascimento (1994: 315) explica que:

A presença, no “trabalho de índio” trazido de fora, de elementos culturais não especificamente indígenas, não impede o preenchimento das funções religiosas e diacríticas dele esperadas, já que o tornam mais facilmente assimilável à própria experiência religiosa multifacetada do grupo receptor, ao mesmo tempo em que já conterão em si, trazidos pelos agentes do grupo que vem ensinar o ritual, os novos critérios que deverão operar a diferenciação entre o que passa a ser, a partir de então, um legítimo “trabalho de índio” e o que não deverá mais ser tomado como tal. O que não é surpreendente, visto que, qualquer que seja a sua procedência, dentre os grupos indígenas da região, o “trabalho de índio” estará sempre em contato com outras práticas mágico-religiosas do contexto cultural do sertão nordestino, tendo sido elaborado historicamente no interior de circunstâncias culturais, basicamente, similares.

Cabe notar que acontece também o contrário, ou seja, os caboclos costumam manifestar em terreiros de Candomblé.

Existem, ainda, encantados que se manifestam sob a forma de animais e, contrariamente aos outros, não “falam” com as pessoas: onça, peixe marinho, cobra caiana,

274 É interessante assinalar que, se bem as médiuns mulheres costumem receber encantados com energias femininas e masculinas, não é o caso dos médiuns homens, que apenas recebem encantados com energia masculina. A propósito, Couto (2008, nota de rodapé 43: 113), explica que “é comum, na Serra do Padeiro, mulheres incorporarem encantados masculinos, a exemplo do Martim, Boiadeiro, Tupinambá, entre outros – encantados estes que têm características masculinas muito acentuadas. No entanto, não ocorre o contrário”.

275 Desde o ano de 2017, Glicéria realiza, no final de abril, uma obrigação para os Pretos Velhos. Prevista para acontecer apenas uma vez para cumprir um pedido por eles feito em vista do fortalecimento da casa do Santo, o pajé pediu para ela continuar realizando a obrigação nos próximos anos. A data foi inserida no calendário diferenciado do ano letivo do CEITSP. Ver Anexo 1.

gavião. Já a Caipora²⁷⁶, os Curupiras²⁷⁷, o Saci²⁷⁸ são, conforme os Tupinambá, encantados que se encontram em outro estágio de vibração de energia e podem manifestar-se sob diferentes formatos. O encante é considerado como sendo o movimento dos encantados, que deixam um faixo de luz quando se deslocam de uma serra para outra, por exemplo.

Vale notar que a “mesma” entidade pode manifestar-se em várias pessoas, simultaneamente, ensejando que trabalhem conjuntamente; da mesma forma, encantados diferentes podem também trabalhar juntos. Além de ter uma moradia específica, de acordo com os Tupinambá, cada encantado possui um determinado estágio de vibração de energia – de jovem a velho – e formatos diversos de manifestação. Sendo assim, se um encantado se manifestar em várias pessoas simultaneamente, isso constituirá um indicador de ele fazer parte da mesma nação de encantados, mas pode ter vibrações diferentes, alguns com energia mais velha, outros mais jovem²⁷⁹. Ao lhe ser perguntado como é possível reconhecer esses estágios de vibração, Glicéria me explicou que as pessoas que manifestam desde um determinado lapso de tempo conseguem desenvolver uma sensibilidade capaz de captá-las. Quando estão em presença de pessoas manifestadas, conseguem diferenciar o estágio de energia do encantado, “sentindo na pele” as vibrações. No caso de alguns encantados, seria mais “fácil” identificá-los, mesmo não sendo desenvolvido esse nível de sensibilidade. É o caso dos encantados com energias mais “novas”, tais como Yemanjá “menina”, Gentil “menino”, entre outros. Os encantados podem passar, então, de um estágio a outro²⁸⁰.

Percebi que, entre os Tupinambá, as pessoas identificam as características dos encantados que se manifestam em determinadas pessoas do seu círculo de relações. Para mencionar algum acontecimento envolvendo um certo encantado, podem dizer: “o Boiadeiro de Miúda falou que não era para fazer isso”; “O Tupinambá de painho puxou um canto novo”; “A Iemanjá de Silvia sambou bonito”.

276 Ver também Cascudo (1998: 223).

277 Ibid.

278 Ver também Cascudo (1998: 794).

279 No contexto do candomblé, a mesma jovem que explicou a Caputo (2012) o lugar da pessoa no momento da incorporação, aclarou a autora sobre a chegada da mesma entidade, simultaneamente, em várias pessoas: “Cada Sàngó tem uma qualidade. A dela, por exemplo, é de Aganju – seu Òrisá é Sàngó de *Angaju*. ‘Nós temos nome e sobrenome? Os Òrisá também. Aganju é o sobrenome do meu Sàngó. Cada filho de santo vai receber, ao mesmo tempo no terreiro, um Sàngó com uma forma, uma qualidade, um sobrenome diferente, mas o mesmo Òrisá’, concluiu”.

280 Neste sentido, Nascimento (1994: 112-113) ressalta um depoimento de um adepto do candomblé recolhido por Santos: “Pode ser um boiadeiro menino ou boiadeiro velho. Ele tem a aldeia dele. Ogum Marinho é uma energia vinculada a alguma coisa marítima. Tem a aldeia dos Jequiriçá, dos Tupinambás, dos Kariris. Dentro das aldeias tem vários caboclos. Tem Ogum Marinho, que é da aldeia do ayucá. Tem Ogum Kariri, que é da terra, de outra aldeia. Boiadeiro é um caboclo.”

Os Tupinambá sabem como acolher cada encantado, mas, quando algum deles se manifesta pela primeira vez, o mesmo deverá apresentar-se e informar se precisa de algo²⁸¹. Ademais, os encantados não são as únicas entidades não humanas com as quais se relacionam os Tupinambá.²⁸² São Sebastião, por exemplo, é considerado como o padroeiro da aldeia e a festa em seu louvor é a celebração religiosa mais importante na comunidade²⁸³. Ele não é considerado um encantado, mas tal como é apresentado na Igreja Católica, o é como um santo. Segundo ouvi na Serra do Padeiro, ele é uma entidade protetora das aldeias, que viria somar forças com os outros encantados para aumentar o nível de energia. Ele é o padroeiro da aldeia, mas não é assimilado ao caboclo Tupinambá²⁸⁴.

Entre as outras entidades não humanas que manifestam na Serra do Padeiro, há ainda as pessoas que “não morreram, mas encantaram”, tal como seu João de Nô, o pai de seu Lírio, que iniciou o culto aos encantados na aldeia²⁸⁵. Cabe notar que as pessoas que encantaram, ao se manifestarem – o que acontece com uma frequência menor à chegada dos encantados –, não “trabalham”, mas vêm para abençoar²⁸⁶.

281 Por exemplo, os Martins costumam trabalhar com cigarros e vinho; os Cosmes com doces e brinquedos e as Iemanjá com água de cheiro. Já os Caboclos costumam pedir folhas. Contudo, os encantados não precisam ser “alimentados” com pratos específicos tais como no candomblé por exemplo, os cantos do *toré* e as orações os alimentam.

282 Para mais informações, ver a seção “3.4 – A Serra do Padeiro e sua Cosmologia” em Couto (2008: 86).

283 Ela acontece cada ano, no dia 19 de janeiro. Apresentaremos melhor a festa de São Sebastião celebrada na comunidade e sua origem nos capítulos 7 e 8.

284 Já segundo Couto (2008: 103-104) a “tradição presente na Serra do Padeiro, no entanto, aponta para uma vertente da devoção a São Sebastião que parece estar ligada a processos de cura e purificação. De acordo com os Tupinambá da Serra do Padeiro, São Sebastião seria o ‘médico de todas as aldeias’, aquele capaz de livrá-los de enfermidades e torná-los firmes em momentos de adversidade, tanto ligadas à saúde do corpo quanto da alma, que porventura os pudessem abater em sua labuta diária.” Segundo Reginaldo Prandi (2001), o encantado Tupinambá seria o símile caboclo de São Sebastião, e a este seriam atribuídas características como bravura e força. Tupinambá seria um guerreiro do mesmo modo que fora São Sebastião.

Já de acordo com Carneiro (1979), Obaluaye orixá tem como seu símile, no culto católico, São Roque, e São Sebastião seria um orixá muito popular no Brasil e considerado o médico dos negros. De acordo com observações e entrevistas feitas com os Tupinambá da Serra do Padeiro, é possível perceber a influência que religiões africanas parecem ter na vida da comunidade, daí a associação que faço entre os processos de cura que registrei na Serra do Padeiro e a devoção a São Sebastião – santo que está diretamente relacionado a esses processos no catolicismo, na umbanda, no candomblé e nas aqui denominadas “sessões de encanto” presentes na Serra do Padeiro, apontando para uma crença muito particular, ponto que veremos adiante.

285 Em outras circunstâncias, “baixar ar de mortos” de pessoas que não encantaram é considerado como algo ruim entre os Tupinambá, algo prejudicial à pessoa e que precisa ser retirado. Pode acontecer se, por algum motivo, a pessoa está “fraca”, não se cuidou espiritualmente ou passou perto de algum córrego de água, entre outras razões possíveis.

286 Além de seu João de Nô, cuja manifestação tive a oportunidade de presenciar algumas vezes, há relatos de que já se manifestaram Magno e Jandira – Ana Zilda Ferreira da Silva – uma das filhas de João de Nô e de uma indígena conhecida como Maria Evangelista. Para mais informações a respeito de Jandira, ver Alarcon (2013: 211-212).

4.1 OS ENCANTADOS COMO AGENTES EDUCATIVOS

Definir quem são os encantados não é fácil para os Tupinambá – enquanto sujeitos que praticam sua religiosidade e se relacionam cotidianamente com eles –, logo, também não o é para nós pesquisadores. Contudo, podemos tentar entender melhor de que maneira atuam em determinada situação. As pesquisas desenvolvidas entre os Tupinambá já evidenciaram a agencialidade desses seres enquanto atores políticos, principalmente no campo do reconhecimento étnico e na luta pelo território. Há também uma rica literatura etnográfica – inclusive no Nordeste – que analisa o papel da esfera espiritual dos povos indígenas no movimento indígena, com base no *toré* (Carvalho, 1994; Nascimento, 1994; Grunewald, 2005; Andrade, 2008). Foi também examinado o papel político do *toré* que, ao ser realizado entre os indígenas do Nordeste, contribui para o fortalecimento da identidade de cada um desses povos (Oliveira, 1999). Assim, o *toré* unifica ao mesmo tempo que distingue os povos indígenas na luta, cada um utilizando pinturas, trajes, cantos específicos. A depender da região do Nordeste e do povo indígena, o *toré* é também conhecido por *porancim*, *awê*, *praiá*, *ouricuri*, entre outras denominações. É interessante notar que entre os Tupinambá de Olivença, as designações *toré* e *porancim* são utilizadas. Contudo, a comunidade da Serra do Padeiro se refere quase sempre ao *toré*, enquanto as outras comunidades, sobretudo as do litoral, optam por usar *porancim*.

Em outros contextos etnográficos, também se analisou a atuação de entidades não humanas em situações de reconhecimento étnico e direito territorial, tais como os trabalhos de Surallés (2017) desenvolvidos entre os povos Candoshi e Shiwilu, na Amazônia peruana. Em uma sessão dos “Seminários Perspectivas Comparativas sobre os Direitos dos Povos Indígenas”, coordenados por Bellier e Ricaud, em novembro de 2018, na EHESS, Glicéria, Jéssica e eu mesma tivemos a oportunidade de refletir com o antropólogo Surallés sobre a temática “Direitos dos povos indígenas: até uma extensão dos direitos humanos para os não-humanos?” No trabalho apresentado²⁸⁷, Surallés evidenciou o paradoxo entre o reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas – e dos seus direitos associados, tais como o direito territorial – por parte da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNDRIP), em 2007, e o fato de que, para esses povos, o território não é apenas habitado por eles: eles coabitam, como vimos, com diversos tipos de seres não humanos. Sendo assim, Surallés produz uma instigante discussão sobre a extensão dos

287 Ibid.

direitos dos povos indígenas para as entidades não humanas que povoam seus territórios. Na análise elaborada para o caso dos dois povos mencionados, são as relações sociais estabelecidas entre os povos indígenas e essas entidades que lhes permitiriam exercer seus direitos enquanto “povos indígenas” no direito internacional. A partir de uma perspectiva histórica, ele mostra que ocorreu uma mudança generalizada na consideração da natureza de um sujeito de direito. Se no século XVI não considerar os povos indígenas como seres humanos permitiu criar textos de lei que privaram esses povos dos seus direitos, no século XXI discute-se a necessidade de considerar os não humanos como pessoas ou, pelo menos, entidades detentoras de direitos.

Na referida sessão dos Seminários, a partir do caso da comunidade da Serra do Padeiro, Glicéria discutiu sobre o papel político dos encantados na luta pela demarcação do território, e Jéssica apresentou o já referido TCC (Quadros, 2018), no qual ela analisa a possibilidade de união entre povos tradicionais e suas respectivas entidades não humanas na luta pela garantia dos seus direitos, respeitando suas diferenças.

Ao longo deste trabalho, e mais particularmente neste capítulo, pretendo evidenciar o papel dos encantados como “agentes educativos” na educação indígena tupinambá de forma geral, mas também na educação escolar indígena, no âmbito do CEITSP. Apontaremos, assim, para o fato de que a transmissão de saberes na Serra do Padeiro, tanto aquela de caráter informal quanto aquela sistematizada no âmbito da educação escolar indígena, é indissociável das ações dos encantados.

4.1.1. “A escola é de Tupinambá”: consultas, avisos, limpezas e proteções

Se mesmo quando a então EEITSP era dirigida por uma não indígena, a comunidade atentou para atender aos pedidos dos encantados, quando Magnólia assumiu a direção, foi-lhes possibilitado o espaço requerido para que se expressassem no âmbito do projeto de educação escolar indígena a ser desenvolvido. Entendo, assim, que a gestão desenvolvida é uma gestão escolar compartilhada, uma vez que os encantados “trabalham”, de várias formas, no/para o Colégio. Na hierarquia do CEITSP, os encantados estão acima da diretora Magnólia, ela mesma estando abaixo de seu Lírio, seu pai e pajé da comunidade, e do cacique Babau, seu irmão, enquanto representante político. A diretora explica que:

Tenho muita fé em Deus e muita fé nos encantados. Muita mesmo, porque tudo que a gente tem aqui hoje e que conseguimos é graças a Deus e aos encantados que nos

orientam, e também não desobedeço. Se os encantados chegarem e me falarem: “Magnólia é assim, assim, assim...”, eu sigo o que eles falam. Não desobedeço, de jeito nenhum, e faço as coisas mesmo porque gosto e tenho prazer de fazer.

Antes de tomar qualquer decisão relativa aos assuntos cotidianos, a comunidade costuma consultar o pajé. Tal procedimento acontece também para assuntos vinculados à educação escolar. Antes do início de cada ano letivo, Magnólia “manda olhar a escola”, ou seja, pede para seu pai “ver” a situação da escola para o ano que se iniciará, e permanece atenta às orientações: “mando olhar a escola, mando olhar os funcionários, mando olhar como vai ser esse ano na organização. Todo ano faço isso. Se o pajé pedir para fazer qualquer coisa, faço: limpeza, comprar algum banho²⁸⁸, tudo eu faço”.

Em 2016, durante uma dessas consultas, seu Lírio anunciou a Magnólia que haveria “problema com a justiça”. De fato, uma professora indígena fora substituída, em sua licença maternidade, por uma professora não indígena, e, ao final do período de trabalho, o governo do Estado não remunerou suas horas não obstante o CEITSP tinha repassado para a DIREC as devidas informações.

Na semana passada [...] o rapaz da Direc me ligou: “Magnólia, estou te ligando para a professora chamada Cristina [...] entrou no Ministério Público contra a escola porque ela trabalhou e não recebeu”. [...] Quando o rapaz me liga, caiu a ficha, falei: “Painho informou que ia ter um problema com a justiça na escola e já é esse daí”.

Em face da consulta prévia ao pajé, no início do ano letivo, Magnólia não ficou surpresa com o ocorrido. O exemplo, ademais, é demonstrativo do papel propedêutico das consultas, como o de ensinar que eles lidem melhor com as diferentes situações que se apresentem. Como veremos mais adiante, o Colégio prossegue trabalhando com alguns professores não indígenas, por não dispor ainda de professores indígenas suficientes para atender as exigências do governo do Estado em termos de capacitação. Eles são encaminhados pela DIREC, mas, antes de começarem a trabalhar, a diretora do CEITSP pede para o pajé *dar uma olhada* para ver “se vai dar certo ou não, se é uma pessoa de má intenção

288 Além dos banhos de folhas naturais, pode acontecer que os Tupinambá de Serra do Padeiro comprem “banhos prontos” em uma loja de produtos esotéricos na cidade. Quando perguntei qual era a necessidade de comprar esses tipos de banhos uma vez que eles dispõem de todas as folhas necessárias para uma preparação natural, foi-me respondido que é porque a limpeza tem que descarregar também os “trabalhos” feitos por pessoas de fora. Portanto, os banhos de folhas limpam e protegem mais por dentro (divergências na comunidade, falta de comunicação etc.) enquanto os “banhos prontos” permitem o descarrego de efeitos negativos externos (por exemplo, não finalização da construção do prédio escolar, contratação de professores, etc.).

ou não [...] e se eles [os encantados] virem que há algum perigo, avisam e a gente não chama”. A decisão final respeita sempre a vontade dos encantados.

Além das consultas, há os avisos e orientações procedentes dos encantados mediante manifestações ou sonhos. As primeiras ocorrem, geralmente, durante os rituais, onde a presença deles é esperada. Mas podem também ocorrer em qualquer outro momento, fora dos rituais, onde a sua presença não é esperada, embora não surpreenda ninguém da comunidade. Nas reuniões da AITSP, as referências aos encantados são comuns, e recebidas com circunspeção, como o comprova o fato de serem, na sequência, registradas em atas. Na ata de 26 de março de 2017, consta o registro: “[...] a nossa casa é governada pelo Tupinambá”. As reuniões da AITSP são conduzidas pelo cacique Babau, com intervenções de pessoas diversas internas à comunidade ou externas, quando houver (representantes do governo, de alguma instituição, indígenas de outros povos, entre outros). São momentos de reunião de toda a comunidade, incluídos, portanto, as crianças e dos jovens. O pajé não costuma participar diretamente das reuniões, a menos que tenha algum aviso importante a ser repassado, tal como aconteceu na reunião do dia 3 de setembro de 2017. Ele comunicou ao cacique Babau que iniciaria a reunião e assim o fez, puxando um canto ao som do maracá. O caboclo Tupinambá rapidamente se manifestou (nele) e deu um aviso para os professores. Explicou que representantes do governo do Estado viriam para fazer perguntas referentes ao desenvolvimento da educação escolar indígena na aldeia e ressaltou a importância de se reforçar o trabalho com a cultura. Quando o pajé voltou a si, o cacique Babau chamou a atenção para o perigo de não trabalharem com sua cultura. Ele avalia que há indígenas no Brasil – chamando a atenção para alguns professores do CEITSP – que teriam vergonha de se identificar como tal “somente para o outro não falar mal dele”, buscando, assim, “se igualar ao outro”, isto é, o não indígena. Aproveita a oportunidade para exortar os presentes a valorizar suas origens:

Valorizar a planta de onde sai seu alimento, porque a escola é uma árvore. Uma árvore dos saberes importante para todos nós. E, nessa árvore do saber, a magnitude maior é ensinar quem nós somos, para não esquecer nossa origem. [...] Nós queremos nosso resgate cultural, estrutural e emocional.

Corroborando as palavras do cacique Babau, Benites (2009: 52) avalia que, entre os Kaiowá do Mato Grosso do Sul (MS), as lideranças políticas (*mburivicha*) e religiosas (*ñanderu*) também enxergam a valorização da cultura do não índio (*Karai reko*) como fonte

de perigo. Em um depoimento ao autor, uma rezadora compartilhou sua preocupação ao ver as novas gerações “[...] imitar a cultura ou ser do não-índio” e ter “vergonha de ser Kaiowá”. Benites informa que tais queixas são comuns entre os anciões Kaiowá que continuam praticando os rituais tradicionais. De acordo com o cacique Babau, o profissional indígena que está voltado para a cultura se importa primeiro em cumprir as recomendações do pajé e do cacique antes de fazer o que o “branco quer”. Ao contrário, os profissionais indígenas que não estão voltados para a cultura, não atentam para as orientações dos encantados, do pajé e do cacique e priorizariam as orientações do governo do Estado em relação à educação escolar indígena. Contestando sua origem, colocariam em perigo a preservação da cultura e enfraqueceriam, ao mesmo tempo, as lideranças das aldeias. “Hoje, em muitas aldeias, se enfraqueceu a educação, a saúde, mas não é porque os índios ficaram fracos, é porque [...] resolveram puxar para outros caminhos”. Aqui, o cacique Babau está se referindo aos indígenas que se tornaram “crentes”. Na ata da reunião da AITSP do dia 26 de março de 2017, há o registro de que o cacique Babau “falou que os encantados querem seguir os rituais e não queriam interferência de nenhuma outra religião”.

Os movimentos religiosos protestantes se fizeram mais presentes no Brasil a partir dos anos 1950, dando fim à proeminência da Igreja Católica (BASTIAN, 1994), e chegando a constituir o segundo grupo religioso mais importante do país. Seus adeptos, chamados mais comumente de “evangélicos” ou “crentes”, encontram-se em todos os estratos sociais, do estrato social mais pobre ao mais rico, estando presentes na política²⁸⁹, na mídia, nos negócios e outros espaços de poder, inclusive o da comunicação²⁹⁰. Os movimentos evangélicos, apesar de terem crescido principalmente a partir dos centros urbanos, se expandiram nos interiores e nas zonas rurais, atingindo também os povos tradicionais, tais como as comunidades indígenas²⁹¹.

Entre os Kaiowá, Benites (2009: 53) evoca casos de indígenas “crentes” que expressam preconceito contra a religiosidade tradicional, agora associada a práticas profanas e a um modo de vida atrasado e de “miséria”. O autor interpreta esse tipo de discurso como

289 Nas eleições presidenciais de 2018, a presença de adeptos dos movimentos evangélicos destacou-se no apoio dado ao candidato evangélico, de extrema direita, Jair Bolsonaro. Entre as primeiras medidas tomadas no seu governo, notamos a nomeação em 6 de dezembro de 2018, de Damarens Silva – pastora evangélica, denunciada pelo Ministério Público Federal no Brasil por distorcer a realidade indígena sobre a temática do infanticídio – para ser ministra do Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, que abrangeu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), até então alocada no Ministério da Justiça. Ver também: “Menace aux peuples autochtones du Brésil sous Bolsonaro” por Nathalie Pavelic e Marlise Rosa, disponível em: <<https://www.autresbresils.net/Menace-aux-peuples-autochtones-du-Bresil-sous-Bolsonaro>>.

290 Para mais informações ver Mariano (2001), Passos (2001) e Gutierrez (2017).

oriundo de pessoas “dominada[s] pelos missionários e política integracionista”. Já os Kaiowá que não negligenciaram a prática dos rituais e prosseguem observando as determinações da organização tradicional Kaiowá (*ñande rekoite*), contribuem para a preservação do seu modo de vida. Benites (2009: 54) compartilha a fala de um representante religioso Kaiowá, que alertou, na ocasião de um encontro de xamãs, para as consequências espirituais, em termos de proteção, decorrentes do não reconhecimento da religiosidade:

Os nossos parentes convertidos em crentes, eles próprios se afastam da proteção de nossos irmãos protetores (*ñandery key*) e (*ñanderu vusu*) nosso grande pai, se negando de recebê-los, por isso podem ter suas almas (*ayvu*) dominadas pelos poderes de espíritos maléficos e ficam doidos, não se conhecem mais e praticam atos imorais que os que rezam na igreja não poderiam corrigir, no momento em que irão lembrá-los vão procurar o xamã Kaiowá.

Na Serra do Padeiro, os poucos professores que se tornaram crentes fazem parte, na maioria, de um tronco familiar. Não escutei nenhum deles expressar preconceito contra a religiosidade tradicional, mas percebi que alguns deixaram de participar do *toré* e de festas religiosas da comunidade, tais como a festa de São Sebastião, os carurus, a festa da bandeira do Divino Espírito Santo²⁹², entre outras. Essas pessoas participam apenas dos rituais realizados no âmbito da educação escolar indígena, deixando de cantar algumas vezes ou de receber defumador e banhos. No início das mobilizações tupinambás, todos eles estavam muito engajados, participavam das retomadas, dos *toré* e festas religiosas, trajavam-se, cantavam para os encantados, recebiam banho de folhas e defumador. Os professores indígenas crentes tendem a trabalhar mais em sala de aulas o conteúdo dos livros didáticos. Conversando com uma das professoras identificada como “crente”, sobre o fato de se

291 Diversos autores trabalharam sobre os movimentos evangélicos e sua adesão nas comunidades indígenas. Para um estudo de caso entre um povo indígena do sul do Estado da Bahia, podemos citar Capredon (2006) que realizou uma pesquisa de mestrado (EHESS) intitulada “Cultes et possession indigènes et Église Universelle du Royaume de Dieu: une étude de cas” entre os Pataxó de Coroa Vermelha. A mesma autora realizou sua tese de doutoramento (2016, EHESS) sobre a adesão dos Baniwa aos movimentos evangélicos, evidenciando a construção e consolidação de uma rede de Igrejas “nativas autônomas” que provocou uma reestruturação do lugar das práticas religiosas tradicionais. Sobre a expansão evangélica na Amazônia brasileira, ver também Boyer (2001, 2008) bem como o filme *Ex Pajé* (1:21’, 2018) realizado por Luiz Bolognesi.

292 A festa da bandeira do Divino Espírito Santo acontece cada ano no dia de Pentecostes. Os romeiros percorrem, a pé, Olivença, a sua zona rural e os municípios dos arredores durante semanas, carregando duas bandeiras vermelhas com uma imagem de uma pomba branca no seu centro e também no topo, ornamentada de flores e fitas de votos coloridas. As esmolas recebidas contribuem para a organização da festa do Divino na sede de Olivença, frente à igreja de Nossa Senhora da Escada. Para mais informações sobre a festa, ver Costa, E. (2013). Tive a oportunidade de participar duas vezes da festa da bandeira do Divino Espírito Santo, em 2016 e em 2018. Em 2016 acompanhei parte da peregrinação em algumas aldeias do litoral e em 2018, acompanhei toda a peregrinação (quatro dias) na aldeia Serra do Padeiro.

trabalhar a cultura diferenciada em sala de aula, ela compartilhou seu receio desse tipo de trabalho não servir para a aprovação nos exames de ingresso na universidade, criticando professores que assim trabalham.

Tal pensamento evidencia que o processo de descolonização das mentes e, por consequência, de instituições como a escola, representa ainda um desafio. Percebi que o fato de alguns professores trabalharem menos ou quase nada do diferenciado é uma temática tabu no movimento indígena. No Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), que ocorreu entre 22 e 24 de novembro de 2017 na aldeia Acuípe de Baixo (TI Tupinambá de Olivença), uma professora indígena do povo Tumbalalá²⁹³ fez uma fala muito forte no grupo de trabalho sobre gestão escolar, evocando a tristeza que sente ao se confrontar com alguns professores que não pretendem trabalhar com o diferenciado, pelo menos na prática. Ela ressaltou saber que isso acontece também em outras escolas indígenas e que o difícil – além de exigir do governo do Estado a aplicação dos direitos, no que diz respeito à educação escolar indígena – é ter que “brigar com os próprios parentes”. No colégio da sua comunidade, a direção chegou até a retirar as disciplinas diferenciadas para cujo reconhecimento haviam logrado êxito. Lembrou do quanto os indígenas lutaram para ter uma educação diferenciada e afirmou não se conformar com o fato de algumas comunidades quererem continuar chamando suas escolas de “indígenas” quando replicam o mesmo formato de um colégio “comum”. Explicou que algumas pessoas do corpo docente da escola querem excluí-la por ela valorizar mais o conhecimento tradicional, cuja fonte é a própria comunidade através, notadamente, dos anciãos. De acordo com a percepção dessa professora, tais divergências entre os povos indígenas contribuem para a não aplicação dos direitos da educação escolar indígena por parte do governo, impedindo às comunidades avançarem com sua implementação. Alertou, ainda, aos indígenas presentes que “é isso que o governo quer: ver índio brigando com índio” e que “assim, a educação escolar indígena não vai poder melhorar”.

Mesmo no marco das modalidades de educação escolar indígena, acatar todas as diretivas do governo do Estado para o funcionamento do Colégio contribui, paradoxalmente, para desqualificar o caráter diferenciado de tal educação. Quando a comunidade não segue “os padrões dos não índios”, o modelo adotado se torna um incômodo. A comunidade avalia que os sistemas desenvolvidos pelo governo do estado são também uma forma de “fiscalizar”

293 Povo indígena do Norte do Estado da Bahia.

as escolas: ao mesmo tempo que exigem o diferenciado, limitam o desenvolvimento de tal educação.

A comunidade procura, então, seguir as orientações dos encantados em todos os âmbitos da esfera sociopolítica da aldeia. Para Ferreira (2011: 52), ficou também evidente “a crença de que se deve sempre seguir as orientações destes seres espirituais, com confiança absoluta nas suas recomendações, pois, caso contrário, eventos graves podem ocorrer”. A autora acrescenta que, antes de Magno falecer em acidente de carro, o pajé, após consulta, já tinha avisado do perigo que cercava aquela viagem, pois “teve uma visão com muito sangue envolvendo o professor, sendo esta visão um sinal de morte” (Ferreira, 2011: 52). Esse aviso referia-se, especificamente, a ele e não ao cacique Babau e seus irmãos, que também fizeram a mesma viagem. Magno, que já tinha sido anteriormente escolhido pelos encantados para ser o vice-diretor da então EEITSP, não respeitou os avisos.

Respeitar as orientações dos encantados significa também realizar algumas medidas de “limpeza” e de proteção para garantir o bom funcionamento das atividades escolares. Para assegurar proteção, além dos altares da casa do santo e altares pessoais²⁹⁴, há altares menores em vários espaços do colégio, tais como a secretaria, a biblioteca, a sala dos professores e a cozinha²⁹⁵. Como não dispõem de mesas específicas, elas são improvisadas com o mobiliário escolar. Os quatro locais reúnem imagens pequenas de Cosme e Damião, dois potinhos de barro, dois potinhos brancos de porcelana— os quatro cheios de doces —, duas garrafinhas de mel, algumas moedas espalhadas, um vaso de flores e velas. Além desses elementos, o altar da biblioteca tem também uma imagem de Iemanjá. Os altares são deixados aos cuidados dos funcionários.

Antes do início do ano letivo, uma “limpeza” é realizada para purificar todos os espaços do colégio e “fazer desenrolar as coisas”²⁹⁶. Presenciei a limpeza feita por Glicéria e Maria Erenita no dia 26 de janeiro de 2018, sob o olhar atento de dona Maria. “Vou limpar tudo”, disse Glicéria, vestida com uma saia longa branca usada nos trabalhos espirituais. Na casa do Santo, Dona Maria a orientou para a troca da saia por uma outra “de trabalho”, mais velha, ou uma tanga, para não sujar a saia nova que ela mesmo tinha confeccionado. Isto feito,

294 Atentaremos para a importância e o papel dos altares na transmissão de saberes no âmbito da educação no próximo capítulo.

295 Ver figuras 2.7 e 2.8, Caderno de imagens 2.

296 Fora do âmbito escolar, assisti também à limpeza de uma retomada realizada por Glicéria. Ela é chamada também para realizar limpeza espiritual de casas ou de roças.

acompanhadas de Ory²⁹⁷, filho menor de Glicéria – que, no momento, não tinha ainda dois anos –, descemos em direção ao local da construção do prédio escolar para buscar ramos de alecrim do campo para a preparação a ser usada na limpeza da escola. Glicéria cortou alguns ramos e entregou uma quantidade para Ory, pedindo-lhe para sobraça-los enquanto colhia outros²⁹⁸. Como veremos nas seções seguintes, as crianças aprendem vendo e fazendo desde que nascem, e isso mostra o quanto a educação está para além das paredes do âmbito escolar.

Retornamos à casa do santo, Glicéria deixou Ory com uma prima para se concentrar na limpeza. Os trabalhos de “descarrego” e de purificação, quer sejam de pessoas ou locais, exigem uma grande concentração e precaução, inclusive, neste caso, para que a fumaça provocada pela pólvora não atinja as pessoas ao redor. Junto com Maria Erenita, então secretaria do Colégio, continuaram a preparação dos produtos de limpeza: água com “banho pronto” e folhas, incenso e pólvora²⁹⁹. Após ter colocado incenso para queimar, Glicéria começou a varrer os diferentes espaços do colégio com os ramos de folha de alecrim do campo³⁰⁰ e, na sequência, distribuiu a pólvora em três cantos – perto da porta de entrada, no meio e no fundo. Todos os trabalhos realizados em um local fechado devem ter suas portas e janelas abertas. A combustão da pólvora veicularia informações sobre o estado de “carrego” do local. Se a pólvora demorar de queimar é sinal da presença de muitas energias “ruins”. Após a fumaça desaparecer, Maria Erenita passou um pano com a preparação feita – água, folhas e banho de descarrego pronto –, começando de dentro para fora e, mais uma vez, de fora para dentro. A queimação da pólvora não costuma provocar um odor agradável, e passar um pano “cheiroso” finaliza o trabalho de limpeza.

297 Glicéria me explicou que atribuiu esse nome ao seu filho em homenagem a um povo indígena extinto: Ori. A educação passa também pelo ato de nomear. Esses nomes são escolhidos pelos pais ou avôs, ou podem vir em sonhos. Analisando as matrículas dos estudantes indígenas do CEITSP, percebi que as crianças nascidas após o reconhecimento oficial do povo Tupinambá, em 2002, têm mais nomes e sobrenomes indígenas. O reconhecimento formal estimulou a retomada da sua identidade também nos documentos. Mesmo sendo o uso de nomes e sobrenomes indígenas permitidos pela lei brasileira, alguns cartórios mostraram desconhecê-los e não autorizaram o seu registro. Fez-se necessário, em alguns dos casos, muita insistência e intervenção de outrem para fazer prevalecer o direito de registro. Os nomes portugueses foram, aos poucos, sendo deixados de lado em favor de nomes indígenas tais como Amatiri, Amanayara, Anauê, Arasy, Aruatã, Awanajara, Awkitan, Ayra, Erúthawã, Kaapwã, Kauan, Kaluan, Kanaua, Katwane, Mairy, Maynã, Mopyatã, Naia, Nhandeara, Ory, Sawany, Shaua, Thawã, Wiatã, Xamã, Ybiarã entre outros. A maioria das crianças com nomes indígenas têm, entre seus sobrenomes, “Tupinambá”. Interessante notar que a filha do professor Agnaldo Pataxó HãHãHã por ter pais pertencentes a dois povos diferentes, a mãe sendo Tupinambá, porta os dois sobrenomes “Pataxó Tupinambá”. Na hora chamada dos estudantes em sala de aula, já ouvi estudantes se queixarem por não figurar entre seus sobrenomes “Tupinambá”.

298 Ver figuras 2.09 e 2.10, Caderno de imagens 2.

299 Fora das limpezas, a única outra vez que presenciei o uso da pólvora em trabalhos rituais entre os Tupinambá foi durante os trabalhos de fechamento de corpo, dos quais trataremos no capítulo 8.

300 Ver figura 2.11, Caderno de imagens 2.

Além dos espaços do Colégio, pode haver a necessidade de proceder a uma limpeza dos carros escolares. Já escutei uma mãe lembrar que um encantado tinha avisado para fazer uma limpeza no caminhão para evitar problemas e, assim, garantir a segurança dos estudantes e do motorista. Os trabalhos de limpeza podem também ser feitos pelos próprios encantados, como veremos, logo a seguir, na jornada pedagógica do início do ano letivo de 2018.

4.1.2. “A jornada pedagógica está por conta dos encantados”

A pré-jornada pedagógica 2018, promovida pelo governo do estado para as escolas e colégios da rede estadual de ensino do NT5-Itabuna, reuniu, em 29 de janeiro de 2018, durante uma manhã, no Colégio Modelo desta mesma cidade, os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos. Acompanhei Magnólia na ocasião, enquanto representante do único colégio estadual indígena do NT5. A temática apresentada para 2018 foi “Aprendizagens e Territórios: Novos Rumos para a Educação do Século 21”, focando sobre os territórios de identidade onde os colégios estão inseridos. Durante o encontro, além dos representantes da SEC darem informações diversas referentes aos recursos repassados pelo governo federal e sobre datas importantes, entre outras, foram dadas orientações para a organização das jornadas pedagógicas nas unidades escolares. Trata-se de um dos momentos mais importantes do calendário escolar, uma vez que são planejadas as ações e as metas a serem desenvolvidas durante todo o ano. As jornadas pedagógicas de 2018 transcorreriam ao longo de três dias, entre 5 e 7 de fevereiro. No primeiro dia, haveria a abertura oficial da jornada pedagógica, com a apresentação da programação para os três dias, seguida da mesa redonda “Melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, na perspectiva de Ambientes contextualizados no Século XXI e da Educação no Território e sua Economia”, com a participação de todos os segmentos da unidade escolar. Ainda neste dia, deveria ser examinado o “Projeto Político Pedagógico, compatibilizando ações planejadas com outras que foram levantadas na discussão da Mesa Redonda”. O segundo dia seria reservado ao planejamento e elaboração do plano de curso e o terceiro dia ao planejamento, avaliação e elaboração de Projetos Interdisciplinares para 2018, bem como a avaliação da Jornada Pedagógica.

Tal como orienta a temática escolhida para o ano de 2018, as unidades escolares deveriam organizar a jornada pedagógica e seus decorrentes projetos para o ano escolar de acordo com suas realidades. Atentarei para a questão da escolha e sistematização de saberes tradicionais em conteúdo diferenciado para a educação escolar indígena em outra seção deste capítulo, mas pretendo aqui dar um exemplo mais detido sobre a atuação dos encantados

enquanto “agentes educativos” e de que maneira eles e os Tupinambá “trabalham” juntos para o funcionamento e o desenvolvimento das atividades escolares. Notem que, neste contexto, o verbo “trabalhar” diz respeito, para os Tupinambá, ao exercício das funções de sua profissão – no caso, enquanto corpo docente do colégio –, mas também à assunção de obrigações rituais vinculadas ao culto dos encantados. Eles também, como já mencionamos, dizem e cantam que “trabalham” ou que chegam para “fazer o serviço”. Humanos e não humanos trabalham, então, para atingir o mesmo objetivo: aqui, compartilhando a gestão do CEITSP para que o ano escolar seja próspero, que atenda o projeto mais amplo da comunidade em busca de maior autonomia.

Na reunião mensal da AITSP do domingo 4 de fevereiro, Magnólia, a diretora do CEITSP, convidou a comunidade para participar da Jornada Pedagógica do CEITSP, que aconteceu entre os dias 7 e 9 do mesmo mês³⁰¹. Além dos funcionários, de forma geral, ela solicitou a presença dos “guardiões da cultura” – ou seja, os anciões –, bem como do pajé e do cacique. Os jovens também foram convidados para, além da participação enquanto estudantes, ajudarem na organização e auxiliar os encantados. Na ocasião, Magnólia explicitou que os encantados estariam à frente da abertura da Jornada Pedagógica e que, se havia horário marcado para iniciar as atividades, não havia para terminar, dependendo das orientações deles. Magnólia pediu também ajuda para cuidar da alimentação durante os três dias, para que as auxiliares de cozinha pudessem participar do evento.

Durante os três dias, tal como foi solicitado na reunião da AITSP, estavam presentes, além do corpo docente e discente do CEITSP, membros da comunidade de forma geral, Sonja Ferreira, enquanto representante da SEC, e Itanael de Gois Santos (mais conhecido por Tanda), vereador do município de Una e aliado da luta dos Tupinambá. Os preparativos começaram cedo. Dona Maria ressaltou a importância de usar a tanga³⁰². Assim, estavam no primeiro dia em sua cozinha, por volta das 7 horas, Raimunda³⁰³, Miúda, Maria Caetano³⁰⁴, com a ajuda de Sthefany³⁰⁵, preparando as folhas que serviriam para a preparação de um banho para fins rituais na abertura oficial da jornada pedagógica³⁰⁶. Folhas de aroeira³⁰⁷, quarana³⁰⁸, guiné³⁰⁹, pinhão³¹⁰, quióiô³¹¹, mirra³¹², jasmim, cravo e canela foram pisadas no mesmo pilão por Raimunda e Maria de Caetano. Cada uma com um bastão – pau de pilão –

301 Magnólia preferiu mudar a data para que a abertura da Jornada Pedagógica começasse um dia de quarta-feira, considerado – junto com sexta-feira – um bom dia para os trabalhos espirituais na comunidade e então para que os encantados abrem o evento. Participei também da jornada pedagógica do meio do ano escolar 2017.

batia as folhas, alternadamente. As batidas do pilão eram acompanhadas de cantos e do som do maracá:

– *O vento dá / a folha vira / tudo que é ruim essa folha retira*
Aroeira (x2) / pisa no pilão para fazer fubá (x2) / Essa folha, ela é boa para curar
(x2)

Durante esse último canto, Raimunda já começava a manifestar. O fato de bater as folhas, monotonamente, juntamente com o som do maracá e os cantos, cria um ambiente propício à expressão do sagrado – que se inicia, na realidade, desde o momento de se trajar³¹³

302 A ata da reunião da AITSP do 5 de março de 2017 menciona que, ao relatar a viagem que o grupo de mulheres fez em outra comunidade indígena, onde há presença das igrejas evangélicas, dona Maria já ressaltava a importância da preservação da cultura: “Dona Maria falou sobre a força do maracá, da importância do traje indígena, pois é o que fortalece a nossa cultura”. O maracá não é para os Tupinambá um mero instrumento musical mas um objeto sagrado permitindo invocar ou chamar os encantados. Na conferência de encerramento do Encontro “Luta pela Terra e Educação na TI Tupinambá de Olivença” que aconteceu em novembro de 2016, o cacique Babau chamou a atenção para os usos indevidos do maracá: “nos pedidos tem que ter cuidado com isso, com quem a gente envia o que, com quem invoca o que, porque as vezes as pessoas começam a balançar o maracá, não sabe para que. Isso aqui prende demônios mas quem não sabe balançar também liberta os demônios que estão presos. E aí as pessoas acham lindo e falam: ‘Que nada! Isso não é muita coisa não! Isso não é nada. É uma coisa de índio – Hu Hu Hu!’ E com pouco, você está com um caos”. De acordo com Métraux (*Op. Cit.*: 109-114), entre os Tupinambá coloniais, os maracás “étaient considérées comme le réceptacle d’un esprit. [...] Les *maraca* étaient l’accessoire indispensable de toute fête religieuse et en particulier de toutes les danses dont elles marquaient le rythme. [...] Aussi ne doit-on pas la faire parler en vain. Ces Indiens sont fort irrités quand un étranger la fait sonner dans le seul but de se divertir. Les graines qui sont introduites dans laalebasse ne sont pas choisies au hasard : ce sont les semences d’une plante appelée *ymáu* qui est considérée comme sacrée. Les magiciens savent tirer de ce simple instrument une variété de sons tout à fait incroyable.”

303 Raimunda Almeida é uma das três auxiliares de cozinha do CEITSP e também uma das médiuns da comunidade.

304 Miúda (Maria Brasilina dos Santos) e Maria de Caetano (Elizabeth Alves Pereira) não são indígenas. As suas trajetórias de vida fizeram com que chegassem na região há vários anos e permanecessem mesmo após as mobilizações tupinambás, por já terem vínculos fortes e de longa data com a comunidade. Daremos mais informações no capítulo 6. As duas são iniciadas no culto aos encantados por João de Nô. Importante destacar que a “abertura” para o Outro – i.e., o não indígena – é expressiva também no âmbito religioso.

305 Já nos referimos a Sthefany por ser uma das sobrinhas do cacique Babau diretamente ameaçada no plano de morte descoberto em janeiro de 2019.

306 Ver figura 2.12, Caderno de imagens 2.

307 Nome dado a várias espécies de árvores. Os Tupinambá usam a casca e as folhas para fins medicinais ou rituais.

308 Planta aromática conhecida, pelo menos na Bahia, com esse nome. Em outros contextos, tem o nome de “dama da noite” mas pode ser que se trate de uma planta da mesma família. Os Tupinambá usam suas folhas em rituais ou para fins medicinais.

309 Planta nativa das Américas utilizada pelos Tupinambá em rituais ou pelas suas propriedades medicinais.

310 Sementes da pinha, fruto do pinheiro (árvore de grande porte). Os Tupinambá a utilizam para preparações a fins rituais.

311 Tipo de erva utilizada a fins medicinais (chá, banho) ou rituais pelos Tupinambá em banho (folhas) ou defumação (sementes).

312 Planta utilizada a fins medicinais ou rituais pelos Tupinambá.

313 Usar a tanga e o cocar, principalmente.

e de colher as folhas na mata³¹⁴. Quando Miúda, Maria de Caetano e Sthefany perceberam a mudança de estado de Raimunda, passaram a cantar mais forte, como para “chamar” o encantado³¹⁵. A entidade abençoou as folhas no pilão, cruzando os braços e as mãos duas vezes, conferindo preeminência à mão direita sobre a esquerda³¹⁶, e se retirou sem dizer nada.

Uma vez batidas, as folhas foram dispostas em um recipiente e misturadas à água reservada em um balde de grande tamanho, junto ao fogo do *toré*. Ramos e folhas soltas também foram reunidos e guardados perto do fogo do *toré* para serem usados, com fins rituais, em complemento do banho. Dona Maria preparou também o incenso feito de amescla³¹⁷, cravo, canela, capim de aruanda³¹⁸, resina de jatobá³¹⁹ e semente de quioiô para passar o defumador.

Durante o tempo dos preparativos, as pessoas que iam chegando tomaram café da manhã: cuscuz, batatas, suco, café, frutas e ovos. Uma vez terminado, todos os presentes – funcionários da escola, comunidade em geral e estudantes presentes, principalmente do grupo de jovens – formaram a roda do *toré*³²⁰. A diretora Magnólia, alguns funcionários e os jovens estavam trajados, cada um portando um maracá. Não estavam pintados. Alguns outros não estavam trajados, mas usavam a camisa do CEITSP, enquanto outros usavam a tanga e a camisa do CEITSP. O pajé estava presente, portando um cocar e um maracá, vestindo camisa com mangas compridas – como de costume –, sentado sobre um tronco de madeira próximo ao redor do fogo do *toré*. O cacique Babau não conseguiu liberar-se para os três dias, mas participou do segundo dia, do qual falaremos na próxima seção. A diretora abriu o evento com as seguintes palavras:

Vamos dar início à jornada pedagógica, mas vou deixar por conta dos encantados a hora de terminar e como vamos prosseguir, porque essa abertura é o ritual da aldeia, do Colégio que se chama Tupinambá. Já está se dizendo de quem é. Então nessa

314 Como explicamos no capítulo anterior, os indígenas devem pedir licença aos encantados da mata para realizar qualquer tipo de ação (caça, plantação, colheita etc.).

315 Já observei os jovens tentando provocar a chegada dos encantados aumentando a entoação e a intensidade dos cantos, bem como a pisada no *toré* e a batida do maracá.

316 Robert Hertz afirmará que para a mão direita vão “as honras, as designações lisonjeiras, as prerrogativas: ela age, ordena e toma. A mão esquerda, ao contrário, [...] sozinha nada pode fazer: ela ajuda, ela apoia, ela segura” (1980: 100). Hertz aponta, assim, para o que seria identificado pelo grupo do *L'Année Sociologique* como o princípio básico da religião, i.e., a oposição entre o sagrado e o profano.

317 Árvore nativa do Brasil, presente da Amazônia até o estado da Bahia, comum na mata atlântica, cuja resina e a casca do seu fruto são utilizadas pelos Tupinambá em rituais.

318 Tipo de erva utilizada a fins medicinais ou rituais pelos Tupinambá em banho ou defumação.

319 Árvore de grande porte, nativa da América do sul, que possui frutas comestíveis de casca dura. Os Tupinambá usam várias partes da árvore em rituais ou pelas suas propriedades medicinais.

320 Ver figura 2.13, Caderno de imagens 2.

abertura quem vai dar continuidade são os encantados e o pajé. Como sempre, o pajé reza todo o mundo no início.

Magnólia pediu para começarem rezando o Pai Nosso, e logo após, chamou o pajé para dar início ao ritual. A diretora deixou clara sua posição na hierarquia do CEITSP: “a casa é nossa e é dos encantados. Eles mandam e a gente obedece. Então, quando eles mandam, eu obedeco plenamente”.

Os jovens, liderados por Sthefany, começaram a entoar cantos, iniciados com três gritos ³²¹, balançando o maracá para chamar a atenção dos encantados. Os cinco cantos de abertura do *toré* foram cantados três vezes, sendo os quatro primeiros ajoelhados e o último em pé.

– O céu é alto / o mar é fundo / tem que chamar por Deus para andar no mundo

– Minha cama é de vara / forrada de cansação / e eu me chamo é Tupinambá / e eu não nego a minha nação³²²

– Jaci é a nossa lua / que clareia a nossa aldeia / Tupã vem ramear³²³ / iluminar a nossa aldeia

– Eu vou pedir à minha mãe Jaci / que ela venha nos ajudar / eu vou pedir a meu pai Tupã / para nossa aldeia se alevantar

– Levanta essa aldeia, levanta / com a força de Deus / levanta essa aldeia, levanta / olha eu, filho seu / Levanta essa aldeia, levanta / Ó levanta sem demorar / levanta essa aldeia, levanta / aldeia TU PI NAM BÁ

As médiuns – Miúda, Silvia³²⁴ e Maria de Caetano – entraram na roda do *toré* e sentaram nos troncos de madeira ao redor do fogo. As outras estavam de pé, na roda. Depois dos cantos de abertura, novos gritos foram emitidos, acompanhados da batida do maracá. A diretora pediu para o pajé rezar a todos. Ele pegou um ramo de folhas de quarana, passou o maracá para dona Maria, sua mulher, e, com a ajuda de uma jarra pequena, misturou o banho

321 Referente ao “grito tupinambá”, Ubinger, (2012: 108) ressalta que: “Em diferentes momentos, ouvi Têti e outros membros da comunidade enfatizarem aos jovens a importância do poder do grito. Célia estabelece seu significado, com muita veemência, na seguinte declaração: ‘[...] O grito é o grito da nossa liberdade, e esse grito é dentro de nós, é quando a gente tem alguma coisa presa, a gente tem alguma coisa a dizer, a gente tem alguma coisa a falar a gente aguarda aquele grito, uma vontade de gritar imensamente e quando a gente consegue a nossa liberdade, o povo a todo instante querer tomar isso de nós, se tem alguma coisa que nunca alguém consegue tomar da gente é o nosso grito, é a nossa fala, isso aí povo nenhum, nação nenhuma vai conseguir tirar isso de ninguém, que é o nosso grito [...]’. (Informação verbal, 2.e.)’.”

322 Os dois primeiros cantos foram escritos por Glicéria.

323 Para mais informações sobre os significados da palavra “ramear” no contexto Tupinambá, ver a dissertação de mestrado de Camila Brito de Almeida, “Rameando identidades na caminhada dos Tupinambá de Olivença – BA (2019, Pós-Cultura/UFBA).

324 Silvia é uma das outras médiuns não indígenas da comunidade. É casada com um indígena e considerada com “agregada”.

preparado e despejou a preparação em um balde menor. Uma das médiuns aproximou-se para carregar esse balde enquanto seu Lírio colocava o ramo dentro, após o que rezou as pessoas, passando nelas o ramo de folhas de quarana molhado, e fazendo um sinal de cruz. Seguindo o sentido horário, começou a rezar dona Maria, à direita de Magnólia, que estava de costas para a serra, e prosseguiu ao ritmo dos cantos do *toré*, das batidas do maracá e do pé, enquanto as pessoas permaneciam, durante a reza, nos seus lugares:

– *O vento dá / a folha vira / tudo que é ruim / essa folha retira (x2)*

– *O vento deu na jurema / balançou mas não quebrou / (x2) o vento já cessou / pegou o mal e carregou (x2)*

Seu Lírio estava prestes a terminar de rezar as pessoas, quando o encantado Sultão das Matas manifestou-se em Maria Cabocla, que estava trajada e já tinha retirado suas sandálias³²⁵. Acompanhando os cantos, ele - Sultão das Matas - pegou também um ramo de folhas de quarana com a mão direita, levantou o braço fazendo movimentos giratórios imitando o vento e varrendo para transportar *o mal* para fora da roda do *toré*. O braço esquerdo, portando o maracá, ficou atrás das costas. Neste momento, o encantado Sultão das Matas manifestou também no pajé. Tiraram-lhe as sandálias e ele prosseguiu segurando o ramo de folha com a mão direita:

– Como vai todos?

– Tudo na paz de Deus!

Abençoou a todos, puxou um canto e as pessoas seguiram:

– *Estava na beira da praia / para ouvir a pancada do mar / Ô aldeia de Canabrava / quero ver a pancada do maracá (x2)*

Sultão das Matas, manifestado em Maria Cabocla, cumprimentou também as pessoas:

– Louvado seja nosso senhor Jesus Cristo! (x3)

– Para sempre seja louvado!

– Como vai todos? (x3)

– Tudo na paz de Deus!

325 Costuma-se descalçar as pessoas que recebem um encantado, retirar seus acessórios (relógios, colar etc.), soltar o cabelo, no caso de se tratar de uma mulher, e vesti-la com a saia do “trabalho”.

Sultão das Matas, manifestado no pajé, acrescentou: “enquanto vocês fazem o ritual, vou ali para que tudo o que vocês fazem aqui entre lá, viu?”, e se dirigiu até a casa do santo, ainda com o ramo de folhas na mão direita. Dona Maria entoou o seguinte canto:

– *Boa pisada quem tem é o caboclo / pisa no mato ou no rastro do outro / Ô na minha aldeia eu não vejo isso / eu vejo é cobra, eu só vejo é bicho (x2)*

Na terceira vez, começaram a rodear o fogo do *toré*, agora no sentido anti-horário, seguindo o encantado que rodeava o fogo do *toré* mais de perto, batendo o maracá com a mão esquerda e o punho fechado atrás das costas. O cântico foi finalizado na entrada da casa do santo³²⁶, formando outra roda mais fechada. As crianças pequenas se juntaram e formaram uma roda semiaberta dentro da principal. O encantado Sultão das Matas encontrava-se perto do altar principal.

– *E os índios vão / arroteando aldeia (x2)*

– *Ô nessa aldeia têm caboclos / Eu quero ver / Ô vem **trabalhar** mais nós / eu quero ver*

Atendendo ao pedido desse último canto, mais três Sultão das Matas chegaram para “trabalhar”, manifestando-se em Raimunda, Maria de Caetano e Miúda. As pessoas interromperam o giro e ficaram cantando e batendo o maracá, no mesmo lugar, marcando o ritmo, batendo o pé direito no chão. Os encantados recém-chegados cumprimentaram os presentes e os cantos prosseguiram:

– *Sultão das Matas pela mata dentro / Sultão das Matas pela mata fora³²⁷ / Sultão das Matas pelo amor de Deus / Sultão das Matas socorre seu povo*

– *Flechei, flechei / lá na mata flechei / uma onça temerosa / lá na mata flechei*

– *Eu flechei a onça em cima da chapada / eu flechei mas não matei / foi embora baleada*

No início deste último canto, mais dois Sultão das Matas chegaram ao mesmo tempo em médiuns homens, Val e Sino³²⁸. Eles estavam vestidos com camisas comuns e calças do

326 Durante trabalhos rituais, todas as janelas e portas devem permanecer abertas para deixar circular as energias.

327 Interessante notar as noções de dentro e fora também nos cantos.

328 Val é motorista da saúde indígena e Sino substituiu a mãe – Soara Juanilda dos Santos – em 2018, como auxiliar de merenda até o seu restabelecimento.

“trabalho”³²⁹, descalços. O encantado de Sino portava o maracá na mão esquerda. Com a mão direita atrás das costas e o busto um pouco projetado para a frente, juntaram-se, em silêncio, aos outros encantados manifestados nas médiuns, dando alguns passos em meio à roda do *toré*. As crianças, algumas usando tangas, continuavam no centro da roda, juntas umas às outras, apreciando os encantados. Sultão das Matas manifestado no pajé, de pé próximo ao altar, com um ramo na mão direita, começou a falar. Os outros encantados permaneceram em silêncio, dando alguns passos no meio da roda do *toré*. As outras pessoas, de pé, escutavam, com os braços ou as mãos dispostos em cruz, na frente ou atrás, com o olhar direcionado para os encantados ou para o chão.

[...] as coisas ruins que vêm no mundo são curadas com as folhas [levantou o ramo]. As folhas e a água [...] trazem tudo para a saúde, é onde tem as forças de Deus. [...] Só Deus tem a verdade e a força de todos os encantados. Esse ano, vai ser assim: vai ter sol e chuva, agora o sol é quente. Na hora que esquenta, ele esquenta, na hora que chove, chove mesmo [...]. Entences a gente pede as forças de Deus para [...] abrir a mente de cada um de vocês [...]

A diretora do CEITSP, Magnólia, aproveitou a fala do encantado e disse:

Eu peço a todos vocês, os encantados, que abrem a mente de cada um para a prosperidade, para a sabedoria, para o desenvolvimento, para a saúde de todos e que todos tenham a mente aberta. E que livrem a gente da inveja, da usura, da doença, da ambição. Tirem isso do meio de nós porque nós queremos a união, a paz, a sabedoria e a felicidade no meio da gente. Eu quero que vocês nos ajudem. Vocês já ajudam, mas peço a vocês que nos ajudem bem mais.

Sultão das Matas respondeu, insistindo sobre a importância das folhas³³⁰:

[...] Foi Deus que deu as folhas para curar. Só o que vai curar é a folha porque são as coisas naturais. Só Deus que faz vencer as leis e a força dos Encantados para que ninguém adoça [...]

O Encantado de seu Lírio permaneceu de pé, com o ramo de folhas na mão direita, enquanto as pessoas retomam a batida do maracá, ainda no mesmo lugar. Os encantados continuaram dando passos no meio da roda, alguns acompanhando com movimentos a letra dos cantos, direcionados agora para o Caboclo Gentio, não mais para Sultão das Matas:

329 Uma calça azul. Daremos mais informações sobre a roupa usada durante os trabalhos espirituais no capítulo 8.

330 Como evocamos, alguns professores tornaram-se evangélicos, o que explica a insistência do encantado com o uso das folhas, de não virar as costas para as coisas da natureza e muito menos faltar com o respeito aos encantados.

– *Gentio, Gentio / Caboclo forte sou eu / E essa força que eu tenho / Foi Deus que me deu / Foi o céu que me deu*

– *Ô balança meu Gentio / para apanhar folhas cheirosas / Ô balança meu Gentio / para brincar na aldeia nova*

– *O caboclo Gentio não pisa no chão / ele voa que nem gavião / cessou, cessou, que nem gavião / peneirou, peneirou que nem gavião*

O Caboclo Gentio manifestado em seu Lírio puxou outro canto e todos acompanharam:

– *Eu vi o sol sair / eu vi a lua nascer / na aldeia de Canabrava / Eu vi o Gentio gemer / Eu não tenho nem pai, nem mãe / nem quem se doa por mim / Minha mãe é do céu / Meu pai é o senhor do Bonfim*

Os encantados manifestados em Raimunda, Miúda e Maria de Caetano pegaram também um ramo e rezaram as pessoas da roda, começando pelos que estavam perto da porta de entrada – no sentido anti-horário –, com grandes gestos, passando o ramo da cabeça ao busto das pessoas. Os demais encantados, manifestados em Sino, Val, Maria Cabocla e Silvia, ficaram no meio da roda do *toré*, dando passos em silêncio, enquanto os Tupinambá prosseguiram cantando:

– *Ele é um caboclo / Ele é o rei da selva / (x2) Para o Divino Espírito Santo [as pessoas se benzem neste momento] / Na hora de Deus amém / Ele é filho do pai eterno / Ele é um caboclo*

– *Ô pisa caboclo / Não se atrapalhe / Pisa direito na samambaia³³¹ / E a ciência do caboclo é samambaia, é samambaia*

– *Ô pisa caboclo / Na samambaia / Pisa ligeiro / na samambaia*

O pajé retoma a consciência, acende velas no altar principal da casa do santo e senta em uma a poltrona de vime. O encantado manifestado em Raimunda foi cumprimentá-lo com um aperto de mão e começou a rezar as pessoas no mesmo sentido e da mesma forma que os outros já haviam feito. Os encantados manifestados em Miúda e Maria de Caetano se aproximaram com ramos na mão e a rezaram também, conjuntamente. Ao final, dona Maria chamou Magnólia para que os encantados fizessem o mesmo com ela. Os cantos prosseguiram:

– *Caboclo da mata virgem / É ele que balança a aldeia*

331 Também conhecido como “feto”, a samambaia é uma planta que não produz sementes e flores, reproduzindo-se por esporos.

– *Eu estava lá na mata (x2) / Debaixo da samambaia / Eu estava lá na mata (x2) / Onde os caboclos **trabalham***

Dona Maria, trajada e segurando um maracá, parecia transbordar de alegria, sambando e cantando no meio da roda do *toré* junto com os encantados:

– *Meu Deus que zoada é essa? / Não deixa ninguém dormir / É a zoada do tambor e a pisada do Gentil*

– *Ô minha gente, não se engane não / Aqui é casa de santo / Não é brincadeira não*

– *Eu nasci nas folhas / Nas folhas me criei / Quando a folha virou / Olha eu também virei*

– *Eu ia passando / Sem querer chegar / Mas chamaram por Jesus / Eu cheguei para louvar*

– *Eu fui na mata / Eu vi uma visão / Eu sou da aldeia / dos caboclos valentão*

– *Sou eu Tupi / Sou eu Tupinambá / Lá na mata eu jogo flechas / Na minha aldeia*

– *Ô tupi, tupi, tupi / Ô tupi, Tupinambá / Mas quando eu venho de Aruanda / Eu quero é ver Tupinambá*

– *Tupinambá chorou quando desceu a serra / Foi buscar seu Juremeira / Que ele é vencedor de guerra*

– *Aê Tomba Junsara / Tomba Junsara eu sou Tupinambá / Aê seu rei das matas / Senhor Oxóssi é o dono da jurema*

– *Boiadeiro é / Dono do seu terreiro / Ô barra vento pesado / Eu quero ver sambar ligeiro*

– *Toquei fogo nos Gerais / Pegou fogo nas Campinas / Aê seu Boiadeiro / Chegou o vaqueirão de Minas*

– *Meu deus que ponte nova / Foi feita para Boiadeiro / Passagem para Boiadeiro*

Outros encantados chegaram, tais como Tupinambá e Boiadeiro. Os encantados já presentes cumprimentaram os recém-chegados com um aperto de mão ou abraço ombro a ombro. As pessoas que se aproximavam eram saudadas com rezas, ao passo que outras recebiam, em particular, orientações ou avisos. Todos saíram cantando da casa do santo em fila e foram até a casa de Magnólia. Alguns entraram e outros esperaram na entrada e na varanda. Os encantados realizaram uma limpeza espiritual da casa com os ramos de folhas de quarana e fizeram o mesmo depois na secretaria da escola e no galpão – que serve de sala de aula, como já mencionado. Os Martins chegaram e continuaram a limpeza do espaço com vinho e fumaça de cigarro. Notem que os Martins são os únicos encantados que trabalham

com vinho e cigarro, tanto na esfera das entidades não humanas quanto entre os Tupinambá: o cigarro e a bebida não fazem parte dos costumes na aldeia. A respeito do comportamento dos Martins, Couto (2008: 113), dialogando com os trabalhos de Boyer (1999), explica tratar-se da

criação de um “espaço sagrado”. Naquele momento, e só ali, comportamentos tidos como repreensíveis pela comunidade – como ingerir bebida alcoólica em demasia, usar termos de baixo calão (principalmente ao se dirigir às mulheres do local e às visitantes), mulheres comportando-se como homens – pareciam ser permitidos. O ritual, portanto, teria criado um espaço no qual comportamentos normalmente tidos como anti-sociais tivessem vazão, promovendo um tipo de “controle social”. Veronique Boyer (1999: 4) aponta para o caráter de sociabilidade das possessões em cultos religiosos envolvendo caboclos e encantados, o que, segundo ela, confere a este momento um status de espaço único para que haja comunicação entre o mundo dos encantados e o mundo terreno, já que os encantados teriam comportamentos associados à natureza humana como fumar, beber, dançar e se apresentar ao público com a ajuda de um canto. (BOYER, 1999: 5)

Os Martins de Soi, Val, Miúda e Maria Cabocla sentaram no lugar dos palestrantes, nas mesas dispostas e decoradas para o evento, enquanto o Martim manifestado em Silvia conversava com a diretora. O Martim de Raimunda chegou e aproximou-se dos seus parceiros:

– Ô marinheiros / Boa vida é de quem mora no mar / Eu moro debaixo da pedra / Na aldeia do fundo do mar

– Meu pai falou para mim deixar de beber / Não deixo que é minha sina / Só deixo quando morrer / Da garrafa eu faço a vela / Da tampa faço o caixão / Me enterre em um alambique / De copo cheio na mão

– Pai, pai, pai / Se eu cair, tu me segura / Pai, pai meu / Se eu cair segura eu

– Aê sambador / O que foi que aconteceu? / Aê sambador / Que não vem sambar mais eu

Os encantados costumam ser assistidos por humanos. O grupo de jovens tem grande responsabilidade para com eles, atentando para que nada lhes falte. A abertura oficial encerrou já no início da tarde, quando os Martins foram embora. Alguns médiuns ficaram cerca de quatro horas manifestados. Após o almoço, a diretora lembrou que todos deviam comparecer para o segundo dia da Jornada Pedagógica, que seria dedicada à mesa redonda com os anciões, pela manhã.

No dia 9 de fevereiro de 2018, os preparativos para o segundo dia da jornada pedagógica aconteceram da mesma forma que no dia anterior: preparação do banho de folhas,

do incenso e coleta das folhas que serão usadas durante o *toré* ou quando os encantados achessem oportuno. Durante a reza do Pai Nosso e da Ave Maria, dona Maria passava o defumador, primeiro ao redor da roda do *toré* e, em seguida, por dentro.

Sthefany puxou os gritos do início do *toré* e todos a acompanharam nos cantos em pé, sem se movimentar:

– *Sou eu, sou eu / Sou eu não nego / Sou eu Tupinambá / Moro na loca da pedra*

– *Tupinambá pisou no chão / Eu vi a terra tremer / Ô cadê meus parentes / vai buscar que eu quero ver*

O cacique Babau, presente nesse dia, puxou o seguinte canto:

– *Eu vim do mar, eu vim / Eu vim da torre de Belém (x2) / Agora vou trabalhar / Na hora de Deus amém*

Magnólia continuou:

– *Ô Deus o salve a casa santa / Onde Deus fez a morada / Ô Deus o salve o cálice bento / E a hóstia consagrada*

– *Mas eu pisei na pedra / O mar balançou / O mundo estava torto / Santo Antônio endireitou*

Finalizaram o *toré* e se dirigiram para o galpão para iniciar a mesa redonda com os anciões da comunidade³³².

No terceiro dia, houve nova preparação de folhas para o banho do *toré* de enceramento da jornada pedagógica, ao ritmo das batidas do pilão, do maracá e dos cantos:

– *Ô Aroeira / Ô aroeira / Pisa no pilão para fazer fubá*

– *Essa folha, ela é boa para curar*

Novos encantados se apresentaram, tais como o Rei das Folhas e as donas das águas, Iemanjá.

Nesse mesmo mês, como mencionei, na primeira parte da tese, tive a oportunidade de participar, ainda que de forma pontual, das jornadas pedagógicas do CEITO, CEITAmotara e CEITAB. Pude observar que a jornada pedagógica do CEITSP difere totalmente, justamente pela atuação direta dos encantados. Ademais, não obstante nas três jornadas pedagógicas as grandes linhas temáticas fossem iguais – repassadas pelo governo do estado –, a organização e a adaptação dos conteúdos eram diferentes, o que evidencia que a construção de projeto educacional é totalmente contextual, diferindo de uma comunidade para outra.

³³² Ver figura 2.14, Caderno de imagens 2.

4.2 A VIDA ESCOLAR ENTRE PARENTES

Para a Jornada Pedagógica de 2018, lembramos que a SEC orientou a realização de uma mesa redonda sob o tema “Melhoria da aprendizagem dos/as estudantes, na perspectiva de ambientes contextualizados no Século XXI e da educação no território e sua Economia”, com a participação de todos os segmentos da unidade escolar. Para esta mesa, a diretora convidou os anciões da comunidade, no intuito de ouvi-los sobre a escola que “eles querem” e o que pretendem para os netos e demais parentes que ali estudam.

Todos os funcionários do Colégio estavam presentes no galpão, inclusive auxiliares de cozinha – que foram substituídas durante esses três dias por outras mulheres da comunidade – e os motoristas. Magnólia chamou a atenção para a importância das orientações dos anciões nessa Jornada Pedagógica, com o objetivo de preparar a linha condutora de todas as disciplinas do ano e enriquecer os conteúdos das aulas. Enfatizou que não obstante a importância dos conteúdos dos livros didáticos e da Internet, eles não se igualariam à sabedoria transmitida pelos anciões³³³. Finalmente, avisou aos professores que, durante o ano letivo, as aulas ocorreriam também nas diferentes retomadas realizadas, para que as atividades circulassem o território, dialogando com os anciões e os moradores de forma geral. De resto, não se tratava de uma novidade, já que no início do funcionamento da então EEITSP, tais atividades aconteciam frequentemente. Ao longo dos anos, devido ao aumento do número de estudantes, mas também aos ataques sofridos pela comunidade e à constante perseguição e criminalização das lideranças, as aulas acabaram se concentrando mais na sede da aldeia. Mesmo assim, os anciões e a comunidade em geral continuaram sendo convidados para ministrar aulas ou participar de eventos específicos, tais como bancas de trabalhos de conclusão de curso ou formaturas do curso técnico em agroecologia. Tais atividades, porém, aconteciam por iniciativas de professores e não eram sistematizadas ao longo do ano. Magnólia instaurou, em 2018, um sistema de sorteio para definir a retomada selecionada e os professores e turmas que realizariam a atividade.

Assim como os Martins no dia anterior, os anciões – dona Maria, Felisberto, Zé Fulgêncio, Almir, Capitão (Lucindo), Ana, Nilza, Cota, Maria de Caetano e Miúda – estavam distribuídos nas mesas de palestrantes, de frente para a plateia constituída pelos funcionários

³³³ Nas atas de reuniões da AITSP a importância de respeitar e valorizar os anciões é mencionada várias vezes, tomamos o exemplo da reunião extraordinária do 12 de fevereiro de 2016 “os idosos devem ser bem cuidados, pois são eles que armazenaram nossa história” ou ainda em 5 de fevereiro de 2017, “os velhos estão morrendo e com eles a história”.

do CEITSP, o cacique, a representante da SEC, membros da comunidade em geral e do grupo jovem, bem como o vereador da municipalidade de Una. Dona Maria, sentada na extremidade, de tanga, abriu a fala da mesa redonda, explicando que:

Aqui não tem ninguém estranho, todo mundo é conhecido, todo mundo é parente e o que eu quero dizer a vocês professores é que eu não quero que vocês sejam professores. Odeio essa palavra de “professor”! Eu quero que vocês sejam educadores na sala, porque vocês estão cuidando de filhos, de primos, de parentes, de sobrinhos, de filhos de amigos [...]

A comunidade como um todo participa do andamento do projeto de educação escolar indígena. Os anciões comentaram a dificuldade de acesso à educação no passado – também às escolas, devido à falta de estradas e transporte –³³⁴ explicando para os jovens a oportunidade que eles têm hoje de poder estudar e que, por esta razão, não podem desistir. Expressaram sua felicidade em ver que seus filhos e netos podem ter acesso aos estudos e irem além: “chegamos nessa oportunidade que não pensei que eu alcançasse”, disse seu Zé Fulgêncio.

4.2.1. A comunidade de olho na escola: responsabilidade coletiva

Os funcionários do Colégio são responsáveis diretamente pela implementação do projeto de educação escolar pensado pela comunidade, sob as orientações dos encantados. Os Tupinambá entendem que os estudantes devem ser formados para trabalhar para a própria comunidade, não para encontrar um emprego fora da aldeia ou enriquecer terceiros. Os estudos devem permitir o autodesenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo, mas também do coletivo. No entendimento do cacique e das lideranças da comunidade, ter um emprego que não atenda às necessidades da comunidade equivale a uma situação de escravidão, remetendo ao contexto não muito distante de ter que trabalhar para os outros, tais como os fazendeiros, em situações análogas, por vezes, à escravidão. Nesse sentido, a escola, tal como apresentada por Paulo Freire, deve ser de “libertação” (FREIRE, 1967, 1981, 1987, 2010) e aproximar-se da realidade da comunidade.

Cabe ressaltar que a comunidade conseguiu implantar um curso técnico de agricultura (2010) e outro de agroecologia (2011) no CEITSP. Desde 2018, apenas permaneceu o curso de agroecologia. Os estudantes podem, então, formar-se no Colégio da comunidade e ir diretamente para a Universidade, como veremos no capítulo 8. O cacique tem ressaltado que a comunidade precisa “muito da escola para competir com o mundo lá fora, para enfrentar o

³³⁴ Atentaremos em detalhe sobre a questão do acesso à educação dos anciões no capítulo 6.

mundo lá fora”, o que parece querer significar que a escola constitui, simultaneamente, um meio de abertura aos outros e de defesa da comunidade. Para ele, igualmente, as novas tecnologias não devem ser excluídas da educação escolar indígena. Ao contrário, elas são fundamentais para tratar de “igual para igual com o outro, lá fora”.

Além de uma formação cujo objetivo é não trabalhar “fora” para “os outros”, ela também se mostra importante para não deixar que esses “outros” preencham empregos dentro da própria comunidade. Desse modo, não se dependeria de terceiros para atividades que requerem profissionais como advogado, médico, engenheiro agrônomo, entre outros, além da de professor. O esforço para estudar e se formar deve ser feito para poder contribuir para a própria comunidade. Nesse sentido, o cacique Babau deixou claro que não será permitido que “terceiros tenham mais força para ganhar empregos dentro de nossa casa do que nós mesmos”.

A educação escolar indígena, ou melhor dito, o projeto desenvolvido no âmbito desta educação, é, então, uma importante ferramenta para que a comunidade obtenha mais autonomia. Conforme Baniwa (2011: 288), tal educação representa “uma possibilidade de empoderamento político para dentro e para fora da comunidade”, bem como “de construir conhecimentos e experiências com vistas à autogestão das aldeias e das Terras Indígenas [...]”. Segundo os anciões e o cacique tupinambás, os estudantes devem sair do Colégio dominando a “lógica do branco” sem perder de vista a própria cultura, acessar a educação superior, ocupar esse espaço e diplomar-se em áreas de conhecimento úteis para a luta e o desenvolvimento dos projetos da comunidade: saúde, direito, administração, comunicação, línguas, entre outros³³⁵.

A educação escolar indígena é, portanto, um âmbito onde se cruzam conhecimentos e lógicas distintas, contribuindo para a preservação dos saberes e lógicas tradicionais e, ao mesmo tempo, buscando aprimorar aqueles da sociedade dominante, no intuito de reverter a situação de subalternidade. Rufino (2018: 74) fala de *pedagogia das encruzilhadas*³³⁶ como sendo “a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo”. O autor desenvolve o conceito de *pedagogia das encruzilhadas* junto com

335 Atentaremos para as problemáticas vinculadas ao acesso e permanência à universidade dos Tupinambá de Serra do Padeiro no capítulo 9.

336 Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>>.

Simas (SIMAS; RUFINO, 2018: 36 e 78), onde “a gira se firma a partir de muitas lógicas” [...] “encruzilhando experiências de alargamento das percepções do mundo”.

A comunidade como um todo participa diretamente da elaboração e reelaboração dos objetivos do Colégio. Cabe aos funcionários, como veremos nas próximas seções, sistematizar e aplicar as orientações. Em 2018, as expectativas dos anciões e do cacique sobre o papel do Colégio da comunidade apontavam para a importância de aprofundar mais ainda o trabalho de transmissão de saberes tradicionais dentro da escola, reforçar o uso da pedagogia nativa, valorizando a oralidade. Em várias ocasiões, o cacique Babau cobrou do governo do Estado a criação da matéria “História Oral Tupinambá”, que seria ministrada pelos anciões e complementar a de “História”, a qual, além de trabalhar com conteúdos do currículo nacional comum, deveria dividir a carga horária para tratar conteúdos vinculados à história do povo tupinambá e de outros povos indígenas. A solicitação não foi contemplada³³⁷.

Seu Almir, a quem já nos referimos, tem exortado os professores para que procedam à reconstituição e reescrita da história de forma a serem, assim, mais críticos diante dos livros didáticos, que não consideram, na sua maioria, a verdadeira história do Brasil, deixando de lado a atuação dos povos indígenas:

Sou filho da Serra do Padeiro [...] Só uma coisa que acho hoje que está errado é que nossa história desapareceu [...] Hoje disse que tem história do Brasil, mas não tem história do Brasil, não. Estamos no mundo de quem puder mais. Quem foi que viu as primeiras guerras que teve aqui no país? Foram os índios guerreiros e foram desclassificados pelo rei. [...] Então hoje ninguém vem falar que índio prestou serviço no Brasil. Por que não querem dizer que o índio prestou serviço? Porque nós fiquemos esquecidos e não temos valor. Eram massacrados, como aqui com nossos parentes. Muitos perderam a vida por causa do que era dele. Hoje, acham que está tudo certo, porque estão massacrando os índios, não têm direito a nada, à terra do Brasil toda que foi nossa, e quando acabou, o índio não tem direito a nada. Só mesmo, o trabalho. São aqueles que trabalham. Os outros dizem que o índio é bicho preguiçoso, mas não sabem o duro que o índio dava para os reis que viviam aqui: massacrando, carregando [...] nossas madeiras como o pau brasil [...].

Seu Almir orienta os professores a irem em busca das memórias disponíveis para reconstituir a história, “resultado das relações de poder, o qual implica olhar o passado não como estático mas em seus dinamismos relacionados com a opressão e a exploração do nosso Povo” (PICINÃN et al., 2004: 253, tradução nossa). O cacique Babau deu, neste momento,

³³⁷ Cabe notar que alguns editais oriundos de políticas públicas permitem a elaboração e o envio das propostas de projeto de forma oral mediante gravação áudio ou vídeo, reconhecendo o valor da oralidade entre os povos indígenas. O mesmo deveria acontecer no âmbito da educação escolar indígena, tanto nas escolas quanto na formação dos professores.

alguns exemplos concretos a serem pesquisados pelos professores do Colégio, no intuito de destacar a participação dos povos indígenas ao longo da história: os acontecimentos no engenho do Santana³³⁸, as celebrações do 2 de julho (dia da independência da Bahia)³³⁹, a guerra de Canudos³⁴⁰, as alianças de Lampião³⁴¹ com o povo Pankararu, entre outros. Além de pesquisar a atuação dos indígenas, pediu para pesquisar a atuação dos encantados entre os diferentes povos indígenas, não só do Brasil, mas também de outros países. A reconstituição da história, a valorização da história oral, das memórias e da crença aos encantados contribuiriam para o fortalecimento da identidade e para a luta pelo reconhecimento e aplicação dos seus direitos³⁴². Para tal, um dos deveres enquanto indígenas, conforme as orientações dos anciões e do cacique Babau, é de reescrever a história:

Nós somos massacrados, nós somos exterminados quando nós não assumimos quem nós somos. [É preciso] trabalhar isso claramente [no Colégio], porque o outro só tira de nós, quando nós negamos, temos vergonha do quem somos. [...] Somos nós que conhecemos a história, nós que sabemos [...] só existe na história quem conta sua própria história, porque o outro, quando conta a história do outro, apaga o outro, diminui o outro na história. Tupinambá voltou para resgatar isso, deixar tudo no seu lugar. Voltar na origem, no direito.

338 Para mais informações sobre o engenho de Santana, ver Marcis (1999, 2004).

339 Segundo o cacique Babau, o uso do termo “caboclo” durante as celebrações do 2 de julho deveria ser mudado de forma a considerar e reconhecer a participação dos diferentes povos indígenas enquanto sujeitos de direito: “Eu enfrentei o dois de julho no estado dizendo que o 2 de julho na Bahia deve ser refeito. Ele não pode negar que foram os índios que ganharam a guerra. Mas para não dizer que foram os índios, colocam ‘os caboclos’. Ai colocam a imagem de um caboclo porque ‘caboclo’ não tem direito, ‘caboclo’ não tem prestígio, ‘caboclo’ não tem etnia, não tem pátria [...] O governo da Bahia coloca ‘homenagem aos caboclos’. Eu falei não, homenageia as tribos que lideraram o combate, que lideraram a guerra, que foram os Tupinambá, Payayá, as outras tribos do Sertão que se juntaram”.

340 Confronto armado ocorrido entre 1896 e 1897 durante o qual um movimento popular socioreligioso liderado por Antônio Conselheiros em Canudos, Bahia, enfrentou o exército brasileiro em um contexto de crise econômica e exploração nos latifúndios improdutivos. O cacique Babau orientou os professores: “vocês precisam refazer a história. Vocês estão com a escola na mão. Vocês têm que refazer a história de Canudos. Eles colocaram: ‘o governo brasileiro matou 30000 sertanejos’. Isso é mentira, mataram 30000 seres humanos que defendiam um modo próprio de vida. Antônio Conselheiro era só mais um lá no meio mas quem liderava os confrontos no sertão eram as etnias indígenas que se somaram para não viver na escravidão e foram lá lutar. Quem mais morreu dos 30000, o maior número de assassinados lá, foram índios Kaimbé, Kiriri e outras etnias que não se revelaram ainda e que foram assassinadas em Canudos. Não aparecem os índios como sendo assassinados na História”.

341 Virgulino Ferreira da Silva [1898-1938], celebre cangaceiro que atuou no nordeste do Brasil nos anos 1920-1930.

342 Notemos que uma importante iniciativa está sendo desenvolvida neste sentido. Trata-se do projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional” coordenado pelo professor João Pacheco de Oliveira (Museu Nacional/UFRJ) e sua equipe, entre os quais a antropóloga Daniela Alarcon, a quem já nos referimos. O Projeto visa a “produzir e divulgar dados e interpretações novas sobre um aspecto muito pouco estudado e conhecido na história de nosso país: a continuada e persistente presença da população autóctone não só no período colonial e no século XIX, mas no Brasil Republicano e atual.” O projeto foi apresentado na comunidade por ocasião do “Encontro Luta pela terra e educação na Terra Indígena Tupinambá de Olivença”, que organizamos em novembro de 2016. Disponível em: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/o-projeto/>>.

Complementando o esforço de reconstrução da história, o cacique Babau pediu aos professores atenção especial para o ensino dos direitos indígenas: “o judiciário brasileiro reconheceu que houve um genocídio indígena no tempo da ditadura. Nós somos índios, nós temos que trazer isso para sala de aula”.

Ainda segundo os anciões e o cacique, o CEITSP deve também servir para desenvolver, financeiramente, a organização da comunidade, mais particularmente no que diz respeito à agricultura. Além do curso técnico em agroecologia, matérias como matemática, mediante a etnomatemática³⁴³ adaptada à pedagogia nativa, podem ser aproveitadas para pensar a questão dos investimentos feitos nas roças, por exemplo. Nesta matemática, os anciões tomaram o exemplo dos “batalhões” – trabalho coletivo na roça –, ao qual já nos referimos no capítulo anterior, para ressaltar a importância da partilha e do bem viver.

As orientações dos anciões e do cacique sobre o que eles esperam do Colégio da aldeia devem ser sistematizadas pelos professores no intuito de atualizar o Projeto Político Pedagógico, o currículo e os planos de aulas do ano letivo³⁴⁴. Não é tarefa fácil, como veremos logo a seguir. Para tal, eles contam com o apoio da comunidade, ao mesmo tempo que a mesma acompanha o avanço das atividades escolares. Esse tipo de controle social acontece também em outros contextos, quer sejam indígenas ou não indígenas. Entre os Kaiowá, Benites (2009: 101) explica que, com a implementação da escola indígena, surgiu

o monitoramento do comportamento do professor(a) indígena dentro e fora da escola. Os professores são avaliados rigorosamente tanto pelas crianças quanto pelas famílias. Tais processos de avaliação sempre levam em consideração o comportamento (adequado ou inadequado) e a posição política do professor. Muitas vezes, dependendo de comportamentos diversos, infrações, atos e discursos políticos do professor, algumas famílias estabelecem como tema de discussão como deve se comportar um professor Kaiowá.

343 Duas professoras do CEITSP fizeram um trabalho de TCC da LICEII da UNEB relacionado à etnomatemática em sala de aula. Ver Diniz e Barbosa (2016), “Etnomatemática no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro”.

344 Da mesma forma, em contexto zapatista no México, Baronnet (2009: 381) explica que: “Desde 2001, la propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las autoridades del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de once ‘ejes fundamentales’ representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Se entrecruzan en cuatro ‘áreas de conocimiento’: Vida y medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en cuanto a la demanda ‘Tierra’, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. Para las materias de historia y ciencias sociales, se estudian los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo”.

Contudo, esse “monitoramento” não deve servir para produzir um efeito negativo e de competição. Preconiza-se uma escola atrativa e não “uma escola para torturar o ser humano”, no sentido de “um competir com o outro”, pois “na competição, todos perdem” disse o cacique Babau. Na jornada pedagógica, a comunidade deixou claro estar ciente de que “professor não é sinônimo de saber tudo”. Contudo, cabe-lhe a iniciativa de escutar os anciões, pesquisar, elaborar os conteúdos das aulas a partir das orientações recebidas tanto pelos encantados quanto pela comunidade.

4.2.2. Ser um profissional na sua própria aldeia: “o compromisso é maior”

Construir uma educação que permita aos jovens crescer sabendo andar dentro e fora da comunidade, e assim desenvolver os projetos da aldeia com vistas a lograr mais autonomia, é a meta de todos que fazem funcionar o CEITSP. O seu número pode variar a depender dos estudantes matriculados e das vagas liberadas pelo governo do Estado. Entre 2014 e 2019, variou em torno de 50 funcionários, média que pode variar a depender do ano. Entrevistei cada um deles, durante os períodos de campo de curta duração (2014-2016), sobre suas trajetórias e atuação no CEITSP, e tive a possibilidade de conhecê-los melhor durante o campo extenso, mediante conversas diversas, bem como um período de observação participativa em sala de aula (2017/2018). Foram também entrevistados funcionários que não fazem mais parte do quadro escolar; alguns deles não moram mais na comunidade.

Em 2018 – ano de referência para os três mapas realizados –, o CEITSP funcionava com uma diretora, uma vice-diretora, três secretárias (uma para cada turno), 20 professores e dois professores auxiliares, duas bibliotecárias, uma assistente de creche, quatro auxiliares de cozinha, três auxiliares de serviços gerais e nove motoristas, ou seja, um total de 47 funcionários³⁴⁵. Entre eles, a maioria é constituída por mulheres, isto é, 31, e 16 homens. As mulheres ocupam os cargos mais importantes, tais como direção e vice direção, estando presentes em todas as outras funções, menos nas de motorista para o referido ano. Contudo, o cargo de motorista já foi exercido por mulheres. Como mencionamos no capítulo anterior, a

345 Cabe ressaltar que esses cargos remetem à organização do CEITSP mas não condizem sempre com as vagas abertas pela SEC. Por exemplo, constava, oficialmente, neste ano, apenas de uma vaga para secretária. As duas outras secretarias são, então, contratadas como professoras. Pode acontecer também de a SEC criar cargos sem utilidade para o CEITSP, tal como “porteiro”. A pessoa contratada para tal função acaba ocupando outro cargo, como na secretaria, por exemplo. A falta de cargos para compor um corpo docente capaz de atender da melhor forma as demandas do Colégio afeta o desenvolvimento de uma educação escolar indígena de qualidade.

comunidade atenta para proporcionar mais autonomia às mulheres e priorizá-las quando vagas abrem para trabalhar no CEITSP.

Entre os 47 funcionários em 2018, nove não são indígenas, sendo quatro enviados pela SEC, dois agregados – ou seja, casados com indígenas – e três pequenos agricultores moradores da aldeia. Os não indígenas que atuam no CEITSP podem ser agrupados entre os “da rua” e os “da aldeia”. Conforme opiniões compartilhadas em entrevista, se houvesse um número suficiente de indígenas que preenchessem os critérios da SEC, não seria necessário contratar pessoas “de fora”. A última versão escrita do PPP (2014: 12) especifica, neste sentido, que:

conforme regimento da escola deve ser formado por índios da própria Aldeia. A escola só contratará professor(a) não-índio(a) se os professores da Aldeia não forem habilitados para exercer a função de determinadas disciplinas. A comunidade decide na escolha do(a) professor(a) não-índio(a). O professor(a) não-índio(a) não residirá na Aldeia, tendo de retornar a sua residência após todo dia de trabalho; também não é permitido relacionamento amoroso com índio ou índia.

No que diz respeito à proibição da moradia dos professores não indígenas na aldeia, ela acabou sendo inviável pela questão prática do deslocamento, sobretudo para os professores que dão aulas nos turnos matutino e noturno. Compartilhei em grande parte do meu campo extenso a casa dos professores com um professor não indígena morador da cidade de Itabuna. Ele permanecia na aldeia durante a semana, justamente para atender os turnos matutinos e vespertinos, chegando na segunda-feira à tarde e retornando para Itabuna na sexta-feira também à tarde. Os dois outros professores “de fora” são moradores da cidade vizinha de Buerarema, o que lhes permite ir e vir diariamente.

Ouvi da maioria dos funcionários que, quando o profissional é da comunidade, geralmente “o compromisso é maior”. Apesar de serem ótimos profissionais, “os professores da rua” não teriam, segundo os Tupinambá, o mesmo entendimento da cultura e da luta pelo reconhecimento dos direitos indígenas. Ademais, os profissionais da aldeia prosseguem trabalhando mesmo em caso de atraso nos pagamentos, contrariamente aos professores não indígenas. Aqui não se trata de criticar os professores não indígenas que fazem “greve” em caso de não recebimento de salário, uma vez que se trata de uma maneira de pressionar o governo do estado para resolver a situação. O que se quer destacar é que os professores indígenas, por serem parentes dos estudantes, não acionam tal estratégia, limitando-se a reivindicar junto à SEC a aplicação dos seus direitos.

Entre os professores indígenas, além dos próprios Tupinambá, cabe ressaltar a atuação de dois professores de outros povos: um professor pataxó hãhãhã da TI Caramuru-Paraguassu e uma professora Xakriabá da TI Xakriabá (Minas-Gerais). As trajetórias de vida dos dois fizeram com que, por razões diferentes, chegassem a morar na comunidade.

Funcionários CEITSP 2018

Cargo:	Diretor	Vice-diretor	Secretaria	Professor/auxiliar	Bibliotecária	Responsável creche	Merendeira	Agente serviços gerais	Motorista
Sexo:									
Mulheres indígenas	1	1	3	13	1	1	3	3	-
Mulheres não indígenas/agregadas	-	-	-	3	1	-	-	-	-
Homens indígenas	-	-	-	5	-	-	1	-	7
Homens não indígenas/Agregados	-	-	-	2	-	-	-	-	2
TOTAL	1	1	3	23	2	1	4	3	9
Tipo de contratação	Nomeada	Concursada	1 Concursada e 2 REDA	1 Concursada e 22 REDA	REDA	REDA	REDA	REDA	Contratados pela empresa de transporte

Entre os profissionais indígenas, os cargos mais importantes do CEITSP são repartidos por clã/tronco familiar. Dificilmente a vice direção – ou a coordenação pedagógica se viesse a ser criada – poderia ser preenchida por alguém do mesmo tronco familiar da diretora. Salvo para os cargos mais importantes, a regra é também representar todos os troncos familiares, para o que, contudo, a formação das pessoas precisa atender às exigências da DIREC. Até o momento, os cargos são repartidos de forma equilibrada. Entre os funcionários, em 2018, três eram concursados, os outros eram contratados mediante o REDA Especial, exceto os motoristas, contratados diretamente pela empresa de transporte que recebe recursos do governo do Estado para o transporte escolar. A direção é um cargo de indicação/confiança, estando a atual diretora em licença sem remuneração do município. Ela não recebe como diretora concursada, mas como professora. A vice-diretora, por ser concursada, faz jus a um salário maior.

Tal como mencionamos na primeira parte da tese, os funcionários do CEITSP também enfrentam baixa remuneração, atrasos salariais e ausência de plano de carreira para os professores indígenas. Um professor indígena concursado recebe menos do que um professor não indígena concursado.

Temos mencionado, desde o primeiro capítulo, diversas limitações e violências perpetradas cometidas contra a comunidade, algumas delas visando e atingindo diretamente as

ações do CEITSP. Pois é neste contexto que os funcionários têm a responsabilidade de atender as demandas da comunidade, implementando as orientações dos anciões e do cacique no desenvolvimento de uma educação escolar tupinambá, ao mesmo tempo que devem se adequar às imposições da DIREC em termos de contratação, cargas horárias e grade curricular.

O CEITSP funciona em três turnos, atendendo a educação básica – que compreende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio (1ª a 3ª série) –, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o curso técnico em agroecologia. O turno matutino atende o ensino médio e o curso técnico em agroecologia; o turno vespertino, a educação infantil e o ensino fundamental, e o turno noturno, o Proeja. A creche está à disposição nos três turnos.

Em 2010, mediante resposta a um edital destinado às escolas estaduais, e após muita insistência por parte da comunidade junto à SEC, foi inicialmente implantado o curso técnico em Agricultura na modalidade “Proeja Médio”, destinado a estudantes a partir de 18 anos, que concluíram o ensino fundamental e desejavam prosseguir para obter o certificado do curso técnico em nível médio. Trata-se de um curso modular, no qual o estudante se forma no final de dois anos e meio. No ano seguinte, em 2011, foi também implantado o curso de Agroecologia na modalidade “Educação Profissional Integrada (EPI)”, sendo integrado ao ensino médio – ou seja, para um público adolescente –, com duração de quatro anos, para os estudantes que concluíram o ensino fundamental. Em 2017, se formou a última turma do curso técnico em Agricultura. A partir de 2018, o curso foi extinto, permanecendo apenas o curso técnico em Agroecologia, conservando as mesmas modalidades, bem como a mesma grade curricular e carga horária específicas para cada um. Manter esse curso no CEITSP representa um desafio a cada ano, devido à falta de acompanhamento da SEC no que diz respeito à contratação do professor engenheiro agrônomo, que deve atuar, conforme as próprias orientações desta secretaria, como coordenador pedagógico do curso. A comunidade não conta ainda com uma pessoa que tenha essa formação. O professor engenheiro agrônomo que foi contratado na implementação do curso acabou sendo exonerado do cargo por não conseguir lidar com os outros compromissos de trabalho fora da comunidade. Em 2018, a comunidade procurou uma pessoa que atendesse as exigências da SEC e encontrou, por meio de relações em comum que a comunidade e eu tínhamos, um professor interessado. Ao

informar a SEC, a mesma respondeu que embora o perfil correspondesse, não poderia contratá-lo, pois outros professores encontravam-se em lista de espera para serem chamados a atuar. A professora enviada pela SEC no início do ano letivo de 2018 não se adaptou à comunidade, não socializando com o corpo docente e discente do Colégio bem como com membros da comunidade, além de ausências repetidas. A diretora pediu, então, a sua substituição pelo professor que já tinha demonstrado interesse, conhecido e ligado aos movimentos sociais. Até junho de 2019, o pedido não foi acatado pela SEC, que tampouco enviou outro professor para atuar no CEITSP, prejudicando então o desenvolvimento do curso.

Entre outros entraves, podemos ressaltar o fato dos professores não terem um acompanhamento ou formação sobre esta modalidade de ensino por parte da SEC; as dificuldades de uso do Sistema de Gestão Escolar (SGE), limitando a realização das matrículas; bem como a falta de equipamento, principalmente de um laboratório. Na Bahia, fora o CEITSP, os colégios indígenas que dispõem de cursos técnicos são o Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha do povo Pataxó, no município de Santa Cruz Cabralia, oferecendo os cursos técnicos em Turismo e Administração; e o Colégio Estadual Dom Jacson Berenguer, do povo Kaimbé, no município de Ribeira do Pombal, oferecendo o curso técnico de informática.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e colégios estaduais indígenas e sua constante adequação representa outro desafio para os professores indígenas, podendo provocar desacordos e tensões sobre a marcha a seguir para um ensino de qualidade que saiba navegar entre os saberes tradicionais e os saberes do currículo comum. Sistematizar as orientações da comunidade no PPP permite definir as finalidades da educação escolar Tupinambá e formalizar o compromisso entre os funcionários e a comunidade em geral. Interessante notar que, apesar de o PPP do CEITSP não ser atualizado a cada ano por escrito, ele não deixa de ser atualizado na prática pois o que vale é o decidido nos encontros e reuniões com os encantados e a comunidade em geral. Durante o período de campo extenso (2017-2018) participei das reuniões junto com os professores e comunidade para a atualização do PPP. A nova versão não foi ainda concluída. A última versão escrita disponível data de 2014 e deixa clara a importância da participação da comunidade na construção dos objetivos da escola:

O Projeto Político Pedagógico da escola tem sua construção no coletivo, isto é, é realizado no conjunto dos professores, alunos, pais, funcionários e direção, com base na realidade escolar e da comunidade indígena, para ser considerado verdadeiramente democrático. Promover uma educação de qualidade diferenciada de forma agradável onde haja integração de todos os envolvidos: alunos, professores, direção, funcionários e comunidade (PPP CEITSP, 2014: 11).

No que concerne ao corpo docente, o PPP elaborado pelos professores a partir das orientações dos anciões, do cacique e da comunidade, como vimos, especifica a necessidade de “ter um perfil que atenda as necessidades da comunidade”, isto é:

- reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente a comunidade/povo indígena em que funciona a escola³⁴⁶;
- saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses;
- agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade;
- ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios;
- demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos, pedagógicos, culturais e políticos) implicado na função;
- tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções e na sociedade envolvente;
- respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e demais membros de sua comunidade;
- ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas;
- relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro;
- praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática³⁴⁷;
- desenvolver a criatividade que o aluno possa ter facilidade no aprendizado;
- concepções de ensino e aprendizado;
- desenvolver de modo integral o educando;
- prepará-lo para o exercício da sua comunidade e qualificá-lo para o trabalho na aldeia, e em outros serviços rurais, fundamentado nos ideais na solidariedade humana e nos princípios de liberdade;
- proceder ao educando a formação indispensável ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de alta realização e preparação para o exercício consciente de sua comunidade fornecendo meios para progredir (PPP CEITSP, 2014: 13).

Sistematizar no PPP as orientações e expectativas da comunidade, referentes aos objetivos que o CEITSP deve atingir, não é tarefa fácil, muito menos pô-las em prática no cotidiano, como veremos mais adiante. Cada reunião de professores, de atividade complementar (AC)³⁴⁸ e da jornada pedagógica são momentos privilegiados para avançar na atualização do PPP.

346 Esta restrição foi superada, pois como vimos dois professores de outros povos indígenas também ensinam no CEITSP. A atuação desses professores traz uma rica troca de experiências reconhecida pela comunidade.

347 Este ponto vai no sentido do “monitoramento” do comportamento dos professores como mencionado por Benites (2009: 101).

Em 7 e 8 novembro de 2017, o CEITSP foi escolhido pela DIREC para sediar um encontro de formação para elaboração e atualização do PPP, que reuniu professores de outros colégios estaduais indígenas do estado da Bahia. A formação foi realizada pela professora Valuza Maria Saraiva e pelo então coordenador da educação escolar indígena da SEC, Rafael Barbalho, do povo Truká. Os outros professores presentes eram principalmente Pataxó HãHãHã. O encontro iniciou-se com um *toré* de “ritual das folhas que curam”, realizado pelos jovens sob a coordenação da professora Glicéria. Na ocasião, as pinturas corporais simbolizavam folhas, uma novidade decorrente de um sonho de Glicéria. A esse propósito, é interessante notar a importância das folhas nos rituais em geral, mais ainda nos momentos que nos importam aqui, ligados às atividades escolares e, como vimos, também na jornada pedagógica, inclusive com a presença do encantado Rei das Folhas orientando a preparação dos banhos. Antes de começar a cantar para saudar os encantados, Glicéria explicou³⁴⁹ para as pessoas externas a importância das folhas e o objetivo do ritual que realizariam:

Quando a gente está com depressão ou mal estar no corpo, a gente precisa da vida das plantas, então a gente tira a vida delas para dar energia para a gente, porque as plantas têm vida e elas também têm espírito. Então, tem que pedir licença para elas para colher elas, e também em nossos rituais, em nossas pinturas, a gente traz elas em nosso corpo para poder também simbolizar a cura e a beleza do universo e o espírito dela. Então, a gente tem que ter essa licença, e hoje o ritual é para isso, que é um ritual para a cura e para abrir a mente das pessoas, descarregar, deixar as coisas fluir para a gente poder receber a sabedoria, as informações que a gente precisa.

Após balançar o maracá, os jovens dispostos em duas filas, uma de meninas e a outra de meninos, puxaram três gritos e começaram a cantar para os encantados. No segundo canto, a fila dos meninos começou a rodear o fogo do *toré*, seguido da professora Glicéria e da fila das meninas. Depois de alguns outros cânticos, o grupo jovem saiu em fila da roda do *toré* para se dirigir, ainda cantando, ao galpão onde aconteceriam as atividades. O local foi preparado com muito cuidado com folhas, potes de flores e potes de barro, respectivamente com água, folhas e terra, e um pote “vazio” que representava o elemento ar. Glicéria prosseguia falando da importância de entender a energia da natureza para poder conseguir a

348 “Considera-se Atividade Complementar (AC), a carga horária destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada UEE, com participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe”. (SEC. Manual de Programação Escolar – Regras 2018. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2018/manual-de-regras-da-programacao-escolar-2018.pdf>>.

349 Segundo ela, não é sempre ela que enuncia. Mesmo sem incorporação, os encantados podem transmitir o que têm a dizer através dos Tupinambá, como neste caso.

sabedoria e trabalhar em boas condições. “A sabedoria que trago hoje é a sabedoria das folhas e das ervas para receber essas informações, porque a escola faz parte da nossa comunidade, da nossa cultura”. Pediu para as meninas do grupo jovem lançarem folhas secas sobre as pessoas presentes “para que entrem coisas boas na mente” e para pedir proteção e cura. As folhas, ao deixarem seu perfume, proporcionariam um ambiente perfumado e agradável para que, ao longo do dia, em caso de dúvidas, os funcionários possam “sentir o cheiro das plantas, porque são elas que vão nos acolher, vão dar nosso remédio e poder iniciar nossos trabalhos [...] para que tudo isso tenha frutos [...] possa prosperar e que seja fértil”.

Depois do ritual, a diretora deu as boas vindas a todos e explicou o processo de revisão do PPP no CEITSP. Compartilhou as dificuldades pelas quais passaram os professores desde o mês de julho de 2018, quando começaram a pensar na atualização, e que após algumas “turbulências e atribuições” se deu o ponta pé inicial do trabalho, quando recebeu uma ligação da DIREC informando que o CEITSP tinha sido escolhido para sediar a formação. Rafael Truká informou na ocasião que, entre os 26 colégios estaduais recenseados, apenas dois enviaram para a DIREC, naquele momento, seus PPP finalizados ou atualizados, entre eles o CEITSP e o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas do povo Tuxá no norte do estado. Rafael lembrou a importância do PPP enquanto instrumento legal das escolas e colégios indígenas para que sejam reconhecidos formalmente:

No final de contas, o PPP, além de ser um instrumento legal, é um instrumento da identidade política da escola, e se tratando de escola indígena, nós sabemos que esse espaço institucional não era espaço nosso, mas é um espaço que nos apropriamos e que foi sempre um instrumento de dominação, um instrumento de negação de nossa identidade e da nossa cultura. A partir de 1988 e das leis que vieram depois, nós nos reapropriamos desse espaço e nós fizemos desse espaço, um espaço para reafirmação da nossa cultura e nossa identidade. E é esse instrumento que serviu para negar quem nós somos.

Durante os encontros de atualização do PPP e neste encontro de formação, os professores compartilharam suas dificuldades para com a educação escolar indígena e de como poder organizar o PPP. Uma das professoras do CEITSP explicou que “as histórias dos anciões são riquíssimas”, mas que “às vezes a gente não sabe como lidar com esses conhecimentos”. A maioria dos professores ressaltou a falta de uma coordenação pedagógica no colégio devidamente formada, contratada e com dedicação exclusiva para poder acompanhá-los melhor nessa tarefa. Outra professora acrescentou entender que os anciões são educadores na comunidade e passam outra forma de conhecimentos, principalmente através

da oralidade, mas ponderou que os professores têm também a responsabilidade de fazer os estudantes lerem e escreverem. Neste sentido, entre os Kaiowá, Benites (2009: 101-102) explica que

é interessante considerar que entre os conjuntos de famílias extensas Kaiowá interessadas em escola há consenso quanto a manter essa exclusividade étnica, (*Ore Ava Kaiowá reko*), e administrar os saberes e as técnicas por eles produzidos. Contudo as famílias exigem da escola saberes eficazes e ferramentas apropriadas para terem como instrumentos de luta. O mais almejado e requerido é “fazer falar o papel” (*moñe 'e kuation*) e “fazer a palavra do papel”, (*japo kuation ñe 'ê*).

As várias intervenções/ponderações dos professores do CEITSP são demonstrativas das suas inquietações quanto a uma certa urgência em, tal como entre os Kaiowá referidos por Benites, “fazer falar o papel” e “fazer a palavra do papel”, pois, afinal, eles devem considerá-la a sua missão prioritária, até porque são contratados por um estado regido por um direito positivo.

Além de construir uma ponte no intuito de dialogar com esses dois tipos de saberes, oral e escrito, ainda há uma exigência da comunidade para o domínio do uso das tecnologias, principalmente do uso consciente da Internet, a fim de servir de ferramenta para a educação e para a luta pela terra. Entre os Kaiowá, a mesma problemática existe no que diz respeito à inserção desses objetivos no PPP e, conseqüentemente, na prática escolar:

[...] considera-se que em decorrência da presença do avanço da tecnologia, com a ampla difusão e uso de computador, internet e outros aparelhos sofisticados nas escolas, aldeias e entorno, surgem outras curiosidades e novas exigências por parte das famílias indígenas para se apropriarem adequadamente a esses recursos tecnológicos. Coloca-se, assim, em evidência a necessidade e a urgência de repensar as atividades das escolas indígenas em vigor e reproduzir constantemente um novo (PPP) projeto político pedagógico que leve em consideração todos estes fatores. Desse modo, é entendido que esta escola indígena nas aldeias deve atender as demandas reais das famílias interessadas, não deve ter o papel somente de caricaturizar e julgar os elementos culturais apropriados e resignificados pelos Kaiowá. Deve-se ao contrário, estar a serviço de diversidade de ser e de viver de cada família extensa contemporâneo (*Ava kuera reko reta*) o “modo de ser múltiplo”. (BENITES, 2009: 101-102)

O CEITSP conta com duas disciplinas diferenciadas inseridas, formalmente, no seu currículo, isto é, reconhecidas pela SEC: “identidade e cultura tupinambá”³⁵⁰, na qual são trabalhados, de forma mais aprofundada, elementos da cultura Tupinambá³⁵¹; e “língua indígena”, orientada para uma iniciação ao ensino da língua tupi, o que permite avançar no projeto de revitalização do tupi na comunidade³⁵². Não existe, todavia, um projeto de revitalização de língua tupi sistematizado entre todas as aldeias da TI. Como tentamos evidenciar na primeira parte da tese, os projetos educacionais são totalmente contextuais e podem diferir a depender da comunidade. Alguns Colégios da TI avançaram mais do que outros no projeto de revitalização da língua, por terem associado a prática à pesquisa para os Trabalhos de Conclusão de Curso do Magistério Indígena, por exemplo, ou ao grupo de pesquisa da professora Consuelo de Paiva Godinho, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Na Serra do Padeiro, a primeira professora designada para iniciar os trabalhos de revitalização não estava vinculada a uma universidade. Há também iniciativas de socialização entre os professores que desenvolvem o trabalho de revitalização de língua, como a que presenciei em 26 de julho de 2017. Na ocasião, o cacique Ramon, da aldeia Tukum, e a professora Nádia, a quem já referimos na primeira parte da tese, foram convidados pelo CEITSP a apresentar os avanços do trabalho de revitalização que vêm desenvolvendo. Entre trocas de experiências sobre as dificuldades encontradas no dia a dia no ensino da língua em sala de aula, foram realizadas atividades para criar um material didático, em forma de jogo, a ser reproduzido com os estudantes. Entre as preocupações compartilhadas pelos professores

350 A disciplina “Cultura e Identidade tupinambá” substituiu a disciplina “Cultura e Religião tupinambá”. Ferreira (2011: 19) entrevistou Magno em 2007 a respeito de essa disciplina, segue um trecho: “[...] com uma matéria que chamamos Cultura e Religião Tupinambá, trabalhamos o aperfeiçoamento de fazer o colar, de fazer o maracá, o cocar... isso nós ensinamos na escola porque o índio já tem o dom de fazer, mas nós ensinamos como aperfeiçoar esse dom. [...] Então hoje nós trabalha com o resgate da cerâmica lá na aldeia, na escola, ensina os alunos como fazer jarro, panela de barro, tudo isso é ensinado, tem também a parte da religião Tupinambá que é muito forte, onde trabalha a valorização da nossa religião. Qual é a religião do índio? É a relação do índio com a natureza, com os encantos da mata, dos rios, dos mares, então, os índios estão perdendo muito isso em nossa aldeia, nós estamos valorizando isso em nossa aldeia... por que o modo de ser tupinambá é dele, só dele. Tupinambá não é carne, mas ele é espírito, essa é a parte Tupinambá”.

351 “Identidade e Cultura” é trabalhada, a rigor, como área transversal a todas as disciplinas na educação infantil, ver “Diário de Classe” (2018: 41), Anexo 1.

352 Para uma análise do trabalho de revitalização da língua tupi entre os Tupinambá, ver a tese de doutorado de Francisco Costa (2013) “revitalização e ensino da língua indígena: interação entre sociedade e gramática” (Universidade Estadual Paulista). Cabe especificar que entre os povos indígenas do Nordeste, enquanto primeiros povos de contato, o processo de colonização fez com que fossem interditados de falar suas línguas tradicionais e a maioria acabou perdendo o uso devido também à perseguição contra eles. Hoje, no Nordeste, o povo Fulni-ô, no Estado de Pernambuco, conseguiu conservar sua língua, o Ya-thê. Existe uma família do povo Fulni-ô que reside no Estado da Bahia. Neste Estado, o povo Pataxó realizou um trabalho pioneiro de revitalização de língua indígena com a construção do *Patxohã*. Para mais informações, ver a dissertação de Anari Braz Bonfim (2012) que enquanto indígena do povo Pataxó participou do *Patxohã* ou “língua de guerreiro”.

destaca-se o problema da pronúncia. Alguns professores, por não terem participado de formação para o ensino da língua tupi, mostram-se receosos em ensinar a língua, pelo fato de não terem certeza de conhecer a pronúncia “certa” das palavras. Como evidenciou Costa, F. (2013: 274-275), a iniciativa de revitalização da língua tupi na Serra do Padeiro partiu, principalmente, do grupo jovem, com a tradução de cânticos do *toré* do português para o tupi com a ajuda das lideranças, do cacique e dos anciões. Em todas as aldeias, ocorreu a contribuição dos anciões visando a revitalização ou retomada da língua indígena, conforme preconizado pela pesquisadora pataxó Anari Braz Bonfim (2012).

Por ocasião do Fórum Social Mundial sediado em Salvador, em 2017, o cacique Babau e Glicéria Tupinambá foram convidados para participar de várias atividades, entre elas a mesa “revitalização de língua indígena”, organizada pelo professor Marco Tromboni (Depto. de Antropologia/UFBA), com a participação dos professores Francisco Costa, a cuja tese já referimos, e Florêncio Vaz, do Programa de Antropologia e Arqueologia na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que ajudou a criar o Curso de Língua Nhengatu, uma parceria entre a Universidade Federal do Oeste do Pará e o Movimento Indígena do Baixo Tapajós; de Jerry Matalawê, a quem já referimos – Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Estado da Bahia, que, também enquanto indígena pataxó participou, ativamente, da construção do Patxohã; e de Nádia Tupinambá. Todos falaram das suas diversas experiências no ensino/aprendizagem de línguas indígenas, e a professora Glicéria apresentou a metodologia que estava desenvolvendo junto com o grupo de jovens da comunidade, partindo da casa de farinha, ampliando para outras práticas culturais da aldeia. Os participantes chamaram também a atenção para o fato de que o processo de revitalização de língua indígena não se dissocia da espiritualidade.

Lembramos que os materiais didáticos diferenciados para a educação escolar indígena são quase inexistentes. Os livros enviados da DIREC para o CEITSP são os mesmos que os recebidos por uma escola municipal ou estadual, como também o constatou Alves (2017: 23). Os professores indígenas têm ainda a responsabilidade de criar seu próprio material didático para trabalhar na sala de aula e adaptar os livros recebidos à realidade da comunidade. Os professores do CEITSP organizaram duas cartilhas a serem utilizadas como material didático diferenciado em sala de aula, mas o governo do Estado nunca as publicou.

Desde 2013, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) – extinta em 2019, no início do mandato do presidente de extrema

direita Jair Bolsonaro – coordenava as atividades dos “Saberes Indígenas na Escola”, ação que promove uma formação continuada aos professores indígenas, particularmente dos anos iniciais da educação básica. Em cada colégio um professor é escolhido, pelo corpo docente, para coordenar o projeto e reunir seus colegas, no intuito de desenvolver recursos didáticos e pedagógicos diferenciados, isto é, conforme as expectativas da sua aldeia. Os encontros de formação organizados no marco dos “Saberes Indígenas” orientam o corpo docente na elaboração de metodologias e processos de avaliação, bem como na elaboração de materiais didáticos próprios.

Em 2018, como parte da reformulação do PPP, participei da elaboração do calendário do ano letivo organizado pelo CEITSP. Conforme já mencionado, a educação escolar indígena é autônoma para organizar o calendário do ano letivo conforme a realidade da comunidade. Na jornada pedagógica de 2018, ele foi complementado pelo calendário lunar – elaborado sob as orientações dos anciões – que rege as plantações e as colheitas agrícolas, conforme os saberes tupinambá, tornando-se um instrumento importante para o curso técnico em agroecologia.

Durante os diferentes eventos e encontros organizados pelo corpo docente e discente, principalmente do grupo jovem, é interessante observar o encantamento das pessoas de “fora”, tais como representantes da SEC, da DIREC ou professores convidados, pela maneira com que a comunidade organiza as atividades escolares. Nas palavras de uma representante da SEC: “Eu acompanho muitas jornadas [pedagógicas], em várias escolas indígenas, e eu posso dizer para vocês que aqui é uma jornada pedagógica!”. Essa representante explicou que apesar das dificuldades encontradas, tanto devido às limitações da DIREC quanto para entrar em acordo entre professores, no que diz respeito a maneira de escolher e sistematizar as demandas da comunidade para com a escola, o diferencial do CEITSP é nítido: “Quem dá o tom da educação diferenciada é cada povo indígena e vocês dão o tom de vocês aqui. [...] tem que ter isso, a participação de todos, porque é uma educação coletiva”. Acrescentou, ainda, que a mesa redonda com os anciões foi “uma aula” e que ela mesma aprendeu muito.

Apesar de dificuldades de várias ordens sentidas por alguns professores para implementar as orientações da comunidade e dos encantados, o diferenciado não é apenas atrelado ao que é ensinado nas disciplinas. Apesar de o conteúdo de uma disciplina poder, por vezes, ser igual ao de outra escola pública “comum”, a identidade da escola, com seu jeito de funcionar tupinambá, garante a aprendizagem diferenciada, para a qual a colaboração dos

estudantes – crianças, jovens e adultos – enquanto sujeitos integrais do processo de construção é decisiva.

4.2.3. Os guerreiros de amanhã

Em 2018 – ano de referência dos mapas 1 e 2 –, no corpo discente do CEITSP constavam 350 estudantes, sendo 177 do sexo masculino e 173 do sexo feminino; entre eles, 177 eram não indígenas, ou seja, basicamente a metade. Nesses últimos anos, o número de estudantes matriculados no CEITSP variava em torno de 400 estudantes. Aqui, nesta subseção, atentaremos apenas para os estudantes indígenas.

A educação escolar indígena não é apenas feita para os estudantes – independentemente da idade –, mas ela também se constrói junto e por eles. As crianças e jovens são sujeitos sociais ativos na construção desta educação (TASSINARI, 2001; COHN, 2005). Tendo esse fato em mente, durante meus períodos de campo, quis entender a visão dos estudantes sobre a educação escolar indígena e o que eles esperam dela, considerando principalmente as crianças e os jovens, uma vez que o CEITSP atende também adultos de toda idade. É interessante especificar que, quando a comunidade proporcionou uma melhora do transporte escolar, os anciões foram convidados a estudar, de modo a lhes proporcionar aprender a ler e escrever, uma vez que muitos deles não tiveram a oportunidade quando jovens, como veremos, com mais detalhes, no capítulo 6.

Com as crianças e os mais jovens, adotei diversas metodologias para entender sua rotina escolar e seu olhar sobre ela. Além de entrevistas, sobretudo com jovens entre 10 e 20 anos, realizei observações – participativas ou não – de estudantes de todas as idades em diversos âmbitos – sala de aula, intervalo, merenda, biblioteca, durante eventos organizados pelo CEITSP –, ou seja, onde costumam interagir. Algumas dessas observações foram também filmadas. Em várias ocasiões, emprestei minha câmara para que eles pudessem se familiarizar melhor com essa ferramenta e filmar partes de eventos ou da vida escolar, explicando-lhes que para mim seria uma maneira de entender melhor o seu olhar sobre o colégio ou atividades escolares.

Como já mencionamos, o processo de recuperação territorial contribuiu para o retorno de indígenas deslocados para a aldeia: alguns jovens indígenas não tiveram a oportunidade de nascer na aldeia; outros ali nasceram mas saíram para acompanhar os pais. É o caso e Sthefany, filha de um dos irmãos do cacique, e de Socorro, não indígena nativa da Paraíba.

Sthefany nasceu no Estado de São Paulo, onde os pais se conheceram trabalhando em uma fábrica. Quando ela era criança, a família costumava ir para a aldeia visitar os avós e demais parentes durante as férias³⁵³, até decidirem voltar quando ela completou 8 anos. Jurandir confessou nunca ter se adaptado à cidade. Hoje, toma conta das roças de cacau plantados pelos anciões de sua família. Socorro trabalha como bibliotecária no CEITSP. Sthefany estudou em uma escola pública de São Paulo até a antiga 2ª série (atual 3º ano) e continuou sua escolaridade no Colégio da aldeia. Ela tem, pois, conhecimento do funcionamento tanto da educação escolar indígena quanto da não indígena. Quando lhe perguntei quais eram as diferenças de ensino ou da vida escolar entre as duas escolas, ela mencionou, primeiramente, a diferença de estrutura: “a primeira coisa assim de diferenciado que tem é a estrutura, porque lá era uma escola fechada [...] e aqui já é uma escola aberta” (pelo menos até a finalização da construção do prédio escolar).

A maioria dos estudantes não se incomoda pelo fato de se tratar de uma “escola aberta”, ou seja, com salas dispersas³⁵⁴, embora reconheçam que dispor de salas com uma melhor estrutura, com o Colégio plenamente construído, melhoraria o cotidiano. Pude constatar que em temporada de chuva, quando é possível ter aulas, em algumas salas é preciso comprimir-se no centro da sala para não ser atingido pela chuva. Além da chuva, já mencionamos o problema do incômodo provocado pela falta de isolamento acústico das salas. Durante os anos letivos com maior número de matrículas, o galpão de meia parede chegou a ser dividido em três salas, separadas por tábuas, o que acarreta intenso barulho e, conseqüentemente, segundo os próprios alunos, estresse.

Segundo Amatiri Tupinambá, filho mais velho do cacique Babau, nascido em 2006, a construção do colégio significa também ter uma cantina, pois, em período de chuva, “saem correndo na chuva e chegam com a comida cheia de água”. As expectativas em face do futuro colégio integralmente construído são muito grandes: “vai ter uma ruma de coisas, vai ser uma escola grandona, vai ter quadra, vai ter a cantina lá embaixo, vai ter um pátio”.

Na reformulação do PPP, mais particularmente na elaboração do novo calendário, o corpo discente discutiu estratégias para recuperar as aulas que não foram ministradas nos períodos de chuva. Mas, em troca, os estudantes ressaltam como principal aspecto diferenciado do “seu colégio” a religiosidade e a participação dos encantados. A cada início de

353 Ver figura 2.15, Caderno de imagens 2.

354 Ver figuras 2.16 a 2.20, Caderno de imagens 2.

turno, os encantados recomendam que seja realizado um *toré* de abertura³⁵⁵, como explicaremos ainda neste capítulo. Eles têm consciência, assim, de que a educação escolar está inextricavelmente associada à sua vida, onde os encantados são onipresentes e oniscientes.

Conforme os estudantes, algumas disciplinas apresentam poucas diferenças na maneira de serem ensinadas, tal como o português, por exemplo. Ressaltam, ainda, que “alguns [professores] seguem diretamente o livro, aquela severidade do livro. Agora, outros tentam ver a nossa realidade, o que se passa, mais voltado para o meio nosso”³⁵⁶. Notei também essas diferenças de ensino durante meu período de observação nas salas de aula, igualmente refletida nas preocupações compartilhadas por alguns professores na Jornada Pedagógica: de não saberem como trabalhar com “o diferenciado”. Durante as entrevistas com eles, pude me dar conta que alguns sabem, mas outros têm dúvida sobre o que, de fato, um estudante precisará saber para ter condições de aprovação no ENEM e entrar na universidade. Outros ainda referem ao receio que têm em pensar que os estudantes indígenas possam sofrer preconceitos na universidade. Entendem que o ensino nas aldeias indígenas deveria ser focado no conhecimento “comum” – em detrimento dos conhecimentos diferenciados – para que os estudantes pudessem dominar todos os códigos da sociedade. Tais observações mostram o quanto um trabalho de decolonialismo é importante também na educação escolar indígena. O preconceito e a perseguição constantes contra os povos indígenas têm um efeito direto sobre a implementação de tal educação.

De acordo com os estudantes, as já referidas disciplinas diferenciadas, “identidade e cultura tupinambá” e “língua indígena”, são espaços onde os professores não podem fugir dos saberes tradicionais:

[a disciplina] língua tupi não ensina a falar um tupi fluente, mas ensina o básico do básico. Eu tive aula de língua tupi até a 8ª série. Aí ensina tipo os cumprimentos, alguns nomes, [...] o básico do básico da língua tupi. E [a disciplina] “Identidade e Cultura”, [...] é mais voltada para a gente, para a nossa identidade, por quê a gente é, de onde a gente veio. É como se fosse história, só que da gente, a história da gente. Aí a cultura é voltada para a cultura indígena, [...] A “Identidade e Cultura” é isso, [...] o que a gente quer ser, essas coisas assim.

355 Ver figura 2.21, Caderno de imagens 2.

356 O fato do professor ficar “preso” ao livro é problemático também nas escolas não indígenas. Durante a pré-jornada pedagógica da qual participei em Itabuna com Magnólia, a diretora do CEITSP, em janeiro de 2018, o palestrante convidado Astor Vieira Júnior (Doutorando em Ciências da Educação, pela Universidade Autónoma de Assunción. PY/ UAA) alertou os gestores de unidades escolares presentes do NTE 5 que: “Não dá para seguir o livro o dia todo. O saber está lá fora. Parar de pensar que o professor deve passar conteúdo”. Chamou a atenção para a importância de criar a perspectiva do “professor/pesquisador” e deles conhecerem seu ambiente para sempre tentar relacionar a teoria à prática.

As aulas das disciplinas diferenciadas são ocasiões por excelência para a abordagem das questões relacionadas à luta pelo território e ao movimento indígena em geral. Observamos que, geralmente, quem trabalha mais essas temáticas – e não só na disciplina de “identidade e cultura”, mas em outras, como história ou geografia, por exemplo –, são os professores que são lideranças e, conseqüentemente, estão engajados mais diretamente no movimento indígena. Um estudante lembra que o professor Agnaldo Pataxó HãHãHã, a quem já nos referimos, explicou que “para a gente entender a história, nós temos que vir pelo passado para entender o presente e já pensar no futuro”, e assim tornarmo-nos “os guerreiros de amanhã”.

Para a estudante Vitória, o ensino diferenciado faz-se notar também, paradoxalmente, na falta de violência, referindo-se à vida em comunidade na aldeia. A sua mãe, Claudia, trabalha como bibliotecária no CEITSP. O retorno da família – o pai de Vitória é não-indígena – ocorreu quando Vitória tinha por volta de 10 anos e após quase 20 anos – para a mãe – de permanência em São Paulo. Ali, a garota ficava “presa entre a escola e a casa, nem ia para a escola sozinha”, cotidiano alterado com a vida na aldeia, considerada segura salvo pela irrupção da violência externa, motivada pela disputa territorial.

Além de parentes de troncos familiares da Serra do Padeiro que retornaram, a comunidade acolhe também parentes de outras aldeias. Tal foi o caso de Zenilde Menezes Ferreira, esposa do falecido Pinduca – a quem já nos referimos no capítulo anterior –, assassinado em 2015 por indivíduos contrários à demarcação da TI. Originária da aldeia Serra das Trempes³⁵⁷, a família – viúva e nove filhos – foi aconselhada pelas Secretarias de Direitos Humanos e de Justiça do Estado da Bahia a mudar de nome e a sair da TI, como medida de proteção. O cacique Babau, primo de Pinduca, manifestou posição contrária, ou seja, a família deveria permanecer no território, justamente para ser protegida e, assim, não perder sua origem e identidade. Prometeu apoio à família, o que a comunidade da Serra do Padeiro continua fazendo: “Papai falava muito de Babau, sempre quis levar-nos para conhecê-lo, mas não deu tempo. Essa mudança e o acolhimento dos nossos parentes nesta outra comunidade fez com que estejamos conseguindo, aos poucos, superar o que passou”, escreveu Maikele, uma das filhas de Pinduca, em uma apresentação destinada ao Fundo Malala³⁵⁸. Maikele faz

357 Ver mapa 1.

358 Em parte disponível em inglês no site do Fundo Malala: <<https://assembly.malala.org/stories/2018/7/10/for-indigenous-girls-in-brazil-the-journey-to-school-is-almost-longer-than-the-school-day-itself>>.

parte, enquanto monitora, do projeto *Cunhãtaí Ikhã*, que trabalha em prol da educação de meninas indígenas da Bahia, desenvolvido entre a Anáí e o Fundo Malala³⁵⁹.

Maikele, suas seis irmãs e dois irmãos estudam no CEITSP desde 2015. Seu irmão maior é, inclusive, motorista do caminhão escolar que faz a conexão de integração para levar alguns estudantes do assentamento, como veremos no próximo capítulo. Eles nunca estudaram em uma escola não indígena. Antes de frequentar o CEITSP, eram matriculadas no CEITO. Na referida apresentação, Maikele explicou que:

na outra aldeia, costumávamos acordar às 4 horas da manhã, íamos para o rio tomar banho, porque não tínhamos água encanada em casa – tampouco tínhamos energia. Depois do banho, comíamos feijão com carne para nos sustentar por uma boa parte do dia, porque tínhamos que andar muito. Morávamos bem distante da escola. Andávamos oito quilômetros para pegar primeiro a Toyota que fazia conexão até o ônibus escolar, às 6:15 da manhã, para começar as aulas às 7:15. Material escolar, a gente sempre teve, cadernos e canetas, mas não tínhamos mochilas. Como tínhamos que andar muito a pé, costumávamos levar uma sacola plástica para não molhar nosso material. Claro, não tínhamos guarda-chuva e tampouco ia ser de grande utilidade, porque a chuva é muito forte em nossa região. O transporte continua complicado em nossas aldeias, por conta da falta de manutenção das estradas por parte dos municípios e também por termos apenas ônibus velhos. No inverno, período em que costuma chover mais, podemos passar várias semanas sem ter aula, porque os ônibus escolares não conseguem rodar por conta da lama.

Zenaildes lembra que seu esposo sempre chamava a atenção dos filhos para a importância dos estudos: “Eu quero que minhas filhas cresçam, vão para a faculdade para não depender de ninguém, para não depender dos outros”. Além de ser uma das monitoras do projeto *Cunhãtaí Ikhã*, Maikele é uma das coordenadoras do grupo jovem da comunidade. Em 2019, ela se formará no curso técnico em agroecologia mas já foi aprovada no ENEM neste mesmo ano para cursar Direito, cujas provas terá que refazer uma vez que ainda concluirá o curso técnico. Realizará, assim, o sonho de seu pai, de ver seus filhos estudando, graças aos meios proporcionados na Serra do Padeiro.

Uma das irmãs de Maikele, que se formou no curso de Agroecologia em 2017, e também foi aprovada no ENEM em 2018, é casada com o filho da diretora do CEITSP, Magno, mais conhecido como Maguinho. Jovem sério e trabalhador, que se formou no mesmo curso em 2018, nunca estudou em outro Colégio. A sua trajetória escolar leva a memória do CEITSP, do tempo em que funcionava debaixo da lona.

359 Projeto no qual trabalho desde julho de 2018, em paralelo à elaboração da tese, além das minhas outras funções na Anáí desde 2011, tal como mencionado na introdução.

Ressaltei a trajetória desses estudantes, porque mesmo sendo indígenas têm perfis diferentes e representam o universo das crianças e dos jovens da comunidade, nascidos na aldeia, em outra aldeia da TI ou em contextos regionais. Juntos, constroem a identidade da educação escolar indígena do CEITSP e estão conscientes das violências e violações cometidas contra a comunidade e diretamente contra si. Eles são incentivados, no CEITSP, a terem “opiniões” para debater, falar e serem ouvidos: “o que não estiver bom pode ser mudado, poucos lugares têm isso” – explica um estudante. Aprendem a reivindicar seus direitos para melhorar a própria educação, contribuir para o desenvolvimento dos projetos da comunidade e criar condições para mais autonomia. Alguns deles já substituem professores em casos de ausência. Perguntando aos estudantes o que significa para eles poder estudar na escola da própria comunidade, muitos me responderam que, além da facilidade de acesso, representa uma conquista e que não gostariam de estudar em outro lugar.

Os estudantes têm consciência, de modo geral, de que estão estudando para lutar por seus direitos. Essa não é uma postura isolada entre povos indígenas. Szulcs (2015: 14), referindo-se a jovens Mapuche, na Argentina, observa que: “[...] reivindicando os seus direitos, geram uma espécie de espanto, pois não pareceria ser próprio de uma criança – menos ainda de uma criança indígena – semelhante insolência”³⁶⁰. Ferreira (2011: 137) já observara que, em tempo de retomadas:

estarem preparadas para “entrar numa luta” constitui-se um imperativo existencial para as crianças na aldeia que constantemente vivenciam situações complexas como as discriminações e preconceitos da sociedade envolvente; as realizações das retomadas, que são sempre acompanhadas de apreensão, exigem a permanência dos índios no local retomado e, entre estes, estão os professores e as crianças. Para não interromper o ano letivo delas, são criadas salas de aulas nas retomadas realizadas, impondo-se, assim, uma *nova* rotina escolar, que não está livre de sobressaltos e receio das investidas dos fazendeiros, de pistoleiros contratados ou da Polícia Federal. [...] estas ações são também vivenciadas pelas crianças, que, em muitas ocasiões, para se proteger, têm que se esconder no mato, juntamente com os adultos. Tais situações estão presentes na aldeia e fazem parte do aprendizado de “ser índio”.

Perguntando para os professores como lidam com as crianças menores na sala de aula, sobre as questões relacionadas a preconceitos, perseguições e criminalizações das lideranças da comunidade, a professora Gildete afirmou que:

Os pequeninhos eu já falo, porque eles falam “ó tia, no rádio falou que Babau foi preso porque ele é ladrão, que está com arma”. Eu falei “é mentira meu filho, são mentirosos. Isso que eles falam não é verdade” [...] Ai Kaapwã, o filho de Babau,

360 Tradução nossa.

estuda [2016] comigo, ai ele fala: “meu pai não é não, tia!” Eu falo: “não é não, seu pai não é ladrão! Seu pai não é pistoleiro, que eles falam que seu pai anda com pistola, é mentira”. [...] A Mairi mesmo, minha sobrinha, tem 5 anos, ela pergunta detalhe por detalhe, quer saber de tudo. Ela fala, “tia, porque eles fazem assim? Eles não gostam dos índios, não gostam da gente, né tia?” Falo “não” e ela, “por que, tia? Porque eles acham que índios não é gente, né?” Ai eu falo: “Acho que sim, minha filha, eles acham que somos o bicho”. “É tia, eles acham que somos o bicho, mas nós somos gente iguais a eles.” [...] Então ela é muito curiosa, ela pergunta tudo. [...] Ela quer punir aqueles que falam dos índios. [...] Eles são pequeninhos, mas eu já estou explicando para eles, da prisão de Babau, qual é o motivo, porque eles já estão crescendo, já estão sendo os guerreiros. Já vou botando na cabeça deles, porque já vão crescendo sabendo porque a gente está lutando por essa terra. Começo a contar a história dos mais velhos que foram mortos. Alguns não estão mais aqui com nós por causa dessa luta pela terra. [...] A gente tem que valorizar nossa terra, canto as musiquinhas com eles: *devolva nossas terras / nossas terras nos pertence / mataram ensanguentando nossos povos e parentes*. Já aprendem as músicas, já vão entendendo a luta pouco a pouco, porque são pequenos ainda, a gente não pode ir falando as barbaridades que eles fazem. A gente começa com uma música contando porque eles fizeram isso com o nosso cacique, porque ele defende a terra para nós todos. Mas os grandes não, as meninas [as outras professoras] já explicam, têm aulas mais profundas e já explicam a realidade para eles. E todo mundo fica sabendo na comunidade quando acontece, eles querem até ajudar. Quando eles vêm a gente fazer os movimentos, eles já querem participar. A gente explica “vocês não podem, a gente não vai deixar vocês irem para não prejudicar vocês”, mas tem muitos que querem ir ajudar.

Além de tratar da luta pela terra em sala de aula, inclusive com os menores, a educação escolar indígena proporciona a possibilidade de aprender diretamente da terra.

4.3 “NÃO SOMOS NÓS QUE NOS ORGANIZAMOS, É A TERRA, OS ESPÍRITOS, OS ENCANTADOS”

Durante o já referido Encontro “Luta pela terra e educação na Terra Indígena Tupinambá de Olivença”, em 2016, o cacique Babau explicou que “não somos nós que nos organizamos, é a terra, os espíritos, os encantados que nos organizam”. Nesta ocasião, acrescentou ainda que:

os que se foram [...] vão nós ajudar a conduzir a luta e o nosso povo. Vão ajudar a descobrir medicamentos novos, vão ensinar a descobrir pinturas novas, vão descobrir a função da terra, pois tem muita gente que disse que vai plantar na terra, que vai organizar a terra. Nós somos Tupinambá, somos organizados pela nossa própria mãe, que é a terra. Não somos nós que organizamos a mãe. Tem algum filho que ensina a mãe? Ou é a mãe que ensina ao filho? Então, a nossa terra é quem nos ensina e nos direciona, e nós tomamos posição diante do que ela clama e vamos aceitar. [...] Nós somos regidos por uma cultura religiosa que nos governa e nos guia, dia a dia, hora a hora.

A reivindicação dos direitos – notadamente o direito terra – constitui o vetor organizador da educação dentro e fora do Colégio, sob o princípio de que os jovens devem ser

preparados para se tornar aptos a desenvolver os projetos da comunidade, e, conseqüentemente, avançar no projeto de construção da aldeia, na busca crescente de autonomia.

4.3.1. A educação não escolar tupinambá: uma responsabilidade coletiva entre pais, parentes e encantados

Consideraremos, nesta seção, a educação no sentido mais amplo, como processo de produção de sujeitos, e, portanto, não restrito apenas à educação escolar (GOTTLIEB, 2000). Os Tupinambá costumam dizer que são 80 % espírito e 20 % matéria. As crianças são educadas para entender o mundo espiritual e o mundo material, no intuito de viverem em harmonia na terra, sabendo que o mais importante é a alma e não o corpo. O cacique Babau explicou, no já referido Encontro “Luta pela terra e educação na Terra Indígena Tupinambá de Olivença”, que isso explica a sobrevivência dos Tupinambá ao longo dos séculos: “Nós somos os Tupinambá mais antigos que existem na face da terra. Nós conseguimos sobreviver em qualquer situação, e conseguimos ser qualquer coisa, mas só não deixamos de ser Tupinambá”.

Os conhecimentos espirituais são fundamentais para que a criança possa desenvolver-se com todas as aptidões necessárias à sua identidade tupinambá. Se os Tupinambá são mais espírito do que matéria, eles se organizam, como mencionamos, em torno da terra, uma vez que entendem ser o seu dever dela cuidar para os encantados. Não se consideram, portanto, donos da terra, mas parte dela.

Tal entendimento é comum entre diversos povos indígenas e faz parte dos princípios das suas diferentes modalidades de educação. Entre os Mapuche no Chile, o *maci*³⁶¹ Jorge Quilaqueo explica que a educação mapuche ensina à criança como “tornar-se e ser uma pessoa”:

Para ser *mapunce* (mapuche), faz-se necessário primeiro ser “terra” [*mapun-*]; e, quando se tem o conhecimento e a aprendizagem do que significa “pertencer à terra”, se abre o caminho para tornar-se “uma pessoa” [-*ce*]. [...] A aprendizagem do *kimun* (saber) mapuche se transmite oralmente de geração em geração através dos *epew* (relatos), *pewma* (sonhos), *nuxam* (conversas), *kuyfizugu* (antigas falas) pelo intermediário dos mais anciões da comunidade ou *kince* (“aqueles que sabem”, *logko* (autoridade tradicional com cargo político e espiritual), *maci* (autoridade espiritual/xamã), *gijatufe* (autoridade espiritual), *bawehtucefe* (especialistas das

361 Entre os Mapuche, os *maci* são responsáveis pelos saberes espirituais nas comunidades, são considerados como espíritos ancestrais (CLOUD; QUILAQUEO, 2016: 163).

plantas medicinais) bem como pela família. É desta forma que as crianças recebem as mensagens orais dos nossos ancestrais (*kuyfi piam zugu*) ou àqueles inscritos nos *ñimin* (símbolos). (CLOUD; QUILAQUEO, 2016: 168)³⁶²

Entre os Tupinambá, a oralidade, como vimos nas orientações dos anciões para o Colégio, é de suma importância nos processos de educação. É mediante a oralidade que se transmite e se preserva a memória social do grupo. Procurando saber se as crianças e jovens estão conscientes dessa forma de transmissão de saberes, quando em entrevistas ou em conversas lhes perguntei o que consideram como educação tupinambá fora da sala de aula, muitos me responderam: as histórias contadas pelos anciões. Maguinho, filho de Mágnolia, comentou que um dos momentos que considera de muita aprendizagem

é quando senta todo o mundo na beira do fogo e meus avós começam a contar os casos de antigamente, do meu avô, de como começou a luta e isso é o que acho o mais importante, porque é uma coisa concreta que eles estão repassando para a gente. Eu acho que é ali aonde a gente mais aprende.

Os anciões costumam narrar aos seus filhos e netos as histórias dos que já se foram, além de suas próprias histórias de vida no contexto de expropriação territorial, resistência e estratégias desenvolvidas a depender do momento. Os relatos descrevem também aspectos da vida de antigamente: moradia, caça, pesca, trabalho; ou tratam, ainda, de assuntos vinculados à religiosidade: orientações dos encantados, como eram celebradas as festas, entre outros. O tom é, invariavelmente, alegre, marcados pelas risadas e bom humor característicos dos Tupinambá. “Causos” também sobre antepassados ou pessoas ainda vivas são relatados, de forma repetitiva e com minuciosos detalhes sobre lugares, datas e pessoas. Alguns anciões se destacam na arte de contar as histórias. Dona Maria é conhecida por ser uma verdadeira contadora de histórias, por fazer “o teatro completo”, como observou um dos seus netos.

Além de receber os ensinamentos mediante a tradição oral, os Tupinambá “aprendem fazendo” desde pequenos³⁶³. Para desenvolver seus dons, as crianças são criadas de acordo com a cultura e rodeadas de um círculo familiar extenso. Antes do nascimento³⁶⁴, durante o período de gestação, a criança já está em contato com o círculo familiar que dela cuidará e com o mundo espiritual. Entre rezas, banhos de folhas, cuidados corporais, conselhos e orientações dos encantados e anciões, a mãe começa a transmitir ao seu bebê elementos da

362 Tradução nossa.

363 Ver figuras 2.22-2:24, Caderno de imagens 2.

364 Hoje, os partos se fazem geralmente no hospital de forma a prevenir qualquer tipo de complicação. Para mais informações, ver também a dissertação de Macedo (2007). Relataram-me o caso de um parto feito pelo marido sob a assistência de um encantado.

cultura que serão importantes o para seu desenvolvimento. Ao longo do período de “resguardo” e amamentação, a díade mãe-filho (a) estreita os seus vínculos, sendo, contudo, gradativamente ampliado o círculo familiar pelo núcleo composto pelos irmãos, avôs, tios e primos. Os avôs desempenham um papel importante, e muito comumente, por diversas razões, criam os netos. Dona Maria e seu Lírio são um bom exemplo de avôs que além dos próprios filhos e dos filhos de criação, criaram, e continuam criando, alguns dos seus netos, que a chamam de “mainha” e “painho”³⁶⁵.

A partir de dois anos mais ou menos, as crianças já adquirem rapidamente uma certa autonomia, principalmente para as refeições e para circular nos arredores de suas casas. Com ou sem a mãe, a criança participa de todas as atividades: observando, ajudando ou brincando no mesmo espaço. Se tomamos o exemplo das crianças do tronco familiar do pajé, seu Lírio, cuja maioria mora na sede da aldeia, elas costumam circular, desde pequenas, em vários espaços, passando mais tempo fora de casa do que dentro. Andam e brincam sozinhos no terreiro da aldeia, na mata, na casa do santo, nas salas do Colégio, na casa de farinha, no galinheiro e, quando um jovem ou adulto vai para um lugar mais distante, costumam acompanhá-los até as roças, no rio e nas retomadas, por exemplo³⁶⁶. A esse respeito, Viegas (2007: 113) já tinha chamado a atenção para o fato que:

[...] nascer em um lugar apresenta implicações diretas no modo como a criança se torna um ser-no-mundo. Depois de andar, e até que atinja cerca de 6 ou 7 anos, a criança viverá em um espaço fortemente marcado pelos caminhos entre casas da unidade de residência a que pertence marcado pelos caminhos entre casas da unidade de residência a que pertence.

Por volta de dez anos, alguns meninos já sabem pilotar motos e podem deslocar-se sozinhos para mais longe. É importante atribuir responsabilidade às crianças desde jovem, de modo a desenvolverem suas aptidões da melhor forma. Ensinar a pilotar uma moto ou a manusear certas ferramentas na adolescência já seria muito tarde, segundo a cultura tupinambá. Ademais, ouvi de vários anciões e de pais que, atribuindo responsabilidades às crianças desde jovem, elas ganham em confiança e entendem que são importantes para sua comunidade. Responsabilidade não quer dizer compeli-los a desenvolver tarefas que lhe pareçam indesejáveis. Nunca presenciei pais obrigando os filhos a participarem da farinhada, acompanhá-los na roça, participarem das festas religiosas, entre outras atividades. Pelo

365 Ver também o capítulo IV de Viegas (2007: 107-142), “comer com a minha mãe preferida: parentes, afeto e o tempo da socialidade”.

366 Ver figuras 2.25 a 2.27, Caderno de imagens 2.

contrário, elas vão por vontade própria e lá aprendem, observando e fazendo, usando as mesmas ferramentas que os adultos. Por exemplo, durante as farinhadas, as crianças que se disponham a descascar mandioca recebem uma faca e começam, assim, a aprimorar o uso de tal ferramenta que poderia ser considerada perigosa nas práticas educativas ocidentais. Algo muito similar ao que sucede entre os Kaiowá, conforme relato de Benites (2009: 73).

As crianças, desta maneira, estão sempre aprendendo na prática, seja ouvindo as histórias sagradas e as experiências e os saberes comprovados dos antepassados, seja aprendendo os saberes produzidos no presente, participando na organização dos rituais e nos afazeres diários. Na lógica educativa dos Kaiowá, o ensino-aprendizagem é algo que ocorre continuamente e de modo contextualizado. Dessa forma, as crianças aprendem como devem viver e se comportar de acordo com o modo de ser e viver de cada família extensa.

A última frase do trecho acima ecoa como uma fala recorrente de Magnólia, diretora do CEITSP, a orientar os funcionários sobre quão importante é ensinar aos estudantes a “saber entrar, saber se comportar e saber sair”. Esses valores vêm da educação não escolar tupinambá. Quando as crianças não estão com os pais, os jovens ou os adultos presentes no espaço tornam-se responsáveis por elas³⁶⁷. Geralmente, as crianças fazem as refeições em suas próprias casas, mas também acontece de almoçar em outras casas sem que os pais fiquem preocupados, pois sabem que, onde elas estiverem, serão servidas. Da mesma forma, as crianças menores que ainda usam fraldas podem vir a ser trocadas e banhadas por outras pessoas da aldeia³⁶⁸.

Lara (2012: 70) explica que relações de transmissão de saberes acontecem entre encantados e crianças quando elas “começam a gostar de ir à ‘mata’ e a realizar atividades não ensinadas pelos irmãos ou pais, como pequenos artesanatos, andar por trilhas desconhecidas na floresta, encontrar lugares nos rios ou matas, entre outros”³⁶⁹.

4.3.2. “Brincar de ataques” / “Brincar de receber encantados”

Pretendemos aqui por em evidencia que, a depender da situação vivida pela comunidade, e então pelo CEITSP, os estudantes – mesmo os mais jovens – atuam em consequência dessas situações, o que pode ser verificado em suas brincadeiras, bem como em suas produções escritas ou respostas a algumas atividades em sala de aula. Em tempos de

367 Já aconteceu de me encontrar nesta situação, principalmente quando os vários meninos do turno da tarde que vivem na sede da aldeia, desciam para me encontrar na casa onde estava hospedada para fazer a “banca” dos deveres de casa. Ver figura 2.28, Caderno de imagens 2.

368 Ver também Reis (2017: 73-75), “Educação como responsabilidade das ‘pessoas certas’”.

conflito, seus comportamentos e as atividades escolares tendem a exteriorizar os acontecimentos violentos. Já em tempos de relativa calma, elementos da cultura se expressam, livremente, nas brincadeiras dentro e fora da sala de aula.

No que diz respeito a períodos de conflitos mais fortes, tomemos aqui os exemplos das prisões do cacique Babau e do ataque da Polícia Federal de 2008. Em uma terça-feira de julho (2017), chuvosa e sem energia, depois do final do turno vespertino do CEITSP, eu estava sentada ao lado de dona Maria, perto do fogão a lenha da cozinha externa da sua casa, quando alguns dos seus netos se juntaram a nós: Zezinho, Bruno³⁷⁰, Sthefany, Maguinho e Amatiri. Entre vários assuntos, a conversa enveredou pelo ataque da Polícia Federal, em 2008, e pelas prisões de Babau. O tom desprezioso dos causos e das risadas, daquele momento, não deixaram de transmitir a tensão vivida. Percebi que os jovens, já adolescentes, misturavam por vezes os acontecimentos. À medida que relatavam certos fatos, dona Maria corrigia datas, protagonistas e acrescentava informações.

Sthefany não teve dúvidas sobre a data do ataque da PF, uma vez que foi no mesmo ano em que ela e seus pais deslocaram-se de São Paulo para a aldeia. Os meninos se referiam ao ataque como “a guerra” e rememoraram os esconderijos usados: “atrás do pé de jambo”; “nos cacau passando a jaqueira”, “atrás da pedra”. Lembraram ainda do estado da escola, “toda revirada”, e do local após a saída dos policiais: “Depois da guerra a gente entrava dentro dos cacaus e catava tudo que achava da polícia, que tinha sobrado dentro dos matos: as bombas. Encontrei 3 bombas. Foram balas, viu!”, disse Zezinho. Os outros confirmaram e dona Maria comentou ter reunido uma sacola com as balas encontradas. Zezinho lembrou ainda de outra degradação feita pela PF: “e as marcas de tiros nas árvores? Você saia olhando para as árvores e via.” Amatiri acrescentou que “no capim, só tinha as pisadas dos caras com as botas”. Zezinho lembrou que dona Maria quis convencer a PF de parar o ataque, quando foi

369 Casos parecidos também aconteceram em outros contextos. Silva e Pacheco (2015: 145-146) traz a seguinte experiência: “Atualmente é uma senhora que diz rezar apenas em crianças, e que se expressava com bastante dificuldade. Por ter sido iniciada através do sequestro pela encantada das águas, em Luzilândia, no Piauí, ainda criança estabeleceu estreita relação com o rio Garrafão em Capanema: Eu?! Tenho 73 anos de idade, eu fui sequestrada seis horas da tarde. Olha! Tinha 2 anos quando fui sequestrada, foi em Luzilândia, no estado do Piauí. Quando assassinaram meu pai, a minha mãe ficou maluca e a mulher que tomava conta de mim não ligou, quando foi seis horas que a mamãe chegou não tinha me encontrado e passei 18 dias na mata vendo tudo quanto é coisa, aí eu pisei numa lagoa assim e doeu meu pé e abaixei assim e era uma pedra e nessa pedra eu via tudo. Após o período em que estive com os encantados na floresta, ainda na adolescência a narradora passou a ter desmaios, visões e a falar uma linguagem desconhecida por padres, pais de santo e outros curadores locais. Durante a entrevista a benzedeira denominou esse período como ‘época das línguas da mata’ (SILVA, J. da S., 2013)”.

370 Zezinho e Bruno são irmãos, nasceram na aldeia mas foram para São Paulo ainda pequenos seguindo a mãe que se mudou em busca de trabalho. Voltaram para a aldeia já na adolescência.

atingida por uma bala de borracha no peito. Outro lembrou que Anezil – então motorista escolar – foi atingido no nariz e foi levado ao hospital de helicóptero.

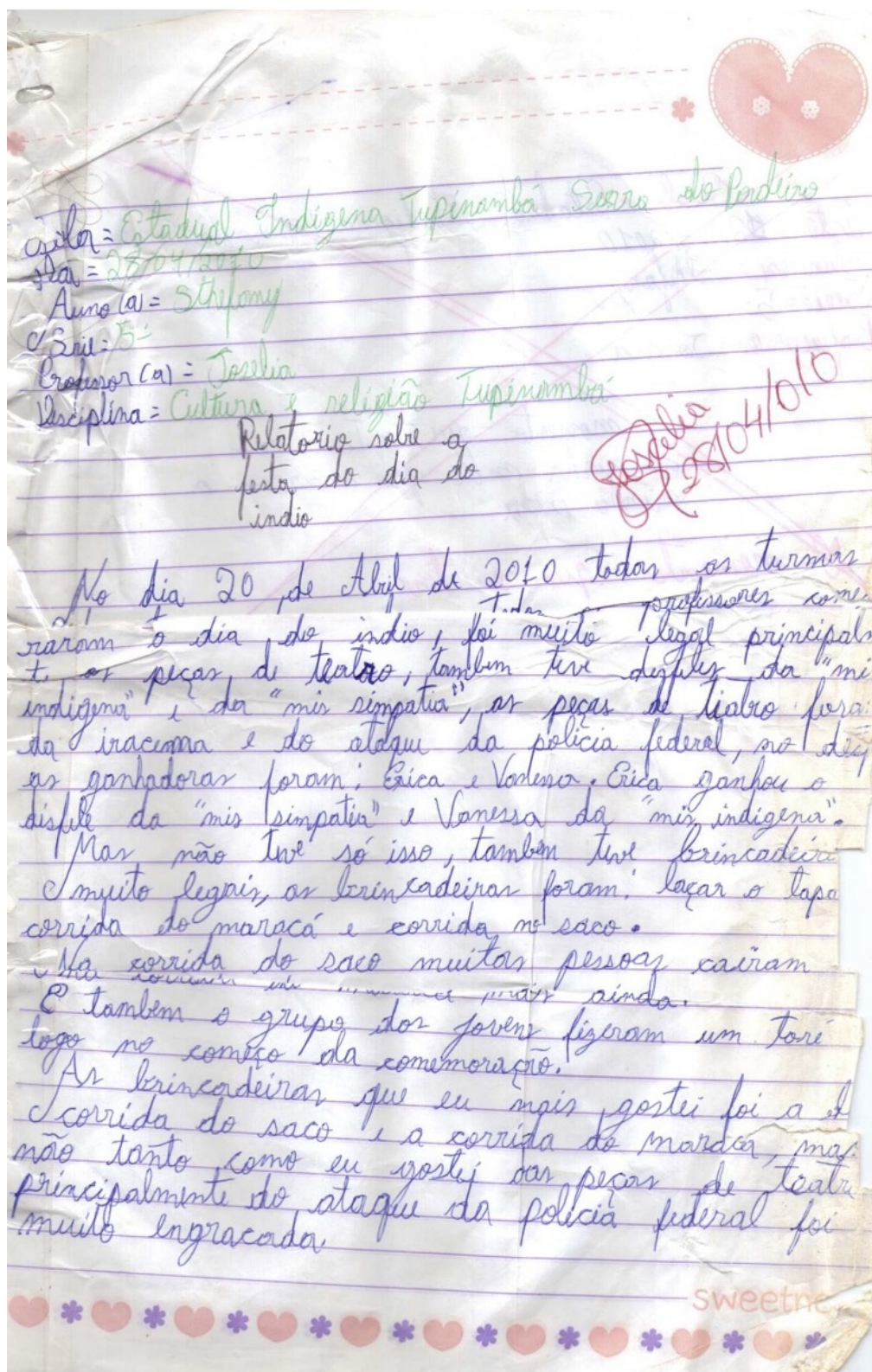
Amatiri rememorou também do momento em que seu pai foi preso pela segunda vez (2010) e levado brutalmente de sua casa: “Eu fiquei em cima da cama e vi dois caras: um batendo em uma porta e outro em outra. Tinha 4 anos.” Dona Maria acrescentou que ele tinha permanecido sobre a cama, debaixo do cobertor. Quando puxaram o cacique Babau e arrastaram os móveis, avistaram a criança na cama e apontaram a arma para ela. Dona Maria observou que “ele nem sabia falar direito [...] mas saía e contava o caso para todo mundo. Ele tem até entrevista.”

Sthefany relembrou que, junto com os professores do CEITSP, montaram uma peça de teatro encenando o ataque de 2008: “Zezinho fez Bebê e Maguinho fez Babau [...] Zezinho interpretando Bebê, atingido pelos tiros, ‘eu vou morrer! Eu vou morrer!’”. Estavam se referindo ao ocorrido antes do próprio ataque, quando, em 20 de outubro, agentes de polícia chegaram na aldeia à paisana, no intuito de mapear os locais onde reintegrações iriam acontecer. Seu Bebê, cujo verdadeiro nome é Marcionílio Alves Guerreiro – ancião da comunidade –, foi atingido no peito quando tentou interpelar o carro e os homens não identificados. Tinha 75 anos na época e precisou ser hospitalizado. Dona Maria acrescentou que “de primeira, a polícia andava todo dia aqui enrabando³⁷¹ a gente.”

Tais acontecimentos são, então, trabalhados no CEITSP no contexto de uma educação escolar diferenciada e também como estratégia da comunidade para acompanhar as crianças e os jovens no processo de volta às aulas, depois de violências cometidas contra elas, para que possam, assim, tentar exteriorizar o ocorrido. Além de peças de teatro, como a encenada sobre o ataque ocorrido em 2008, professores trabalharam os temas sob a forma de redações.

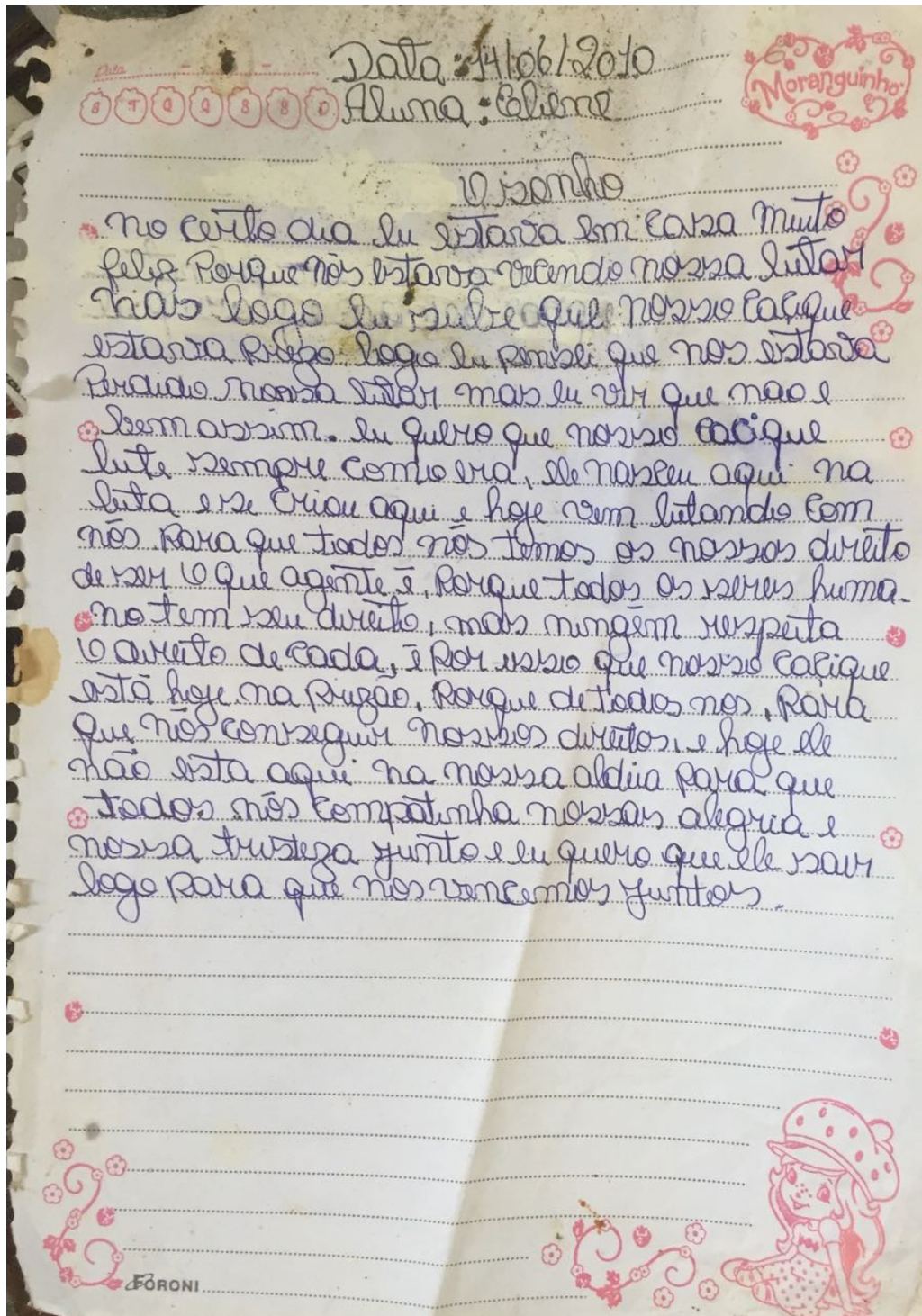
Na primeira redação escrita no âmbito da disciplina “cultura e religião tupinambá” – hoje “cultura e sociedade” –, datada do 28 de abril de 2010, Sthefany menciona a peça de teatro encenada:

371 Sobre o uso da expressão “enrabar” entre os Tupinambá, ver também Viegas (2007: 155-159) “Pânico e euforia: os bois que ‘enrabam’”.



Em uma outra redação, escrita por Eliene, em 14 de junho de 2010, a estudante mostrou sua insatisfação com a injustiça da prisão do cacique Babau por lutar pelo território e

pelos direitos da comunidade. O maior sonho por ela acalentado, à época, era a soltura do cacique.



No *Relatório final circunstanciado de identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*, Viegas e Paula (BRASIL, 2009) ressaltam textos produzidos por crianças de outras comunidades sobre as violências perpetradas pela PF e a atuação das lideranças. Os outros Colégios da TI tiveram também suas atividades paralisadas, uma vez que várias bases militares foram instaladas na TI. Em 27 de outubro do mesmo ano, quando o CEITO reabriu, um estudante do 3º ano escreveu:

Como é que foi em Babau: os índios entraram lá na aldeia e os polícias foram lá tirar os índios e não tiraram não. Os índios não foram. Lutaram, brigaram e não saíram. Olha que aconteceu na Tucum [retomada da área do Curupitanga] os policiais foram lá para tirar os índios e tiraram: as mães ficaram com medo que os filhos fossem feridos, não saíram não. Lá no Babau os policiais levaram o irmão de Babau [...]. Eu não gostei porque eles são meus primos, meu sangue e acho que isso não está certo porque os índios trabalham para ter as coisas que lutam pela terra – os índios estão de direito de luta pela nossa terra. (BRASIL, 2009: 124)

A respeito deste texto, Viegas e Paula (BRASIL, 2009: 124) observam que, “tal como muitos outros adultos, a resistência de Babau à polícia foi vista como um reforço do seu papel de ‘guerreiro’ e lutador frontal pelos direitos à terra”, tornando-se, assim, um exemplo a ser seguido para esses estudantes, futuros “guerreiros” da TI. Outra criança explicou ainda, para Viegas e Paula, durante uma oficina do GT no CEITO, em outubro de 2008, com alunos do 2º e 3º anos, que:

Porque Babau está lutando pela terra porque ele, os índios dele está lutando pela terra porque os índios trabalham, eu sou índia, uma índia guerreira, quero lutar pelo nosso direito, quero nossa terra demarcada. Babau está lutando pela terra e ele não vai sair da aldeia. Eles estão certos, lutar pelos nossos direitos, obrigado. (BRASIL, 2009: 124).

O mesmo Relatório deixa claro que, ao exteriorizar seus sentimentos, as crianças demonstram entender o processo de recuperação territorial e a gravidade da situação. As crianças e jovens têm clareza dos conflitos provocados pela não demarcação do território. Joselice, a antiga diretora não indígena do CEITSP, lembra que: “os meninos sabiam desses conflitos, falavam ‘eu não dormi direito’ [...] e eu ficava sabendo que estava acontecendo [...] chegam uns outros feridos com balas de borracha. E eu comecei a observar que a situação estava se agravando”.

Durante o período de observação em sala de aula e em outros âmbitos do Colégio – abertura, intervalo, merenda –, percebi que, quando a tensão diminui, a mesma temática pode ser abordada, mas tratando de outros aspectos, tais como preservação ambiental ou

organização. As peças de teatro já não encenam violências, mas histórias que envolvem as temáticas de meio ambiente ou espiritualidade, entre outras.

No dia do folclore de 2017, houve duas noites de apresentações, realizadas pela turma do EJA noturno do CEITSP e pelo grupo jovem, então repartidos em várias turmas. Uma das apresentações consistia em uma readaptação da “Lenda da Iara³⁷²”. Nesta versão, um povo indígena de antes da chegada dos portugueses ao Brasil, ofendeu as guardiãs da água e foi punido com uma seca. Para que a água voltasse, caçadores desse povo foram ao encontro de um pajé para pedir orientações. No caminho, os curupiras³⁷³ atrapalharam os caçadores, mas os conduziram ao local desejado. Essa encenação foi montada pelos membros do grupo jovem, que demonstraram habilidade na improvisação e nas iniciativas cenográficas. Um palco foi montado para a ocasião, e este permaneceu no terreiro da aldeia posteriormente, sendo utilizado para outras apresentações. A peça teve grande sucesso, principalmente devido à atuação dos curupiras, que acabaram “roubando” a cena às Iaras. Grandes e pequenos deram muitas risadas. A tragédia daquele povo indígena na seca virou comédia³⁷⁴. No mês seguinte, a peça foi refeita, desta vez sob o formato de vídeo. Chamaram-me para filmar. Escolheram vários lugares da aldeia para filmar trechos da história³⁷⁵.

Observando as brincadeiras das crianças indígenas dentro e fora do âmbito da educação escolar indígena, percebi que elas diferenciam muito bem os ambientes nos quais se encontram. No Colégio, durante o intervalo, a principal atividade é a merenda, embora a tendência seja terminar rápido para poder brincar, para os menores, e sentar em grupinhos e conversar, para os adolescentes e adultos. Após fazerem a fila e serem servidos pelas merendeiras, eles se distribuem segundo sua preferência. Os menores costumam lanchar na sala, sendo a professora quem traz a merenda. Elas conhecem a música infantil “meu lanchinho”³⁷⁶ e geralmente a cantam na hora da merenda. Contudo, observei que por iniciativa própria, entoam também um canto de caruru³⁷⁷, mais particularmente aquele cantado na hora de retirar a mesa: “Vamos levar cruzeiros madeiro / palavras divina de Deus verdadeiro”, ou ainda, “Vamos levantar / o cruzeiro de Jesus / Pro céu, pro céu / Pro céu da Santa Cruz”.

372 Encantado das águas, nome dado à sereia.

373 Encantados da mata que costumam confundir os caçadores protegendo, assim, a floresta.

374 Ver vídeo “Noites do Folclore dia 22_08_17” a partir de 14:20’ em
<https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_lltsRHEpppsyCAG/videos>.

375 Ver vídeo “Lenda das Guardiãs das Águas” em:

<https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_lltsRHEpppsyCAG/videos>.

376 “Meu lanchinho, meu lanchinho / Vou comer, vou comer / Pra ficar fortinho / Pra ficar fortinho/ E crescer, e crescer”

Como veremos no próximo capítulo, os estudantes participam também dos carurus organizados na comunidade, considerados verdadeiramente como uma aula. O fato de cantarem, por iniciativa própria, um canto que faz parte do repertório dos carurus evidencia que as crianças participam, ativamente, da construção da educação escolar indígena. Da mesma forma, percebi que Ory – filho caçula de Glicéria – gosta de ir para a escola de tanga, com um maracá na mochila e livros da sua própria coleção. Em 2017, ele não estava oficialmente matriculado no Colégio, por não ter completado dois anos, mas por se tratar de um colégio da comunidade foi possível acolhê-lo.

Observei que, em tempo de preparativos de festividades religiosas, tais como a festa de São Sebastião, caruru, entre outras, as crianças de aproximadamente 2 a 12 anos costumam brincar juntas de “receber encantados” ou “caboclos”³⁷⁸, conforme me explicaram. Causou-me forte impressão vê-las imitando, à perfeição, as características de cada encantado, bem como as dos médiuns que costumam recebê-los: postura, movimentos, fala, tom de voz e atitudes. Recriam entre eles o espaço ritual do qual costumam participar: quando alguns “encaboclam” – isto é, recebem encantados –, os demais cantam, à guisa de saudação. As crianças que não “manifestam” durante a brincadeira, realizam os mesmos gestos de apoio e cuidado aos encantados e médiuns: retiram as sandálias e acessórios, apoiam as pessoas quando o encantado se retira. Da mesma forma, os que brincam de “se manifestar” usam também folhas para rezar as outras crianças e dão recados. Tais “brincadeiras”, à iniciativa das próprias crianças, são uma forma de preservação da cultura, o que mostra mais uma vez o quanto eles são inteiramente atores da sua cultura³⁷⁹; agentes do seu próprio processo de aprendizagem (SZULC, 2015: 122). No contexto de terreiro de candomblé, Caputo (2012: 80) também reporta tal tipo de brincadeira entre crianças de terreiro:

377 O caruru faz tanto referência à festa de Cosme e Damião quanto a um prato servido durante essa festa. “Refeição oferecida pelo devoto dos Ibeji ou so Gêmeos identificados com São Cosme e São Damião, no dia oblacional, 27 de setembro, na cidade do Salvador e noutros pontos da Bahia. O prato especial é o caruru (ver Caruru). O caruru não é o único prato de comida da festa de S. Cosme e S. Damião, que se divide em duas fases: caruru-dos-meninos (com ritual) e caruru-dos-grandes, a vontade. Os adultos são convidados entre as pessoas íntimas, conhecidas da família do devoto. A festa não é para os verdadeiros comensais. [...]” (CASCUDO, 1998: 252-253).

378 Ver vídeo “Festa de São Sebastião” a partir do min. 18:45’, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_ltsRHEpppsyCAg/videos>.

379 Neste sentido, em um contexto de candomblé, Simas e Ruffino (2018: 29) consideram que: “todo saber pressupõe determinadas experiências e as mesmas forjam-se de forma contextual, a partir de princípios e lógicos que lhe são próprias. Na perspectiva do saber-fazer – inscrito e lido, a partir das macumbas – a máxima ‘penso, logo existo’, cunhada por Descartes, vem a ser rasurada por outras trançadas nas esteiras das práticas de terreiros. São elas, o ‘vibro, logo existo’, ‘danço, logo existo’, ‘toco, logo existo’, ‘incorporo, logo existo’ e ‘sacrifício, logo existo’.”

Ricardo Nery e Paula Esteves não visitam o terreiro ou o frequentam apenas em dias de festas e obrigações. Eles moram no terreiro, já que suas casas ficam dentro do espaço da comunidade do terreiro. “Eu acordo vendo macumba e vou dormir vendo macumba”, disse Ricardo. “Quando eu era criança, gostava de ver televisão e via. Mas o que eu gostava mesmo era de brincar de macumba. Ficava brincando de macumba com a Paula, com o Jailson e com os outros. **A gente brincava de pegar santo**”, conta Ricardo. [grifo nosso]

Entre as crianças que brincam de “receber os caboclos”, se destaca Kaapwã, um dos filhos do cacique Babau. Ele é reconhecido entre as outras crianças por costumar “encaboclar” e imitar as manifestações à perfeição. É tanto que eu tive dúvidas, algumas vezes, sobre se de fato ele estava brincando ou realmente recebendo. Percebi que ele podia, por vezes, brincar sozinho “de receber encantado” com a mesma precisão e intensidade que se outras crianças estivessem presentes para compartilhar a brincadeira. Nesses momentos, dirige-se a adultos, cumprimenta-os, dá recados e orientações ou faz pedidos. Geralmente, os adultos – eu inclusive – prestam-se ao jogo. “Kaapwã vive encaboclado”, comentam algumas pessoas da comunidade. Durante a peregrinação da bandeira do Divino Espírito Santo, em abril de 2018, ele acompanhou um longo trecho conosco e passou grande parte da caminhada “encaboclado”, cantando, colhendo folhas no caminho para rezar pessoas, da mesma forma que seu avô, o pajé, costuma fazer. Conversando com Chica – Ivanisse Barbosa da Silva –, uma das merendeiras do CEITSP, ela me explicou que a senhora não indígena que Kaapwã tinha rezado foi também rezada por Ailza – sua irmã – em outro momento e ele não tinha assistido à cena anteriormente. Ele teria pressentido que a senhora precisava ser rezada:

Foi engraçado, não foi? Aquela mulher, quem rezou ela lá em casa foi Ailza e cá, engraçado que foi Kaapwã que foi rezar ela! Isso daí que ficou na minha mente. [...] Ai o menino encostou e eu disse [para a senhora]: “deixa ele que está trabalhando! Pode deixar ele que está trabalhando!” Isso foi bonito mesmo. [...] Ele não chamou nenhum de nós, só chamou ela para rezar. [...] É brincadeira? Fiquei besta com Kaapwã. Eu sei que ela ficou foi alegre de ele ter rezado.

Quando procurei ter mais informações sobre o comportamento de Kaapwã, as duas avós me explicaram que ele é assim desde pequeno. Soi, a sua avó materna é uma das médiuns a quem já referimos ao tratar da Jornada Pedagógica. Ela afirmou querer também entender a situação do neto. Para isso, pediu à sua filha que o levasse para se consultar com o pajé, seu Lírio, que é também seu avô paterno, “para descobrir se o que ele tem já é coisa dele”, isto é, algum dom de receber encantados. Soi comentou que no dia do fechamento de

trabalho³⁸⁰ de Zezinho, Kaapwã passou mal: “quase caiu, ficou ruim. [...] O coração batendo, batendo e aquela agonia, e a cabeça. Ai Silvia pegou, foi acalmado ele. Ele fez assim: (suspiro)”. Preocupada, ela prefere que Kaapwã evite participar de *toré* ou festas religiosas até ter um retorno do pajé, porque “está um perigo, o coração dele está pequeno, né? Quando é adulto, aguenta. Ele é criança, tem 5 anos!”

Soi explicou que seu neto começou a comportar-se assim desde que tem um ano. Por ocasião da celebração de uma marujada³⁸¹, ele ainda não falava, tinha um ano de idade, mas soube imitar muito bem o Martim que manifesta em seu tio Sino: “A gente riu. Ele fazia a mesma coisa, indo para cá e descendo desse jeito”. Apesar da preocupação, ela se mostra impressionada e admirada diante do dom de seu neto:

você vê bonito quando ele pega Gentil! Tu já viu ele pisar de Gentil? Esse dai que me deixa louca quando vejo ele pisar de Gentil! Esses dias eu fiquei besta, porque ele puxou um canto em casa que eu nunca ouvi! Fiquei olhando para ele. [...] Eu falei: “Menino, quem te passou aquele canto? De quem tirou aquele canto menino?” Ele não me disse e não me falou nada. Um canto mais lindo do mundo aquele canto que ele puxou! Eu não sei de jeito nenhum de onde ele puxou aquele canto, mas nunca ouvi aquele canto.

Quando procurei saber se Kaapwã fazia perguntas à avó para esclarecer dúvidas acerca dos encantados ou ter orientações sobre as folhas a escolher para preparar um banho, ela me respondeu negativamente, pois ela está convencida de que ele sabe os banhos pertinentes a Iemanjá – banho de cheiro – assim como sabe que Cosme toma banho de folhas, bem como os banhos dos encantados da mata.

Comentei com Soi que, durante um *toré* ou festividade, quando ele e eu estávamos sentados nos bancos da casa do santo, ao chão ou de pé na roda, ele já havia perguntado, mais de uma vez, se chegaria “alguém” – ou seja, um encantado –, e como eu sempre respondia não saber, ele me disse que se os encantados não baixam, então o *toré* “não presta”. Tal fato parece indicar que Kaapwã avalia a força dos rituais à medida que chegam encantados. Em troca, ela comentou que, a cada vez que ela o deixa participar mesmo quando não o acompanha, ao retornar para casa ele descreve, com detalhes, o evento, informando quem estava presente, quais encantados chegaram, em quem e o que disseram: “Não gostei do *toré* [...] Só chegou três encantados!”, teria dito Kaapwã para sua avó depois de um certo *toré*.

380 Trataremos do fechamento de corpo no capítulo 8.

381 A marujada dedicada aos Martins, celebrada na aldeia Serra do Padeiro geralmente no mês de outubro, iniciou-se com uma promessa de uma das médiuns a quem já nos referimos, Maria de Caetano. Acontece de noite e é servido peixe.

O caso de Kaapwã não é comum, mesmo na comunidade, por ele ser tão jovem. Soi comentou que na família dela – é parente direta de seu Lírio – já teve conhecimento do caso de Gina, que teria o dom de receber encantados quando era criança, mas que o pai, o Velho Nô, “suspendeu” devido à sua tenra idade³⁸². No caso de Kaapwã, ela preferiria que não houvesse a suspensão do seu dom, mas que encontrassem uma forma de acompanhá-lo: “Ela mesma recebeu seus dons quando tinha 18 anos, já estava velha”, disse. Sua filha, a mãe de Kaapwã, não recebe ainda. Já Sino, seu filho, tio de Kaapwã, recebeu quando era adolescente. Como veremos no capítulo 8, os jovens que recebem encantados, na Serra do Padeiro, manifestaram-se mais ao final da adolescência. Lara (2012: 70) observa que casos de incorporação em meninos são mais raros e que é mais comum ouvir-se histórias de relações de transmissão de saberes entre encantados e crianças como mencionamos anteriormente neste capítulo. O autor compartilha a experiência de uma professora do anexo escolar da comunidade Serra do Serrote, que

narra como esses vínculos são estabelecidos desde sua infância e lembra ter escutado dos “velhos” que “antes” os “encantes desciam” nos meninos e nas meninas com o “dom”, sendo necessário, por isso, batizá-los com “banhos” e “rezas”, com a finalidade de “domesticar a seus encantos”, os quais, dali em diante, voltavam neles calmos e a “falar”. Também lembra que, quando ela era criança, ainda quando não tinha “dom”, “falou” muitas vezes com “os espíritos”, em conversas diretas, quando os “encantes” que gostavam dela “desciam” em parentes para brincar e contar as coisas que ela viveria. (LARA, 2012: 70)

Fora a já referida pesquisa de Caputo (2012) em um contexto de candomblé, não encontrei outras pesquisas que tratassem, especificamente, de manifestações em crianças, seja em contextos afro-brasileiros seja em contextos indígenas.

Meses depois, quando retornei à aldeia, na ocasião do já referido Encontro que reuniu vários pais de santo, em julho de 2018, busquei saber de Soi se Kaapwã tinha sido examinado pelo pajé, seu avô paterno. A resposta foi positiva, e diversos tipos de banhos de folha haviam sido prescritos, durante 30 dias: banhos de Cosme e Damião, de Gentil, com o fim de acalmá-lo, e não para “suspender o dom”. À época dessa nossa conversa, ele estaria mais tranquilo. Ao compartilhar com o cacique Babau o caso de Kaapwã, e, especialmente, a pertinência de suspender o seu dom, ele afirmou que esse procedimento de suspensão não mais é observado, “por causa da aldeia”, uma vez que “cada um vai ter que desenvolver a sua força”.

³⁸² Segundo o cacique Babau, não teria sido a única a ter seus dons suspensos por seu bisavô. O seu pai tem também o dom de suspender os dons de qualquer um, de qualquer idade.

Os jovens e crianças que vivenciaram, e continuam vivenciando, violências contra a comunidade – e que convivem com traumas e outros tipos de sequelas – são os mesmos que têm a missão de assegurar o futuro da aldeia. O contexto de recuperação territorial ainda hoje experimentado pela comunidade, e que só será superado com a demarcação da TI Indígena Tupinambá, não tem impedido, graças ao empenho e à força da sua comunidade, que as crianças se desenvolvam conforme a cultura tupinambá, sob a égide da qual elas adquirem – tanto no contexto da educação tupinambá quanto na educação escolar tupinambá – as aptidões necessárias para a construção da aldeia. Uma dessas aptidões é também saber lidar com o mundo de “fora”, mediante uma aprendizagem produzida de dentro para fora, uma vez que o CEITSP, ao acolher estudantes não indígenas, como abordaremos no próximo capítulo, se torna um laboratório de convivência interétnica. Nesse sentido, uma parcela significativa do contexto regional adentra o contexto indígena, invertendo a tendência dominante de o mundo indígena projetar-se para fora, em situação quase invariavelmente subalterna.

5 UMA EDUCAÇÃO DUPLAMENTE DIFERENCIADA

Além de ser diferenciado em decorrência da sua proposta pedagógica étnica voltada para os interesses indígenas e, especialmente, para os interesses Tupinambá, o CEITSP tem a particularidade de acolher também os “Outros”, ou seja, estudantes não indígenas provenientes de acampamentos e assentamentos de sem-terra, bem como famílias de trabalhadores rurais que vendem sua força de trabalho por “empreita” em fazendas da região. Nesse sentido, estaríamos diante de uma proposta de educação escolar interétnica que se propõe a incluir não índios em situação social estruturalmente próxima à dos índios, um Outro próximo (AGIER; CARVALHO, 1994: 111). Trata-se de uma proposta que parece contemplar, complementar e relacionar, questões afetas aos conceitos de etnicidade e de classe social, e que podem, de forma inovadora, apontar para alternativas de convívio étnico-social pouco mais abrangentes e generosas. Outras experiências similares, nacionais e internacionais, são conhecidas.

A educação escolar, entre os Tupinambá, similarmente a outros povos indígenas, é considerada como um ato político. Neste capítulo, veremos de que forma esses estudantes são formados e capacitados à luz da chamada luta indígena uma vez que estão recebendo uma educação escolar indígena. Como já mencionado, a legislação nacional estabeleceu as bases da educação escolar indígena, ao garantir uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Esse conjunto de instrumentos legais representa um avanço no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, particularmente no caso dos Tupinambá, historicamente relegados à invisibilidade. Para o cacique Babau, o povo brasileiro, em geral, sofreu e sofre:

uma lavagem cerebral dentro das escolas “militarizadas”. O Brasil tem uma escola militarizada que ensina a ser obediente e concordar com tudo o que existe no país e não reagir, como se o país não fosse nosso, como se o dinheiro não fosse nosso, que está sendo roubado no país.

Contrariamente a esse modelo de escola “militarizada” ou ideologicamente enquadrada, a proposta do projeto político-pedagógico do CEITSP é promover uma educação “diferenciada, de qualidade e pela interação das pessoas, para um ensino de qualidade e respeito mútuo entre as pessoas” (ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO, 2014: 5), capaz de favorecer o “resgate [d]a cultura, [a] luta pela terra e [os] cuidados ambientais” (2014: 9). Neste sentido, não obstante o CEITSP venha

trabalhando para manter viva a memória coletiva do povo Tupinambá, fortalecendo sua identidade e, conseqüentemente, mobilizando politicamente os estudantes, encampou, simultaneamente, o desafio de trabalhar para acolher o “Outro” e contornar os preconceitos. Daremos, então, mais elementos de respostas para demonstrar que a educação pode ser ao mesmo tempo um meio de abertura como um meio de defesa.

5.1 ACOLHER O “BRANCO”?

A violência do estado brasileiro ao não demarcar o território tupinambá, retratada principalmente no capítulo 3, viola os direitos dos indígenas mas também dos não indígenas, principalmente aqueles oriundos de estratos sociais mais pobres. As tensões e conflitos que, frequentemente, eclodem entre os Tupinambá e segmentos regionais poderiam ter-se estendidos para os pequenos produtores, trabalhadores rurais e sem-terra, e instrumentalizado como mais um pretexto para não demarcar o território indígena. Contudo, conscientes da privação de direitos experimentada por esses não indígenas – consideramos aqui as privações territorial e educacional –, e de que eles não são seus inimigos, os Tupinambá acabaram abrindo-lhe as portas da educação escolar indígena, o que requer observar uma série de precauções por parte dos indígenas.

5.1.1. Da imposição à escolha

Se consideramos a experiência de Pedrísia na Sapucaeira, na escola Aracy, antes mesmo da criação da então EEITO, o objetivo era a alfabetização apenas dos indígenas. Seu Pedro comentou que sua filha Pedrísia “só ensinava a índios, não ensinava particular [para não indígenas]. O povo ficou com raiva da gente por causa disso”. Pedrísia acrescentou que:

Aqui eram muitas fazendas, muitas pessoas que vêm do sertão, de vários lugares e quando chegavam diziam assim: “eu te pago Pedrísia para você ensinar, eu te pago!” Eu falava: “não, não, eu vou ficar aqui só com meu povo mesmo!” E não dava não [aulas para os não indígenas]. E depois, na escola, foi que abriu para todo mundo mas quando era sozinha não dava não. [...] Quando eu era professora ai, eu era exigente. Ai como a direção não era índia, me respeitavam porque dizia assim: “cadê o nome dos alunos Pedrísia?” Eu dizia: “esse, esse, esse bota para minha sala. Agora esse, esse, esse bota outra professora, bota um núcleo ai de não índio, e bota outro. [...] Como vou ensinar meu idioma, como estou falando, me comunicando? Como que vou me comunicar com eles? [...] Ai eu vou falar uma frase para ele aqui e ele não entende. [...]

Segundo Pedrísia, acolher o não indígena na escola indígena dificulta a implementação da educação escolar indígena sobretudo no tocante ao trabalho de revitalização da língua indígena. Pedrísia ressalta que o acolhimento dos estudantes não indígenas no CEITO se fez sob o compromisso de um número mínimo de quinze estudantes de modo a garantir o funcionamento de apenas uma turma.

Marcelo, jovem liderança tupinambá de Olivença, a quem já nos referimos nos capítulos anteriores, entende esse acolhimento como uma estratégia do governo de “misturar” o povo Tupinambá para depois negar sua identidade e dizer que não são indígenas. Trata-se de uma reação compreensível por parte de quem tem enfrentado vicissitudes constantes e que desenvolveu, como atitude de resistência, forte desconfiança em relação ao mundo externo. Contudo, a necessidade de acolher estudantes não indígenas produziu uma reversão positiva da situação dos Tupinambá no contexto interétnico. Não obstante se trate de um tema sujeito a controvérsias, o acolhimento resultou em uma estratégia política eficaz: ensinar para esses “Outros” a partir da luta indígena.

No caso da Serra do Padeiro, vale notar que o acolhimento dos estudantes não indígenas se fez primeiro sob orientação da secretaria de educação, para supostamente garantir o funcionamento – em termos da obrigatoriedade de um dado percentual de estudantes – da então EEITSP recém-criada.

5.1.2. Opiniões Tupinambá sobre acolhimento dos estudantes não indígenas: diversidade e formas de acordos

A presença de não indígenas no CEITSP suscita opiniões divergentes. Para alguns, trata-se de um meio de dar a conhecer aos não indígenas a realidade da aldeia, distanciando-os das interpretações tendenciosas da grande mídia e, desse modo, desconstruindo preconceitos. A relação entre indígenas e não indígenas mediada pelo colégio permitiria, também, uma rica troca de conhecimentos e experiências. Os estudantes indígenas entrevistados comentam que os estudantes não indígenas costumam perguntar para eles, na sala de aula ou fora dela, sobre os rituais, os *toré*, o trabalho do pajé, o significado das pinturas, aparentando demonstrar uma genuína curiosidade que, se corretamente satisfeita, pode contribuir para a alteração positiva das relações interétnicas locais. Para outros, a presença de não indígenas pode também levar para dentro da aldeia pessoas com modos distintos de pensamento, distantes da realidade indígena. No caso de professores não indígenas, implicará o preenchimento de vagas que

poderiam ser destinadas a professores indígenas, não obstante seja reconhecida a carência de professores indígenas com formações específicas para assumir todas as disciplinas, tal como explicamos no capítulo anterior. Os estudantes indígenas veem, ao mesmo tempo, aspectos positivos e negativos quanto à presença de não índios no colégio. Um estudante comentou:

Eu acho bom e não acho. Eu acho bom porque seria mostrando que [é] uma coisa mais diferenciada por ser um colégio indígena. E não acho bom pelo não índio estar aprendendo a nossa cultura, [...] a nossa linguagem. Isso não acho legal. Pode ser que eu esteja errado.

Um estudante indígena do 4º ano observou que, a depender da turma, os próprios indígenas acabam sendo minoritários: “na minha sala, a minoria é daqui, de dentro [da aldeia]. Cinco daqui de dentro e o resto é de fora, dos sem-terra”. Com efeito, lembramos que os não indígenas representaram aproximadamente a metade (177) do total dos estudantes (350) para o ano de 2018.

Outra estudante avalia que aceitar estudantes não indígenas quebra preconceitos: “[A gente] troca experiências religiosas, experiências de luta, um monte de experiências diferentes. Isso é muito bom, é legal para a comunicação. A troca de experiências é legal!” Não recolhi posicionamentos categoricamente contra a presença de não indígenas, o que me levou a concluir que mesmo que alguns estudantes indígenas entrevistados possam se sentir incomodados pelo fato de os não indígenas terem a possibilidade de aprender elementos da sua cultura, ao mesmo tempo eles se mostraram conscientes de que esse fato ajuda a combater, e reduzir, os preconceitos.

Por ocasião de encontros variados, quando o cacique Babau é questionado – por indígenas e não indígenas – sobre o fato do CEITSP receber não indígenas – professores e estudantes –, ele costuma deixar claro seu posicionamento por uma educação interétnica:

sou a favor de ter sim, desde que seja específico. Nas áreas que a gente não tem domínio porque nenhum índio aqui ainda tem o domínio total na educação para dizer que pode excluir o não índio. E mesmo quando vocês têm um domínio, vocês não podem excluir o diferente que vai te somar. [...] Por que que vejo isso? Porque a educação indígena não é só essa. Eu tenho que pensar na Universidade indígena. [...] Nós vamos formar a história da educação indígena junto com a educação branca [...] porque eu vejo que muitos [...] erram quando questionam a educação indígena, que ela tem que ser puramente indígena. Isso é um delírio! [...] E não tem como nós índios, ensinar 100% a educação indígena e 100% a educação branca. [...] Temos que juntar os brancos e os índios na mesma sala. Olha como é perfeito aqui, vê se tem discriminação nessa escola aqui. Veja como os alunos se formam e a qualidade com a qual se formam.

Os Tupinambá têm, por lei, o direito de receber ou não esses estudantes não indígenas. O fato de continuar acolhendo-os significa também abrir a comunidade para alguns riscos.

5.1.3. Os riscos da abertura

O acolhimento de estudantes não indígenas afeta, de alguma forma, na organização da comunidade, tanto em termos logísticos – transporte escolar – quanto em termos de estratégia política pois novas questões surgem e devem ser tratadas internamente.

Em uma reunião entre os funcionários do CEITSP, um professor se mostrou preocupado com a “disciplina” no Colégio uma vez que os estudantes não indígenas procedem de outro contexto social, muitas vezes marcado pela violência interna às próprias famílias, sob a forma de alcoolismo, violências domésticas, entre outras. Ademais, por se tratar de uma zona de conflito territorial, e, portanto, “muito visada”, esse mesmo professor observou a importância de “um proteger o outro”. Para tal, os motoristas dos ônibus escolares devem se limitar a assegurar o deslocamento apenas dos estudantes matriculados no turno adequado. “A nossa aula não começa na sala de aula, começa antes, no transporte” observa o professor. Por outra parte, os professores e funcionários devem permanecer atentos para que apenas os estudantes do devido turno estejam presentes no Colégio e não os do turno oposto. Já aconteceu nos turnos matutinos e noturnos, por serem compostos, na maioria, por jovens e adultos, o deslocamento com meios de transporte próprio, como de moto, por exemplo. Da mesma forma, a diretora sempre deixa claro que nenhum estudante pode permanecer acompanhado no âmbito escolar, exceto se tratar das mães dos pequenos do turno vespertino. O caso de um rapaz desconhecido da comunidade que acompanhava sua namorada não indígena, estudante do CEITSP, preocupou os funcionários justamente por se tratar de uma zona de conflito territorial. Neste caso, os professores ressaltaram a necessidade de um colégio “fechado” e não salas espalhadas como era ainda o caso até o final desta tese (junho de 2019). O professor ressaltou ainda a importância de solicitar a contratação de um psicólogo especificamente para o CEITSP, uma vez que alguns estudantes não indígenas têm experiência com diversas modalidades de violências.

Mesmo após o meu período de observação em sala de aula, fui convidada outras vezes para participar de atividades específicas. O professor Agnaldo me chamou, por exemplo, para participar de uma aula de História do turno noturno - Tempo Formativo II, Eixo 5 do EJA (2018) - através da qual contribuí para a elaboração de uma cartilha com relatos dos

estudantes sobre suas trajetórias de vida. Ressaltamos, com o intuito de aproximar um pouco o leitor desses estudantes, dois textos por eles produzidos:

Eu nasci no dia 25 de agosto de 1995. Fui criada por minha mãe e meu pai.

Após meu pai ter sido assassinado no Sururu, eu fui para São Paulo com a minha vó.

Hoje estou casada. Tenho um filho e um marido. Nós moramos com a minha sogra, minha cunhada e duas sobrinhas do meu marido.

Hoje em dia, eu tenho uma vida boa. Não passo fome como eu passava e não sofro como eu sofria como quando morava com o meu ex-marido.

As vezes, eu tenho discussões com a minha cunhada quando eu faço algo errado ou que ela não gosta.

Quando eu tinha 9 anos, minha mãe me batia para fazer vida com os homens só para beber cachaça.

Nasci no dia 20 de fevereiro de 1982.

E hoje, a minha história que vou contar foi uma história sofrida porque o meu pai se separou de minha mãe e foi morar com a minha madrasta.

Eu sofri muito nas mãos dela e meus dois irmãos também.

A gente apanhava muito e as vezes ela não nos dava comida.

Quando o meu pai chegava da roça, quando ele ia comer, a gente ficava espiando.

Ele perguntava: "vocês já comeram?"

A gente tinha medo de falar porque nossa madrasta podia bater na gente.

A gente falava "não" e ele respondia: "por que não comeram ainda?"

A gente ficava quieto, calado e quando nós íamos comer, ela botava um pouquinho de comida para mim e meus irmãos.

Essa é minha história.

Tal como ressaltado nos dois textos, a fome, a morte, a prostituição, os maus-tratos infantis e o alcoolismo marcaram os autores dos dois textos. Eles não dispõem do apoio psicológico necessário para poder exteriorizar e trabalhar certos traumas, o que aumenta a responsabilidade do colégio em lhes assegurar uma certa atenção, para que o tempo transcorrido no espaço escolar seja agradável e produza uma inflexão positiva em suas vidas. Os professores admitem, por vezes, não saberem bem como lidar com alguns estudantes cujos comportamentos discrepam da maioria. E lembram que se bem acolher o não indígena possa

representar uma rica troca de experiência, implica também em preocupações adicionais. Vejamos, a seguir, mais detalhes sobre o perfil dos estudantes não indígenas do Colégio.

5.2 “AQUI É VARIADO, TÊM ALUNOS DE TUDO QUE É LUGAR”

Como disse uma estudante indígena: “aqui é variado, têm alunos de tudo que é lugar, tudo que é tipo”. “[...] tem gente de toda cultura, de toda religião, de tudo assim... é legal porque é diferenciada a escola, é variada. É como se fosse uma escola fora só que indígena”, afirma outra, mas ambas parecem satisfeitas com a pluralidade.

A recepção dos não indígenas se dá mediante a sua introdução às regras do colégio e às peculiaridades da educação escolar indígena. Passei parte do meu trabalho de campo extenso visitando as famílias dos estudantes não indígenas de forma a conhecê-los um pouco mais fora do âmbito do CEITSP. Para tal, contei com a ajuda dos motoristas do Colégio, mais particularmente Adinael, conhecido como Cabeça. Com eles, elaboramos o mapa “Transporte Escolar CEITSP: linhas de ônibus, paradas e moradias dos estudantes e funcionários – 2018”³⁸³ do qual falaremos a continuação.

Apesar de terem sido avisados da minha próxima visita através do CEITSP, os estudantes não indígenas e suas famílias foram surpreendidos com a minha chegada às suas casas. Eu era referida como “a menina dos índios que trabalha na escola” e Cabeça como “o motorista dos índios”, e os dois identificados como sendo “da turma da Serra do Padeiro”. Ao nos vir, muitos pais pensaram que teria havido algum “problema” com seus filhos, que estivessem filando aulas ou outro tipo de situação.

Cabeça é não indígena e muito conhecido pelas famílias não indígenas. Ele começou a trabalhar na UNACAU – um antigo conjunto de fazendas produtoras de cacau, café e palmito – no final da década dos anos 1980 e permaneceu no local depois da retomada, pelos Tupinambá, do conjunto, em maio de 2012³⁸⁴, por ainda ser, naquele momento, casado com uma indígena da comunidade. Por ser tido como alguém de confiança pela comunidade e também por conhecer os moradores não indígenas da região, recebeu o convite de formar parte do quadro de motoristas do CEITSP.

383 Ver Mapa 2.

384 “Criada em 1978, a Unacau Agrícola S.A. adquiriu diversas áreas contíguas nas imediações do rio das Caveiras, em Una, e estabeleceu sua sede e uma central de beneficiamento na fazenda São Felipe, localizada no interior da TI. [...] Rapidamente, a Unacau tornou-se uma das maiores produtoras de cacau do país” (ALARCON, 2013: 103). Quando foi retomada pelos Tupinambá, já havia sido desativada há alguns anos. Voltaremos a falar da UNACAU no capítulo 9.

Apesar dos estudantes não indígenas terem se familiarizados com minha presença no CEITSP, não tenho com eles e suas famílias a mesma relação que mantenho com os Tupinambá devido ao maior tempo de convivência. Contudo, tive longas conversas com muitas dessas famílias. A presença de Cabeça, sem dúvida, ajudou a quebrar um pouco a desconfiança que poderiam ter sentido, de início.

5.2.1. Acampados e assentados do movimento sem-terra

Entre os perfis dos estudantes não indígenas do CEITSP podemos ressaltar o das famílias de acampamentos e assentamentos do movimento sem-terra (MST). O acampamento – conjunto de barracas de lona – resultante de ocupações de terras ou de prédios públicos assegura ao movimento sem-terra tornar-se visível ao poder público bem como à sociedade em geral no intuito de reivindicar seus direitos. Como é sabido pelo leitor brasileiro mas não necessariamente pelo não brasileiro, se não houver reintegração de posse – uma modalidade de ação possessória aplicada nos casos em que o possuidor perde a sua posse –, o acampamento pode permanecer semanas e meses, geralmente sem instalações básicas, ou até anos, se o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) definir a área como sendo de reforma agrária e assim, assentar as famílias mediante uma divisão através de lotes.

A criação de assentamentos rurais no Brasil ocorre no contexto da expropriação territorial de trabalhadores rurais que, ao se organizarem, reivindicam seu direito à terra. Pode acontecer também de o proprietário rural se desfazer de suas terras, o que permite, algumas vezes, a criação de assentamentos sem conflito. Conforme o Incra, o assentamento rural é:

um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece³⁸⁵.

A partir desta divisão, as famílias têm acesso a créditos do governo para iniciar suas produções agrícolas e usufruir da terra. Ainda segundo o Incra:

Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a mão de obra familiar. Eles

385 Vide site Internet do Incra: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>.

contam com créditos, assistência técnica, infraestrutura e outros benefícios de apoio ao desenvolvimento das famílias assentadas. Até que possuam a escritura do lote, os assentados e a terra recebida estarão vinculados ao Incra. Portanto, sem portar a escritura do lote em seu nome, os beneficiários não poderão vender, alugar, doar, arrendar ou emprestar sua terra a terceiros. [...] Os assentados pagam pela terra que receberam do Incra e pelos créditos contratados. Além da distribuição de terras, os assentamentos da reforma agrária dão condições de moradia e de produção familiar e garantem a segurança alimentar de brasileiros das zonas rurais que, até então, se encontravam sob risco alimentar e social³⁸⁶.

Uma mãe de estudante não indígena do ensino fundamental que foi por nós visitada compartilhou sua trajetória que bem ilustra a sua compreensão do que é passar do acampamento para o assentamento. A família – ela, esposo e filha – faz parte do movimento sem-terra há 13 anos. Anteriormente, morava em Ilhéus e trabalhava como empregada doméstica. Tomou a decisão com a família de entrar na luta pela terra. Seu irmão já fazia parte do movimento e é, hoje, um dos líderes do assentamento Nova Jerusalém³⁸⁷. Começaram morando debaixo da lona em Ilhéus, depois em Una, na mesma porção sul do estado da Bahia, onde aguardavam dar entrada em uma fazenda, o que, todavia, não aconteceu. Foram, então, para o município de São José da Vitória, onde acamparam “debaixo de plástico e na beira da estrada” durante oito anos até o Incra liberar a área. Lá, passaram por várias dificuldades. Contudo, a mãe enfatiza que: “da luta vem a conquista. Tem que ter a luta. Conquistamos, lutamos, nós estamos aqui, vencemos. Não dão valor aqueles que não passaram [por isso] mas aqueles que passaram, sabem. Dão valor”.

A vida deles mudou, e estão hoje em um dos alojamento da antiga fazenda³⁸⁸. Trabalham e a filha estuda no CEITSP. Ela, a mãe, pretende voltar a estudar no próximo ano (2018).

Uma outra senhora do assentamento, de 56 anos, estudante do EJA, contou-me que chegou na região após casar-se, passando a trabalhar para um fazendeiro, sob a forma de diárias. Em 2017, completaram 15 anos morando na mesma fazenda, hoje assentamento. O fazendeiro colocou seu imóvel à venda, pelo Incra, em 2005, mas se arrependeu e começou a “briga”. Em 2017, o Incra desapropriou o imóvel e o fazendeiro não pagou o que devia para seus trabalhadores. “A gente passou uma vida muito difícil aqui. Trabalhar para fazendeiros não é brincadeira, eles fazem a gente de escravos” relembra a senhora. O processo judicial

³⁸⁶ Ibid.

³⁸⁷ Criado em 2016, o assentamento deve instalar 15 famílias em uma área de 359,4 hectares. Ver mais informações em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/bahia-cria-tres-assentamentos-rurais-no-litoral-sul-e-vale-do-jiquirica>>.

³⁸⁸ Observei que as casas das pessoas assentadas são de diversos tipos, indo do reaproveitamento do móvel existente, à construção de barro ou de tábuas. Ver figuras 2.29 e 2.30, Caderno de imagens 2.

está ainda em curso. Mesmo trabalhando na fazenda, sempre participaram, ela e seu esposo, das reuniões do MST no acampamento do município de São José da Vitória, ao qual fizemos referência anteriormente. Como já estavam morando na fazenda, permaneceram no mesmo local quando passou a assentamento.

Em outra família assentada, conversei com uma senhora que criava seus sobrinhos estudantes do CEITSP no ensino fundamental. Ela é da região [sul da Bahia], nasceu em Una e há oito anos mora no assentamento da UNACAU.³⁸⁹ Todos seus filhos moram em Una, só uma filha mora na Vila Brasil. Ela não quis deixar “a roça”: aqui é beleza demais. Melhor do que na rua [termo utilizado para referir ao perímetro urbano]. Na rua você só vê desespero e aqui está sossegado, você pode sair, deixar a porta aberta a não ser que venha alguém da cidade”.

Seus sobrinhos estudam e ajudam trabalhando na roça, colhendo cacau. Tal organização, segundo a senhora, “ocupa a mente para não inventar outras coisas. Meninos têm que estudar e trabalhar um pouco [...] A gente tem que ensinar as duas coisas ao mesmo tempo é: um pouquinho do trabalho e estudo”. Afirmou que também começara a estudar mas interrompeu devido a problema de vista.

Esses assentamentos – e outros, tal como o assentamento Vale Verde – encontram-se fora dos limites da aldeia, portanto da TI Tupinambá de Olivença.

5.2.2. Pequenos produtores e outros trabalhadores rurais

Além dos trabalhadores rurais oriundos do MST, há outras categorias das quais fazem parte algumas famílias de estudantes não indígenas que frequentam o CEITSP, com as quais conversei sobre o tema.

- Os “empregados rurais” prestam serviço aos fazendeiros. São obrigados a cumprir horários, “chovendo ou fazendo sol, têm que estar na roça”. Alguns têm carteira assinada, outros trabalham por contrato de um ano e não têm assegurados os direitos trabalhistas.

- Os “meeiros” moram na fazenda, gerenciando o trabalho, e dividem a produção com o dono da fazenda.

- Os “empreiteiros” são contratados pelos fazendeiros para realizar um serviço específico. Para tal, os empreiteiros podem reunir um grupo de trabalhadores que executarão o

³⁸⁹ Além de uma parte ser retomada pelos Tupinambá, outra parte – fora da aldeia – tornou-se assentamento.

serviço: os terceirizados, diaristas ou “peões”, como são chamados. Os fazendeiros não têm nenhuma responsabilidade para com eles.

- Os “fichados” são contratados pelos fazendeiros mas possuem menos direitos do que aqueles que têm contrato e carteira assinada. A maioria dos fazendeiros no Brasil não utilizaria mais essa modalidade, dão mais ficha a ninguém, preferindo a meia ou a empreita.

Além das categorias descritas, há também a de pequenos produtores, ou seja, que têm a posse da terra na qual vivem e produzem. No caso dos pequenos produtores cuja terra se encontra dentro dos limites da aldeia, apenas a conclusão do processo demarcatório da TI permitirá a sua indenização pelo governo do estado.

Conversei com um senhor, empregado de fazendeiro, que educa sozinho seu sobrinho que, por sua vez, estuda no curso técnico em agroecologia do CEITSP. Os dois moram no mesmo alojamento, no fundo da fazenda que se encontra fora da TI³⁹⁰. A mãe do estudante mora em Una. O jovem, de 19 anos, não conhece o pai. Estuda, pela manhã, e trabalha, acompanhando o tio, na roça de cacau ou de seringa, no turno vespertino. É um dos estudantes que mora mais distantes do Colégio. A parada de ônibus encontra-se a aproximadamente três quilômetros da sua moradia, o que o obriga a andar por volta de uma hora, na ida e na volta. A condição das estradas, faz com que, a parada de ônibus não pode aproximar-se mais da sua moradia.

Esse é também o caso de uma outra estudante, uma menina de 10 anos que, em 2017, cursava o 5º ano. Ela mora com a família em um sítio do avô, o que lhes permite trabalhar por conta própria, sendo assim considerados pequenos produtores. Estabeleceram-se no sítio depois de oito anos passados em Rondônia, estado localizado na região norte do Brasil, onde a mãe trabalhava como empregada doméstica.

Em uma outra família, a mãe se deslocou de Pernambuco para a Bahia com o pai, para trabalhar, tendo chegado na região, aos 17 anos, onde casou. Ela confidencia ter-se arrependido do casamento devido à condição de alcoólatra do esposo, que gasta todo o dinheiro oriundo do trabalho da roça, com cachaça. A família mora em uma casa de tábua, e a mãe não esconde o seu desejo de morar em uma “casa de verdade, de bloco”. Vale observar que a maioria das casas dos pequenos produtores ou trabalhadores rurais, quando não estão estabelecidas em imóveis de antigas fazendas, são de tábua ou de barro. Seu filho, estudante dedicado, fazia, em 2017, o curso técnico em agroecologia, no CEITSP. A mãe considera

390 Ver figura 2.31, Caderno de imagens 2.

positiva a sua dedicação embora não entenda muito a utilidade do seu esforço, ao constatar que muitos estudaram, e estudam, e não têm alterado os cursos da vida, pois seguem trabalhando na roça. De todo modo, admite que se os filhos não se dedicarem aos estudos, não lhes restará outra alternativa senão “pegarem a enxadete³⁹¹”, o que não deixam de fazer, pois costumam ajudar na roça no retorno das aulas.

Essa é a vida da maioria dos estudantes não indígenas do CEITSP, principalmente rapazes, não obstante as meninas e moças também ajudarem na roça. A depender da idade, se já tiverem atingido a idade adulta, aos 18 anos, têm a possibilidade de estudar no curso técnico em agroecologia, no turno noturno, o que deixa o dia livre para trabalhar na roça. Acontece também de famílias inteiras estudarem no CEITSP, principalmente no turno noturno, e trabalharem durante o dia na roça.

Encontrei também famílias que mudam frequentemente de lugar de residência em razão de trabalhos por empreita ou terceirizado. Quando um determinado trabalho é finalizado, deslocam-se para onde possam encontrar outro. Nesses casos, as crianças podem mudar de escola várias vezes ao ano, solicitando a transferência para outra unidade escolar, ou até interromper a escolaridade por um certo tempo ou definitivamente, o que configura “evasão escolar”. Até 2017, o Colégio permitia aos estudantes não indígenas, em função das condições de trabalho de suas famílias, a transferência a qualquer período do ano. Contudo, o governo do estado impossibilitou tal prática.

5.2.3. Os “crentes” e o povo de santo

Essas diferentes categorias de trabalhadores rurais se distinguem ainda pela religião, variável que tem implicações na educação escolar. Na Jornada Pedagógica de 2018, dona Maria fez a observação que segue sobre a questão da diversidade religiosa no CEITSP:

Nós temos aqui evangélicos, nós temos aqui espiritismo, nós temos aqui candomblé, nós temos aqui a igreja católica, têm mais coisas que não estou lembrando mas todos nos somos filhos de Deus. E não é religião que empata em nada, é a pessoa. Eu não tenho raiva de nenhuma religião. Eu adoro todas porque cada uma tem seu modo de invocar Deus. [...]

Como vimos, alguns poucos professores indígenas são evangélicos, um professor não indígena é espírita, o restante do corpo docente indígena segue a religiosidade da aldeia, o culto aos encantados. Entre os estudantes não indígenas, alguns são evangélicos, outros são do

391 De “enxada”, ferramenta para trabalhar na roça.

candomblé, outros são católicos. Não há estimativas sobre a distribuição dos fiéis pelas denominações religiosas, no contexto regional, e o colégio não indaga sobre a religião praticada pela família, por ocasião da matrícula no Colégio, de acordo com o que pude observar a partir das conversas que tive com as famílias de estudantes não indígenas. Em certas situações, eles próprios se identificam como adeptos de determinada religião, para a diretora. Percebi, contudo, que a maioria das famílias dos assentados é evangélica. Nas visitas que fiz nas suas casas, já aconteceu de coincidir com a reunião de culto ou de cumprimentar um pastor, parente de estudantes não indígenas do Colégio. Cabe ressaltar que não há igreja evangélica na aldeia Serra do Padeiro mas fora dos seus limites.

Uma mãe de estudante me explicou que “passou para a lei de crentes” recentemente. Quando perguntei o que a levou a tornar-se evangélica, ela respondeu que foi para seguir o marido e as filhas que já se converteram. Antes era católica. A recente conversão, portanto, teria sido determinada menos pelo apelo propriamente religioso e mais pela manutenção dos vínculos sociais com o núcleo familiar.

Há, por outro lado, na aldeia, um terreiro de candomblé – Terreiro Ilé Axé Oxossi e Apará – que se vincula, muito particularmente, à trajetória de vida do pai de santo da casa (não indígena) – Babalorixá Caçanambo –, que apresentemos, brevemente³⁹². Os estudantes não indígenas que frequentam o terreiro são, na maioria, pequenos produtores.

O babalorixá Caçanambo nasceu na casa onde hoje está estabelecido o terreiro, perdeu a mãe aos 10 anos de idade e teve uma trajetória difícil. Passou um tempo morando com a avó que comprou, à época, o sítio onde hoje se encontra o terreiro. Após a morte da avó, passou a morar, juntamente com os três irmãos, em casa de uma tia. Como ela já tinha seis filhos e as condições não a permitiram criar prole tão grande, passaram a morar com o pai, alcoólatra, e, na sequência, com os avôs paternos. O babalorixá Caçanambo estudou até a quarta série na Escola Municipal Boa Sorte – a qual apresentaremos no próximo capítulo –, na sede da aldeia Serra do Padeiro. Ao finalizar a quarta série, teria que se deslocar até a cidade mais próxima, Buerarema, para continuar estudando. Contudo, por não dispor dos recursos para pagar o transporte, passou a trabalhar na roça e a vender beijus, um subproduto da mandioca, na feira de Buerarema, na companhia de dona Maria e de sua irmã Teresa, já falecida. Foi nesse período, quando tinha por volta dos 15 anos, que pediu para morar com dona Maria e a família Ferreira, ouvindo como resposta “o que meus filhos comerem, você vai comer”. Ela se

392 Ver figura 2.32, Caderno de imagens 2.

tornou, de fato, uma mãe para ele, que, aos poucos, foi se envolvendo, espiritualmente, na religiosidade da comunidade, passando a receber encantados. Não chegou, todavia, a “fechar trabalho” com o pajé, por intuir que a sua linha espiritual era outra:

Quando eu andava na Serra [do Padeiro], dava para sentir que meus espíritos não eram muito da linha seção [de encantos], da linha de louvação, da linha da mesa branca. Eram uns espíritos que queriam mais, que carregavam seus escravos. Carregavam [...] os escravos dos santos que precisavam comer, se alimentar.

Ele começou, então, a frequentar terreiros de candomblé e, pouco depois, os seus orixás começaram a “bolar”, isto é, a requerer a feitura ou iniciação ao cultos dos orixás. Frequentou vários terreiros até saber definir onde realizaria a feitura.

eu aprendi a ralar no fundo do candomblé porque o candomblé também é uma escola, é uma faculdade. Se a gente começa a andar, começa a aprender coisas e a gente more aqui dentro e nunca aprende tudo. E cada dia tem uma coisa nova [...] A minha faculdade foi a vida do santo, do orixá, aprendi a viver, aprendi a conseguir muitas coisas a partir do meu orixá.

Ao se casar, morou com a esposa, por certo tempo, em Salvador mas não conseguiram se adaptar e decidiram voltar para o sul da Bahia. Ainda em Salvador, assistiam, nas redes sociais e TV, a violência cometida contra os Tupinambá: “via índios serem baleados, via índios serem mortos pelos fazendeiros [...] via aquele sofrimento”.

Ao retornarem à região, em 2011 aproximadamente, ele abriu o terreiro na casa que herdou de sua avó maternal. Por esse período, o processo de recuperação territorial dos Tupinambá estava avançando e a casa de sua avó encontrava-se nos limites da TI. O pai de Santo explica que, ao regressar de Salvador, não pediu qualquer tipo de autorização para seu projeto de abertura de terreiro: “eu só tive um pouco de receio de continuar porque estava um pouco mais afastado da aldeia, tinha viajado para longe [Salvador] [...] por um momento tinha medo de ser retomado meu terreiro”. Na ocasião, não se sentiu encorajado para tratar com os índios e informar-se sobre a situação da fazenda da sua avó e resolveu transferir para Deus, os orixás e os encantados a decisão. Um dia, porém, resolveu conversar com dona Maria que lhe assegurou que os pequenos agricultores não iriam ser expulsos da aldeia mas que, em troca, não poderiam ser alienadas as fazendas e sítios, uma vez que estariam incluídas em terra indígena: “Ai me deu uma aliviada e comecei a frequentar mais lá”, ele me confidenciou.

O terreiro está, pois, nos limites da aldeia indígena, e foi aberto mediante licença pedida, pelo babalorixá Caçanambo, a Oxossi, “o dono do chão”, e por sua esposa, à Oxum Opará. O pai de santo explica que, quando a aldeia está em perigo, pede proteção aos Caboclos e que “tem um caboclo muito forte que segura essa aldeia, que eu acho que é [...] o espírito do cacique”. No seu terreiro não são atendidos indígenas que tenham “trabalho fechado” com o pajé da aldeia, o que não impede que, ao longo do ciclo de festas no terreiro, indígenas da aldeia sejam convidadas para participar. Eu mesma acompanhei dona Maria várias vezes em festas do terreiro. Ali, pude também encontrar alguns estudantes – crianças, jovens e adultos – não indígenas do CEITSP. A fala do pai de santo sobre a educação em terreiro fez mais sentido para mim ao observar o lugar das crianças no terreiro³⁹³. Tal como os jovens da aldeia que se desenvolvem, espiritualmente e como pessoa, a partir das orientações do pajé e dos encantados, os jovens não indígenas que frequentam o Terreiro Ilé Axé Oxossi e Apará têm também ali outra “escola”. Admito que tive mais convivência com as famílias não indígenas que frequentam o terreiro do que com as famílias evangélicas.

Em agosto de 2017, houve um conjunto de atividades organizadas no CEITSP para o dia do folclore – 22 de agosto –, cujo objetivo era favorecer a troca de conhecimentos entre os estudantes indígenas e não indígenas através de uma programação lúdica e artística que se propunha a revistar alguns mitos e saberes tradicionais dos moradores da região (indígenas e não indígenas). O pai de santo foi convidado para acompanhar os estudantes que frequentam o seu terreiro e participar das apresentações³⁹⁴, o que fez com interesse, tendo emprestado os atabaques do terreiro. Ele ressaltou ter sido a primeira vez em que participou de uma atividade do Colégio, falando dos orixás e do candomblé. Ele se sentiu sensibilizado passou “a ter uma consideração muito grande de ter feito parte dali e ter oportunidade de um dia ser convidado”.

5.3 ENSINAR A PARTIR DO MODO DE SER E DA LUTA TUPINAMBÁ

Importa, ainda, compreender a formação desses estudantes sobre seus direitos e os direitos indígenas, com vistas à redução de preconceitos de parte a parte, de modo a permitir que tal formação possa ser ao mesmo tempo um meio de abertura para o outro não indígena,

393 O trabalho de Caputo (2012) “Educação nos terreiros” se ilustrou sob os meus olhos, ao conhecer um menino de 3 anos que tocava maravilhosamente bem o atabaque e que mostrava às crianças indígenas convidadas para a festa como se toca o instrumento. Com efeito, o culto aos encantados não é acompanhado por batidas de atabaques mas sim de maracá como vimos.

394 Ver vídeo “Noites do Folclore dia 22_08_17” disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_ltsRHEpppsyCAg/videos>.

de defesa da comunidade mediante a conquista de novos aliados e de possibilidade, para uns e outros, de um melhor convívio interétnico e de promoção social mediante a escolarização.

5.3.1. “Estudar nos índios”

Como mencionamos, selecionar e sistematizar elementos da educação tupinambá para a educação escolar indígena não é tarefa fácil para os professores, muito menos ao ter que tomar em consideração a presença dos estudantes não indígenas no Colégio. Previamente à matrícula, os estudantes são avisados de que aquele colégio não é um colégio público “comum” já que receberão uma educação escolar indígena. A maioria prossegue com os trâmites de matrícula sem saber exatamente o que isso significará na prática, mesmo se a diretora e as secretarias deixarem claro que o currículo será composto por disciplinas diferenciadas e que as demais disciplinas serão trabalhadas a partir das características da comunidade.

Vale lembrar, ademais, que os encantados pediram para que antes de começar a aula propriamente dita, os corpos docente e discente – incluídos os estudantes não indígenas – se reunissem para rezar e cantar. E assim acontece a cada dia, no início dos turnos matutino e vespertino. Não se trata exatamente de um *toré* mas de uma reza de abertura para propiciar as atividades escolares, não sendo realizado no turno noturno por se tratar de um turno mais curto (18:30 às 21:30). Magnólia informa a todos, em várias ocasiões, que “o toré é aula”, deixando claro que os ausentes seriam penalizados com faltas. A roda do *toré* matutina de abertura organiza-se ao redor do fogo, uma grande roda devido ao número maior de estudantes. Já a vespertina organiza-se em duas rodas, dispondo-se as crianças menores ao meio. Todos se dão as mãos e começam por recitar as orações (três Pai Nossos, três Ave Marias, três Santa Marias), entoando também três cantos para os encantados da escolha dos estudantes ou professores³⁹⁵. Todos se cumprimentam, nutrem-se de forças para bem iniciarem os trabalhos do dia, havendo também espaço para avisos coletivos. Há uma deliberada preocupação em valorizar a oralidade e reforçar a identidade. Para os estudantes não indígenas, trata-se de uma prática totalmente diferente do que tiveram oportunidade de conhecer em outras escolas públicas não indígenas. Alguns deles, mesmo avisados com antecedência, chegam a pedir para não participar devido à religião que professam, pedido em geral formulado pelos “crentes”. A diretora explica, invariavelmente, que não pode acatar tal

395 Ver também Ferreira (2011: 106) e Reis (2017: 64-66).

pedido uma vez que a realização do *toré* é considerada como sendo uma aula e é recomendação dos encantados, a quem o Colégio pertence. Relativamente a essa disposição, uma mãe evangélica moradora de assentamento me comentou:

Eu falei (para a filha), “qualquer coisa, fica lá, fica na sua. Deixa eles cantar, você fica só ouvindo porque cada um tem sua religião, cada um segue o que for”. Não tenho discriminação. Queria até chegar a falar com a direção mas depois deixei para lá (para pedir que a filha não participasse).

Ao observar, quotidianamente, as rezas de início de turno, percebi que todos os estudantes acabam participando, mesmo aqueles que tentam evitar a participação, seja por motivos religiosos, seja por simples falta de vontade. Alguns dos estudantes fazem parte da roda, rezam, mas na hora de entoar os cantos para os encantados permanecem, de fato, em silêncio, por orientação religiosa ou por desconhecimento dos cantos. Outros, contudo, conhecem bem os cantos, cantam e gostam de participar da reza de abertura. Por exemplo, dois irmãos de família de pequenos produtores comentaram gostar da roda de abertura e compararam-na, positivamente, à obrigação de entoar o hino nacional nos colégios da cidade anteriormente frequentados.

Acho que a reza é melhor do que o hino nacional porque a gente está rezando, está pedindo para dar proteção, pedir as coisas. Até quando vou fazer uma prova, peço logo a Deus, na abertura, para ver se ele puder ajudar em alguma coisa. Têm os cantos, coisas diferentes que em outras escolas a gente não vê. Bem diferente. Têm significados diferentes.

Entre os Kaiowá, a prática de rituais dentro do contexto escolar indígena pode ensejar muito mais tensões, e dentro da própria comunidade, o que entre os Tupinambá não se observa, pelo menos aparentemente.

[...] as disciplinas específicas oferecem aulas “práticas” de (*jeroky*), como dito, dança cerimonial, e (*guachire*) dança profana, bem como de narração de conhecimentos religiosos, para as quais são formalmente convocados alguns Kaiowá mais idosos (as) ligados à família de professores, o qual se apresenta como trabalho formal do pajé ou xamã (*ñanderu*). Nessas ocasiões exige-se coercitivamente dos alunos indígenas, enquanto alunos do curso regular, que presenciem e eventualmente participem dessas práticas. Argumenta-se que assim estaria revalorizando e resgatando os conhecimentos tradicionais, as crenças, a língua, os rituais, as danças profanas, por meio de atividade formalizada na escolar. O que segundo o (PPP) projeto político pedagógico básico da escola indígena, proporcionaria um mais adequado modo de ser Kaiowá (*kaiowá reko*), tentando realizar uma unificação e homogeneização de rituais religiosos e profanos. Estes últimos seriam ministrados formalmente só por um rezador xâma (*ñanderu*) de uma família extensa, de modo muito diferente do que ocorre nos eventos religiosos realizados culturalmente em

contextos das famílias, onde os rituais sagrados são realizados diante de uma demanda específica, como o batismo de crianças *mitã mongarai*, reza para curar, etc. Estas modalidades de encenação de rituais no espaço escolar agradam algumas famílias e desagradam outras, ainda produzem entre as famílias uma situação de constrangimento e dividem opinião a respeito, uma vez que entre os rezadores (*ñanderu kuera*) e famílias também há rivalidades históricas e disputas de poder político e xamanístico. Muitas vezes as famílias acusam seus adversários de feiticeiro maléfico e rezadores falsos. (BENITES, 2009: 97-98)

Ademais, como mencionamos no capítulo anterior, alguns funcionários indígenas do CEITSP se tornaram evangélicos e acabam atuando similarmente aos estudantes não indígenas da mesma religião, ou seja, participam da reza de abertura mas sem cantar para os encantados, o que pode suscitar comentários por parte da comunidade.

Da mesma forma, como já mencionamos, o calendário diferenciado do CEITSP considera todas as festas religiosas da comunidade entre outras datas importantes da trajetória de luta pela terra. Entre as datas de festas religiosas, ressaltamos aqui os caruru, geralmente pronunciados “carirus”³⁹⁶ entre os Tupinambá de Serra do Padeiro. Entre setembro de 2017 e janeiro de 2018, foram realizados oito caruru³⁹⁷. Quando a data de realização coincide com um dia de semana, todos os estudantes do turno são convidados a participar. Assim aconteceu em 6 de setembro de 2017 para o caruru de Raimunda, auxiliar de cozinha do CEITSP. Participei dos preparativos da véspera. Nesse momento, os estudantes não indígenas não estavam presentes. A casa de Raimunda já estava cheia: entre as mulheres que cozinhavam – todas vestidas com uma saia longa geralmente usada na ocasião de “trabalhos” (espirituais), algumas organizavam a casa e também os jovens e crianças sentados dentro e fora da casa, conversando ou ajudando a realizar alguma tarefa. Estavam aguardando o *toré* que começou por volta das 20:00 horas. Raimunda incensou a roda do *toré* e passou a compô-la. Manifestaram-se, rapidamente, os Cosmes – em Raimunda e Silvia –, o que era de se esperar, uma vez que os Caruru lhes são destinados. Manifestaram-se também os Martins. Miúda, que estava com uma bezerra perdida, aproveitou a boa oportunidade para pedir aos Martins orientação para encontrá-la. Depois de obter a resposta, Miúda agradeceu-lhes e exortou-os a

396 “Caruru vem do tupi, *caá-riru*, a erva de comer. (Ver A. J. de Sampaio, A Alimentação Sertaneja e do Interior da Amazônia, 231, Brasíliana, 238, S. Paulo, 1944)”. (CASCUDO, 1998: 252). “A influência do vocabulário tupi se distingue, particularmente, nos produtos da alimentação. O *caruru* vem de [caa-rurú] e possui dois sentidos. O vocábulo significa tanto ‘a folha grossa, inchada, aquosa, a planta mucilaginosa’ como qualquer tipo de prato feito a base de ervas, de folhas, e mais precisamente um prato cujo elemento principal é o quiabo, que lhe dá uma consistência gelatinosa que lembra a acepção botânica do caruru. (SAMPAIO, 1955, p. 193)” (TIPHAGNE: 38).

397 Ver calendário do CEITSP 2018 em “Diário de classe 2018”, anexo 1.

voltar no dia seguinte, quando haveria mais tempo para “sambar” e “brincar” do que nesse mesmo dia quando todos precisavam adiantar os preparativos³⁹⁸.

No dia seguinte, as aulas do turno matutino terminaram mais cedo para que fossem conduzidos, nos ônibus escolares, os estudantes que participariam do caruru de Raimunda. A casa lotou, interna e externamente, com gente tentando ver o que estava acontecendo pelas janelas abertas da casa. Os estudantes foram recebidos pelos próprios Cosmes manifestados em Raimunda e Silvia. A sala estava decorada com balões coloridos dependurados no teto. Começaram a “montar a mesa”, dispondo-se dois panos azuis claros, ao chão, e um tecido de renda por cima. Aos poucos, as mulheres foram distribuindo as imagens de Cosme e Damiao (dois pares), Santa Barbara, dois jarros de flores, quatro pacotes de biscoitos, dois doces de goiaba, dois potes de mel, duas garrafas de vinho, duas abóboras pequenas, dois bolos com as imagens dos Cosmes, bem como dois potinhos de incenso e uma vela branca fina entre Santa Barbara e os Cosmes, duas velas rosas, à esquerda, e duas azuis, à direita, além de um prato com doze velas vermelhas, azuis escuras, brancas e amarela. Doze crianças indígenas (meninas e meninos) foram escolhidos para compor a mesa, muitos deles arrumados para a ocasião³⁹⁹. Começaram a servi-las, Miúda trazendo os pratos da cozinha até a sala, e Raimunda – que já havia recobrado a consciência – dispondo-os na frente das crianças. Como caruru costuma ser ingerido utilizando-se a mão, não foram servidos talheres. Uma vez todas as crianças servidas, Raimunda pediu para dona Maria iniciar a reza. Subsequentemente, as crianças foram liberadas para comer e os Cosmes se manifestaram em quatro pessoas, dançando e brincando entre eles e com as pessoas presentes. Desfeita a mesa, os Cosmes continuaram brincando. Caruru (prato) e doces foram servidos – bolo, balas, pipoca e refrigerante – primeiramente entre as crianças, e depois entre os adultos. Dona Maria apresentou aos professores a sugestão de realização de atividades sobre o tema do caruru, sobre número de crianças na mesa, cantos, entre outros⁴⁰⁰. Os ônibus escolares saíram por volta das 15 horas.

398 Não é a primeira vez que vejo esse tipo de cena, ou seja, dos Tupinambá se despedirem dos encantados antes mesmo de eles anunciarem a retirada. Não há que supor tratar-se de falta de respeito. Ao contrário, os Tupinambá estão preocupados em organizar tudo da melhor forma para que a festa aconteça conforme o esperado, no dia seguinte.

399 Ver figura 2.33, Caderno de imagens 2.

400 A professora Glicéria iniciou a realização de uma série de vídeos a serem usados como material didático diferenciado no CEITSP e que têm também o objetivo de poder servir para outros contextos educacionais, favorecendo assim uma troca de experiência. Em um desses vídeos que ajudei a filmar, dona Maria oferece uma série de atividades que podem ser desenvolvidas com estudantes em sala de aula, a partir do milho. Ver vídeo “Milho dona Maria”, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_ltsRHEpppsyCAg/videos>.

Conforme já salientado, os caruru não são celebrações específicas aos Tupinambá, e costumam acontecer principalmente na Bahia mas também em outras regiões do Brasil. Desse modo, alguns estudantes não indígenas poderiam já ter participado do caruru em outro contexto, mas para outros poderia constituir uma novidade. Um estudante oriundo de família de pequenos produtores comentou que gosta do CEITSP porque: “A gente aprende sobre caruru, sobre os *toré*. A gente aprende coisas que lá (escola municipal), a gente nem sabia que existia. [...] Ando em caruru direto”.

A casa de Raimunda, onde ocorreu o caruru, encontrava-se em uma retomada, para onde estudantes e professores das turmas do turno matutino – disciplinas de história e ciências, 6 e 8º ano – retornaram. Foi a ocasião para os estudantes indígenas e não indígenas entenderem melhor a organização sociopolítica da aldeia, a religiosidade e os saberes tradicionais referentes às plantas. Filmei essa aula tanto para compartilhá-la no âmbito desta tese de doutorado, quanto para que o CEITSP pudesse utilizá-lo a seu critério, principalmente como material didático diferenciado na linha da série de vídeos produzidos por Glicéria. Como cada “aula nas retomadas” acontece com duas turmas em uma retomada específica, a oportunidade de ver as aulas das outras turmas em outras retomadas poderá contribuir para que os estudantes tenham acesso às várias temáticas trabalhadas.

A situação de moradia de Raimunda e sua família oportunizou aos estudantes um exemplo concreto da organização da comunidade. Ela mora em uma retomada onde ainda não há produção, o que obriga a sua família a continuar trabalhando nas roças da antiga casa onde morou, na Serra do Padeiro. Os professores queriam deixar claro para os estudantes que não existe dono de uma retomada, dado que as áreas de produção e de moradia são coletivas. Outro estudante indígena explicou que a sua família segue o mesmo exemplo, i.e., mora em uma retomada mas seu pai trabalha nas roças de outrem.

A professora Cássia aproveita para compartilhar um momento anterior à realização da retomada, quando ia dar aula na localidade como professora do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA)⁴⁰¹, a pedido do falecido professor Magno. “Ia de pé, todo dia de manhã [...] pensei que era perto, nunca tinha vindo [...] Não conhecia os não indígenas que moravam nessa localidade”. O exemplo é bem demonstrativo de como as retomadas permitem liberar acesso a uma parte do território, recriando vínculos sociais não somente entre

401 Para mais informações, ver: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>.

indígenas mas também entre indígenas e não indígenas, notadamente pequenos produtores e trabalhadores rurais.

A pedido dos professores, Raimunda relatou também parte de sua trajetória. “Para mim chegar até aqui, meus amores, eu sofri. Foi uma luta que não foi fácil” disse. Antes de morar em Olivença, onde conseguiu sossegar um pouco, trabalhou e morou em quatro fazendas: “quem trabalha em fazenda dos outros, não é fácil”. Os problemas de saúde do seu marido e a dificuldade de acesso ao transporte para ir no hospital, além do trabalho adicional que tinha de desenvolver para criar e sustentar os filhos fizeram com que ela buscasse alternativas de vida. O marido decidiu, então, conversar com o cacique Babau para sondar a possibilidade de poder morar na aldeia Serra do Padeiro, sondagem que foi prontamente acolhida, por se tratarem de parentes tupinambá. Inicialmente moraram em Gildro (mais de dois anos) – onde funcionava o anexo escolar Serra do Padeiro da EEITO – até passarem para outra retomada, em 2008. A família passou a fazer parte da AITSP, inclusive, Raimunda atuou como coordenadora de uma das roças e continua fazendo parte da roça das mulheres. Ela ressaltou a importância de compartilhar o relato de sua trajetória para que os filhos e netos soubessem como a família havia conquistado o seu espaço.

Depois desta aula de história, na retomada, foi a vez da aula de ciências, durante a qual Raimunda compartilhou as propriedades de certas ervas medicinais disponíveis no seu quintal e que podem também ser utilizadas para fins religiosos. Os estudantes tomaram notas e fizeram perguntas. O professor Agnaldo chamou a atenção de todos para a importância dessa aula no sentido de assegurar enxergar as riquezas da natureza. Os estudantes poderiam ter visitado o quintal de Raimunda e julgado não haver ali “nada” mas “quando vai conversar, tem tudo” e lembrou do cântico “na minha aldeia tem / beleza sem plantar / eu tenho arco, eu tenho flecha, eu tenho raiz para curar”.

No intuito de prolongar a experiência-aula sobre o caruru e, então, aproveitar para explicar para os estudantes alguns elementos da religiosidade da comunidade, Raimunda permitiu-lhes acessar o quarto de sua casa reservado aos altares. Ela explicou o porquê de ter um altar em casa:

A partir do momento que a gente passa por alguns problemas que mexe com “loucura”⁴⁰² e que Deus dá a oportunidade para um pajé cuidar e que a gente passa a ter responsabilidade, a gente tem que ter isso daqui [o altar]. É através disso aqui que a gente passa a cuidar e é cuidando disso daqui que a gente sabe de muitas e

402 Trataremos dos casos de “loucura” no capítulo 7, mais particularmente a partir da trajetória do seu João de Nô, pai do atual pajé da comunidade, seu Lírio.

muitas coisas. Deus dá a oportunidade porque a gente não é Deus para saber de tudo. Mas isso daqui é muito importante não só para mim que cuido mas para a comunidade inteira porque é uma responsabilidade que vou ter para o resto da minha vida. A partir do momento que eu entro aqui, que eu sento para mim rezar, não vou rezar só por mim, vou rezar pela comunidade, para todo mundo. O que tiver de ruim, de errado acontecendo; o que tiver para acontecer, eles vêm e me avisam. Sentadinha aqui e rezando, eles vêm e me avisam. Ai eu passo a ter meu cariru, que foi para mim dar, porque tinha que dar. Não foi só o primeiro, nem o segundo, são seis. E assim, é uma responsabilidade como disse, e vou tornar a repetir, que eu vou ter que ter para o resto da minha vida. Tem que ter muito respeito [...] É uma coisa que a gente tem que também não é porque a gente quer. A gente respeita, a gente trata bem, a gente cuida. A gente respeita e trata bem das pessoas. Alguém as vezes está com problema, chegam, perguntam, o que que a gente pode fazer para a pessoa, a gente faz. E mais e mais problema que vêm, sempre a gente vai estar junto para resolver. E é assim. [...] Esses menininhos aqui [Cosme e Damião] são donos de vocês, cuidam de vocês. Cuidam de vocês na escola e onde vocês andam.

As aulas nas retomadas dão também oportunidade aos estudantes não indígenas de conhecer as casas dos Tupinambá. A configuração de uma casa⁴⁰³, como é largamente sabido, diz muito sobre a identidade das pessoas que ali vivem e o altar doméstico pode ser considerado como um símbolo de resistência. A antropóloga Daniela Alarcon, no decorrer de uma bolsa sanduíche, entrevistou duas estudantes indígenas na Universidade de Austin, Estados Unidos – uma de Letras (Inglês) e a outra, de Estudos Culturais em Educação –, que, ao compartilharem os desafios experimentados por sua presença em uma universidade, suas trajetórias e as de suas famílias, deixam transparecer a importância dos altares como marco forte de sua identidade fortemente vinculada à espiritualidade dos seus povos⁴⁰⁴. Uma delas – Ângela Vela – explica que:

Desde que eu era pequena, eu tinha bastante clareza de ser indígena. Porque, conforme eu ia crescendo, meu pai ia enfatizando a nossa identidade. Pode parecer estranho, mas, toda vez que nós víamos algo feito de penas, ele dizia: “Isso é parte do seu patrimônio”. Depois, havia o modo como a nossa casa era – e ainda é – configurada, em torno de um altar, com fotografias dos nossos parentes vivos e mortos. E nós temos um crânio de búfalo em casa. Não sei... Há certos aspectos do meu pai sobre os quais eu não sei muito. Mas o modo como nossa casa era configurada, com os altares e tudo, me fazia muito consciente desse pertencimento. Essa foi uma das formas pelas quais eu aprendi sobre a minha identidade. E eu era muito ligada ao lado paterno da família, à minha avó, que vem de uma comunidade conhecida como Las Minas, no sul do Texas. Essa comunidade não é reconhecida – é uma história muito complicada –, mas é a esse lugar que meu pai atribui boa parte de suas origens.

403 Sobre os significados sociais da organização de casas ver também BOURDIEU, Pierre. “La maison ou le monde renversé” Em: *Esquisse d'une théorie de la pratique*. (2000: 61-82). MARCELIN, Louis Hers. “A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano” (1999). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200002&lng=en&nrm=iso>.

404 Entrevista completa disponível em: <<http://revistadr.com.br/posts/angela-vela-e-marleen-villanueva-liderancas-indigenas-norte-americanas/>>.

Marleen Villanueva, colega de Angela, também indígena, explica que a sua bisavó, ao ser obrigada a se mudar para a cidade, para a casa da filha, em El Paraiso, não deve ter mais vivenciado a sua religiosidade como o fazia na sua própria casa devido à intensificação do catolicismo por parte de sua filha. Ela se limitou a praticar seus rituais no seu quarto, no altar que havia montado, e onde estava depositado “um *popóxcomitl*, para queimar copal, que ela mesma tinha feito, de argila”, e que Marleen herdou e colocou, por sua vez, em seu próprio altar. Os altares podem fazer também o caminho contrário, ou seja, retornar, da cidade, para a aldeia, como há casos entre os Tupinambá retornados.

Os estudantes apontaram para algumas imagens no altar, fazendo perguntas para Raimunda. Além do altar imitando o altar principal da casa do santo, na sede da aldeia, Raimunda tem também, no mesmo quarto, dois outros altares. Uma mesa é reservada à dona do mar, “a mãe de todos os caboclos, é ela que comanda todos os caboclos. Ela é Iemanjá, tem a Janaina, tem sereia, tem a Mãe d’Agua, tem a Iara, mas a principal é ela aqui que manda e governa tudo, abaixo de Deus”. Outra mesa é reservada aos Martins e aos Pretos Velhos: “ele é das águas também, ele é do mar. É Martim que é banda. O negócio dele é beber, ele está com a bebida dele, ai tem o charuto deles. Esse daqui é Preto Velho, ele fuma cachimbo”.

Percebi que a temática das ervas medicinais e a dos altares, ambas desenvolvidas por Raimunda, foram as duas pelas quais os estudantes mostraram mais interesse. Retornando para a sala de aula, eles sistematizaram as informações anotadas.

Já em uma outra “aula na retomada”⁴⁰⁵, os professores Williane e Jonatas, com a colaboração das também professoras Ana Alice e Maria Conceição, conduziram os estudantes – do turno vespertino, turmas do 4º e 5º ano – à retomada de Noemia, viúva de Luizão, a quem já nos referimos e ao seu assassinato em 2016. Na ocasião desta aula, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer outra localidade da aldeia e novas histórias a ela associadas. Tais aulas contribuem, sem dúvida, para que eles tenham outra perspectiva do território além da geográfica e valorizem os saberes para além do Colégio. Algo equivalente fazem os Kaiowá ao indicarem e ensinarem os distintos topônimos e ao evocarem as famílias que viviam em cada espaço territorial (BENITES, 2009: 46).

Durante essa última aula, a temática do meio ambiente foi trabalhada, principalmente do ponto de vista da preservação da água (nascentes, fontes de água, riachos, rios), sendo referidos “o facho de ouro que se desloca de uma serra para outra” e os encantados da mata,

405 Ver vídeo “Aula retomada Noemia” disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_ltsRHEpppsyCAg/videos.

como a Caipora. A pedido dos professores, Noemia contou como era o acesso à escola quando era criança e descreveu as dificuldades pelas quais passou por falta de transporte.

Após retornarem do rio, os estudantes brincaram em frente da casa da retomada e lançaram um saboroso arroz doce preparado por Noemia. A retomada é um lugar poderoso de práticas culturais e de revitalização de memória, que, como assinala Zumthor, é determinante para a própria sobrevivência do grupo, ao preservar, transmitir e afirmar sua identidade, assegurando, assim, seu futuro (ZUMTHOR, 1997: 14). Testemunhei como as aulas desenvolvidas nas retomadas, além de criarem certa descontinuidade com a sala de aula, podem despertar as memórias sociais de indígenas e não indígenas, muitas vezes convergentes.

Tomemos outro exemplo de aprendizagem da cultura tupinambá para os estudantes não indígenas em sala de aula, como parte de uma aula da disciplina “identidade e cultura tupinambá”, cuja professora da turma do 8º ano, Raimónica – não indígena mas moradora da aldeia –, havia convidado José Aelson, mais conhecido como Tete, um dos irmãos do cacique Babau para dissertar sobre pinturas corporais, e que fora antecedida por uma pesquisa escolar através de entrevistas a pessoas da comunidade. José Aelson chamou a atenção para a importância dos significados da pintura, que entre os Tupinambá podem vir em sonhos⁴⁰⁶ ou advir de elementos da natureza – rios, serras –, e dos animais, tais como as garras da onça. As pinturas locais são geralmente feitas com jenipapo⁴⁰⁷ e com urucum⁴⁰⁸, sendo que em 2018 vi pinturas produzidas com argila verde e alaranjada e também com goma de mandioca, para a obtenção da cor branca. Essas três cores podem servir de base para traços com o jenipapo, cuja aplicação se faz com a mão, pincel ou palito.

Qual a orientação observada para a produção das pinturas? Ao responder ao questionamento de um estudante não indígena, José Aelson explicou que, geralmente, pinta-se, de cima para baixo, rosto, costas, frente, braços e por último, pernas⁴⁰⁹. Outro estudante, igualmente não indígena, compartilhou uma informação obtida em uma entrevista, ou seja, a possibilidade de desmaio caso a pessoa não esteja preparada para receber a pintura, o que foi confirmado, sob a justificativa de que “a pintura é uma reza”, uma “troca de energia” que requer concentração, sob pena de enfraquecer a potência da pintura, a sua força simbólico-

406 Como mencionamos no capítulo anterior, sonhou com pinturas representando as folhas que curam materializou o sonho com as pinturas junto ao grupo jovem na reunião sobre o PPP.

407 Fruto do jenipapeiro, árvore que se encontra, no Brasil, na Amazônia e na Mata Atlântica.

408 Fruto do urucuzeiro, nativo da América tropical. Serve também para fazer corante.

409 Ver figuras 2.34 a 2.37, Caderno de imagens 2.

espiritual. Alguns integrantes do grupo de jovens da aldeia informaram, em entrevista a uma outra estudante não indígena, que a pintura é um meio de purificação: “igualmente tomando banho se limpa, pode se limpar com uma pintura”, o que equivale a “um fechamento de corpo⁴¹⁰”. Daí a importância das pinturas para a participação em eventos, mobilizações, lutas, retomadas⁴¹¹.

Os estudantes não indígenas são geralmente muito atentos às temáticas vinculados à cultura dos Tupinambá. Se bem alguns não possam se pintar por restrições religiosas ou por receio de serem vítimas de violências, uma vez sejam identificados, nas localidades vizinhas, como tupinambás, com criatividade os professores vislumbram alternativas que possam integrá-los às brincadeiras. Vi, em alguns momentos, estudantes não indígenas serem pintados com tinta guache passível de ser removida no banho. Se para os estudantes não indígenas o aprendizado, “na escola dos Índios”, transmite novas informações e novas maneiras de percepção do mundo, para os estudantes indígenas preserva e reforçar a memória social do grupo.

5.3.2. Impactos do CEITSP na vida dos não indígenas

Na tentativa de contribuir para o entendimento mais aprofundado dos resultados decorrentes das interações índios/não índios no contexto escolar da Serra do Padeiro, pretendo examinar aqui as percepções dos alunos não indígenas e de suas famílias sobre os efeitos sociais do CEITSP na região e, mais especificamente, seus impactos nas suas próprias vidas. O que os impressiona, fortemente, conforme registramos em todas as conversas estabelecidas com as famílias desses estudantes é, principalmente, a qualidade escolar do CEITSP, a presença de um transporte escolar operativo, uma merenda de qualidade e farta e a possibilidade de acesso ao posto de saúde da comunidade.

Um dos principais representantes do Assentamento Nova Jerusalém, a quem já nos referimos, e que também estuda no CEITSP, no EJA do turno noturno, vê o trabalho desenvolvido no colégio como um exemplo a seguir:

achei a coisa muito bonita quando cheguei [...] Uma coisa muito bonita que ainda nunca vi. Do tempo que eu vivo, de 42 anos de idade, eu nunca vi, um município buscar e pegar de outro município (referente ao transporte escolar operado pelo CEITSP). Só quem está fazendo isso é Babau mesmo, ele está de parabéns. [...]

410 Veremos, com mais detalhes, os fechamentos de corpo, principalmente dos jovens, no capítulo 8.

411 Sobre pinturas corporais entre os Tupinambá, ver também Ubinger, 2012: 108.

Com essa escola, quantas pessoas estão sendo ajudadas aqui? [...] É o único socorro que nós estamos tendo. Eu vejo que é uma coisa muito bonita.

Ele acrescentou que, inicialmente, ficou surpreso de ver a atuação do cacique Babau em prol da educação, porque faz isso sem pretender nenhum cargo político, mas, simplesmente, para servir seu povo; e ainda:

Eu fiquei maravilhado quando vi que ele quer ajudar não só a parte indígena mas as outras pessoas ao redor dele, as pessoas que precisam. Ele está ajudando. [...] E quem era para estar fazendo isso, era nossas autoridades que estão no poder. Era o prefeito da cidade se preocupando com a educação [...] os vereadores [...].

O representante do MST ressalta ainda que não fora pela insistência do cacique Babau, não haveria nenhum melhoramento das estradas e do transporte escolar na região esses últimos anos.

Todas as famílias não indígenas são unânimes em enfatizar o significado de disporem de um transporte escolar que chega, às vezes, até a entrada das suas casas. É no mínimo, “um luxo”, afirmam, considerando-se a realidade da região. Muitos dos pais cujos filhos estudavam nas escolas municipais da região comentam que o CEITSP tem uma atenção especial para com o transporte, não se eximindo da responsabilidade mesmo se o ônibus quebrar, por exemplo: “diferente de Una, que se quebrar, os alunos têm que voltar a pé”, me disse uma mãe não indígena.

Cabe ressaltar, como é possível verificar no mapa 2, que as linhas do transporte escolar do CEITSP saem dos limites da aldeia e da TI para buscar e levar de volta esses estudantes não indígenas, tentando aproximar-se o mais que possível das suas casas para que não precisem andar muito. Os assentamentos têm a vantagem de reunir os estudantes em uma só localidade, diferentemente dos outros trabalhadores rurais que costumam morar mais afastados uns dos outros, como os dois estudantes anteriormente mencionados que despendem uma hora para atingir o ponto de ônibus.

Além do transporte, as famílias dos estudantes não indígenas ressaltam o cuidado que o CEITSP tem para com a merenda escolar: “não é em todos lugares que tem a merendinha que tem nos índios”, me disse uma senhora do assentamento que estuda no EJA, no turno noturno. Outra estudante não indígena de 10 anos em 2017, oriunda de família de pequenos agricultores, ressaltou que além da merenda servidas durante o intervalo, há uma outra, distribuída tão logo chegam ao Colégio. A mãe entende o gesto de cuidado ali subtendido, ao

tempo em que ressalta a sua importância; alguns saem cedo de casa para estudar, sobretudo os estudantes não indígenas que não residem em assentamentos. Outra mãe não tem pejo em revelar que, às vezes, as próprias famílias não têm condições de oferecer aos filhos as devidas refeições:

geralmente não têm, passam dificuldade. Já (no CEITSP) tem café da manhã. As merendas, tudo é melhor. Quando falta (do governo), de tudo eles improvisam, tem uma banana, um aipim. E lá não (escola municipal). Se (a família) tiver dinheiro para gastar (comprando merenda), senão vai voltar do mesmo jeito. A gente que não tem condições de onde que vai ter todo dia para o filho merendar?

Quando há atividades fora dos horários convencionais dos turnos escolares, o que requer, muitas vezes, a permanência dos alunos ao longo do dia, as mães afirmam ficar despreocupadas em relação aos filhos, porque sabem que “tem almoço para eles lá”.

Os elogios ao CEITSP não foram confiados apenas a mim mas divulgados em um programa de rádio local, durante o qual uma mãe não indígena teria deixado um recado para as professoras do CEITSP. Segundo as diferentes pessoas que me relataram o acontecido, o radialista, ao saber que os filhos daquela mãe estudavam no colégio da comunidade indígena, pediu mais informações sobre o CEITSP, o que permitiu à respondente elogiar o trabalho dos professores, o profissionalismo da diretora e a qualidade da merenda que comparou a um almoço.

As famílias não indígenas valorizam também o modo atencioso com que professores e funcionários do CEITSP tratam a todos, sem faltar ao respeito: “todo mundo bem educado, mais atenciosos do que na cidade”, afirmou uma mãe do assentamento. Outra, que também estuda no EJA, no turno noturno, comentou que antes de estudar no CEITSP, não conhecia ninguém da aldeia “mas agora parece que conheço há 100 anos porque são pessoas legais, são pessoas que tratam a gente muito bem [...] Ficam preocupados quando a gente não vai”.

As famílias costumam também comparar o ensino recebido pelos filhos em uma escola municipal com daquele recebido no CEITSP. Uma mãe fez a seguinte avaliação: “na cidade não estão aprendendo nada, não tem quem olhe. Quero tirar os filhos da rua para estudar nos índios. Esses estudos não estão valendo nada. Lá na Serra, já sabem escrever”. Alguns professores relatam que em reuniões com os pais dos estudantes não indígenas costumam ser parabenizados pelo bom desempenho do colégio. Além do fato de serem bem tratados do profissionalismo do corpo docente, as famílias não indígenas dizem ficar mais tranquilas por seus filhos estudarem no CEITSP porque sabem que eles não estão expostos à violência que

costumam associar à vida na cidade, e que “na escola dos índios” é quase improvável burlarem a vigilância, deixando de frequentar as aulas.

As famílias destacam ainda que, além do serviço de educação escolar, beneficiam-se também do atendimento médico no posto de saúde: “aqui é bom demais, tem posto médico e tudo!”. A ficha médica do estudante não indígena é encaminhada para as prefeituras e a do estudante indígena para a FUNAI.

Para o babalorixá Caçanambo, o movimento indígena e, particularmente, a luta dos tupinambá da Serra do Padeiro, trouxe para a região avanços em termos de infraestruturas – energia, estradas, pontes – e conhecimento, o que tem significado oportunidades também para os não indígenas mais pobres. “Ninguém precisa mais estudar na rua porque aqui tem tudo, então com essa aldeia surgiu uma riqueza muito grande”, não apenas riquezas materiais mas também espirituais “ensinaram ao povo a amar mais os encantados” e a respeitar as outras religiões.

Indígenas e não indígenas avaliam que o acolhimento de não índios no colégio cumpre um papel social importante na região, uma vez que vem colaborando para a diminuição da taxa de analfabetismo; possibilitando às famílias não indígenas acesso aos planos sociais do governo, tal como aposentadoria, bolsa família e acesso à saúde; e com eles compartilhando o uso de estradas e transporte de boa qualidade. Nesse sentido, Dona Maria enfatiza: “o que a gente tem é para compartilhar com todos”.

5.4 “SABER VIVER COM O DIFERENTE”

Seu Lírio, pajé da comunidade, reconhece que o colégio ali instalado “é bom, porque [...] acolhe e ensina o bom para todos eles (estudantes não indígenas), porque é melhor para todos, para não ficar recusando de um ao outro”. Com efeito, o próprio PPP (2014: 12) destaca, na parte “Missão da Escola”, que o CEITSP deve:

- Proporcionar condições de conhecimento através da educação formal e convivência entre grupos, para a formação de novas lideranças comunitárias.
- Desenvolver uma forma de trabalho buscando integração entre a comunidade local e a sociedade civil organizada, visando respeito mútuo.

5.4.1. Quebrando preconceitos

A diretora Magnólia observa, com propriedade, que geralmente o estudante não indígena que ingressa no colégio está também vinculado a algum movimento: “a gente tem mais pessoas que são da luta mesmo, mesmo não sendo índios, mas eles lutam pelo direito deles, eles têm uma luta parecida”. Sendo assim, ela acrescenta que os professores indígenas, além de ensinar os conteúdos das diferentes disciplinas, capacitam também os não indígenas sobre seus direitos na base da luta indígena: “O que a gente faz? Porque a gente faz? Qual é a lei que empara? [...] Então fala isso para eles, para eles também ter como se defender lá, quando alguém lá falar deles”. Neste sentido, uma estudante indígena ressalta que:

a questão da luta indígena, da luta pela terra sempre vem à tona, fora da sala ou dentro da sala, sempre vem à tona. [...] A luta da terra nunca teve assim uma matéria diretamente mas sim sempre cai quando a gente está conversando sobre um assunto de história por exemplo, da época medieval, dos senhores feudais que a gente fez uma pequena comparação com os fazendeiros de hoje.

O representante do Assentamento Nova Jerusalém comentou que antes mesmo de conhecer o cacique Babau pessoalmente, o defendia das pessoas que diziam “esses índios são todos ladrões”. Ao contrário, ele disse: “Eu vejo que é um camarada que luta”. Entende que os indígenas não estão tomando terra de ninguém mas estão apenas lutando pelos seus direitos. Segundo ele, quando as pessoas não conhecem a luta, discriminam. Eles também são chamados de “ladrões de terra” por serem do MST.

Antes de estudar no CEITSP, muitos estudantes não indígenas e suas famílias tinham ouvido falar da luta dos Tupinambá pela demarcação do território e, particularmente, da atuação do cacique Babau. Alguns desses estudantes comentaram que colegas da cidade sempre perguntam como é a aldeia, se o cacique Babau era ruim. Uma mãe do assentamento lembrou que: “tinha receio porque [...] o pessoal falava tanto de Babau que parecia que Babau era um monstro. Ai fiquei com receio. Ai fui lá e conheci o pessoal, para mim são pessoas maravilhosas”.

Eles são também frequentemente questionados sobre a identidade dos Tupinambá por colegas da cidade, que alegam que eles não são indígenas devido à sua aparência física, isto é, ser pouco mais escura e cabelos não “escorridos”, representação que remonta ao século XIX. A esse tipo de acusação, os estudantes não indígenas do CEITSP tentam combater com o argumento de que “identidade não tem a ver com aparência, está no sangue”. Alude-se, assim,

ao sangue como uma metáfora para uma presumida origem comum, ou para o que Max Weber descreveu como “um sentimento coletivo específico, orientado por um suposto parentesco de sangue, em formações políticas delimitadas de um modo puramente artificial” (1991: 270).

Muito curiosamente, é também aludindo ao sangue que uma estudante indígena, fenotipicamente branca e, por isso, questionada sobre a sua identidade indígena, reage ao preconceito: “[...] A raça indígena está no meu sangue, não está na cor de minha pele e nem no meu cabelo liso ou caracolado ou vermelho ou loiro. [...]”

A convivência ensejada pela educação escolar indígena, à luz da experiência do CEITSP, pode se tornar um instrumento eficaz na desconstrução dos preconceitos contra os povos indígenas, por parte de grupos sociais em situação estruturalmente próxima aos indígenas, como são os pequenos trabalhadores rurais e outras categorias similares que frequentam o colégio. Ao acolhê-los, exercitando o respeito mútuo e a solidariedade, os Tupinambá têm-nos conquistado para o seu campo. Nesse sentido, a abertura seletiva para o exterior que têm praticado mostra-se uma arma de combate ao preconceito e à intolerância mediante a divisão do campo dos não indígenas. Recepcionados, alimentados e educados à moda tupinambá, os não indígenas substituem, gradativamente, o seu antagonismo pela aliança. É particularmente interessante que essa reconversão de ações, sentimentos e pensamentos por parte dos não índios e, reciprocamente também por parte dos índios, esteja se processando pela via da escolarização.

5.4.2. Um modelo educativo que incomoda: ruptura da ordem de dominação

Esse modelo escolar está contribuindo para formar crianças, jovens e adultos sob novas bases, na contramão do que preconiza a lógica governamental e a lógica de mercado. E disso os Tupinambá parecem estar conscientes. O cacique Babau, com rara perspicácia e certa dose de indisfarçável orgulho, não tem dúvida de que o modo de vida tupinambá de acordo com a variante Serra do Padeiro está, gradativamente, invertendo as posições no contexto regional: ao invés de devedores dos poderes externos, dá-se o contrário, isto é, o modo de produção e reprodução tupinambá colabora, decisivamente, para a produção e reprodução regional, seja através da preservação do ambiente (nascentes e matas ciliares), seja mediante a sua cosmologia (espiritualidade). Seja, finalmente, através do seu projeto de educação interétnica e intercultural.

De fato, as evidências reunidas apontam para uma experiência intercultural que pode representar um modelo a ser seguido – exportado, segundo o cacique Babau – além dos limites da comunidade indígena. “[...] O mundo é uma questão da gente ir ensinando um ao outro. [...] Cada hora, as coisas são diferentes e uma escola existe para trabalhar exatamente isso: a evolução do dia a dia”.

O pequeno excerto talvez possa sintetizar o projeto de educação escolar indígena na Serra do Padeiro pela voz autorizada do seu cacique. A sabedoria intuitiva que tem guiado esse projeto é digna de nota e está longe de ser uma

transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas é, em vez disso, uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem. [...] Como observou Merleau-Ponty, nós não copiamos tanto outras pessoas quanto copiamos suas ações, e “encontramos outros no ponto de origem dessas ações” (1964: 117)”. (INGOLD, 2010: 21)

Eu suponho que os Tupinambá da Serra do Padeiro possam endossar as ideias de Ingold (e de Merleau-Ponty), mas admito não tê-los consultado.

Como eu também não estou segura de que o leitor (a) conheça o instigante artigo de Ingold, “Da transmissão de representações à educação da atenção”, permito-me apenas lembrar – até porque estou longe de conhecer, em profundidade, as formulações do autor – que a sua questão central é “o que cada geração dá, de subsídio, à geração seguinte, para a criação e manutenção do conhecimento humano?” (INGOLD, 2010: 6). Para ele, cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria dos seus predecessores através do desenvolvimento de habilidades (*enskilment*) que não são transmitidas mas refeitas/recultivadas nas várias situações em que os aprendizes são guiados a se engajar com os lugares, seres e coisas que compõem um mundo compartilhado. Nesse sentido, aprender é equivalente a uma “educação da atenção” através do engajamento ativo no ambiente (INGOLD, 2010: 21). Por último, lembro que o conceito de evolução utilizado pelo autor não reivindica um espaço ontológico separado para a história humana, o que está em perfeita compatibilidade com a epistemologia e ontologia tupinambás.

Quando os professores e demais pessoas envolvidas no projeto escolar da Serra do Padeiro conduzem os estudantes para o entorno do colégio, sejam fontes de água, riachos, rios, sejam retomadas de parcelas do território indígena, sejam visitas a altares domésticos, eles estão, através de direções específicas dadas aos praticantes, introduzindo-os – sem tornar isso explícito – na cultura indígena, ao passo que estes últimos estão abrindo caminho através

de um campo de práticas relacionadas, gerando conhecimento que eles descobrem por si mesmos (INGOLD, 2010: 21). Em outras palavras, uns e outros estão aumentando o conhecimento humano através, notadamente, de uma educação da atenção.

CADERNO DE IMAGENS – II



Figura 2.1. Ferros aparentes da obra abandonada do CEITSP. Foto: Nathalie Pavelic, maio 2016.



Figura 2.2. Estado da obra do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, abr. 2019.



Figura 2.3. Outdoor contra os Tupinambá. Fonte: <http://www.blogdogusmao.com.br/tag/tv-bandeirantes/>



Figura 2.4. Ônibus escolar atolado. Por Elizamar Xakriabá, mar. 2018.



Figura 2.5. Estudantes empurrando o ônibus escolar atolado. Por Elizamar Xakriabá, mar. 2018.



Figura 2.6. Caminhão escolar e estado das estradas. Reprodução do acervo de Joselice Ganem. (Foto provavelmente tomada em 2008).



Figura 2.7. Altar na biblioteca do CEITSP. Por Sthefany Tupinambá, abr. 2019.



Figura 2.8. Altar na secretaria do CEITSP. Por Sthefany Tupinambá, abr. 2019.



Figura 2.9. Ory segurando ramos de alecrim para a “limpeza” do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.



Figura 2.10. Ory e Glicéria subindo até o Colégio para realizar uma “limpeza”. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.



Figura 2.11. Glicéria e Maria Erenita realizando a “limpeza” do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 26 jan. 2018.



Figura 2.12. Sthefany, Maria de Caetano, Miuda e Raimunda pisando folhas para a preparação de banho a ser utilizada na Jornada Pedagógica. Por Nathalie Pavelic, 7 fev. 2018.



Figura 2.13. Toré de abertura da Jornada Pedagógica 2018. Por Nathalie Pavelic, 7 fev. 2018.



Figura 2.14. Mesa dos anciões na Jornada Pedagógica 2018. Por Nathalie Pavelic, 8 fev. 2018.



Figura 2.15. Stefany e seu avô, seu Lírio, quando ela estava de férias na aldeia por ainda morar em São Paulo. Reprodução do acervo de Stefany Tupinambá.



Figuras 2.16 – 2.20. Salas do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, maio 2016.



Figura 2.21. Toré de abertura, turno vespertino. Por Nathalie Pavelic, abr. 2018.





Figuras 2.22 – 2.27. Crianças aprendendo fazendo. Por Nathalie Pavelic 2017/2018.



Figura 2.28. Banca improvisada. Por Nathalie Pavelic, mar. 2018.



Figuras 2.29 – 2.30. Casas em assentamento. Por Nathalie Pavelic, dez. 2017.



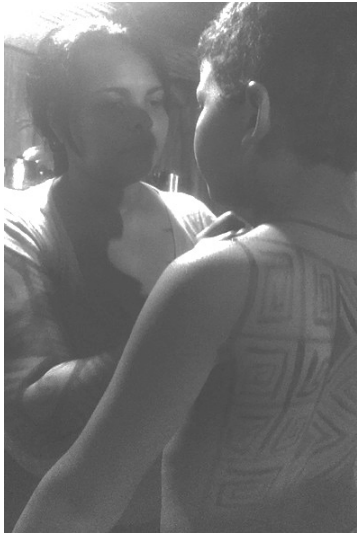
Figura 2.31. Alojamento de trabalhador rural. Por Nathalie Pavelic, dez. 2017.



Figura 2.32 . Babalorixá Caçanambo. Por Nathalie Pavelic, 12 abr. 2018.



Figura 2.33. Caruru de Raimunda. Por Nathalie Pavelic, 6 set. 2018.



Figuras 2.34. – 2.37. Pinturas corporais. Por Nathalie Pavelic, 2017/2018.

TERCEIRA PARTE
A PERDA DA TERRA, OS TRONCOS VELHOS E AS LIDERANÇAS:
AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR TUPINAMBÁ

Ô arrodeando aldeia / arrodeando aldeia
E os índios vão / arrodeando a aldeia
(canto tupinambá)

6 ARRANJOS E ESTRATÉGIAS PARA ACESSAR A EDUCAÇÃO FORMAL

A construção de uma educação escolar indígena na Serra do Padeiro, hoje, está vinculada a um projeto anterior, cujas raízes são mais profundas, pois que conectadas com a luta pela terra. Se bem a ocupação do interior do território tupinambá pelos indígenas, na região das serras, se acentuou após o levante de Marcellino devido à perseguição que lhes foi movida, nesta região já viviam *parentes* que representam os *troncos velhos* de hoje. Segundo Alarcon (2013: 28):

o homem referido na origem do tronco que se desdobra nos grandes ramos Ferreira da Silva e Bransford da Silva teria chegado à Serra do Padeiro, oriundo do oeste da Bahia, nas últimas décadas do século XIX. Já os irmãos que dariam origem aos dois grandes ramos Fulgêncio Barbosa teriam chegado à região do rio Cipó, também na aldeia Serra do Padeiro, por volta de 1910. E, o que é muito importante, os três se casaram com indígenas que já viviam na Serra do Padeiro, senão em caráter permanente, ao menos durante temporadas.

Segundo as narrativas dos membros da comunidade, na época dos *troncos velhos* o importante era que as crianças e os jovens desenvolvessem seus conhecimentos a respeito da natureza, da religião e adquirissem habilidades específicas e atitudes úteis para o cotidiano. Esses elementos não poderiam ser transmitidos pela educação “branca” e, por isso, a educação formal não parecia ocupar um lugar importante na organização sociopolítica dos Tupinambá à época, tanto por não responder às necessidades do momento quanto pelo fato de não se ter acesso a escolas da região. Contudo, as memórias dos anciãos revelam que, mesmo assim, algumas famílias conseguiram elaborar arranjos para alfabetizar seus filhos.

A educação formal passou a ser percebida como potencialmente útil, mais particularmente para a resolução de disputas fundiárias. A partir de um trabalho sobre a memória, busca-se entender a preocupação dos anciãos com a educação de seus descendentes e com o futuro da comunidade em um contexto de ocupação do seu território por não indígenas.

Embora não se tenha informações precisas sobre a população da Serra do Padeiro – quantos índios e não índios estavam ali estabelecidos – e da situação socioeconômica dessa população, os dados mostram que, algumas famílias, – principalmente as que são hoje consideradas como *troncos velhos* – teriam uma condição aparentemente diferenciada. Essa suposição, por sua vez, apoia-se, justamente, no fato de terem conseguido prover estudo para

seus filhos. Com efeito, como mencionamos, a maioria dos indígenas não estudava em parte por não considerarem a educação escolar imprescindível para a realidade na qual estavam vivendo mas também devido à dificuldade de acesso às escolas.

A partir das memórias dos anciões, tanto aqueles que tiveram a oportunidade de estudar quanto os que nunca estudaram, procurei reconstituir, parcialmente, a criação dos lugares de alfabetização que surgiram na região por iniciativas de indígenas e não indígenas. A pesquisa revela um contexto atípico, ou seja, o de indígenas, embora em número não expressivo, estudando em escolas particulares, com professores contratados, o que, muito provavelmente, se deveria ao valor atribuído à escolarização por parte daquelas famílias em melhor posição econômico-social. Isso parece querer dizer que há um processo de diferenciação socioeconômica na Serra do Padeiro, embora aparentemente incipiente, e que tal diferenciação implicaria também em distintas percepções e valores.

6.1 MEMÓRIAS DE VIZINHANÇA FORÇADA

O final do século XIX é marcado pelo aumento da intrusão de não indígenas na região de Serra do Padeiro atraídos pela produção de cacau. As terras indígenas foram mercantilizadas ou trocadas, endividando os indígenas que comprovam produtos industrializados das “vendingas” recém instaladas no entorno. Se em um primeiro momento encontraram outras terras, com maior ou menor facilidade, entenderam rapidamente que se encontravam presos entre vários “Outros”, interditados de transitar ou acessar as roças, matas e rios. Alguns indígenas tornaram-se empregados desses “Outros” que invadiram suas terras, outros foram compelidos a sair e trabalhar fora e outros ainda resistiram, sendo considerados, hoje, como os *troncos velhos*.

Não obstante os Tupinambá nunca tenham deixado de resistir à intrusão e ocupação de suas terras, principalmente contra esses “Outros” que almejavam controlar a região, os anos 1930 e 1940 se mostraram particularmente difíceis.⁴¹² A antropóloga Daniela Alarcon ressalta que o período entre 1937 e 1987, “balizado, de um lado, pela derrota do levante de Marcellino e, de outro, por um dos primeiros eventos da mobilização indígena contemporânea [...]” (ALARCON, 2013: 44), carece de dados que teriam sua relevância para entender melhor o contexto do processo de recuperação territorial. A falta de informações sobre certos períodos históricos acentua a invisibilidade de atores sociais que lutaram e

412 Para mais informações sobre a situação dos Tupinambá no final do século XIX, ver Alarcon (2013: 42-44).

resistiram repensando, constantemente, em suas estratégias para poder avançar no contexto de pertinência étnica.

Embora não preencham essas lacunas, as informações que levantamos junto aos *troncos velhos* – e as pesquisas em acervos das escolas do campo – sobre o acesso à educação formal na região da Serra do Padeiro nesse período, trazem alguns elementos que evidenciam a presença e resistência dos Tupinambá na região.

6.1.1. “Para achar um vizinho era longe”

Seu Lírio, pajé da comunidade, nasceu em 1949. É também sobrinho de Dilza Bransford da Silva, dona Dai – a quem nos referiremos mais à frente –, por ser filho de João Ferreira da Silva (João de Nô). Foi criado pelo pai, pois sua mãe partiu e casou com outro homem. Seu Lírio comenta que no tempo do pai “era tudo mata, ninguém andava aqui. Para achar um vizinho era longe, era muito longe para achar algum lugar e topar um vizinho. [...] Hoje em dia não, se der um grito os vizinhos todos escutam.” Ele recorda que as casas eram todas feitas de taipa e de palha, e que, criança, chegou ainda a ver várias casas assim. Depois, as casas passaram a ser construídas de tabilha rebocadas com pequenas tábuas⁴¹³. Posteriormente, surgiu o serrote, o que ajudou tanto na construção das casas quanto no fabrico de outros tipos de materiais. Com a aparição do tijolo, dos blocos e da laje, as pessoas foram mudando o jeito de construir as casas, o que mudou também sua arquitetura. A casa de seu Lírio, contudo, permaneceu de madeira, por gostar assim, por ser resistente.

Na alimentação, tal como percebemos nas falas dos outros anciãos, seu Lírio ressaltou também a importância da pesca e da caça. Explica que costumavam cozinhar na folha da patioba ou na palha da banana debaixo das brasas: “ficava e a chama cobria, não rasgava”. Relembra também das maneiras de fabricar os utensílios de pesca, por exemplo, a linha: “ia na mata tirar a folha do tucum⁴¹⁴, puxava, tirava a linha”. Faziam também canoa, jereré⁴¹⁵, tarrafa, rede e depois apareceu o anzol.

Naquele tempo, quase tudo era feito de barro, ou seja, prato, copo, frigideira, panela, talha⁴¹⁶, pote, moringa⁴¹⁷, que as pessoas queimavam em um lugar específico. Recorda que “eram uns trabalhos tudo bem feitos”. Além do barro, fazia-se também utensílios de madeira,

413 Ver figura 3.1, Caderno de imagens 3.

414 Tipo de palmeira.

415 Tipo de rede de pesca com formato cônico.

416 Pote de barro para armazenar água – “potão grande de quatro asas”, explica seu Lírio.

417 Outro tipo de pote de barro para água.

i.e.: gamelas, pratos, colheres etc. Mesmo com os hábitos em mudança, seu Lírio afirma que esses saberes não se perderam: “veio o alumínio, veio tantas coisas diferentes, esqueceram do ritmo velho, antigo, como era. Mas em muitos lugares ainda tem, ainda fazem.”

Quanto ao trabalho na roça, explica que antigamente se fazia tudo na mão, não costumavam usar enxada, machado e facão: “tudo era puxado na base da mão. Era assim. Para plantar, fazia uns espetos lá no pau, saia espetando no chão para ir enfincando.” Para medir as roças, relembra de técnicas específicas:

pegava, cortava uma vara, media um tanto, ficava de pé assim e o outro media e cortava a vara. Aí saiam medindo. Tem tantas braças uma roça, tem 60 braças... conforme o tanto que fosse para fazer um quadro. Mas hoje em dia sabemos que, pelo estudo, uma tarefa de terra soma 900 quadrinhos. Novecentos quadrinhos é um quadro de terra. E aí, por ali faz o tanto que quiser né? Por exemplo, se a pessoa vai medir a terra, geralmente aqui marcava na madeira ali. E aí se picava e lá a outra que desse aquele tanto, marcava de novo, aí voltava assim para fazer aquele quadro, né? Mede por corda. Hoje em dia, já mudou tanto que já tem um GPS para medir, né? Já mudou muita coisa daquele tempo para agora.

Seu Lírio nunca estudou na juventude, trabalhou na roça com o pai, *aprendeu fazendo* a construir as casas: “Eu não sabia fazer direito mas eu fiz”⁴¹⁸. Mais uma vez observamos a importância do exemplo. Além de *aprender fazendo*, persiste a força da tradição oral, que permite a transmissão das experiências vividas e da memória coletiva mediante o diálogo entre as diversas gerações. Com efeito, segundo Candau, a oralidade e os relatos de vida são “veículos privilegiados de memórias coletivas” (2005: 131, tradução nossa). Histórias de visagens e encantos de ouro fazem também, plenamente, parte da herança sociocultural e são transmitidas de geração a geração na Serra do Padeiro, inclusive no âmbito da educação escolar indígena.

6.1.2. Os “Outros” e a tentativa de invisibilizar os indígenas

Ao visitar o acervo das escolas do campo da prefeitura de Una, do qual falarei com mais atenção na próxima seção, aproveitei para conhecer o Museu de Una e assim tentar obter informações sobre o início da educação formal no município. As informações confirmaram a invisibilidade da presença indígena na região. O museu reúne, basicamente, fotos e pertences de Manoel Pereira de Almeida, um dos mais notórios coronéis locais. Como os demais, Almeida facilitou a entrada de migrantes na região de Olivença e arredores, confinando,

418 Ver também outros exemplos dados por Ferreira (2011: 94-96) e Alarcon (2013: 205).

assim, os indígenas. Nas primeiras décadas dos anos 1900, ele contraiu matrimônio com as duas filhas – a segunda, após a morte da primeira – do fazendeiro alemão João David Fuchs, que chegou a ser intendente da vila de Una ente os anos 1890 e 1900 (ALARCON, 2013: 113). Almeida, por sua vez, foi administrador e prefeito de Una na década dos anos 1920 e 1930. Se, para alguns, Almeida é considerado como um “herói”, entre os indígenas era conhecido como “o dono de Una” como reporta a antropóloga Daniela Alarcon (2013: 114):

Fragmentos compunham a imagem do Almeida que circulava entre os índios. [...] Era perverso, lembrou outro: mantinha os presos em uma cadeia à beira mar e quando a maré enchia, estes ficavam com água até o pescoço. Contratava trabalhadores e não pagava. Em sua administração, uma aldeia indígena inteira, no baixo curso do rio de Una, teria sido dizimada. “Estava tudo na mão dele [de Almeida]”, disse-me um índio. “Ele era o branco ali, o experiente.” Referindo-se a Almeida, um indígena disse-me certa vez que ele não fazia: mandava fazer. Como se sabe, jagunços eram companheiros frequentes dos coronéis.

Uma placa na entrada informa que o museu é “composto por peças que contam a rica história do município de Una”. Contudo, nesta “rica história” os Tupinambá são invisíveis. Ao contrário, o acervo evidencia sua abertura a culturas estrangeiras, mediante a acolhida de imigrantes que iriam “contribuir” para o desenvolvimento da região. Entre as fotos expostas⁴¹⁹, pode ser vista uma “escola de japoneses” do povoado de Colônia, datada de 1950: imigrantes japoneses posando de kimono bem como Maria da Conceição Almeida Amorim “1ª Professora da Colônia”, também de kimono. Ela recebeu, em 2003, uma honra ao mérito do Colégio Novo Jardim “pelos serviços prestados à Educação no município de Una – Bahia”.

O vereador do município, Tanda, a quem já nos referimos, explicou-me que Una foi uma das primeiras cidades do Nordeste a acolher imigrantes japoneses, produtores de hortaliças.

6.1.3. “A rua de um lado só”

Na região da Serra do Padeiro, Arlindo Fulgêncio Barbosa, conhecido como seu Bida, morava em uma localidade próxima ao rio Maruim, em uma terra comprada na década de 1940 por seu pai, João Fulgêncio, com um dinheiro que juntou trabalhando em fazendas. O pai de João Fulgêncio, Francisco, perdeu essas terras por tê-las comprado de “boca”, ou seja, sem titulação. Seu Bida registrou uma área que denominou fazenda Cachoeira. A família

419 Ver a reprodução de fotos do acervo do Museu de Una, Caderno de Imagens 3, figuras 3.2 a 3.4.

adoeceu e os deslocamentos até a cidade de Buerarema⁴²⁰, fizeram-se mais frequentes embora as condições materiais fossem precárias. Na década de 1960, ele resolveu trocar com José Soares – um não indígena morador de Buerarema – uma parcela da sua fazenda por uma casa em Buerarema. Apesar da desvantagem da troca, foi a estratégia que a família de seu Bida vislumbrou, na época, para enfrentar a situação. Caso contrário, “íamos todos morrer de anemia e de paludismo [malária]”, relembra uma das filhas. A casa serviu também de apoio para outros parentes que precisavam pernoitar em Buerarema. A localidade passou, então, a ser chamada de “Zé Soares”. Ailza, uma das filhas de seu Bida, acompanhada de duas de suas irmãs, comentou que,

Há 50 e poucos anos atrás o homem mais rico era o homem que morava aqui. Era do meu pai mas meu pai vendeu. Ele trocou uma casa. Nos ficamos da estrada para lá [em direção ao rio Maruim] e, Zé Soares, da estrada para lá. Ele não tinha filho, depois criou. Botou venda, botou bar, botou açougue, botou um bocado de coisas aqui, uma casa de farinha grandona. E nos morávamos do outro lado. Nós pobrezinhos do outro lado, recuados para lá. [...] Uma mulher que morava desse lado [de Zé Soares], falou com um bocado de gente aí que vinham de Buerarema, gente grande – e eu escutei essa palavra nunca esqueci, era menina. [...] “Aqui é uma rua de um lado só” [...] As donas daqui falavam que aqui era uma rua do lado só porque isso daqui era um bar grande, aqui era um casarão, aqui era outra casa, ali era casa de farinha muito grande, [...] se achavam.

O comentário da mulher é bem ilustrativo do tipo de convivência desses Outros com os indígenas, bem como o preconceito e o propósito de invisibilizá-los para melhor se apropriarem das suas terras. Seu Bida e família passaram a morar mais perto do rio, em um “barraco” de madeira. Das Neves, sua filha mais velha, acompanhada de duas de suas irmãs⁴²¹ e dois sobrinhos, nos mostrou o local onde nasceu:

Isso aí era mata bruta viu? Então mãe passou um bocado de tempo nesse barraquinho. Teve eu. E aí pai trabalhava fora, na casa dos pais dele, plantando mandioca, era milho, banana, trazia feijãozinho, plantava feijão. Ele trazia esse feijão, ela cozinhava, botava no fogo, fazia um molho e comia. E aí (a mãe) ia para o rio pescar, para pegar camarões, piaba para fazer escaldado para eu comer. Fui criada assim com peixe.

A “barraca” foi reconstruída em dois outros lugares perto do rio Maruim, na mata, uma casa de palha, “não tinha piso, era de chão”. O pai “gostava de fogo no meio de casa” para aguentar o frio, “o fogo ficava aceso, não apagava não. [...] Tinha lenha boa”. No último local

420 Antes de 1943, o município chamava-se Macuco, do ribeirão Macuco.

421 Ver figura 3.5, Caderno de imagens 3.

de ocupação perto do rio foi também construída uma casa de farinha, cujos vestígios estão ainda visíveis.

As filhas de seu Bida comentaram que a mãe sempre saía com um pano na cabeça para “ninguém saber que ela era índia, para não morrer”. Algumas vezes, quando retornavam da roça ou da casa de farinha, a casa “estava uma bagaceira, acho que era gente para pegar nós. [...] A casa era aberta, só botava a mão assim, abria e entravam, roubavam todos os trens velhos que a gente tinha e acabaram com tudo. Se nos estivéssemos acho que nos estupravam.” O medo do Outro continua: “hoje a gente está do mesmo jeito, a gente não pode sair [...] Eu quando saio assim na cidade, vou em Itabuna com medo. Só ando com medo, assim assustada, eu fico doida para voltar lá dentro do mato. Acostumei.”

A mãe tinha contato, na época, com a mulher de Zé Soares, Joana Correia⁴²², que era professora e parteira. Inicialmente, ela ia para a fazenda de vez em quando enquanto o marido, Zé Soares, já estava morando e trabalhando “na roça”: “ela morava na rua, depois foi morar na roça e ficou sendo vizinha da gente”. Além da venda e do bar, o casal Soares abriu uma escola, da qual falaremos neste capítulo. Com o tempo, os vínculos se fortaleceram com Joana Correia, ao ponto de seu Bida permitir que as filhas pernoitassem na casa dos vizinhos quando ele tinha que ir para “a rua”. O melhor relacionamento com Joana é justificado como uma maneira de sobreviver na região, além do fato de se tratar de uma parteira que tinha forte vínculo com as outras mulheres graças às crianças que “pegava”, algumas das quais chegou a adotar, pois ela e o marido não tinham filhos. Escolarizada, ela alfabetizou muitas crianças e também adultos.

As relações entre os Tupinambá e os não indígenas nessa época, apesar das constantes invasões, persistiam atreladas à terra, e frequentar as escolas regionais era uma das maneiras de manter e manter-se na terra, assim como outras modalidades de convívio, tais como nascimentos, partos, relações de compadrio, consultas com curadores e rezadores, e utilização de bens e serviços monopolizados pelos não índios: vendas, rádio, animais para transporte, entre outros.

6.2 LUGARES DE ALFABETIZAÇÃO

Entrevistando, conversando e percorrendo a aldeia com os anciões da comunidade – homens e mulheres – e com outras pessoas mais ou menos jovens que detêm uma memória da

422 Ver figura 3.6, Caderno de Imagens 3.

região da época em que não existia o então anexo Serra do Padeiro da EEITSP, estimulamos a rememorar antigos lugares de alfabetização. Ao remontarem a infância, os anciões rememoram, aos poucos, lugares onde havia uma “escolinha”. A princípio, alguns deles não achavam relevante mencionar que tiveram a oportunidade de frequentar essas “escolinhas”, por entenderem que, quando perguntados se haviam estudado quando eram crianças ou jovens, referíamos à educação tal como é hoje. De fato, as suas respostas estavam certas. Não se tratava exatamente de “estudar” mas de serem alfabetizados, ou no mínimo, de adquirirem certas noções básicas. Contudo, ao compreenderem que o meu interesse incidia nas suas experiências nessas “escolinhas” e em tentar localizá-las para elaborar o mapa “Categorias de escolas existentes na região Serra do Padeiro (≈ 1950 - 2015)”⁴²³, eles indicaram, com solicitude, os locais, e se mobilizaram para obter mais informações a respeito delas. Da mesma forma, pensaram inicialmente que não me interessaria visitar os locais onde não havia vestígios das escolinhas preexistentes, mas a menção ao mapa fê-los perceber a importância. Deslocamo-nos, assim, “na caça ao tesouro”, eles portando os facões para abrir caminhos que há muito não eram percorridos.

À medida que obtínhamos mais informações, percebi que os anciões diferenciavam essas “escolinhas” – que chamei de “lugares de alfabetização” – de acordo com várias categorias – “escola dentro de casa”, “escolas improvisadas”, “escolas particulares” e “escolas municipais” – que apresentaremos logo a seguir. Gradativamente, vários desses lugares surgiram, o que me permitiu acessar outra memória do território.

A pesquisa para este capítulo transcorreu em três tempos: o primeiro, mediante a identificação dos lugares de alfabetização a partir das narrativas dos anciões; o segundo, mediante a reprodução da documentação disponível sobre as antigas escolas municipais previamente identificadas com a colaboração ativa dos anciões, no acervo das escolas do campo nos municípios de Buerarema e de Una; e o terceiro, mediante a localização desses lugares de alfabetização e levantamento das coordenadas GPS para a elaboração do mapa.

6.2.1. Escolas “dentro de casa”, “particulares” e “improvisadas”

6.2.1.1. Escolas “dentro de casa”

“Escola dentro de casa” é aquela que, segundo meus interlocutores, caracteriza-se pela presença de um professor particular para ensinar a domicílio. O professor permanecia

423 Ver Mapa 3.

geralmente hospedado na casa do aprendiz, durante a semana, devido a falta de estradas e de transporte. Em alguns casos, foram os próprios pais que iniciaram a alfabetização dos seus filhos.

6.2.1.1.1. Ensinando o “ABC” sobre papel de açúcar

Dilza Bransford da Silva⁴²⁴, mais conhecida como dona Dai, nasceu em 1933, “numa cama de vara forrada de pindoba, [uma palmeira]” feita pelo pai, em Campo de São Pedro, perto de Olivença. Pouco tempo depois, seus pais se estabeleceram na Serra do Padeiro, onde ela ainda mora. Pertencente a um dos principais troncos familiares da Serra do Padeiro, o tronco dos Bransford/Ferreira da Silva, é bisneta de Nonato do Amaral (filho de um coronel não índio e de uma índia de Olivença) e de Laura (uma índia de Olivença); neta de Américo Bransford Cardoso e de Josefina Julia do Amaral (índia de Olivença); e filha de Francisco Ferreira da Silva, mais conhecido como Velho Nô, e Julia Bransford da Silva (índia de Olivença, neta de Manoel Nonato do Amaral e de uma portuguesa, pelo lado paterno).

Dona Dai recorda de seus pais relatando que, na época deles, a situação era complicada, premidos por períodos de crises e privações de todo tipo. Lembrando-se da mãe, ela comenta: “na mocidade dela, era difícil. Trabalhava na roça, pescava e andava a pé muitas léguas para adquirir, às vezes, uma vida melhor, trabalhar, não para os outros, para ela mesmo”. Entre os irmãos de dona Dai, os maiores tomavam conta dos menores. Na sua infância, não havia escolas e professores. Ela explica que embora pudesse existir um local onde ensinar, não adiantava, porque não havia possibilidade de os professores se deslocarem. Contudo, ela estudou um pouco com a mãe, que recebeu um início de alfabetização em Olivença. A mãe, por sua vez, aprendeu com um “professor formado” que também morava em Olivença e que se deslocava até a casa de Américo Bransford: “segunda-feira ele vinha e voltava sexta-feira”. Em certo momento o avô se desentendeu com o professor, o que provocou a interrupção da alfabetização. Julia Bransford aprendeu a ler um pouco, mas não tanto a escrever e fazer contas. Ela não teria tido muitas oportunidades de desenvolver a escrita porque o avô, Américo Bransford, “não comprava caderno”, “não comprava papel”, não se interessava muito, segundo ela, que os filhos aprendessem, ao contrário da avó. Portanto, ainda que a família possa ter tido, em algum momento, certa condição socioeconômica que permitisse a contratação de um professor, essa, por si só, não seria suficiente para a busca pela escolarização se estivessem ausentes o valor social e simbólico

424 Ver figura 3.7, Caderno de Imagens 3.

atribuído à escola assim como o interesse pela escolarização. Quando dona Dai tinha seis anos, a mãe começou a lhe ensinar o “ABC” sobre suportes diversos: velhos jornais, embalagens de açúcar – que “antigamente eram de papel” –, tábuas, paredes ou mesas, utilizando o carvão. Passou-se depois para a cartilha, sem saber ainda muito bem o “ABC”. Então a mãe adoeceu e não conseguiu levar adiante a alfabetização – “vontade tinha, mas tudo difícil”. Anos depois, continuou com uma sobrinha, a filha de Senhorinha Ferreira da Silva, sua irmã caçula, que estudou em São Paulo. Deslocava-se uma vez por semana até a casa dela, mas isso durou apenas um ano: “eu não tinha mais memória para estudar”.

Rememorando o seu cotidiano, ela explica que começou a trabalhar na roça junto com seus pais e irmãos aos 12 anos de idade, “com os pés descalços”. O seu dia-a-dia não era muito diferente do cotidiano dos seus pais: “nós tomávamos chuva, no outro dia vestíamos a mesma roupa para ir trabalhar. Era uma época que era uma fraqueza, uma pobreza na região. Nós tínhamos que trabalhar para não faltar [o sustento].”

6.2.1.1.2. “Hoje nem sabem o que é paleogras”

Seu sobrinho, Clarindo Silva Souza⁴²⁵, nasceu em 1946 e também começou a ser alfabetizado em casa, com o pai. É filho da irmã caçula de dona Dai, Senhorinha – a quem já nos referimos –, e de Jacinto José de Souza, que veio para a região fugindo da seca do norte. Seu Clarindo conta que seu pai sustentou a família com o trabalho da roça – mandioca, banana, abacaxi –, bem como com a plantação de cacau e a produção e venda de farinha “para poder comprar querosene, um sabãozinho, as coisinhas”. Relembra que, antigamente, havia muito mais peixes e caça; a mãe comentava que, na beira do rio, muitos pescadores costumavam montar seus barracos de palha de juçara. Considera que era um período difícil: “foi triste aqui. Hoje, pode-se dizer que está no céu.”

Ele recorda-se de ter aprendido o trabalho da roça com os pais: “eles faziam certo e eu ia fazer também, mesmo assim torto, mas fazia. E aprendi a fazer.” Amadou Hampâté Bâ assinala, a esse respeito, que “essa maneira de proceder pode parecer caótica, mas ela é, na realidade, prática e muito viva. A aula dada por ocasião de um acontecimento ou de uma experiência fixa-se profundamente na memória da criança” (HAMPÂTÉ BÂ, 1999: 205, tradução nossa). Ele aprendeu, assim os rudimentos da pesca e a fabricação das ferramentas

425 Ver figura 3.8, Caderno de imagens 3.

necessárias, como munzuá⁴²⁶, a tarrafa⁴²⁷, a rede, o jiqui⁴²⁸. E o fez, respeitando os conhecimentos específicos quanto aos melhores momentos para se recolher a matéria-prima (a depender da fase da lua, por exemplo) ou para plantar, protegendo-se de possíveis parasitas.

No tocante à educação formal, ele lembra de ter aprendido “as primeiras letras” com o pai, que aprendeu da mesma forma, “com aquelas pessoas mais velhas”, ou seja, ele “escrevia e a gente ia copiar tudo de novo, era um negócio bem prático”. Depois, conta que andava muito dentro da mata para chegar à casa de vizinhos que pagavam uma pessoa para alfabetizar os filhos: “às vezes tinha quatro, cinco meninos lá reunidos”. Ele frisa não se tratar exatamente de um professor, mas de alguém que havia estudado. Recorda-se, por exemplo, de uma senhora que morava na região, chamada Maria. Na cidade já havia escola e ele conseguiu cursar até a terceira série. Aprendiam começando com o “ABC”, com “a velha fonética”, e a fazer as operações matemáticas com a tabuada, para depois aprender a “ler manuscrito, ‘paleogra’ [paleografia], né? Porque hoje nem sabem o que é ‘paleogra’, que eram os livros tudo manuscritos. Eram as palavras tudo em breve, tudo abreviadas”. De fato, embora refira-se, corretamente, à paleografia, seu Clarindo está se referindo à caligrafia, à “arte da escrita bela”. Ele lembra ter treinado muito para “cobrir a letra” e assim “treinar a mão”, e memorizar a tabuada pois, se não soubesse responder às perguntas do professor, não passava para outra série. O ensino era rígido, meninas e meninos separados e, de certa forma, ele atribui a essa rigidez saber escrever e contar melhor que os jovens de hoje que, segundo ele, nem sabem “fazer um bilhete” corretamente, na oitava série. Mas confessa que não concordava com a violência. Quando o estudante errava, ao responder, o professor ordenava ao que sabia a resposta bater no que havia errado: “essa orelha aqui já me vinha arregaçada, essas mãos já viviam inchadas”, graças à palmatória. O rigor preponderava tanto entre os professores que ensinavam nas casas quanto nas escolas da cidade, e também entre os próprios pais: “os pais que ensinavam a gente eram carrascos também. O ensino não era como de hoje. Era carrasco”.

6.2.1.1.3. “Aprendia aquele por quem o pai se interessava”

Almir Alves Barbosa⁴²⁹, a quem já nos referimos em capítulos anteriores, nasceu em 1937 e faz parte de outro dos principais troncos familiares da Serra do Padeiro, o dos

426 Tipo de ferramenta ou armadilha para prender camarão ou pitu.

427 Rede de pesca de forma circular.

428 Tipo de cesto comprido utilizado como ferramenta de pesca, nos rios.

429 Ver figura 3.9, Caderno de imagens 3.

Fulgêncio Barbosa. Seu avô era um índio Kiriri, nascido no que hoje corresponde ao município de Mirandela, na Bahia, que se transplantou para a região de Olivença no início do século XX, após o que se dirigiu para a Serra do Padeiro. Um dos seus três filhos, Antônio Fulgêncio Barbosa – pai de seu Almir –, nasceu em 1901 e casou com Alzira Alves de Oliveira, índia de Olivença parente de Marcellino⁴³⁰.

Seu Almir foi criado na Fazenda Nova Floresta⁴³¹ e relembra que seu pai procurou contratar uma professora, que ia até a sua casa em troca de um “salariozinho”: “[...] botava dentro de casa e dali convidava os vizinhos que estavam por perto e montava a sala de aula na mesma sala de casa”. Depois desse período, no qual conseguiu aprender “até assinar o nome”, foi enviado para a casa de uma das suas irmãs, onde permaneceu por um ano. Seu Almir explica que não conseguiu aprender muito e que esqueceu o pouco que sabia. Seu cotidiano, até os 19 anos, era ajudar o pai na roça de cacau, mandioca, banana: “aqui era difícil, só andava de pé, umas valas de lama com cada buracão...” A mãe também trabalhava na roça e na barcaça de secar cacau. Ao envelhecer, ela parou de ir à roça e “tomava conta da casa fazendo caçuá⁴³², tipiti⁴³³, peneira, porque era boa mestre de peneira”. Seu Almir explica que ela aprendeu a fazer isso com “os índios velhos” de Olivença.

Almir seguiu o exemplo do pai, contratando um professor para alfabetizar seus filhos na mesma casa, durante quase dois anos antes de prosseguirem em escolas “particulares” e escolas municipais, como veremos a seguir.

6.2.1.1.4. Evitar influências externas e ter maior controle

Alicio Alves Barbosa, irmão de seu Almir e residente, atualmente, em Rondônia, contratava também um professor dentro de casa⁴³⁴ para seus filhos. Alguns dos seus sobrinhos mencionam que seu Alicio não queria que os filhos fossem influenciados pelos “brancos” e por isso preferia que a alfabetização ocorresse em casa. A fazenda passou a pertencer a um não indígena por compra e sofreu algumas alterações até ser retomada em 2013. Desde então, é moradia de uma de suas sobrinhas que é também professora do CEITSP, Magna Daiane.

430 Ver capítulo 1.

431 Ver ponto 33, mapa 3.

432 Tipo de cesta utilizada para guardar e/ou transportar alimentos ou pesca.

433 Tipo de prensa de palha (cipó) utilizada para escorrer e secar a massa de mandioca no processo de produção de farinha: “Tipiti é um negócio para enxugar massa. Pega o cipó, [...] vai tecendo e fecha. Fica um oco quase desse tamanho no meio, [...] feito uma jiboia. Quando está pronto, faz um laço em cima, outro embaixo e amara. [...] enche de massa, quando acabar, bota uma tampa de pau assim por cima, [...] junta dois homens [...] e vai estirando até a água sair”, explica seu Almir.

434 Ver ponto 1: “Antiga casa seu Alicio – Fazenda Floresta”, Mapa 3.

Lourdes, não indígena, fundadora da antiga escola particular “Menino Jesus”, da qual falaremos em seguida, confirmou que “seu Alicio tinha professor dentro de casa para ensinar para os filhos deles. Os filhos dele não estudaram na rua, não iam para escola nenhuma”. Ela lembrou também que quando passou, posteriormente, a trabalhar para uma escola municipal, perguntou para seu Alicio se teria interesse de matricular seus filhos, e ele teria se recusado, categoricamente. Lourdes comenta que

os filhos dele não tinham precisão de estudar em escola de município, estudavam dentro de casa. Pelo menos sabia o que estava acontecendo. [...] E os filhos deles estudaram o dia todo. Não era só meio período.

6.2.1.2. Escolas “particulares”

Os anciões se referem a “escolas particulares” quando o professor era contratado pelos pais mas em vez de ensinar “dentro de casa”, ensinava em um local específico – fora de casa – onde se reuniam outras crianças da vizinhança.

Os filhos de seu Almir – irmão de seu Alicio – entre os quais alguns são e foram professores do CEITSP, depois do início da alfabetização com um professor dentro de casa, se deslocavam, a pé, para estudar em escolas “particulares”. Entre essas escolas, identificamos a escola conhecida por “escola Zé Gomes”.⁴³⁵ Zé Gomes era o avô do falecido Magno. Não resta mais nada da escola hoje, fica perto da atual casa da professora Gildete, que relembra acompanhar seus irmãos quando iam estudar nessa escola, nos primeiros anos de 1970. A partir de 1972, estudaram na escola “particular” São Luis⁴³⁶, localizada perto da atual casa de uma das outras filhas de seu Almir, Marizete, professora da rede pública de ensino⁴³⁷. Ela lembrou da professora Doralice – não indígena – que deu aulas para eles nesta escola e que mora, atualmente, em Buerarema.

A professora aceitou me receber e contou-me a trajetória. Originária da cidade de Ilhéus, começou a dar aulas quando tinha 15 anos, ocasião em que a família se mudou para as proximidades da casa de seu Almir. Na cidade, ela já tinha completado a 4ª série. “Quando cheguei lá, quem tinha ensinado alguns meses era graças a seu Almir, dava um estudozinho para os meninos lá”, relembra. Na região, a escola mais próxima para completar os estudos

435 Ver ponto 34, mapa 3.

436 Ver ponto 26, mapa 2. Entre 1979 e 1980 aproximadamente, a escola passou a ser municipal, sob a responsabilidade da prefeitura de Una. Nesse período, ela funcionava em uma barcaça de cacau (ver ponto 27, mapa 3).

437 Marizete deu aula, inclusive, em escolas municipais da zona rural, tais como em uma escola conhecida como “Escola Baginha”, localizada na fazenda Nova Olinda durante 4 meses (ver ponto 28, mapa 3), e na escola Juscelino Kubitschek, localizada na fazenda Jurisprudência (ver ponto 35, mapa 3).

depois da 4ª série encontrava-se na Vila Brasil – atual distrito do município de Una –, “mas era muito longe, muita mata, e não tinha minha série lá”, o que impediu Doralice de continuar estudando. Ela resolveu, então, em 1972, ensinar aos vizinhos em uma escolinha particular, por ela criada. Foi nesse momento que começou a dar aulas para Marizete e seus irmãos. O mobiliário era rudimentar: “dois pauzinhos e tábuas para sentar e a carteira. Não tinha quadro, tinha que fazer tudo na mão. Não tinha papel, eram os pais que compravam”. Quando o pai faleceu, ela voltou para Buerarema.

Marizete e os irmãos passaram depois a estudar em outra escola “particular” conhecida como “Escola Nando”⁴³⁸, onde ensinava o falecido Percilio Santos de Oliveira, conhecido como “Paizão”, o avô do professor do CEITSP Osman Oliveira Barbosa. Em entrevista com a avó de Osman, Maria de Lourdes Cruz de Oliveira, que mora hoje fora da aldeia, ela me contou que os dois já foram casados com outros conjugues e se conheceram trabalhando na roça, no município de Una. Juntos tiveram quatro filhos. Foi seu Paizão que os alfabetizou, “chegaram na escola já alfabetizados”. Na época, ele dava aula na “escola particular Nando” e recebia pagamentos dos pais. Posteriormente, passou a dar aulas pela prefeitura de Buerarema até adoecer e falecer. Uma outra escola “particular”, da região do Maruim, conhecida por “Escola Zé Domingo”⁴³⁹, foi também frequentada por Marizete e irmãos.

Em outra região da aldeia, na década de 1950, havia a escola Castro Alves⁴⁴⁰ que funcionava na fazenda de José Epifanio de Melo Fontes, mais conhecido como seu Preto. Não indígena oriundo de Sergipe, se fixou na região e casou com uma mulher de Ilhéus. Apesar de nunca ter tido a oportunidade de ir para a escola, fez questão de poder alfabetizar seus filhos, entre os quais figura seu Antônio, pai de Alex, atual motorista do CEITSP. Trata-se de uma família de pequenos produtores não indígenas moradores da aldeia Serra do Padeiro. Seu Antônio é casado com dona Joana, a irmã de Miúda, uma das médiuns referidas nos capítulos anteriores. Seu Antônio estudou dois anos na escola criada pelo pai, composta por uma única sala de barro, reunindo os estudantes em uma turma multisseriada, em período integral. O professor contratado, conhecido do seu Almir, permanecia morando na fazenda durante a semana devido às dificuldades de deslocamento, decorrentes das chuvas e estradas precárias.

438 Ver ponto 30, mapa 3.

439 Ver figura 3.10, Caderno de imagens 3.

440 Ver ponto 31, mapa 3.

Para transportar a farinha produzida na fazenda do pai até o atual município de Buerarema, era necessário, conforme seu Antônio, deslocar-se de burro até a sede da aldeia Serra do Padeiro, passando pela casa de João de Nô, “compadre” do pai:

Naquele tempo, eram as pessoas mais forte [da região]. Era ele lá, meu pai aqui. As vezes, meu pai matava um boi, fazia um batalhão com os Fulgêncio, pai de Bida e de Zé Fulgêncio⁴⁴¹. Naquela época tinha uma assembleia, se ajuntavam para acertar as coisas. Hoje é associação. [...] Ele era bem sabido. Ai ele passou toda essa frase para tratar do povo e Lírio pegou de mão beijada [se referindo aos dons espirituais]. Na hora da morte dele, passou todo para Lírio. [...] A minha família toda, quase todo mundo fez trabalho com Lírio. Os caboclos falaram [de fazer] isso [...] para não acontecer nada.

Dona Joana me levou até a antiga escola do sogro: não sobrou nada e o local é, atualmente, de difícil acesso, pois a vegetação voltou a cobrir a área.

Mais próxima à já mencionada retomada UNACAU encontrava-se a Escolinha Solar⁴⁴², aberta por Maria de Conceição⁴⁴³, irmã de seu Clarindo, na antiga fazenda São Bento, então na posse do pai. Dona Conceição começou a estudar com 13 anos na cidade de Buerarema, começando pela então 2ª série devido ao fato de ter aprendido a ler, escrever e contar com seu pai, Jacinto José de Souza, que também ensinou a todos os filhos cujo deslocamento para a cidade foi mais tardio. Estudavam na parte matutina e vespertina, ou apenas durante os finais de semanas, ao passo que nas férias trabalhavam na roça, com o pai. Estudou seis anos [em Buerarema]. No final da década de 1970, começou a dar aulas, na roça do pai, mas sentindo-se muito insegura, interrompeu a atividade. Aos 22 anos de idade, em 1979, foi para São Paulo onde permaneceu dez anos, estudou e trabalhou. Retornou para a Bahia em 1989 porque seus pais adoeceram. Construiu a escola porque havia vários jovens e crianças precisando de alfabetização e a UNACAU – e suas escolas – ainda não existiam. Recebia uma taxa de cada aluno – 10 alunos – e cada um adquiria o material de uso individual mas também ministrou aulas em casas de crianças que moravam distantes, o que a obrigava a andar 2 km, na ida e no retorno.

Em outra localidade da aldeia, próxima à retomada onde ocorreu a “aula na retomada” com Noemia, cujo marido, Luizão, foi assassinado em 2016, encontrava-se a Escola Menino Jesus⁴⁴⁴. O pai de Noemia, hoje já falecido, seu Vital, pequeno produtor, permitiu que, em 1981, sua outra filha, Lourdes, ensinasse em casa mediante remuneração dos pais dos

441 Os apresentaremos ainda neste capítulo.

442 Ver ponto 25, mapa 3.

443 Ver figura 3.11, Caderno de imagens 3.

444 Ver ponto 12, mapa 3.

estudantes. Funcionou menos de um ano no turno matutino. Quando a escola municipal São José foi criada, a escola criada por Lourdes passou ser anexo da municipal. Seu pai, seu Vital, cedeu o armazém de cacau para que se acomodassem melhor. Dava aula de alfabetização – ABC e cartilha – na sede pela manhã e, pela tarde, até a quarta série no anexo. Ali, instalou quinze carteiras para acomodar os estudantes.

A partir do momento em que a escola Menino Jesus passou a funcionar como anexo da escola municipal São José, a prefeitura de Buerarema passou a exigir um número mínimo, o que era difícil de atingir devido à grande mobilidade da mão de obra empregada nas fazendas: “a maioria das escolas aqui acabou devido aos fazendeiros mandaram os trabalhadores irem embora”. Quando uma família vai embora, são várias crianças e jovens que seguem: “a escola perde todos os filhos”.

A escola particular criada por Geraldo Fulgêncio Barbosa, conhecido como seu Amor⁴⁴⁵, irmão de Arlindo Fulgêncio Barbosa, seu Bida, na década de 1960, provavelmente em 1967, era uma casinha de barro, junto à sua própria casa, em frente a uma casa de farinha, na localidade posteriormente conhecida por Zé Soares. Hoje essas estruturas não existem mais, só tendo permanecido a mangueira plantada ao lado da escola, uma marca da memória desse tempo⁴⁴⁶. A exemplo de várias outras escolas, essa teve vida fugaz. Nilza, uma das filhas de seu Bida, que estudou na escola do seu tio relembra que na escola “Eram muitos meninos nesse tempo”:

O professor se chamava finado Germino. [...] Quando ele chegou aqui, disse que sabia ensinar. Meu tio Amor foi em mãe e falou que podia ensinar mas tinha que pagar. Ai mãe dava porco para ele ensinar para a gente e os meninos da vizinhança. Minha mãe pagava, ou dava um porco mas não era de graça. Minha mãe pagava para a gente estudar, depois entrou uma escola ai⁴⁴⁷, o governo pagava. Mandava merenda para nos. A gente ia para roça e para a escola com fome. Como é que estuda? Longe, de pé... Era muito sofrido aqui!”

Os indígenas lembraram também de outra escola “particular” criada por Zé Venancio, o bisavô de um não indígena, da qual não há mais vestígios da grande casa de assoalho, hoje atingida ao longo de um caminho, dentro da mata, em direção ao rio Una. Ainda há árvores frutíferas plantadas pelo bisavô. Segundo os relatos de seu João Tatu e dona Dai, na vizinhança havia uma venda e o local era muito conhecido pelas festas de forró que ocorriam.

445 Ver ponto 14, Mapa 3.

446 Ver figura 3.12, Caderno de imagens 3.

447 Ver escola municipal Joana Correia.

6.2.1.3. Escolas “improvisadas”

É considerada “escola improvisada” o local onde foram ministradas aulas sem pagamento ao professor, além de em lugares improvisados, o que era também o caso, muitas vezes, das “escolas particulares”. Vejamos o exemplo de uma “escola improvisada” que se tornou, posteriormente, escola municipal.

Magnólia, atual diretora do CEITSP, concluiu a quarta série em 1989 e passou a alfabetizar as crianças da aldeia – por volta de quarenta crianças – debaixo de um armazém, que ainda existe, na antiga Fazenda São João, onde moram atualmente Jurandir Ferreira da Silva – irmão do cacique Babau, mais conhecido como Baiaco – e sua família. Essa parte do território estava, naquele momento, ocupada por um fazendeiro chamado Arlindo Berilo Alves⁴⁴⁸. Antes, contudo, vivera ali João de Nô os últimos momentos de sua vida, em uma casa ainda existente, construída por seu Lírio a pedido do pai. Sobre essa porção do território, Alarcon (2013: 155-156) informa que, em 7 de dezembro de 1981, quatro meses após a morte de João de Nô, seu Lírio e dona Maria resolveram, estrategicamente, como precaução, cadastrar no Incra parte do território herdado, i.e., a fazenda Belém, com 20 ha de extensão. A autora explica que o território era maior, mas que o casal decidiu declarar apenas essa área porque sabia que não conseguiria pagar o Imposto Territorial Rural de uma área maior, tendo alienado, por venda, a parcela excedente – mais de 40 ha – ao fazendeiro Manoel Prado, o que permitiu a Alfredo Catroca – primo de segundo grau de seu Lírio – continuar morando na terra. Alarcon explica ainda que o fazendeiro Manuel Prado vendeu a terra, rapidamente, para Arlindo. Ele e sua esposa Raimunda instalaram-se na fazenda em 1983. O casal permitiu que a casa de João de Nô ficasse no mesmo lugar, onde ainda estava seu altar, sob os cuidados de Alfredo⁴⁴⁹.

Arlindo e sua esposa, Raimunda, aceitaram receber-me em sua casa para falar da “escolinha”. “Comprei e já tinha a casa de João de Nô, pai de Lírio” especificou Arlindo. O casal lembrou que, na época, não existia estrada, nem transporte, nem energia, nem água encanada na atual sede da Serra do Padeiro⁴⁵⁰, e portanto na porção de terra que tinha comprado. “Não tinha casa também [de concreto], tinha casa de tábuas [...] mesmo com carro

448 Ver figura 3.13, Caderno de imagens 3.

449 O altar foi posteriormente instalado na casa do santo da aldeia. Vale observar ainda que a casa se tornou “casa da memória” e encontra-se atualmente sob o cuidado do grupo jovem da aldeia, ao qual nos referimos, de forma mais detida, no capítulo 5.

450 Entende-se por sede onde hoje se encontra a casa do santo, o CEITSP, a sede da AITSP e entre outras casas, a casa de dona Maria e seu Lírio.

traçado, chegava a pé várias vezes” disse Arlindo. Explica que quem convivia mais com a família de seu Lírio era sua esposa devido às suas frequentes ausências, por força do trabalho “fui homem de comércio mas minha mulher gostava de administrar, é ela que tinha mais um convívio com eles lá”, explica Arlindo. No que concerne ao convívio com os indígenas, o casal, complementando-se um ao outro, lembra que Raimunda é madrinha de Magneci, irmã caçula⁴⁵¹ de Magnólia e que,

Nunca vi uma briga entre aquele povo. Ali era um lugar de paz. No passado, a gente era amigos deles, gostava, (trocávamos) alguns serviços. Se um matasse o sariguê⁴⁵², um mandava um pedaço para outro, um cacho de banana na roça. Fizemos uma amizade. Hoje se parece que a gente ficou numa distância. Temos nada contra. Só temos a contar que ali foi um lugar de paz e de muita amizade. São muito hospitaleiros.

Raimunda explica que, junto com Magnólia, começaram a fazer funcionar a escola “improvisada”: “incentivei [a ter a escola] porque também eu sou professora [...] e lá tinha muitas crianças. Magnólia era novinha, tinha 4ª série”. Arlindo complementa: “nós tínhamos um armazém [...] e iniciou a escolinha lá, debaixo do armazém [...] E lá ela botava as crianças”. De “escola improvisada” tornou-se escola municipal Boa Sorte, como veremos no próximo capítulo, graças aos esforços de dona Maria, a mulher de seu Lírio.

Veremos, a seguir, outras escolas municipais que existiam na região, focando, particularmente, na escola municipal Joana Correia que atendeu um número maior de indígenas na época.

6.2.3. Escolas municipais

A reprodução da documentação disponível sobre as escolas municipais rurais da região não foi tão simples. Na sede do município de Buerarema, pelo fato de vários dos seus moradores estarem contra a conclusão do processo de demarcação da TI, o que restringe muito o trânsito dos Tupinambá, como vimos no capítulo 3, alterei, por segurança, a temática da pesquisa para evitar algum tipo de limitação aos arquivos das escolas do campo por parte dos funcionários. Informei, assim, estar realizando uma pesquisa sobre as escolas do campo ativas e inativas da região cacauieira, para cujo fim efetuará um trabalho de campo nos municípios de Salvador, Ilhéus, Itabuna, Buerarema, Una e São José da Vitória. Fui

451 Ver figura 3.14, Caderno de imagens 3.

452 Mamífero marsupial presente desde o sul dos Estados Unidos até a América do Sul.

apresentada a uma funcionária do setor das escolas do campo de Buerarema por um professor da rede pública de ensino da cidade, que trabalhou na escola municipal Boa Sorte, à época funcionando na sede da aldeia Serra do Padeiro. Preliminarmente, a funcionária prometeu separar a documentação das escolas municipais que listei, recomendando que eu voltasse no dia seguinte. No outro dia, ela observou que da documentação apenas teriam restado alguns mapas de resultados finais antigos e um caderno de atas recentes, de escolas municipais rurais fechadas há alguns anos. Ela me entregou algumas cópias, meio cortadas, e eu pedi para consultar a documentação original. Pedi para reproduzir. E, não obstante aparentando certo receio, ela anuiu e me acompanhou nessa tarefa, retirando e guardando, na sequência, cada arquivo no portfólio enquanto eu reproduzia os documentos. Alguns mapas de resultados finais datam do final da década de 1960, o que confirma os registros dos anciões. Parte dessa documentação, manuscrita, se encontrava já danificada pelo tempo. Outra parte, também manuscrita, foi copiada, em formulário, enquanto uma última parte é mais recente e portanto digitada em computador. Perguntei se o acervo foi digitalizado ao que me respondeu que não e que começaram a organizá-lo no ano passado, dependeria dos cuidados da gestão da prefeitura. O acervo está bem organizado, e a documentação de cada escola está distribuída em portfólios específicos. Como teria que reproduzir boa parte do acervo, propus depositar a versão digital, como forma de retribuição.

Na etapa de finalização da reprodução, a funcionária pretextou que naquele determinado dia não poderia permitir o acesso, antes tendo que conversar com sua superior hierárquica, que teria reclamado da liberação do acesso a tal documentação. Conversamos, então, com a superior, reexpliquei a pesquisa e confirmei o depósito da versão digital da documentação para o acervo. Ela aceitou, retomamos a atividade, sob a vigilância da superiora hierárquica, até que, após ausentar-se por alguns minutos, ela afirmou que interromperia o trabalho até que eu lhe trouxesse uma declaração “do lugar onde estava fazendo a pesquisa”. Ao tomar conhecimento de que ela estivera na prefeitura municipal, para lá me dirigi e consultei um funcionário que havia também trabalhado como professor não indígena no CEITSP e que concluir que devido às escolas que eram objeto do meu interesse estarem situadas em “zona de conflito”, a responsável poderia ter ficado com receio.

Reapresentei-me com uma credencial de campo. A responsável pelo acervo estava acompanhada do secretário de educação – Magnobaldo dos Anjos Sant’Anna Neto –, que solicitou uma cópia da credencial, avisando tratar-se de “uma cidade muito pequena. Qualquer

coisa é motivo de alarme, é motivo de denúncia, é motivo político, é uma porcaria entendeu? É fazer educação dentro de uma guerra.” Autorizou que eu continuasse e se disponibilizou a colocar a meu serviço um carro da prefeitura, caso eu desejasse visitar algumas escolas do campo.

Finalizamos a reprodução da documentação, sob a permanente presença da funcionária que, ao ver as atas mais recentes evocando o fechamento recente de algumas escolas municipais da região, comentou haver sido “invadidas por supostos índios”.

Relatei, com certa minudência, o episódio da consulta ao acervo para compartilhar com o autor a tensão palpável e também o preconceito contra os Tupinambá. Nesse sentido, a visível manifestação de irritação do secretário de educação com a interposição criada pela devotada funcionária é eloquente do nível de tensão a que está submetida a população.

Reparei também que, para algumas escolas municipais, a documentação estava incompleta. A funcionária não soube explicar, alegando que poderia ter sido extraviada. Ao comentar com dona Maria o fato, ela apresentou uma justificativa bem mais convincente, ou seja, acontecia de a prefeitura de Buerarema atrasar o pagamento dos professores e repassar as verbas para as escolas do campo, o que oportunizava que algumas escolas fossem assumidas pela prefeitura de Una, com melhor reputação no repasse das verbas. A depender dos prefeitos eleitos e, então, da atenção para com a educação do campo, a responsabilidade dessas escolas poderia ser retomada pela prefeitura de Buerarema. O casuísmo prevalece, pois, em tema de tão relevante significado.

Identificamos, com a solidária colaboração dos anciões da comunidade, 23 escolas municipais, conforme pode ser visto no mapa 3. Para algumas delas, têm-se poucas informações, o que dificultou a localização da documentação no acervo das escolas do campo⁴⁵³. Para outras, mesmo conhecendo-se o nome, não foi possível encontrar documentação.

6.2.3.1. Escolas municipais em terras invadidas

Retomamos a trajetória das filhas de seu Bida, que após estudarem na escola particular criada pelo tio, seu Amor, passaram a estudar, ainda na segunda metade da década de 1960, em uma escola municipal localizada na Fazenda Senhor do Bonfim de um homem não

⁴⁵³ No acervo das escolas do campo de Una, a documentação não está ainda classificada por escola. Uma pasta pode conter documentação de anos diversos e escolas diferentes. Uma funcionária me explicou que está até melhor assim, porque até 2010, a documentação das escolas do campo estava misturada às outras escolas. No acervo das escolas do campo de Buerarema, já houve um trabalho de arquivo, tendo sido classificada a documentação por escola.

indígena conhecido como Zé Amanso⁴⁵⁴. A escola funcionava em um armazém de cacau que não mais existe, com uma professora chamada Julinda. O filho de Zé Amanso, conhecido como Pinheiro, não lembrava da existência da escola. Ele mora atualmente na área junto com sua esposa indígena. As filhas de seu Bida informaram que já nessa escola não havia pagamento.

No final da década de 1960⁴⁵⁵, a esposa de Zé Soares, Joana Correia, abriu uma escola municipal nas proximidades da sua casa de residência, i.e., na área ocupada tradicionalmente pela família de seu Bida. A escola leva o seu nome “Escola Joana Correia da Silva”⁴⁵⁶, prática comum na zona rural. Zé Soares teria contratado os futuros pais dos alunos para construir a escola, uma casa de barro, com bancos de madeira e um quadro giz. Depois de um incêndio que destruiu parte da casa dos Soares e da escola, uma nova escola foi edificada com a ajuda do município e da Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira – Ceplac⁴⁵⁷.

Joana Correia dava aulas na escola e, simultaneamente, “ensinava dentro de casa para os trabalhadores que trabalhavam com ela”, alguns dos quais eram tropeiros, transportando animais e mercadoria da roça até pontos comerciais, o que requeria, comumente, dormir ao longo das estradas, já que despendiam quatro dias para ir e voltar da cidade de Buerarema.

Joana Correia prosseguiu alfabetizando as crianças da região mas, aproveitando-se da construção da nova escola, solicitou da prefeitura outros professores, uma vez que ela desempenhava outras funções na administração da venda. Em certo momento ela foi substituída por Nininha, que “morava na rua, em Buerarema, e vinha dar aula para a gente”, lembra Nilza, uma das filhas de seu Bida. Ali ela permaneceu durante dois anos aproximadamente, após o que Joana Correia retomou as aulas uma vez que, segundo Nilza, “os outros professores não queriam ficar porque eram da cidade”. Nilza conservou uma antiga foto⁴⁵⁸, desse período, na qual aparece com duas de suas irmãs e com outra indígena, Couta, além de outras meninas não indígenas. Ao mostrar a foto para Couta, ela ficou emocionada, pois não sabia da sua existência. Ela também nasceu e se criou na localidade de Zé Soares e estudou até a segunda série. A foto deve ter sido feita em um dia de festa, pois estão com

454 Ver ponto 20, mapa 3.

455 O primeiro mapa do resultado dos exames da escola municipal Joana Correia da Silva data de 1969, o que coincide com as narrativas das filhas de Bida referentes à trajetória escolar.

456 Ver ponto 15, mapa 3.

457 Ver figura 3.15, Caderno de imagens 3.

458 A foto já estava bastante danificada pela ação do tempo. Reproduzi-a com a câmera para enviar a uma fotógrafa peruana que tive a oportunidade de conhecer durante um curso em Cuzco. Trata-se de Peruska Chambi, neta de um dos primeiros fotógrafos indígenas peruanos, Martín Chambi. Ela restaurou a foto, muito gentilmente. Ver figura 3.16, Caderno de imagens 3.

roupas brancas, que não eram fardas. A escola Joana Correia da Silva atendeu as crianças – indígenas e não indígenas – das gerações seguintes até a criação do anexo Serra do Padeiro da então EEITO, no caso dos estudantes indígenas, e até 2015 no caso dos estudantes não indígenas. Cabe lembrar que 2014 é o ano de instalação das bases militares na TI. O Relatório da Situação das Escolas do Campo, parte do acervo das escolas do campo de Buerarema informa que, em 21 de fevereiro de 2013, a escola se encontrava desativada, por falta de alunos, devido à abertura da escola indígena na região⁴⁵⁹.

Tal informação evidencia que famílias não indígenas optaram também, por escolha própria, por matricular seus filhos na EEITSP. No seu último período de funcionamento, as aulas ocorreram em outro prédio construído pela prefeitura de Buerarema para atender, à época, o aumento de estudantes. Esse prédio⁴⁶⁰ foi construído em frente da antiga escola.

Em outro caderno de atas do acervo das escolas do campo da prefeitura de Buerarema, há registro de fechamento de escolas municipais da região devido ao conflito territorial. Segue um exemplo do 30 de dezembro de 2014:

Ata de registro de esmaecimento [sic] da Escola São José⁴⁶¹ devido os conflitos indígenas na região dos Craveiros.

Aos trinta dias do mês de dezembro de dois mil e em decorrência dos conflitos entre os índios da tribo Tupinambá da Serra do Padeiro e agricultores e pequenos produtores da região a Escola Municipal São José situada na fazenda Sempre Viva foi esmaecida devido o embate por disputa de terra já que se encontra em área de conflito. Através de conversa com a comunidade do entorno e visita a [in] (sic.) loco verificou-se a periculosidade do local que coloca em risco a integridade dos alunos, pais e funcionários da unidade escolar [...].

Outras escolas, além da Joana Correia, funcionavam para atender crianças da localidade, ou seja, os filhos dos trabalhadores dos fazendeiros e dos pequenos produtores. Com efeito, mesmo se a distância de uma fazenda para outra seja relativamente próxima hoje em dia, à época a distância crescia pela ação das chuvas e das estradas, impossibilitando, frequentemente, o deslocamento das crianças.

Na outra extremidade, na região dos Craveiros, na estrada que liga, atualmente, a Vila Brasil a Buerarema, encontravam-se outras escolas municipais, tal como uma conhecida por “Escola Amercão”⁴⁶². Indígenas e não indígenas lembram que ela funcionava no final da

459 No caderno de atas, uma delas informa que “a escola passou a pertencer a Una depois da demarcação territorial” (15/05/2015, p. 9).

460 Ver ponto 16, mapa 3.

461 Ver mapa 3, ponto n°2.

462 Ver mapa 3, ponto °36.

década de 1960, na casa de Américo Fonseca, tio da esposa de um dos filhos de Zé Fulgêncio, uma casa de tábuas e assoalho.

Na antiga fazenda Ouro Verde, próxima a essa escola, existia outra que funcionou em dois locais diferentes, o primeiro dos quais nas proximidades de um pasto, que hoje é uma roça de cacau⁴⁶³. Uma escola de tábua e assoalho, com capacidade para 40 estudantes.

Entre umas das mais antigas escolas municipais da região, identificamos aquela⁴⁶⁴ que teria funcionado na sede da primeira associação dos pequenos agricultores da Serra do Padeiro, na Fazenda Rio Cipó, área que pertencia aos Fulgêncio Barbosa, e, onde mora seu Almir e parte da família desde que a área foi retomada em 2006. José Fulgêncio Barbosa, mais conhecido como Zé Fulgêncio⁴⁶⁵, irmão de seu Almir, lembrou ter estudado nessa escola. Ele nasceu em 1942, nessa mesma localidade, antes da perda da área por sua família⁴⁶⁶. A mãe, Tertuliana Ferreira da Silva, originária da região entre os rios Santana e Cajazeira, faleceu quando ele era ainda jovem, tendo sido criado pelo pai que casou posteriormente com Estelina, originária da região do Santana. Essas informações, que podem parecer ao leitor excessivas, objetivam destacar as relações sociais reproduzidas no âmbito de um amplo espaço social.

Como ele afirma ter começado a estudar com 12 anos, isso quer dizer que, pelo menos até 1954, essa escola estava funcionando. É possível que se trate da escola São Jorge, sobre a qual encontrei documentação a partir do ano de 1969. Contudo, verifiquei que funcionou em várias fazendas, o que leva a concluir que, a depender do período, uma mesma escola possa ter funcionado em locais diferentes, o que pode dificultar a identificação. Zé Fulgêncio explica que a escola se encontrava no lugar do atual secador de cacau, era uma casa de barro. Lembra que a professora se chamava Antônia, morava também na roça, o que lhe permitia voltar para casa depois das aulas, com extrema dificuldade

Vinha andando. Olha, não tinha estrada, não tinha rodagem, era só estrada de andar gente a pé e animais. [...] A gente roçava para ela vir, ela chegava, ela precisava vir com uma roupa. Com a roupa que estava não dava para ficar trabalhar até meio dia porque chegava toda molhada. Chovia bastante.

Doze pessoas teriam estudado com ele no turno matutino, das 7 às 12 horas. Os métodos utilizados, eram aqueles mencionados anteriormente por seu Clarindo, e incluíam o

463 Ver mapa 3, ponto 4 e 5.

464 Ver mapa 3, ponto 7.

465 Ver figura 3.17, Caderno de imagens 3.

466 Para mais informações, ver Alarcon (2013: 123-125).

uso da palmatória, que parecia funcionar, estranhamente, como um mecanismo impulsionador da aprendizagem, mas seguramente muito recorrente. Os pais compravam caderno, livro, a tabuada, lápis e tinteiro, pois a professora recomendava o uso do tinteiro.

No turno vespertino Zé Fulgêncio costumava ajudar e aprender ao mesmo tempo com o pai, na roça, plantando e colhendo mandioca e banana, que comercializavam na feira de Buerarema, com grandes dificuldades de deslocamento. Ele lembra que o trabalho na roça era ainda mais difícil que hoje, “para arrancar o mato, pegava de mão [...] era tudo de mão. As mãos da gente sujavam tudo, pocava tudo, mas não tinha jeito”. Quando a escola fechou, ele se dedicou exclusivamente ao trabalho.

Próxima a essa localidade, na fazenda das Palmeiras, havia a escola municipal conhecida como “escola Manezinho”⁴⁶⁷. Lourdes, professora não indígena da zona rural a quem já referimos, estudou “o ABC e a cartilha” nessa escola “de cimento e tijolinho”, no turno matutino, com uma professora chamada Valdelice. Hoje não resta dela nenhum vestígio, mas foi possível localizá-la nas proximidades de uma atual represa.

Manoel Dias Costa, comumente referido como Manezinho, adquiriu a fazenda, que já se encontrava titulada desde 1938 e repartida entre alguns pretensos proprietários, em 1954:

Segundo os indígenas, Manezinho, como era conhecido, chegou à região como mascate (“ele vendia ouro”). Alguns diziam que ele “*tomou* da Serra das Palmeiras à Serra do Padeiro”, área identificada como local dos Fulgêncio Barbosa. Outros, por sua vez, enfatizavam que ele não teria constituído sua fazenda por meio de tomas de terras, mas sim em transações muito desvantajosas para os índios: “Ele comprava – a preços muito baixos, mas comprava”. [...] Nos últimos tempos, a fazenda vinha sendo administrada pelo filho de Manezinho, Domingos Alfredo Falcão da Costa, que vivia na sede de Buerarema. Em uma carta divulgada por ocasião da retomada, os indígenas afirmaram que a ação era motivada principalmente pelas ameaças que sofriam por parte dos não-índios desde 2004 e que vinham aumentando nos últimos tempos: “A nossa comunidade diante destes acontecimentos [as ameaças] e preocupados com a demora na tomada de providências por parte das autoridades e diante da ousadia destes fazendeiros decidimos retomar a área ocupada pelo invasor Alfredo Falcão, já que o mesmo é quem tem incitado a população da região contra a nossa comunidade”. (ALARCON, 2013: 56).

Os Tupinambá retomaram a área em 2010.

Mais próxima à sede da aldeia encontrava-se a Escola Nova Esperança⁴⁶⁸, na fazenda do mesmo nome. Atualmente ela serve de residência a um dos irmãos do pajé. Segundo dona Maria e seu Lírio, foi a primeira escola que se criou mais próximo a eles. A casa funcionava

467 Ver mapa 3, ponto 6.

468 Ver mapa 3, ponto 3.

também como igreja⁴⁶⁹. No acervo das Escolas do Campo de Una, só encontrei documentação a partir do ano 1985, assinada pela professora Neuza, tia de uma não indígena moradora da aldeia Serra do Padeiro. Como tal documentação estende-se até o ano de 2005, é de supor que a escola foi desativada em certo momento e reativada em outro. Nesse primeiro local referido, não deve ter funcionado por muito tempo uma vez que a professora Neuza teria deixado de ministrar aulas nesta escola para continuar trabalhando na escola da Agrícola Cantagalo Ltda., conhecida como “Firma”⁴⁷⁰. Ela criaria a sua própria escola, Bom Jesus, na antiga fazenda Bom Jesus⁴⁷¹, cuja pretensa propriedade era da avô de duas não indígenas moradores da aldeia.

Outras escolas ainda foram identificadas, conforme o mapa 3, tais como a Escola Maria Núbia Andrade, na fazenda Boa Sorte⁴⁷², onde estudou os filhos de seu Clarindo, a quem já referimos. Um dos filhos mora, atualmente, na área e me explicou que ela funcionava no que hoje é uma garagem, tendo sido conservada na carteira antiga doada para a escola pelo município de Una⁴⁷³. A escola fechou devido à dificuldade de acesso aos professores. Maria Núbia e o esposo venderam a fazenda para o conjunto UNACAU, e na sede da própria UNACAU funcionaram pelo menos três escolas⁴⁷⁴.

Não tão longe da Firma, funcionou também uma escola municipal conhecida como “Escola Tito”, localizada na Fazenda Olhos d’Água⁴⁷⁵. O atual pretense dono é conhecido como “Miguel Gago” e é notório antagonista do movimento indígena, tendo-se recusado a permitir a presença do GT na fazenda, para medi-la. Segundo alguns indígenas, ele é um dos não indígenas que logrou obter, sem financiamento creditício, uma área considerável de plantação de cacau.

Entre 1906 e 1930, Assis (2006: 84-91) informa que existiam 42 escolas municipais em Itabuna, sendo 16 na zona rural, entre as quais, duas se encontravam no distrito de Macuco – atual Buerarema. A autora ressalta dois fatores possíveis para a presença, segunda ela “expressiva” de escolas no meio rural: o perfil da população que se instalou no campo, i.e. os pretensos “proprietários de terra” e a vontade política da década de 20 de fixar

469 Ver figura 3.18, Caderno de imagens 3.

470 Ver mapa 3, ponto 17.

471 Ver mapa 3, ponto 9.

472 Ver mapa 3, ponto 24. A escola, com o mesmo nome, passou a funcionar em outro local, na região de Beira Rio (ver mapa 3, ponto 32).

473 Ver figura 3.19, Caderno de imagens 3.

474 Ver mapa 3, ponto 22 e 23.

475 Ver mapa 3, ponto 19.

a população rural no campo evitando “correntes migratórias”. A única vez que a população indígena é mencionada no referido estudo é para justificar as supostas razões da falta de desenvolvimento da região:

Apesar de a região Sul da Bahia ter tido uma ação colonizadora muito precoce, nos idos de 1534, através das capitanias de São Jorge dos Ilhéus e Porto Seguro, até o final do século XIX não tinha conseguido evoluir economicamente e nem dado continuidade ao processo de desenvolvimento iniciado pela colonização. Vários foram os motivos que dificultaram esta ação: desde a falta de recursos financeiros dos donatários para a dinamização das capitanias, passando pela falta de interesse dos governos metropolitano e colonial, **até a resistência indígena na defesa de suas terras.** (ASSIS, 2006: 27). [grifo nosso]

É interessante notar que a identificação feita junto com os anciões indígenas dessas escolas municipais depois de 1930, permitiu constatar que muitos indígenas expropriados voltaram a morar nos lugares de origem graças ao processo de recuperação territorial. As memórias dos anciões e a documentação encontrada sobre algumas das escolas municipais comprovam que muitos não deixaram sequer de frequentar as terras que lhe foram expropriadas para não deixarem de ser alfabetizados, em certos casos até pelos próprios expropriadores.

As narrativas revelam também que, apesar de não se tratar de uma prática sistemática, algumas famílias mostraram-se, já nas primeiras décadas dos anos 1900, preocupadas com a alfabetização de seus filhos mesmo em um contexto de certo isolamento no qual se encontravam, devido ao avanço dos não indígenas no território.

E é importante observar que ter filhos na escola, implicava não dispor da sua força de trabalho nas roças pelo menos durante um turno, o que para famílias que não dispõem de mão de obra extra doméstica implica em sobretrabalho ou trabalho adicional para a mão de obra adulta em atividade.

Este capítulo buscou, ademais, apresentar ao leitor dados sobre educação antes da implantação da escola indígena tal como é, hoje, entendida, e sobre os diversos “arranjos” produzidos para assegurar que os filhos fossem alfabetizados até que surgisse a escola como um projeto político, como veremos no próximo capítulo. O esforço feito, com a inestimável colaboração dos interlocutores, para identificar as escolas ou o que se designava como tal – muitas vezes uma mesa, algumas cadeiras, um professor (a) e estudantes –, teve como propósito demonstrar o valor que é atribuído à educação escolar, preliminarmente a relevância atribuída a assinar o nome, ler e escrever, incipientemente, o que se amplia, gradativamente,

com escolas mais atrativas e com estudantes e professores mais valorizados. No caso sob exame, como em outros similares, a mobilização indígena funciona como um extraordinário fator impulsionador.

Paulo Freire (1975: 30) afirma que:

não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade.

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (2006: 30). É sabido que Freire, notadamente através do seu método de educação de adultos, teve significativa repercussão, em várias partes do Brasil, violentamente interrompida, porque reprimida, pela ditadura militar implantada no Brasil, em 1964.

Como vimos no capítulo 1, a repercussão do seu trabalho foi importante para a criação do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira (CAPOREC), em 1992 por Núbria e um grupo de educadores. Não é impossível, por outro lado, que os anciões tupinambás, notadamente mas não exclusivamente, tenham dele e do seu método ouvido falar antes desse período. Ecos do seu trabalho – que tanto elevou a educação, e, especialmente, a alfabetização de adultos – podem ter repercutido entre avós e pais tupinambás, suscitando-lhes o interesse em alfabetizar os netos e filhos, para o que lançaram mão de professores particulares, como vimos, assim como em se alfabetizarem. O que parecia até então impossível pode, a partir de Freire, ter se afigurado possível. Dilza Bransford da Silva, a dona Dai, por exemplo, dele terá ouvido falar? É possível que nunca dele tenham sabido mas há, por outro lado, probabilidade de que o empenho em alfabetizar filhos e netos, tal como registrei, possa advir de Freire, cuja atuação primeira se deu, afinal, no nordeste.

Devo admitir não me ter ocorrido, no campo, indagar-lhes, até porque só depois da organização e sistematização dos dados produzidos é que essa possibilidade me ocorreu. Mas será algo para ser tratado tão logo eu retorne à comunidade da Serra do Padeiro.

7 VERBALIZAÇÃO DE UM PROJETO EDUCATIVO COMUNITÁRIO

7.1 “VAI TER UM TEMPO QUE VOCÊS VÃO PRECISAR DE ESTUDO PARA VOCÊS VIVEREM AQUI”

Mesmo com exemplos de experiências de alfabetização datadas das primeiras décadas dos anos 1900, supomos que a verbalização de um projeto de educação comunitário entre os Tupinambá da Serra do Padeiro remonta ao final dos anos 1970 e está associado às preocupações dos mais velhos com a educação de seus descendentes e, conseqüentemente, com o futuro do território.

Evocamos, nesse ponto, as recomendações feitas por João Ferreira da Silva (mais conhecido como João de Nô), antes de falecer, sobre a importância de seus netos estudarem. Ele chegou a atribuir missões específicas para alguns deles. Empenhando-se para cumprir a vontade do seu sogro, dona Maria trabalhou na roça e na feira para comprar o material escolar dos filhos e exigiu da prefeitura os “passes” de ônibus – passagens gratuitas – necessários para garantir-lhes a continuação dos estudos nas escolas da sede do município, além da instalação de uma escola municipal mais próxima, na atual sede da aldeia.

Identificando a participação dos anciãos no âmbito da educação formal, este capítulo tem como objetivo ressaltar a repercussão de tal educação nas trajetórias de indivíduos que se tornaram importantes representantes da comunidade. A “abertura” para o exterior a partir da educação se revelou também um meio de proteção ao território. Mais uma vez, vale ressaltar a importância dos encantados, agora no processo de verbalização do projeto educativo da comunidade.

7.1.1. A missão de João de Nô

João de Nô, era um rezador muito renomado na região e até em localidades distantes. Seu Lírio comenta que seu pai “rezava as pessoas, ensinava os remédios, fazia tudo [...]. O doutor da região era ele, atendia todo mundo. Aqui as pessoas iam para a casa dele e ele já dizia quem vinha”⁴⁷⁶. Seu Lírio explica que o dom de seu pai vinha da força dos encantados que o guiavam no que deveria ser feito⁴⁷⁷. Além de repassada de geração para geração,

476 Ver também Couto (2008: 66).

477 Sobre a iniciação de João de Nô, ver Couto (2008: 126-139); Ubinger (2012: 51-52); Alarcon (2013: 109-110).

entendemos que a transmissão de saberes estava estreitamente relacionada aos encantados enquanto “agentes educativos”, como vimos no capítulo 4.

Ao adoecer João de Nô pediu para ser conduzido para a cidade de Buerarema porque não ia “aguentar mais não”. Nesse momento, seu Lírio não possuía ainda os conhecimentos que tem agora:

eu não sabia, não entendia de nada ainda porque se eu entendesse de alguma coisa ele não morria assim, não. Aí levou para rua, lá ele morreu. Passou o cargo para mim lá com o pessoal né? [...] Aí eu vi as coisas mudarem, mudou mesmo. Eu tinha uns 30 anos, uns 30 e poucos anos. [...] Para mim aquilo não existia nada. [...] Aí dessa hora adiante eu vim entender o que é encantado, os encantados, das plantas e tudo. E aí já conheci um bocado.

“A gente confia em Deus, depois/abaixo de Deus vêm os encantados e o pajé que orienta todo mundo”, explica dona Maria. Ela complementa que,

essa função veio de geração para geração. Era o pai dele que era pajé, ele atendia a aldeia toda e ainda os de fora que viesse. Naquela época não tinha médico, se adoecesse de qualquer doença, primeiro vinha o pajé. A mulher para ganhar neném, quando ela engravidava, ela vinha saber dele se ia ter um bom parto, [...] mas vinha cá e rezava, ele fazia o remédio e quando ele não dava jeito, ele mandava para rua. E ele morreu e ficou a função para Lírio. Se uma pessoa meio louca da cabeça que foi sobre espírito, sobre os encantados, ele ensina remédio. Se for febre, qualquer doença assim que ele pode ajudar, ele ajuda. [...] Ele trabalha com as ervas medicinais e chá, água, pedra, mata, que a gente mais acredita mais nas ervas, no mato, do que da própria saúde lá fora. A gente só vai quando resolve tudo aqui, se não der jeito a gente parte pra outra coisa.

As narrativas da família do cacique Babau remetem às recomendações de João de Nô como possível marco inicial na formulação de um projeto comunitário de educação formal. Em 1981, ele convocou para uma conversa seu filho (seu Lírio), sua nora (dona Maria) e três de seus netos, então crianças: Magnólia (atual diretora do CEITSP), Jurandir (Baiaco) e Babau. Ao reuni-los, informou que queria “deixar umas recomendações” para o que sucederia após sua “ida”. Enfatizou que seus parentes precisariam dominar o conhecimento do “branco” em sua totalidade para não serem mais prejudicados. Jamais lhes faltariam forças para lutar, mas era preciso aprender a ler e escrever, para que pudessem estar aptos a “assinar os documentos”⁴⁷⁸, isto é, para que não fossem mais logrados com a assinatura de contratos e outros papéis. “É preciso ir ao mundo do branco para aprender, estudar, mas não podemos nos

478 Os antropólogos têm registrado a relevância dos papéis, destacadamente os documentos estatais tomados como “produtos *ad hoc* que individualizaram significativamente tanto o autor como o beneficiário” (GORDILHO, 2006: 166). Definindo-os como “tecnologias de poder”, este autor ressalta a aura de “fetichismo” que envolve esses documentos (2006: 167).

tornar brancos”, lembra Babau. Para ele, o importante é adquirir o conhecimento e “cuidar dele” para poder enfrentar os conflitos “sem depender de ninguém”. Naquela ocasião, João de Nô teria ainda indicado que eles deveriam “lutar pelo território” e “estar preparados”, uma vez que a perda da terra teria sido decorrente da falta de conhecimento do “mundo do branco”.

A família lembra, ainda, que João de Nô determinou que Magnólia estudasse “sem parar”, porque ela viria a ser responsável por uma coordenação importante na aldeia, que dependeria muito dos estudos. Baiaco, por sua vez, deveria estudar um pouco, “aprender a ler, escrever e as quatro operações de conta”, mas deveria voltar logo à aldeia para proteger as matas e os animais. Babau também deveria estudar, mas sua função seria conhecida mais tarde. Vale observar que João de Nô previu também o nascimento de outra neta e pediu para chamá-la “Glicéria”, sem, contudo, atribuir-lhe uma missão. A família de Babau comenta que João de Nô explicou que Glicéria teria sido o nome de uma prima dele que foi atacada e comida por uma onça enquanto estava fugindo na mata com seu bebê. Dizem que antes deste acontecimento, teria sido levada contra sua vontade para Olivença⁴⁷⁹. Ressalto a atribuição do nome porque Glicéria exerce papel de destaque na comunidade, mais particularmente no âmbito religioso e na da educação escolar indígena, como vimos nos capítulos anteriores. Seu avô talvez pressentisse a relevância da função que ela assumiria e talvez também conhecesse a “fórmula (lei) da similaridade” (o semelhante produz o semelhante”) equivalente à identidade (MAUSS, 1974: 93). Dona Maria se lembra que João de Nô repetia muito “esses daí são os guerreiros, têm que criar para lutar, lutar pelos direitos da gente!” O cacique Babau interpreta esse acontecimento como

[...] a primeira vez em que ele [João de Nô] nos chamou em uma reunião para conversar sobre a questão exterior [...], vinculando a perda de nossos territórios com o estudo do não índio. O estudo do não índio servia de base para retirar direitos territoriais de quem não sabia ler.

Ainda sobre esse episódio, Babau observa: “Foi incrível alguém que nunca foi para uma escola identificar isso! [...] Mas hoje eu, do que estudei e vejo como é feito através da educação para tirar o direito dos povos tradicionais, é incrível como meu avô [...] percebeu isso!”⁴⁸⁰.

Como percebemos no capítulo anterior, algumas famílias já procuravam alfabetizar seus filhos, até mesmo criar escolas, superando os obstáculos que interpunham o acesso ao ensino formal. Isso quer dizer que se a escola não chegou a ter, na época, um lugar central na

479 Alarcon (2013: 147) evoca também o episódio.

organização sociopolítica dos Tupinambá, no plano individual das famílias era parte do patrimônio deixado aos filhos – a riqueza possível (valor/valere) – que se completava com o nome honrado e os pouquíssimos bens materiais.

Examinando, retrospectivamente, suas próprias experiências, dona Dai, seu Almir e seu Clarindo, por exemplo, avaliam que se empenharam para proporcionar um ensino formal a seus filhos. “Meus filhos, eu me interessei”, afirmou a primeira. Seu Almir, reproduzindo o hábito de contratar professor, fez, com sua esposa, dona Maria das Neves Cruz de Oliveira, o possível para que seus onze filhos estudassem. Ele lembra: “Toda vida eu botava jeito para ensinar e depois abriram, apareceram as escolas, botava eles para estudar direto”. E por que se empenhou tanto? “– porque sabia que ia precisar mais tarde”, foi a sua pronta resposta.

No mesmo sentido, seu Clarindo enfatiza a importância de seus filhos terem estudado: “Fiz questão e faço até hoje”. Para ele, é importante que as jovens mulheres foquem no estudo e não pensem logo em se casar. Costuma dizer-lhes: “Não se preocupem com negócio de casamento agora, não. Se preocupem com negócio de estudo, porque o estudo é que vai fazer ir pra frente”. Segundo ele, certos homens impediriam as mulheres de estudar, ao invés de incentivá-las.

Esses depoimentos são condizentes com as recomendações feitas por João de Nô a seus familiares e atestam que as gerações mais velhas, a partir dos anos 1970, se preocuparam ainda mais que seus pais com a formação escolar das novas gerações, buscando prepará-las para que pudessem enfrentar situações adversas. Se há quem relativize a relevância da “educação do branco”, demarcando a transição de um período no qual os saberes propriamente indígenas ocupavam lugar central na formação dos jovens para um período no qual esses saberes começam a conviver com a educação formal ou “do branco”, considerada instrumento fundamental no processo de afirmação da identidade étnica e consolidação dos direitos indígenas, é importante destacar que os saberes tradicionais não foram substituídos pela educação formal, mas persistem como elemento diacrítico da identidade tupinambá, sendo transmitidos pela própria dinâmica do cotidiano como já evidenciamos nos precedentes capítulos (FERNANDES, 2009).

480 Em outro contexto, Isabelle Boni Claverie, em seu documentário “Trop noire pour être française?” (2015, 52’), comenta, a propósito do seu avô, que “sua família teve consciência no momento da colonização – a colonização na Costa do Marfim termina em 1993 – que o poder estava mudando e que, agora, aqueles que deteriam o poder, seriam aqueles que conheceriam o papel do branco. Eles se reuniram e decidiram enviar um dos filhos para a França, para estudar, retornar e os proteger contra o colonizador” (Tradução nossa). Ele se tornou de fato advogado e magistrado, trabalhando na defesa do seu povo.

7.1.2. Do vinhático ao lápis

Depois da reunião com João de Nô, seu Lírio e dona Maria trataram de cumprir as suas recomendações, escolarizando seus filhos. Dona Maria teve um papel fundamental nessa tarefa.

Nascida em 1955 em Nova Canaã, de uma mãe índia Kariri-Sapuyá chamada Hilda Rosa de Jesus (Nita), da Reserva Indígena Caramuru-Catarina Paraguaçu, e de um pai negro, cuja história não sabe contar por não ter crescido com ele⁴⁸¹, dona Maria lembra que nunca teve oportunidade de estudar, assim como também seus pais não tiveram.

E que, ainda criança, acompanhou a mãe que se deslocava por várias localidades à procura de trabalho e com ela aprendeu o modo de se comportar, o modo de “viver no mundo”:

Ela recomendava muito para saber entrar e sair no lugar, para respeitar cada um, de grande a pequeno. [...] E é o que ela mais recomendava, saber viver, trabalhar, não bulir nada dos outros [...]. Eu tenho muita lembrança, tudo hoje que tenho, agradeço a Deus e minha mãe. [...] Na roça, ela trabalhava, criou a gente trabalhando na roça. Tudo de roça ela fazia.

Em determinado momento, moraram na região da Serra do Padeiro, levada por uma senhora chamada Vitória, “uma velha que andava aqui direto para seu João [de Nô] ensinar tomar banho, rezar”, quando tinha, aproximadamente, 12 anos de idade e conheceu seu Lírio, durante uma festa de São João. Ela ali permaneceu, com autorização da mãe, casando-se com seu Lírio.

Atenta às recomendações de João de Nô, dona Maria pensou em como fazer para que seus filhos pudessem estudar. Buscar soluções para isso tornou-se um objetivo, uma luta diária. Para tal, a mandioca teve inicialmente uma importância considerável, uma vez que ela tratou de ganhar o necessário na feira, vendendo beiju e farinha para pagar o material escolar (caderno e lápis): “a gente aqui sobreviveu sempre da farinha”.

Porém, alguns anos eram mais difíceis do que outros e a venda de farinha e de beiju não permitia arcar com os custos necessários aos estudos dos filhos. Uma vez, dona Maria recorda que a situação estava mais crítica e procurou uma solução junto com seu esposo, do que resultou a decisão de vender três vinháticos para a aquisição do material didático e demais despesas.

481 Ver mais informações em Alarcon (2013: 213-212)

Ainda pensando no sacrifício do que representaria a venda dos vinháticos, ela roçou a parcela de terra onde ficavam as três árvores para plantar de tudo, “de milho a feijão”. De repente, para sua felicidade, deu-se conta de que os vinháticos cortados começaram a brotar: “e eu comecei a zelar. Disse que não é para cortar, peguei zelar dos vinháticos”. E eles estão na aldeia até hoje, no mesmo lugar, atrás da casa de farinha, e representam, de certa forma, a memória desse período. O território, enquanto *lugar de memória* (NORA, 1997), guarda as memórias das pessoas e dos acontecimentos, como testemunha a história de resistência dos Tupinambá da Serra do Padeiro. Conforme Candau (2005: 153), a memória “encora-se nos territórios”, e, reciprocamente, aciona a memória, de indivíduos e grupos, tendo em vista objetivos diversos, como a transmissão de uma herança sociocultural comum, o fortalecimento de uma identidade, disputas fundiárias, entre outros. Nesse sentido, marcos como fazendas, roças e árvores podem permanecer na memória coletiva sob os nomes de seus moradores ou detentores, indígenas ou não indígenas, transmitidos entre gerações. Baiaco comenta a esse respeito:

meu bisavô começou a plantar os pés de cacau e continuou pelo meu avô e pelo meu pai, meus tios, minhas tias também. Inclusive tem roças que tem nomes deles, tem roça que é de tia Gina, de tia Tina [...].

Os filhos de dona Maria começaram a estudar em 1980 aproximadamente, primeiramente na escola municipal Nova Esperança, depois na escola da Agrícola Cantagalo Ltda, e, por último, na escola Joana Correia. Eles andavam até a escola, juntando-se aos outros meninos ao longo do trajeto. Recordam da classe multisseriada, “repleta de alunos”, na qual o cotidiano era “horrível” e “a discriminação era total”. O cacique Babau observa que, apesar da “boa vontade” de alguns professores, eles costumavam dar mais importância aos estudantes brancos, considerando os indígenas como uma “ruma de caboclos [...] todos burros”. Estudaram nesse local até a quarta série do primeiro grau. A partir daí, cumprir o pedido do avô tornou-se mais difícil, pois a escola mais próxima situava-se na sede de Buerarema, e a família não podia arcar com os custos do transporte⁴⁸². Por esse mesmo motivo muitas crianças da aldeia – mas também da zona rural, de forma geral – ficavam impossibilitadas de estudar.

482 Diagnosticando o transporte escolar rural público em outro município (de Cachoeira de Itapemirim, Espírito Santo), Pinheiro (2013: 17) ressalta: “Não mais importante que outras obrigações estatais, o transporte escolar tem função vital para o acesso e permanência dos alunos nas escolas, tendo como prioridade transportar os alunos oriundos da área rural para as escolas que oferecem a sua modalidade de ensino, evitando a evasão escolar e o êxodo rural por motivos de deslocamento

Dona Maria recorda ter trabalhado muito e até privar-se de “fazer a feira” – expressão que conota a aquisição dos bens não produzidos pela família ou grupo doméstico – para guardar o dinheiro das passagens do ônibus de linha para os filhos. Mas mesmo assim não era suficiente. Algo tinha que ser feito. Como veremos na próxima seção, Dona Maria teve outra ideia para que as recomendações de João de Nô fossem acolhidas. Não se tratava apenas, vale notar, de alfabetizar os seus filhos, mas prepará-los para as novas vicissitudes. Saber ler e escrever foi a maneira prevista por João de Nô como a mais eficaz para que os Tupinambá conhecessem os seus direitos e o funcionamento do “mundo do branco”.

7.1.3. Boa Sorte

A alternativa que se afigurou exequível foi a solicitação de abertura de uma escola municipal na Serra do Padeiro, para facilitar o acesso não só para seus filhos, mas também para as outras crianças. Nesse período, Magnólia já dava aulas no armazém de cacau do fazendeiro Arlindo.

Dona Maria relata ter reunido, em 1989, outras mulheres – indígenas e não indígenas – para exigir do então prefeito de Buerarema, Antônio Brito⁴⁸³, a abertura de uma escola mais próxima à Serra do Padeiro e os passes de ônibus para que os jovens que haviam finalizado a quarta série se deslocassem até Buerarema⁴⁸⁴. Lourdes, professora não indígena que abriu a escola Menino Jesus no armazém da fazenda de seu pai, a quem nos referimos no capítulo anterior, lembra que “dona Maria foi a cabeça da gente [do grupo de mães]”.

A observação de Lourdes, uma pessoa não indígena da região, demonstra que antes mesmo da elaboração do projeto de educação escolar indígena tal como é, presentemente, desenvolvido no CEITSP, os Tupinambá, mesmo não estando em uma situação de força, já tinham o cuidado de reivindicar os direitos para todos e não apenas para os indígenas.

O prefeito teria dito que elas não teriam direito de solicitar uma escola e alguns vereadores teriam-nas aconselhado a desistir da demanda porque “não iam conseguir”. Outro vereador chegou até, segundo dona Maria, a chantageá-la oferecendo passes de ônibus apenas para seus filhos se ela conseguisse fazer com que as outras mulheres desistissem da escola.

483 Antônio Ferreira de Brito foi vereador e prefeito de Buerarema de 1988 a 1991. Ver figura 3.20, Caderno de imagens 3.

484 Raimunda, a esposa do fazendeiro Arlindo, comentou que foi uma primeira vez com dona Maria na prefeitura de Buerarema mas que como “não encontraram ninguém para falar”, dona Maria ficou de voltar em outro momento, o que fez, reunindo um grupo de mulheres.

Pensando na dificuldade de deslocamento para todas as crianças, dona Maria teria reagido, exigindo passes para todos.

As reivindicações eram duas, i.e., a criação de uma escola mais próxima das casas para facilitar o acesso das crianças, e melhores condições de ensino, com a possibilidade de assegurar a continuação dos estudos para aqueles que completassem a quarta série, com a obtenção dos passes de ônibus⁴⁸⁵.

O vice-prefeito da época, Astor Vieira, mostrou-se aparentemente mais compreensivo e teria dito “a gente vai fazer uma escola”. Dona Maria e Magnólia recordam que ele teria pedido para reunir as crianças e contabilizá-las, de modo a saber quantas, exatamente, seriam matriculadas. Astor Vieira, junto com Nilton Brito, o filho do prefeito Antônio Brito, fizeram uma visita para avaliar a construção da escola. Ao se deparar com as crianças no chão, estudando”, decidiu construir a escolinha de madeira, mas mudou logo de opinião e a fez construir de alvenaria. Como a escola não poderia ser construída no local do armazém, uma vez que a Fazenda São João não estava ainda na posse da família de seu Lírio⁴⁸⁶, ele cedeu um espaço nas terras herdadas do seu pai, João de Nô, cadastradas como Fazenda Belém. Tratava-se de uma única sala, construída perto da atual casa de seu Lírio e dona Maria⁴⁸⁷. E assim foi inaugurada a Escola Boa Sorte⁴⁸⁸. Aos 17 anos de idade, Magnólia foi oficialmente contratada como “professora leiga”, com carteira de trabalho assinada pela prefeitura de Buerarema, em 2 de maio de 1990⁴⁸⁹.

O salário inicial de professora de Magnólia – 3.674,05 cruzeiros⁴⁹⁰ – permitiu-lhe dar continuidade aos estudos no turno da noite, uma vez que podia pagar pelo deslocamento até a sede de Buerarema. Em 1991, cursou a quinta série no Colégio Henrique Alves. Grávida de sua primeira filha, Jéssica – a quem já nos referimos –, Magnólia interrompeu, momentaneamente, seus estudos no mesmo ano, mas continuou dando aula na escola Boa Sorte até 1997. A partir de 1998, houve uma mudança nos requisitos exigidos para

485 Magalhães (2010: 115) trata também da solicitação de dona Maria.

486 Alarcon (2013: 156) explica que, em 1990, Arlindo se preparava para derrubar a mata, fato diante do qual seu Lírio e dona Maria nada podiam fazer, “a não ser rezar” – lembremos que, além da última casa de João de Nô, aquele é um lugar muito importante, ao pé da Serra do Padeiro, que dá nome à aldeia, considerada “a morada dos encantados”. A fazenda São José foi ainda vendida a outro fazendeiro, José Bastos Ribeiro, que, apesar de manter relações cordiais de vizinhança com os Tupinambá, fez um pedido de interdito proibitório à justiça, e que foi acatado. Os indígenas tiveram seu acesso restringido a essa parte do território até 2013, quando a conjuntura do processo demarcatório os permitiu retomá-la.

487 Ferreira (2011, p. 77) trata também da criação da Escola Boa Sorte.

488 Ver placa de inauguração da escola no caderno de imagens 3, figura 3.21.

489 Ver figuras 3.22a e 3.22b, Caderno de imagens 3.

490 O cruzeiro foi a moeda corrente no Brasil entre 16 de março de 1990 e 31 de julho de 1993, sob o governo de Fernando Collor de Mello.

preenchimento de cargos no serviço público⁴⁹¹. Para continuar ensinando, Magnólia tinha que concluir o ensino médio e passar em um concurso. Ela foi substituída por três professores: “veio uma professora de Buerarema, trabalhou aqui, depois veio um professor, depois veio outra professora e ficou”. Tive a oportunidade – graças à intermediação dos professores não indígenas do CEITSP – de entrevistar dois desses professores.

A primeira professora começou a trabalhar na escola Boa Sorte em 1991, antes tendo trabalhado em escolas municipais da cidade de Buerarema. Disponibilizou-se ao cargo por sempre haver gostado do meio rural. Não conhecia ninguém da Serra do Padeiro, apenas tinha ouvido falar da reputação de seu Lírio como grande curador. Começou trabalhando no turno noturno, passando, depois, para o turno vespertino, devido à facilidade de acesso. Durante certo período permanecia a semana na Serra do Padeiro, voltando para a cidade na sexta-feira ou no sábado. Durante os turnos em que não dava aulas, participava das atividades cotidianas da comunidade.

Ao chegar, segunda ela, havia 47 estudantes, 30 à tarde e 17 à noite. Os mais velhos não eram alfabetizados. Poucos sabiam ler. Ela comenta que sempre procurou trabalhar de acordo com a realidade dos seus estudantes, tentando fazer com que as aulas fossem úteis considerando as limitações de cada um. Lembra que um senhor indígena disse-lhe, em uma certa ocasião que, trabalhar na roça era mais fácil para ele do que “pegar no lápis”. Entendeu que as dificuldades dos estudantes da noite resultavam também de problemas de vista e conseguiu providenciar-lhes óculos, comprando alguns óculos “de ler” na feira mas também recuperando óculos antigos dos seus amigos. Comenta que:

era prazeroso você ir para sala à noite porque você percebia no olhar deles a vontade que eles tinham de aprender [...] É um povo muito guerreiro, muito trabalhador. Se você olhava, só via aquele povo trabalhando e chegar de noite, você saber que vai enfrentar uma sala de aula [...] Aprendi muito com dona Maria, com seu Lírio, com todo o mundo. Eu era muito de reclamar. Depois que eu vi o trabalho deles, eu vi que o que eu fazia era nada.

491 Ver a Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais (disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?id=72545>>. Nela, podemos ler: “Ver também: art. 14 da Constituição Estadual, com redação de acordo com o art. 3º da Emenda Constitucional nº 07, de 18 de janeiro de 1999: ‘A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvada a nomeação para cargo em comissão, declarado em lei de livre nomeação e exoneração.’”

A professora ficou bastante emocionada durante a entrevista e disse que sente muita saudade desse tempo que passou com eles e que nunca havia visto “um povo tão hospitaleiro”. Não voltou mais na Serra do Padeiro desde o início do movimento indígena. Confessa que: “foi uma escola da vida para mim, pela vontade que eles tinham de aprender, de estudar [...] Eles lutaram muito para ter uma escola lá [...] Eu só tive que agradecer, aprendi muito. Me tornei muito mais humana”.

Outro professor substituiu-a dois anos depois e atuou na escola Boa Sorte durante quatro anos. Ele já era professor de escolas municipais da zona rural da prefeitura de Buerarema, nas escolas das localidades dos Craveiros e do Rio Cipó, às quais já nos referimos no capítulo anterior. Explicou-me que a divisão do trabalho entre os professores da zona rural dava preferência às mulheres para as escolas de mais fácil acesso. Ele permanecia no local da escola durante a semana, uma vez que, à “época, não tinha família, não tinha filhos, não era casado, ai eu aceitei até pela questão também dos 40 horas porque o salário era melhorzinho” disse. Antes de trabalhar na escola Boa Sorte só conhecia “informalmente” os jovens indígenas no ônibus, ele deslocando-se para dar aulas nas escolas da zona rural, e os indígenas para estudar em Buerarema.

Permanecia a semana inteira e dormia na cantina da escola Boa Sorte. Passou a sentir-se em casa. Explicou que tinha criado fortes laços de amizade. Lembra da particularidade da Serra do Padeiro:

é um povoado muito grande. Desde a época que eu estava lá, foi sempre o centro de tudo. Ali se fazia beiju, se fazia farinha. Toda semana tinha farinha ali. Era uma pessoa doente que seu Lírio ia rezar, era uma pessoa doente que seu Lírio tinha que visitar, era arrancar mandioca... Então assim, ali nunca ficou sem estar movimentado.

A merenda escolar da escola Boa Sorte, como vimos também no que diz respeito ao CEITSP, não depende do governo, decorrendo mais do trabalho e da organização dos Tupinambá de Serra do Padeiro. O professor observa que a merenda não era “reduzida” comparativamente a outras escolas municipais, “dona Maria gostava de fartura”. Lembra do feijão, dos beijus, da vitamina de abacate, das frutas, dos sucos, “diversificava muito”. Tal como hoje, mesmo se a escola municipal Boa Sorte recebesse produtos da prefeitura para a merenda escolar, complementava com algum produto da comunidade. Nessa época, dona Maria estudava no turno noturno, e além do trabalho na roça, encontrava tempo para responsabilizar-se pela merenda escolar dos dois turnos: “Era aquela fartura que o menino

comia à vontade. Só era ela e era fartura de tudo. O fogão de lenha nunca apagava, era uma festa”. O professor explica que muitos meninos das redondezas se deslocavam, a pé, para estudar na escola Boa Sorte, mesmo aqueles que moravam perto da escola Joana Correia. Segundo ele, preferiam a escola Boa Sorte.

Pesquisas têm demonstrado que para muitos alunos das escolas brasileiras, a merenda escolar é a única refeição diária (ABREU, 1995; FNDE, 2002), representando um atrativo para a frequência e um estimulador para a aprendizagem, daí ser considerada uma atividade integrada ao ensino (OLIVEIRA, 1997). O fato de manter-se crescente o número de crianças que chegam à escola em jejum ou alimentados de maneira inadequada, acentua sua importância.

No turno vespertino, o professor dava aulas para crianças e no turno noturno para os adultos: “apesar de se trabalhar muito na roça, eram todos frequentes [...] perdiam não [aulas]”. As fortes chuvas suscitaram a ideia de as escolas do campo terem um calendário adaptado às atividades produtivas, o que, todavia, não prosperou.

Nos dois turnos, as turmas eram multisseriadas, e os estudantes divididos para facilitar o trabalho nos diferentes níveis. Trata-se de uma situação que persiste, na zona rural, já que se mostra inviável, para as prefeituras, deslocar vários professores para uma pequena escola. O professor que trabalha com adultos principalmente, “tem que ser amigo dos alunos [...] tem que cativar eles [...] porque são pessoas que trabalham o dia todo.” Entre seus estudantes, contava com seu Lírio, dona Maria, seu Bebê, entre outros anciões da comunidade.

No que diz respeito à metodologia aplicada em sala de aula, o professor também explica que o importante é que esses ensinamentos tenham uma utilidade concreta. Sempre tentava aproveitar o conhecimento local, “cálculos do que está ali, do dia a dia, cálculos com cacau, com mandioca.” Para interpretação de textos escritos, baseava-se em histórias orais da comunidade. Na sala de aula, trabalhava também a temática da religiosidade da comunidade que considera ser um “enriquecimento até porque é a tradição de lá e todo povo tem suas tradições. Então assim, era muito respeitada por mim [...] É tanto que quando tinha festa lá, eu estava envolvido também”. Lembra que em algumas sextas-feiras não havia aula por motivos religiosos, era “a festa de algum santo, de algum encantado deles. Ai nesse dia não tinha um que não se envolvesse e eu estava presente.” Permaneceu marcado também pela atuação dos encantados, particularmente de Sultão das Matas por ter arrancado palha de coco para enfeitar o salão, na escuridão, e apenas com a força dos braços.

Na época que dava aulas na Boa Sorte, encontraram artefatos indígenas⁴⁹² o que gerou um tema de pesquisa, para trabalhar a cultura e identidade indígenas. Na família do seu Lírio:

eles já tinham essa percepção. Sempre eu conversava com Babau e ele sempre me dizia “ô professor, aqui é terra indígena”, muito antes [do movimento indígena]” [...] Ele dizia para mim sempre [...] “vou lutar pelo que acredito”. E ai está hoje, estão com o movimento deles e acabou sendo positivo hoje porque lá, ele dizia que era terra indígena e está hoje comprovado.

Apesar das boas lembranças e dos fortes vínculos criados com a comunidade, há 10 anos que ele retorna à Serra do Padeiro. Muito provavelmente devido a ameaças feitas a parentes por pessoas contrárias à demarcação do território:

então assim, ficou de um jeito que se você tivesse conhecimento com alguém de lá ou lhe visse com alguém, daqui a pouco estava cheia a cidade. Você sabe que aquela questão dos problemas indígenas recentes, tudo era motivo de brigas. Ai você vê que hoje está tudo aparentemente mais calmo.

A escola Boa Sorte, apesar de ser municipal, observava, então, tal como o atual CEITSP, as diferenciações da comunidade, tanto no plano da organização, quanto do conteúdo, escolhendo os turnos, ônibus e calendário escolar.

7.2 FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS

Os exemplos de Magnólia e Babau são demonstrativos da determinação com a qual se investiram ao observar a promessa feita ao avô naquela última reunião por ele conduzida, e durante a qual lhes traçou as trajetórias, apoiado na sua condição de *pater familia*. Uso a noção de trajetória social de acordo com Pierre Bourdieu, ou seja, como

uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus* e é reconstituída a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos (BOURDIEU, 1996).

Tal reconstituição, é oportuno assinalar, é externa ao agente social, partindo, pois, do ângulo de visão de quem reconstitui o campo como espaço social onde essa dada trajetória se esboça. Em outras palavras, trata-se de uma construção produzida à revelia das intenções

⁴⁹² O material foi objeto de estudo durante o processo de demarcação da TI e parte devolvida pelo professor e arqueólogo Carlos Etchevarne (Arqueologia/Ufba) para Glicéria Tupinambá, em agosto de 2018.

personais e dos sentidos das ações desenvolvidas pelos agentes em um campo (BOURDIEU, 1996).

As rotinas de cada um, tanto dos pais – dona Maria, seu Lírio e outras pessoas da comunidade, como vimos – quanto dos filhos, mostram alterações ou rearranjos constantes suscitados pela perda do território e a vontade de proporcionar uma educação formal aos filhos como forma de reverter a situação adversa. No período que evocamos, além de estudar, Magnólia já tinha assumido outra função, alfabetizando desde muito jovem outras crianças da região. Entre essas crianças, estava a própria irmã Glicéria: “Magnólia com 14 anos começou a dar aula para a gente”. A previsão do avô concretizava-se cada vez mais, Magnólia já havia começado a assumir uma função de suma importância na aldeia.

7.2.1. O transporte como ativador de lutas

As mais novas gerações que ingressaram na Escola Boa Sorte, ao concluírem a quarta série almejavam também continuar seus estudos na cidade. Do período em que estudou em Buerarema, Babau recorda que “[...] quando estava estudando ali, vários alunos daqui [estavam] com vontade também de estudar, os pais começaram a tentar economizar um pouquinho”. Com efeito, a falta de recursos para arcar com os custos do deslocamento continuava causando problema. Cada vez mais famílias procuravam se organizar – poupar, muitas vezes, sob forte privação – para que os filhos continuassem os estudos na cidade. No intuito de que mais crianças e jovens tivessem a oportunidade de continuar estudando, Babau decidiu, em 1991, tal como sua mãe poucos anos antes, negociar com o então candidato a prefeito, Tarcisio Brunelli – que buscava apoio na zona rural –, a promessa de que, uma vez eleito, forneceria aos estudantes indígenas e não indígenas, da zona rural, passes de ônibus para o deslocamento até a sede municipal. Babau relembra ter dito para o então prefeito que apoiaria a campanha

se você fizer um acordo comigo, que vai dar passes escolares para a gente estudar, porque ninguém aqui aguenta mais pagar, tem muitas crianças, muitos pais tirando os filhos da escola porque não têm condições de pagar a passagem todos os dias.

Na ocasião, Tarcisio Brunelli teria assumido o compromisso, contudo, uma vez eleito, não cumpriu sua promessa. Não se dando por vencido, Babau buscou informações sobre o direito de acesso à escola por parte dos moradores da zona rural, indo à Câmara de Vereadores. Conversou com um vereador chamado Roque Borges e solicitou a legislação

referente às obrigações dos municípios para com a educação e, mais particularmente, com estudantes da zona rural. Constatou, então, que a prefeitura tinha a obrigação de apoiar as famílias da zona rural para que seus filhos fossem escolarizados até porque o governo federal repassava recursos ao município destinados ao deslocamento escolar dos estudantes dessas áreas⁴⁹³. Segundo um professor do Colégio Estadual Enedina Oliva que teve a oportunidade de entrevistar, “a prefeitura não facilitava, o município só fazia ‘comer’ o dinheiro”, referindo-se à prática de desvio de recursos públicos.

De posse dessas informações, Babau pediu a Roque Borges para marcar uma reunião com o prefeito, pois sabia que não teria chance se o pedido viesse dele. Após ter explicado a situação ao diretor do colégio que frequentava – o Enedina Oliva – e ter recebido sua autorização para reunir-se com outros estudantes, Babau conseguiu mobilizá-los para que ocupassem a prefeitura e exigissem o cumprimento de seus direitos. Ele sabia que se não reunisse um número considerável de estudantes, a ação seria em vão. Cerca de 120 estudantes ocuparam o órgão, acompanhados do vereador Roque Borges, uma vez que o pedido de audiência fora por formalizado. Babau recorda que chegaram às 10 horas da manhã, conforme combinado. Ele e uma pequena comissão entraram na prefeitura, os outros ficaram, como combinado, aguardando fora do prédio, “fechando” sua única escada de acesso. Como Babau supunha, o prefeito tentou desculpar-se, sob o pretexto de que teria que adiar a reunião por ter outro compromisso em Salvador. Contudo, quando passou pela porta do gabinete e deparou-se com o grupo de estudantes, teria dito: “Ah! Vocês estão com muita gente!”. Nesse momento “ele não teve jeito, teve que abrir o gabinete e sentar com a gente”.

Ana Paula, estudante não indígena que também participou do protesto, portando cartazes e plaquinhas, foi compelida a sair da Serra do Padeiro e trabalhar como doméstica, em Buerarema, porque os pais não tinham como pagar as passagens para ir e voltar.

O prefeito passou um tempo considerável queixando-se de não ter recursos para acatar a demanda, que “a prefeitura estava quebrada, ninguém ajudava eles para nada”. Mostrando os trechos da lei identificados para contradizê-lo, ele teria respondido aos estudantes que esse recurso já estava sendo usado para pagar o serviço dos garis na cidade. Refutado por Babau

⁴⁹³ Com efeito, o parágrafo 3, inciso VII, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 estipula que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=ARTIGO+208+DA+CONSTITUIÇÃO+FEDERAL>>.) A Constituição define ainda, em seu artigo 211, que é da responsabilidade dos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_04.02.2010/art_211_.asp>).

– que argumentou que havia recursos destinados aos alunos da zona rural e que, portanto, o dinheiro estava, há anos, sendo desviado, razão pela qual se não houvesse uma decisão que lhes fosse favorável, ele demandaria do MPF um posicionamento – o prefeito pediu para reunir-se com os vereadores presentes, após o que teria oferecido um caminhão pau de arara para o transporte dos estudantes. O grupo recusou, enfaticamente, tal proposta e insistiu sobre o seu direito de ter acesso aos ônibus como transporte escolar. Finalmente, houve concordância em pagar uma parte das passagens através da empresa Sulbaiana, sob a alegação de que a prefeitura não podia, no momento, arcar integralmente com os custos. Mesmo não tendo conseguido o financiamento total dos passes, a avaliação de Babau foi positiva, pois a situação foi minorada. Os estudantes passaram a retirar, semanalmente, seus passes de ônibus.

Ele ressalta a importância desse episódio para sua consolidação como liderança política, ademais de ter contribuído para o “aluno da zona rural ter voz e saber como lutar”. A criação de um grêmio estudantil “que questionava tudo: professor, questionava diretor e fazia gincana na rua” é bem eloquente de que os estudantes toraram-se conscientes de sua força como coletivo. Adicionalmente, houve um movimento de politização por parte dos outros estudantes que perceberam a força do voto através da possibilidade de vinculá-lo a melhorias na área da educação. Segundo a perspectiva dos indígenas, esse episódio marca um dos primeiros momentos em que, além de estudar na cidade para adquirir o conhecimento do “branco”, um indígena chegou também a ensinar para o não indígena. Nesse caso, foi ensinado ao “branco” como se organizar e lutar pelos seus direitos – aqui, a obtenção do devido recurso do transporte para poder estudar.

7.2.2 “Estudar na rua”: preconceito e racismo contra os “alunos da roça”

Ao concluir a quarta série na escola Joana Correia, Baiaco foi para São Paulo trabalhar, sendo seguido por dois dos seus irmãos. Sobre sua experiência fora da aldeia, ele lembra: “fui trabalhar fora, sempre pensando na roça [...]. Então para mim era mais fácil criar minha família, manter minha família aqui na roça, e junto com meus parentes, do que lá fora ou em outro lugar seria bem mais difícil”.

Babau parou de estudar, temporariamente, e passou a trabalhar na roça. Passou a vender produtos agrícolas na feira de Itabuna, antes do protesto, e teve condições de pagar o transporte diário para estudar no turno da noite, em Buerarema. Trabalhava na parte matutina na roça, vendia os produtos à tarde, na feira, e estudava, à noite, primeiramente no Colégio

Estadual Lomanto Junior e, depois, no Colégio Estadual Enedina Oliva. Com essa rotina, nem dormia na sua casa familiar na Serra do Padeiro, dormia na casa inabitada que um parente tinha em Buerarema. Voltava para a Serra do Padeiro para trabalhar na roça no ônibus das 5h30 da manhã, descia no ponto mais próximo da aldeia e continuava a pé.

Outro momento significativo na trajetória política de Babau foi sua viagem a Porto Seguro logo após a conclusão da sétima série. A princípio prevista para durar apenas alguns dias, nos quais visitaria familiares, a viagem acabou se estendendo por mais tempo. De acordo com Babau, sua ausência em Buerarema enfraqueceu o movimento estudantil e levou ao cancelamento dos passes de ônibus concedidos aos estudantes da zona rural. A pedido dos demais estudantes, ele retornou a Buerarema para tentar resolver a situação, o que desencadeou a mobilização de novos estudantes, a exemplo de Glicéria. Contudo, Babau ressalta que, apesar de o movimento pela educação ter crescido com a nova geração, naquele momento, “a discriminação em cima dos índios na cidade ficou monumental, a cada dia pior”.

Dona Maria, mesmo alternando-se entre a roça e a feira não conseguia reunir o dinheiro das passagens, o que fez com que Glicéria fosse escalada para vender massa de mandioca e beijos preparados pela mãe. “Ela ia para rua, vendia e fazia o dinheiro dela fazer os estudos dela”. Além de aprender a encontrar soluções junto com sua mãe para ir adiante em seus projetos, ela pôde, nesse momento, entender o “valor das coisas”. Em certas ocasiões, contudo, ela confessa ter perdido a esperança, chegando a pensar em desistir dos estudos, trocando-os pela roça e feira.

Mas animou-se, novamente, para ir adiante, no mesmo colégio do irmão Babau, o Colégio Estadual Enedina Oliva, conseguindo pagar as passagens do ônibus de linha: “Era um ônibus cheio, três turnos, todos os ônibus lotados de alunos que saíam da zona rural para lá. [...] A gente chegava lá de lama até os cabelos”. Uma vez no colégio, Glicéria ainda tinha que se confrontar com o preconceito dos professores e dos outros estudantes da cidade:

Os alunos eram todos, todos mal tratados. [...] O que tinha de zona rural lá era chamado “da roça”, “os aluno da roça”. O professor não chegava nem perto de você, não ensinava para você bem. Aí os outros, “os filhos de papai” [filhos de pais bem posicionados socioeconomicamente], eram bem ensinados, eram bem atendidos, qualquer coisa a dúvida era tirada. Você não tinha direito de levantar a mão e pedir.

Um dos professores do Colégio Estadual Enedina Oliveira entrevistado menciona que os corpos docente e discente – inclusive ele – costumavam fazer comentários como: “Ave Maria, descia o ônibus lotado! Ê! A aldeia toda baixou aqui!”. Os alunos chegavam

enlameados e o colégio não dispunha de nenhuma estrutura para que pudessem tomar banho e trocar de roupa. Alguns chegavam também com fome, por terem saído muito cedo de casa, tendo que esperar o horário da merenda, muito reduzida.

Contudo, com o exemplo deixado pelo irmão, ela e outras pessoas que hoje são professores no CEITSP aprenderam, segundo Babau, “a ser mais críticos, aprenderam a cobrar, aprenderam a pressionar”. Vale notar que o preconceito e o racismo vivenciados, diuturnamente, por eles não os levou a abandonar a luta e o projeto que lhes foi atribuído por João de Nô.

Tive a oportunidade de entrevistar outro professor do Colégio Estadual Enedina Oliva que atuava quando os jovens da Serra do Padeiro ali estudaram. Ao se referir a Magno, recorda que um dia lhe perguntou o que eram “os traços pintados” no seu corpo, e que ele respondera “professor, eu sou índio”. O professor lembra ter redarguido com uma nova pergunta sobre “o procedimento deles” e Magno lhe explicara a questão das pinturas, dos cantos, da parte religiosa. Contudo, o professor não aproveitou da ocasião para compartilhar essa experiência em sala de aula e falar da cultura indígena o que confirma tratar-se de um ambiente de grande indiferença ao entorno. Ao contrário, continuou com um entendimento errôneo sobre os Tupinambá:

A gente tinha certeza que tinha esse grupo mas não da forma como eles vieram porque houve uma parte de muita violência, de tirar as famílias, de matar, de acabar com tudo. Foi muito violento. E tinha essa parte outra dos alunos de lá aqui, que as vezes, a gente ficava sem saber como eles iriam reagir.

Notemos como o seu discurso difere totalmente do discurso dos outros professores, da mesma cidade de Buerarema e que ensinaram na escola Municipal Boa Sorte. Esses professores moraram e conviveram com os Tupinambá durante anos, e sabiam, sabem, que tal violência não procedia dos indígenas. O professor do Enedina Oliva nunca foi professor da zona rural e, conseqüentemente, baseia-se em falas de terceiros, fazendeiros da região e seus filhos que foram, em parte, seus estudantes.

Mesmo sem trabalhar a história e a cultura indígena na sala de aula, esse professor comenta que nas redações de português em que pedia para que relatassem as atividades do fim de semana, os estudantes oriundos da Serra do Padeiro, “falavam muito de trabalhos em grupos que faziam: mutirão, plantações, farinhadas, das reuniões que faziam com os jovens, da conscientização dos grupos. Coisas assim”. Já, o outro professor que entrevistei comentou

que mesmo sendo responsável, na época, pela disciplina de história, detestava ter que dar aula sobre a história do Brasil:

mentirosa, aberração tremenda, está vendo que não é assim mas... determinados fatos comentados não são verídicos. O descobrimento do Brasil, uma mentira. As capitâneas não eram como os livros comentam. [...] No segundo período da independência, havia o mesmo sistema de agora, roubos.

Contudo, reconhece que o seu espírito crítico não foi suficiente para que aproveitasse a oportunidade para tentar reverter a situação, trabalhando com os estudantes a partir de outra perspectiva da história, começando pela realidade local. Ele reconhece que os estudantes indígenas eram esforçados e que nenhum era mau estudante: “de lá, não tinha aquele aluno péssimo [...] faziam todas as atividades e tinham um comportamento direitinho”. O exemplo, não sem preconceito, era comentado para os estudantes não indígenas que costumavam “filar as aulas” ou não tão dedicados: “os índios estão melhores do que vocês no aproveitamento”.

Nos trabalhos em grupo, os estudantes da cidade eram separados dos “da roça”, e novamente segmentados em outros grupos, tais como indígenas e não indígenas, uma prática completamente oposta à que vigora na escola municipal Boa Sorte e no CEITSP, que buscam sempre privilegiar o “saber viver com o diferente”.

Já nessa época, Babau começa a sofrer ameaças devido à sua atuação política em Buerarema. Ele retornou de Porto Seguro, em Cabralia, onde estudou no Colégio Nair Sambrano Bezerra até concluir o ensino médio, trabalhando, paralelamente, em uma pousada chamada “Yaya”. Magnólia e sua irmã caçula, Magneci Ferreira da Silva, se juntariam a ele mais tarde, para prosseguir os estudos. Segundo Babau, a educação naquele município era muito “atrasada” e os estudantes não se mobilizavam para exigir melhorias: “não podiam falar, não podiam conversar, não podiam questionar a educação”. Diante das conquistas levadas a cabo por ele e os outros indígenas, em Buerarema, não podia conformar-se com a situação em Porto Seguro, e se uniu aos estudantes do novo colégio para reivindicar avanços: “vocês estão a fim de reclamar? Falem na diretoria! [...] O mais que vai ter é uma suspensão, rapaz! Vá lá!”. Babau recorda ter ajudado os estudantes a se organizar e a instaurar um diálogo com a direção, que se mostrou, em um primeiro momento, relativamente receptiva, quando os assuntos eram “simples”, como equipamentos que precisavam ser trocados; regras para impedir o acesso ao colégio de pessoas externas, que costumavam utilizar o campo de futebol incomodando o período de aulas. “Nesse primeiro momento, essas coisinhas mais

simples foram muito bem aceitas na escola. Foi dado o impulso, os alunos gostaram”. O grupo de estudantes já almejava mudanças pouco mais profundas, que contribuíssem para melhorar a cidade. Para tal, pensaram em uma campanha de limpeza da praia, que teria sido um verdadeiro sucesso:

foi um estouro do que deu de gente! Não só de alunos, foram pais, foram mães, foram caminhões e os empresários da cidade. Todo mundo ajudou em tudo. Era água, eram lanches... Foi uma coisa que eles não acreditavam que eles eram capazes, e quando foram fazendo, descobriram que eles também eram [capazes]. E a partir daí a gente foi ditando a educação lá em Cabrália.

Naquele período, Geraldo Scaramussa tinha acabado de ser eleito prefeito de Santa Cruz Cabrália⁴⁹⁴. Babau começava a fazer contatos com os vereadores e o prefeito, e almejava “politizar mais os alunos”. Incentivou-os a assistir as sessões da Câmara dos Vereadores, nas quais conseguiram espaço para denunciar os diferentes problemas por eles enfrentados. Para que a ideia fosse concretizada, teriam que ter os horários de aula vagos para a frequência à câmara, onde já pleiteavam o direito à voz.

Se nós temos dez minutos para inscrever três pessoas, nós queremos todas as semanas inscrever três pessoas para questionar os problemas que nós temos na escola, os problemas que nós temos no bairro onde os alunos estudam.

Formou-se um grupo bem articulado e mais crítico em busca de mudanças para a educação. A cada semana uma comissão de estudantes ia à Câmara dos Vereadores cobrar também assuntos relacionados ao município. No colégio, os estudantes articulavam-se ainda mais, os mais jovens reportando suas demandas para os mais velhos, o que criou “uma escola mais humanizada”. Houve uma mudança de direção e o novo diretor era, segundo Babau, “altamente aberto” ao diálogo e a tornar o colégio mais atrativo para os estudantes. E os alunos se sentiam, crescentemente, motivados. Assim, passaram a solicitar que as disciplinas estivessem mais voltadas para assuntos brasileiros ou mais locais, e focassem menos em questões internacionais. Pediram também que fosse criado um curso preparatório para o vestibular.

A avaliação de Babau é que os professores eram “excelentes”. Teriam chegado em Santa Cruz Cabrália atraídos pelo lado turístico de Porto Seguro e acabaram tornando-se professores. Ele mantém contato com eles até hoje, alguns ocupam cargos importantes e

494 Geraldo Scaramussa foi prefeito de Santa Cruz Cabrália por duas vezes consecutivas entre 1998 e 2004. Faleceu em dezembro de 2010.

outros tornaram-se amigos. Além de participar, ativamente, na organização dos estudantes do seu colégio, Babau participava de maneira mais sistemática também da articulação política dos indígenas do povo Pataxó, em Coroa Vermelha. Ademais, a partir dos anos 1998-1999, tendo em vista a “comemoração dos 500 anos do Brasil”, que aconteceria em Porto Seguro no ano 2000, os povos indígenas começavam a se articular em um movimento contrário, do qual já falamos, chamado “Brasil, outros 500”, para contestar a versão oficial e dar a conhecer ao povo brasileiro as demandas dos povos indígenas, mais particularmente no que se refere ao reconhecimento oficial de suas identidades e à demarcação dos seus territórios.

Nesse meio tempo, em 1998, mais precisamente, Magnólia decidiu retomar os estudos para finalizar o ensino fundamental e ter condições de fazer um concurso para voltar a ensinar. Mesmo sendo distante da aldeia, ela resolveu ir também para Santa Cruz Cabrália para cursar as últimas séries e juntar-se ao seu irmão. Magnólia concluiu o ensino fundamental em 1999 e o “magistério de primeiro grau (1ª a 4ª série)”⁴⁹⁵ em 2002, também no Colégio Nair Sambrano Bezerra. Ela lembra de ter retornado para a Serra do Padeiro no dia 11 de janeiro de 2003, quando surgiu a oportunidade de prestar um concurso para a prefeitura de Buerarema em fevereiro do mesmo ano. Passou e foi chamada em 11 de abril de 2003⁴⁹⁶ para retomar sua função de professora na Escola Boa Sorte, nos turnos da tarde e da noite.

Um pouco antes disso, em 2000, Babau conta que, por ter feito parte do movimento “Brasil, outros 500”, acabou sendo ameaçado também na região de Porto Seguro, onde permaneceu e seguiu trabalhando e atuando politicamente junto a representantes de movimentos sociais. Ele trabalhou no Hotel Toca do Marlin, onde começou nos serviços gerais e, rapidamente, passou para a cozinha, e depois para a agência de turismo CVC. Naquele momento, ele teria recebido, em um sonho, uma ordem dos encantados para voltar à sua comunidade, para resolver uma série de questões:

Estava dormindo, e chegaram falando que, se eu não fosse embora, ia acabar ficando ninguém da minha família [...]. “E então, se você fica por aqui [...], nós vamos ficar esquecidos [...]”. Eles mostraram que só tinha meu pai para cuidar deles e minha mãe e que se todo mundo sáisse, quem ia cuidar? Mas anteriormente a isso, eu tinha tido umas visões, para mostrar o que ia acontecer com o índio, com o mundo. [Elas mostravam] que precisava reunir a família para estar no lugar porque, senão, vai acontecer um evento catastrófico no mundo e poucas pessoas vão sobreviver [...].

495 Cabe lembrar que, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, baseada no projeto apresentado por Darcy Ribeiro, defendia o princípio do direito universal à educação para todos e gerou diversas mudanças no sistema escolar. Ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

496 Notemos que até hoje sua contratação é vinculada a esse concurso.

No dia seguinte ao sonho, Babau pediu demissão e retornou à Serra do Padeiro, onde a situação se agravava. Além da urgência do território, Glicéria e muitos outros alunos queixavam-se da escola devidos aos maus tratos.

Ele procurou animar a todos, incentivando-os e buscando convencê-los do contrário do que afirmavam os professores, i.e., que por não saberem algo, não eram “burros”. Ajudou-os a fazer seus deveres e estudar para as provas:

Eu digo: ele é bom em uma coisa, eu sou bom em outra. Então, sempre foi nessa linha. [...] Eu digo Sócrates falava isso, dizendo isso, Pitágoras falava isso, dizia isso, aí fui pegando os filósofos antigos e disse para eles como eles descreviam... eu falei sobre os conflitos gregos, como, quando foi [...]. Conteí para eles porque nós, índios Tupinambá, nós somos muito bons de aprender quando o outro fala. Porque o que o outro falou, a mente grava e já não perde.

É interessante observar que Babau se apoiou nos clássicos da Grécia antiga e seus conflitos para evocar a importância da tradição oral para os Tupinambá. Talvez o seu propósito fosse dar a conhecer aos seus jovens parentes elementos da cultura ocidental para que eles pudessem “andar no mundo do branco” a partir do conhecimento indígena, tal como seu avô preconizava. Seus conselhos serviram aos parentes, uma vez que receberam ótimas notas nas provas. A avaliação que ele faz da sua atuação é, nesse sentido, muito positiva.

Eu tive não só que aprender com o branco, tive que ensinar por onde eu passei. Ensinar como tinha que respeitar o diferente, como eles têm que respeitar alguém que tem uma compreensão e um mundo diferentes, porque se eu dissesse [que era Tupinambá], era uma mangação. Então eu tinha que mostrar isso [...]. Mostrar para eles que os conhecimentos que a gente tinha superavam... E, graças a Deus, eu tive bons êxitos. Só que eu não quis continuar a estudar. Essa função era para Magnólia [...]. Eu tinha um foco [...] na minha mente: eu tinha que corrigir a região e devolver a terra [...]. Quando vovô morreu, que começaram a matar meus parentes, eu botei na cabeça que tinha que buscar a terra de volta [...] e, se a questão era educação, eu ia ter que descobrir onde era [...]. Uma das primeiras coisas que tinha que descobrir era primeiro pegar a história que o povo me contava, que os velhos me contavam, e verificar onde tinha documentos a respeito disso [...]. Então, isso, na minha mente, era muito claro.

As recomendações de João de Nô teriam, assim, adquirido outra amplitude. Além de ter estudado com os “brancos”, conforme seu avô o orientara, Babau afirma tê-los ensinado também. Não sabemos se João de Nô apenas deixou de mencionar esse aspecto – a necessidade de ensinar os “brancos” a respeitarem o “diferente” – ou se ele simplesmente não vislumbrou essa possibilidade, até porque não atribuiu, pelo menos em vida, a função que

Babau deveria preencher. Em todo caso, reiteramos a estreita ligação entre a luta pela educação e a luta pela terra.

CADERNO DE IMAGENS – III



Figura 3.1. Rosemiro Ferreira da Silva (seu Lirio) segurando o retrato de seu pai, João Ferreira da Silva (João de Nô), na frente da casa que construiu para ele. Por Daniela Alarcon, 2016.



Figura 3.2. “Escola Japonesa Povoado de Colônia – 1950” Reprodução do acervo do Museu de Una.



Figura 3.3. “Imigrantes Japoneses – 1950. Colônia de Una”. Reprodução do acervo do Museu de Una.



Figura 3.4. “Maria da Conceição Almeida Amorim. 1ª Professora da Colônia”. Reprodução do acervo do Museu de Una.



Figura 3.5. Das Neves, Nilza e Ailza Silva Barbosa sentadas no local onde seus pais moraram, perto do rio Maruim. Por Nathalie Pavelic, 12 fev. 2018.



Figura 3.6. Arlindo Fulgêncio Barbosa – seu Bida. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa por Daniela Alarcon.



Figura 3.7. Joana Correia. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.



Figura 3.8. Dilza Bransford da Silva, dona Dai. Por Nathalie Pavelic, jan. 2018.



Figura 3.9. Clarindo Silva Souza acompanhado do seu neto, atravessando o rio de Una. Por Nathalie Pavelic, jun. 2016.



Figura 3.10. Almir Alves Barbosa e sua esposa, Maria das Neves Cruz de Oliveira na entrada de sua casa. Por Nathalie Pavelic, maio 2016.



Figura 3.11. Percilio Santos de Oliveira, mais conhecido como Paizão. Reprodução do acervo de Maria de Lourdes Cruz de Oliveira.



Figura 3.12. Maria de Conceição Silva Souza jovem. Reprodução do acervo da mesma.



Figura 3.13. Nilza Silva Barbosa no pé de manga plantado por seu tio, Amor, no local onde funcionava uma “escolinha particular”. Por Nathalie Pavelic, 12 fev. 2018.



Figura 3.14. Irmão de Raimunda, esposa do fazendeiro Arlindo Berilo Alves quando ocupavam a fazenda. Reprodução do acervo de Arlindo Berilo Alves.



Figura 3.15. “Batizado de Magneci Jesus da Silva, filha de seu Lírío e dona Maria, 1985. Os padrinhos (ela, com a menina no colo) eram não-índios, então em posse da fazenda São João; posteriormente, venderiam as terras a outro não-índio. Reprodução (detalhe) do acervo de seu Rosemiro Ferreira da Silva e dona Maria da Glória de Jesus.” Reprodução de foto e legenda por Alarcon (2013: caderno de imagens 3, foto 17).



Figura 3.16. “Lembrança da minha participação no Programa de Integração CEPLAC/Comunidade Pequenos Agricultores do Bolsão Vila Brasil – Buerarema - 13 de Maio de 1986”. Segundo Nilza Silva Barbosa aparecem na foto: seu pai, seu Bida, seu atual esposo conhecido como Zé Tropeiro e o Zé Soares. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.



Figura 3.17. Nilza, Ailza, Nita Silva Barbosa, jovens, estudando na escola Joana Correia. Reprodução do acervo de Nilza Silva Barbosa.



Figura 3.18. José Fulgêncio Barbosa. Reprodução do acervo do mesmo.



Figura 3.19. Seu Lírio com dona Maria (com um vestido laranja) no local onde funcionava a escola municipal Nova Esperança, que funcionava também como igreja. Reprodução do acervo do casal.



Figura 3.20. Zé Canhão, filho de Clarindo na frente da antiga escola municipal Maria Núbia Andrade, onde estudou e da qual conservou uma antiga carteira. Por Nathalie Pavelic, 16 abr. 2018.



Figura 3.21. Retrato do prefeito Antônio Brito. Reprodução do acervo do professor Jidebaldo de Oliveira Sousa.



Figura 3.22. Placa da Escola Boa Sorte encontrada no “cemitério de livros” - nome que os Tupinambá da Serra do Padeiro deram a uma pequena casa de madeira onde guardam todos os livros e materiais não mais usados do CEITSP. Foto enviada por Glicéria Jesus da Silva e Jéssica Silva de Quadros em março de 2017. Alguns jovens da comunidade e eu passamos um bom tempo procurando essa placa em janeiro de 2017, sem sucesso, até elas me enviarem essa foto.



Figuras 3.23a 3.24b. Carteira de trabalho de Magnólia Jesus da Silva com o registro de sua contratação como “professora leiga”, assinado pela prefeitura de Buerarema quando tinha 17 anos de idade, em 2 de maio de 1990.

PARTE 4
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS:
JUVENTUDE TUPINAMBÁ NA CONSTRUÇÃO DO SEU FUTURO

*Olha a folha da jurema
Como o vento vai levando
Ela vai caindo
e os Caboclos acompanhando
[canto tupinambá]*

8 UMA ORGANIZAÇÃO DA JUVENTUDE TUPINAMBÁ

Este capítulo se dedicará à atuação dos jovens tupinambás, mais particularmente da Serra do Padeiro, nas diferentes lutas do seu povo. Falaremos da atribuição que é dada aos jovens de realização de atividades diversas como forma de aprendizagem e em que medida a confiança neles depositada contribui para incentivá-los a ir mais adiante. Retraçaremos brevemente a trajetória do grupo *Atã*, coordenado por uma nova geração de jovens, sua organização e as atividades que desenvolve.

8.1 O CULTO AOS ENCANTADOS NA VIDA DOS JOVENS

Desde que nascem e mesmo durante o período da gestação, as crianças estão envolvidas na vida espiritual da comunidade, tal como vimos através de alguns exemplos nos capítulos precedentes. À medida que vão crescendo, elas participam, de forma mais consciente, dos diferentes rituais, passando a se relacionar com os encantados.

Seres onipresentes e oniscientes, os encantados parecem compartilhar de todas as experiências dos Tupinambá, aconselhando, corrigindo, prevendo e, sobretudo, provendo. Nada parece escapar-lhes, e supomos possível afirmar que é deles que provém a relativa segurança ontológica desse povo indígena, não obstante as vicissitudes históricas. Se estivermos corretos, prevaleceria, na Serra do Padeiro, situação comparativamente muito distinta daquela registrada entre os Qom/Toba do Chaco argentino com os chamados seres não-humanos: ao invés de relações com as mesmas propriedades de ambiguidade que caracterizam as relações com os brancos – entre a proteção e o domínio, portanto assimétricas (SALAMANCA, 2009: 170-171) –, na Serra do Padeiro prevaleceriam relações simétricas – salvo pelo reconhecimento da potência cosmológica dos encantados – e protetivas – salvo por alguma eventual dissonância, no plano individual. Os encantados não dominam, antes acolhem e confortam, assim como guiam aqueles que se deixam por eles afetar.

8.1.1. Fechamento de corpo

Segundo os Tupinambá de Serra do Padeiro, o melhor momento para realizar um fechamento de trabalho ou fechamento de corpo, ou seja, passar por um processo iniciático, é durante a adolescência.

O fechamento de trabalho⁴⁹⁷ permite aos iniciandos limpar seus corpos para prepará-los para receber encantados – caso assim seja desejado por eles – e fechá-los literalmente contra o mau, fortalecendo seu anjo da guarda e assim protegendo a pessoa ao longo de sua vida. Com efeito, estar de “corpo aberto”, pode colocar em perigo a pessoa, pelo fato de não estar protegido da forma adequada. Lembramos que as crianças e jovens são consideradas como os “guerreiros de amanhã”, cabendo-lhes continuar a luta pela preservação do território e avançar nos projetos esboçados pela comunidade, no presente.

O tempo de resguardo prévio ao ritual dura aproximadamente seis meses, podendo ser alongado caso a pessoa precise, muitas vezes por não ter observado as prescrições, ou seja, um comportamento exemplar, fazer orações todos os dias, às 6 horas da manhã, meio-dia, e 6 horas da noite; não manter relações sexuais nos dias de quarta e sexta-feiras; não tomar bebidas alcoólicas e não frequentar festas, bem como, para as mulheres, maquiarse, pintar as unhas e usar roupas curtas. Não se trata, contudo, de um resguardo que exclua o agente do contexto social; ao contrário, a pessoa deve ter a disposição de realizar o resguardo no seu dia a dia, mantendo-se com uma mente e um corpo limpos, mediante banhos de folhas, rezas e pensamentos bons.

Mesmo sendo a adolescência o momento mais adequado para a realização do fechamento de corpo, adultos que não passaram por esse ritual iniciático, podem também fazê-lo quando sentem a necessidade ou sentem-se prontos para assumir uma responsabilidade maior com sua fé. Com efeito, se bem os fechamentos de corpo possam ser recomendados para algumas pessoas, nunca se é obrigada a fazê-lo. As pessoas decidem de livre e espontânea vontade.

Tive a oportunidade de presenciar sete trabalhos de fechamento de corpo entre 2014 e 2019. Vamos aqui reportar o ritual que fechou trabalho em uma mesma noite, de duas mulheres (uma professora e uma estudante). Interessante notar como a hierarquia muda a depender dos contextos internos à comunidade. Aqui a professora e a estudante estão no mesmo “nível”. No CEITSP, onze funcionários têm trabalhos fechados. Entre os jovens, cerca de dez também fecharam trabalhos. Não ter trabalho fechado não impossibilita participar das obrigações religiosas, mas as pessoas que passaram pelo ritual passam a ter um compromisso maior. O número de jovens com “corpos fechados” pode parecer pequeno, mas é importante salientar que desde 2017 mais jovens demonstraram interesse em realizar o ritual. Tal fato

497 Para informações mais detalhadas sobre os fechamentos de trabalho ver principalmente Ubinger (2012: 86-90) bem como Couto, (2008, 125) e Quadros (2018: 8).

corroborar o que tentei demonstrar no final do capítulo 4, ou seja, que em momentos aparentemente menos tensos em relação ao nível de violência externa contra a comunidade, ela pode observar os rituais para fortalecimento dos seus membros, e assim da aldeia.

Em 25 de agosto de 2017, muitas pessoas da comunidade já estavam na sede da aldeia por volta das 20 horas, espalhadas entre a casa do santo, o terreiro e a cozinha de dona Maria, conversando. As 21 horas, concentraram-se, na casa do santo, os homens, de calça azul escuro, camisa branca de mangas compridas e gravata azul, alguns distribuindo-se nos bancos do lado esquerdo do altar. Já as mulheres, de vestidos longos de manga compridas também, brancos ou azuis com cruces da cor oposta nas partes superior e inferior, sentavam-se nos bancos e ao chão, do lado direito do altar principal. Com elas, costumam também sentar as crianças. O público distribuiu-se pelos bancos, cadeiras ou ao chão, no fundo da casa do santo, na frente do altar principal. As duas portas da casa do santo bem como as janelas devem permanecer sempre abertas, a passagem não podendo ser interdita.

Por volta das 21:00 horas, seu Lírio, que já se encontrava sentado na poltrona do lado esquerdo do altar, abriu a sessão do fechamento de trabalho e pediu para que as orações fossem iniciadas (Pai Nosso, Ave Maria e Santa Maria), o que todos fizeram em silêncio, durante 20 minutos aproximadamente. Esse fechamento de trabalho foi particularmente bonito porque faltou energia esse dia, e foi então feito à luz das velas⁴⁹⁸. Durante a reza, dona Maria incensou os quatro cantos da sala principal da casa do santo e, em seguida, as pessoas. Uma vez finalizadas as orações, seu Lírio pediu para a professora e a estudante se aproximarem do altar e ascendessem seis velas, rezando por cada uma delas. Ao terminarem, pediu para que duas mulheres iniciadas – uma de vestido branco, outra de vestido azul – se aproximassem e orassem por cada vela também. Pediu o mesmo para mais duas mulheres e dois homens.

Na sequência, seu Lírio pediu para a professora sentar em um banquinho na frente do altar e com a ajuda de um líquido embebido em algodão desdenhou cruces no seu pulso, nas pernas e nos pés. Colocou, depois, quatro papeizinhos com pólvora no chão ao redor da professora: na sua frente, atrás e nas laterais, fechando assim, literalmente o seu corpo. Pediu para um jovem soltar foguetes na parte externa da casa do santo e tocou, em seguida, fogo nas pólvoras. Como vimos no capítulo 4, comentando a limpeza realizada no CEITSP no início do ano escolar, a maneira como a pólvora faz combustão revela informações sobre situações diversas concernentes à pessoa que está fechando trabalho, além de realizar uma limpeza de

498 Ver figura 4.1, caderno de imagens 4.

descarrego. Desta vez, os quatro papeizinhos queimaram rapidamente, o que foi interpretado como um bom prenúncio. Alguns encantados chegaram (em quatro mulheres e um homem). Limpam-se as cinzas com ramos de folhas de aroeira, expulsando tudo até a porta do fundo do terreiro.

Seu Lírio reteve as mãos da professora, esticando um por um seus dedos, a começar pela mão direita, e cruzou seus braços esticados um sobre o outro, duas vezes, após o que assoprou-lhe os ouvidos. Conversando com os jovens sobre o ritual de fechamento de corpo, comentaram que esse é o momento que os deixa mais apreensivos, pois o dom de receber encantados pode ser revelado na hora do pajé assoprar no ouvido. Contudo, não é necessariamente a única ocasião. Os encantados abençoaram a professora, e retiraram-se, observando-se, a partir de então, os mesmos movimentos anteriores com a estudante. Cânticos passaram a ser entoados para os encantados. Seu Lírio recebeu o Caboclo Gentio. Os presentes – iniciandos e público – dele se aproximaram, ajoelhando-se, um por um, à sua frente para tomar-lhe a bênção, com um aperto de mão.

O caboclo Gentio manifestado em uma das médiuns se aproximou de mim, dizendo: “você está bem mas é para te fortalecer”. Puxou cada um dos meus dedos, a começar pela mão direita, cruzou meus braços, duas vezes, levantou-os e me deu um abraço.

O ritual continuou muito animado, as pessoas cantando e os caboclos sambando. Nesses momentos, a participação dos jovens se destaca por puxar os cantos e fazer os outros seguirem. Os caboclos Gentios partiram e Sultão das Matas “chegou em seu Lírio”, para alguns avisos. Finalizados os cânticos e já ausentes os encantados, todos os presentes, incluídos os que haviam saído para conversar no terreiro, foi encerrado o fechamento de trabalho, agradecendo-se a “todos que se reuniram perto do altar”. Já era madrugada, 1:40, horário relativamente cedo, pois quando se tratam de outras obrigações religiosas, costuma-se amanhecer o dia.

Os trabalhos de fechamento de corpo permitem aos iniciandos poder lidar com os outros e com o mundo externo de forma mais segura. À medida que mais jovens e pessoas da comunidade fecham trabalho, fortalece-se a corrente espiritual de proteção da aldeia. Com isso, entendo que se a educação pode ser ao mesmo tempo um meio de abertura e de defesa, essa abertura é propiciada por essa proteção, na qual se inclui uma corrente de iniciandos com “corpos fechados”.

8.1.2. As obrigações religiosas

Além dos trabalhos de fechamento de corpo, os jovens têm participação ativa em outras obrigações religiosas da aldeia, tais como a festa em louvor a São Sebastião, os caruru aos quais já referimos ou certas obrigações individuais que acabam se tornando festas maiores, como a Marujada – em outubro – e a obrigação dos Pretos Velhos (em abril).

A festa em louvor a São Sebastião – padroeiro da aldeia – é considerada como a mais importante do calendário ritual anual da comunidade, e acontece na noite do 19 para 20 de janeiro. Segundo os Tupinambá e também alguns não indígenas que permaneceram na Terra Indígena, a festa começou a ser celebrada por João de Nô, o pai do pajé, a quem já nos referimos rapidamente⁴⁹⁹. Jéssica, uma de sua bisneta explica que:

A trajetória do meu bisavô, João de Nô, João Ferreira da Silva, pai do meu avô, é de suma importância para entender nossa religiosidade no presente, bem como nossa forma de viver. As memórias dos anciões recordam as situações em que ele *enlouqueceu* como o início do seu entendimento sobre os Encantados. A partir daquele momento, ele se tornou um rezador muito importante na região. [...] Sua vida começou já de forma fragilizada, quase nascido morto. Minha avô conta que, ao crescer, ele teve problemas de *loucura*, com quatro crises uma vez adulto. Sem saber o que fazer com ele durante esses ataques, costumavam amarrá-lo com grossas correntes. Mas meu bisavô já possuía algum dom e, ao chamar pela força de São Sebastião, conseguia romper essas correntes, algumas vezes com a ajuda de seu filho ainda pequeno, seu Lírio, meu avô. A ligação entre meu bisavô e meu avô já pode ser percebida nesse ato de desamarrar as correntes (QUADROS, 2018: 6).

João de Nô teria sido transportado, à força, de navio, para Salvador, na esperança de que fosse socorrido por Mãe Menininha do Gantois⁵⁰⁰, quem, segundo dona Maria, dele teria cuidado fisicamente mas não espiritualmente devido a não trabalharem na mesma linha espiritual. Ao voltar para casa depois de um ano, tinha que “cumprir sua sentença” – expressão comumente utilizada para referir ao procedimento utilizado em observância ao que foi determinado pelo juiz na sentença ou por uma outra autoridade superior, no caso espiritual –, i.e., pôr o seu dom a serviço das pessoas, através de banhos de folha, orações e etc. Ele utilizava também um copo de água para obter visões sobre as diferentes situações que se apresentavam e sobre as pessoas que com ele se consultavam. Tornou-se conhecido como um grande rezador na região, por indígenas e não indígenas. Jéssica Quadros (2018: 8) explica

499 Para informações detalhadas sobre a trajetória de João de Nô, ver Couto (2008: 127) bem como a sua biografia elaborada por Daniela Fernandes Alarcon, no site do Projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional”, disponível em: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-joao-de-no/>>.

500 Escolástica Maria de Nazaré (1894-1986), considerada como uma das mais famosas mães-de-santo da Bahia.

que seu bisavô “passou então a realizar regularmente louvações e festejos religiosos – mais particularmente, em louvor a São Sebastião, anualmente, na virada do dia 19 para 20 de janeiro –, e trabalhos de *fechamento de corpo*, que realizamos até hoje na casa do santo [...]”. Como comentamos no capítulo anterior, ao falecer, João de Nô transmitiu seus dons para seu filho, seu Lírio, atual pajé da aldeia.

Tive a oportunidade de participar da festa em louvor a São Sebastião três vezes (2017, 2018, 2019). Em 2018, com o objetivo de dar atenção especial para a participação das crianças e jovens na festa, comecei a registrar, em filme, desde o primeiro dia dos preparativos – i.e. dois dias antes – até o dia da entrega da obrigação no rio – várias cenas, posteriormente selecionadas e reunidas em um vídeo⁵⁰¹. Tentar selecionar trechos de momentos significativos ou momentos triviais exigiu prestar mais atenção às diferentes etapas e ambientes da preparação da festa, bem como ao papel de cada um, focando nos jovens e crianças. Em respeito à privacidade das pessoas manifestadas, filmei-as de forma a não serem reconhecidas. De modo, porém, a reter os movimentos e sequência, registrei seus pés na hora de “sambar”, entre outros.

Não se trata aqui, então, de apresentar a festa, o que foi feito por meio audiovisual e também, anteriormente, por Couto, em dissertação de mestrado (2008) e Ubinger (2012: 77-80, 101-102), mas dar conta da participação das crianças e jovens.

Pode-se ver, no vídeo, que as crianças e jovens estão presentes em todas as etapas dos preparativos, quer seja brincando, observando ou ajudando. Participam ativamente na cozinha, zelam o fogo do *toré*, e colaboram na decoração e limpeza da casa do santo. Costumam também auxiliar os encantados, como vimos na Jornada Pedagógica, e puxar os cantos.

Cabe ressaltar que a festa em louvor a São Sebastião de 2018 acrescentou um elemento novo, na edição de 2018, devido a um sonho da filha caçula de dona Maria e seu Lírio, Magneci, que mora em uma porção litoral da TI. Ela sonhou que deveria ser reproduzido, mesmo que de forma simbólica, a Puxada do Mastro de São Sebastião, mencionada no capítulo 1. Acatado o pedido, os meninos do grupo de jovem escolheram dois mastros de pequeno porte, que foram ornamentados pelas jovens e mulheres que estavam decorando a casa do santo. No início da festa, após as pessoas fazerem as suas orações, em silêncio – da mesma forma que para os trabalhos de fechamento de corpo –, seu Lírio pediu a

501 Ver vídeo: “Caruru de dona Maria & Festa São Sebastião” (2018, 1:28:22’), disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCZBHE8j_ltsRHEpppsyCAg/videos>.

todos os iniciandos reunirem-se em círculo – as mulheres permanecendo do lado direito do altar e os homens do lado esquerdo –, e entregou a cada um uma vela branca. Isso feito, os meninos do grupo de jovens, pintados e trajados, entraram na casa do santo, cantando ao som do maracá e transportando os dois mastros. Permaneceram na frente do altar, no meio da roda, depositaram os mastros ao chão enquanto todos os presentes continuavam cantando. Depois de algum tempo, levantaram novamente os mastros, saíram pela porta dos fundos da casa do santo e dispuseram os mastros na vertical, na parte externa. Todos os iniciandos seguiram com as velas acesas – depositadas em frente aos mastros – e uma fita, amarradas aos mesmos mastros, à guisa de alcançar algo desejado, como é comum fazer-se na Bahia. Após certo tempo, retornaram à casa do santo, cantando e sambando com os Caboclos até o amanhecer. Os jovens participaram ainda da entrega da obrigação no rio de Una, dois dias depois.

Como vimos no capítulo 4, os jovens mas sobretudo as crianças participam dos carurus. Na tarde do dia 19 de janeiro, embora os preparativos da festa em louvor a São Sebastião estivessem intensas, foram realizados, ao mesmo tempo, os preparativos do caruru de dona Maria, que acontece sempre por volta das 15 horas. Caruru, bolo e doces são servidos para as crianças distribuídas à mesa. Trata-se do maior caruru da aldeia e fecha a temporada que começou em setembro do ano passado, com o já referido, e descrito, caruru de Raimunda. Interessante salientar que a origem do caruru de dona Maria relaciona-se a uma promessa por ela feita em favor da abertura da escola municipal Boa Sorte, da qual falamos no capítulo precedente.

Crianças e jovens participam, da mesma forma, das outras obrigações de pessoas da comunidade realizadas na casa do santo e que costumam reunir também todos os iniciados. Tratam-se da Marujada⁵⁰², que acontece sempre durante o mês de outubro – uma promessa de Maria de Caetano, médium a quem já nos referimos no capítulo 4 – e da obrigação para os Pretos Velhos⁵⁰³ dada por Glicéria desde 2017.

Uma das maiores responsabilidades dos integrantes do grupo jovem em termos religiosos é a de “manter o *toré* vivo”. De fato, fora do calendário de festejos religiosos ou de eventos culturais diversos, cada sábado o *toré* é organizado ou na sede da aldeia – ao redor do fogo do *toré* ou na casa do santo, a depender das condições climáticas – ou, ainda, nas retomadas, caso um indígena sugira a sua realização para fortalecer a área. Nos dois casos, ônibus escolares são colocados à disposição para transportar os indígenas – crianças, jovens e

502 Festa dos Marujos, dos Martins, entidades do mar, já apresentados no capítulo 4.

503 Entidades que se apresentam como anciões africanos, já apresentados no capítulo 4.

adultos – das retomadas. Geralmente, o *toré* começa por volta das 19 horas e dura até os jovens “aguentarem” ou até o último encantado retirar-se. Contudo, os encantados não se manifestam, sistematicamente, durante o *toré*. Os integrantes do grupo jovem costumam apresentar-se trajados mas não necessariamente pintados. Os coordenadores do grupo chamam sempre a atenção para que todos portem os maracás para fortalecer o *toré*. Os cantos são entoados geralmente em série de três em três, cada série sendo dedicada a um encantado.

Os *torés* são também ocasiões para os integrantes do grupo de jovens transmitirem recados e combinar as atividades da semana, bem como decidirem o lugar da realização do próximo. Bergamaschi (apud BALANDIER, 1997: 142-143) assinala algo que bem se aplica ao *toré* e a outros rituais praticados na Serra do Padeiro:

os rituais agem para conferir uma regularidade no curso das coisas e são responsáveis pela manutenção de uma desejada ordem. Diante da desordem, que é puro movimento, o ritual joga com as permanências, atualizando o passado e controlando as transformações. O ritual é encontro de tempos e de pessoas, é reatualização e comemoração. Celebra o passado e, ao ritualizá-lo, reatualiza um antigo modo de ser, assumido no presente como verdade e fundamento da identidade do grupo. Possibilita às pessoas perceberem-se enquanto coletividade, tributárias de uma ancestralidade, herdeiras de uma tradição, que, recriada, constitui uma comunidade de memória como possibilidade de identificação enquanto povo e etnia.

8.2 GRUPO ATÃ

O grupo jovem foi criado pela comunidade no início dos anos 2000 para inseri-los na luta pela recuperação do território. Em 2015, uma segunda geração prolongou o grupo, dando-lhe o nome de *Atã*, que significa “forte” em Tupi, segundo seus integrantes. O objetivo do novo grupo é reavivar e reforçar a memória social do grupo e a cultura dentro da comunidade.

8.2.1 Aprendendo a ter responsabilidades e autonomia

O primeiro grupo jovem foi composto por pessoas que são hoje lideranças ou professores, ou os dois ao mesmo tempo. Esse primeiro grupo idealizou o Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste que desde o ano de 2005 teve seis edições, todas elas organizadas na aldeia⁵⁰⁴. O objetivo dos seminários é formar politicamente os jovens sobre as pautas do movimento indígena para que se tornem sujeitos ativos na luta pelo reconhecimento e aplicação dos direitos. Tive a oportunidade de participar do último seminário que aconteceu entre os dias 25 e 28 de outubro de 2012, cuja temática era “jovens indígenas nas lutas dos

⁵⁰⁴ Para mais informações sobre as edições anteriores, ver Ferreira (2011: 61-65).

seus povos construindo o Bem Viver”⁵⁰⁵. O seminário reuniu jovens indígenas de povos indígenas das regiões Nordeste e Norte, tais como, além dos Tupinambá das outras aldeias da TI, os Atikum, Camakan, Fulni-ô, Kaimbé, Kapinawá, Kiriri, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó HãHãHã, Potiguara, Tapuia, Truká, Truká Tupam, Tumbalalá, Tuxá e Xakriabá de Cocos da Bahia; Guarani e Tupiniquim do Espírito Santo; Xakriabá de Minas Gerais; Pankararu de Pernambuco, bem como Kayapó/Marajoeiro do Pará. Além de jovens indígenas oriundos desses povos, estavam também presentes representantes de comunidades quilombolas e de pescadores artesanais, do movimento sem-terra, de movimentos sociais diversos e de entidades e parceiros aliados ao movimento indígena. Em plenárias, mesas redondas e grupos de trabalho abordaram temáticas como luta pela terra, criminalização dos povos indígenas e de suas lideranças, soberania e segurança alimentar; educação escolar e ensino superior indígena; políticas públicas para a juventude indígena; organização da juventude indígena. Nessa ocasião, a Comissão de Articulação dos Jovens Indígenas do Regional Leste (Cajirle) mudou de nome para Comissão de Articulação dos Jovens Indígenas dos Regionais Leste e Nordeste (Cajirlene), reunindo assim representantes dos povos indígenas que participaram do seminário, possível de ser ampliado a outros povos.

No último dia, os jovens apresentaram a carta final do seminário⁵⁰⁶, destacando, entre outros pontos, alguns específicos aos jovens:

- Estimular a participação dos jovens nas organizações de juventude já existentes e fortalecer o diálogo com as lideranças para o aprofundamento da organização da juventude em face das demandas atuais;

[...]

- Criar alternativas de geração de renda no interior das comunidades, com o intuito de fortalecer a autonomia dos jovens indígenas;

- Exigir a implementação de políticas públicas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, bem como de políticas de cultura, esporte e lazer voltadas para os jovens indígenas;

[...]

- Exigir que o Estado garanta avanços na educação superior indígena, ampliando a reserva de vagas para indígenas nas universidades, bem como o número de bolsas de permanência estudantil; garantindo transporte, hospedagem e alimentação para os indígenas participantes de processos de seleção distantes das aldeias; realizando processos seletivos, com provas diferenciadas, nas aldeias ou em pólos próximos às comunidades; criando cursos pré-vestibulares para os indígenas, com a atuação de professores indígenas e a utilização de materiais didáticos específicos; criando residências estudantis específicas para indígenas e ampliando as residências nas universidades em que elas já existam; desenvolvendo projetos de extensão e educação popular, para possibilitar o ensino e o aprendizado compartilhados dos saberes indígenas e das culturas dos povos tradicionais; incorporando a temática

505 Ver mais detalhes em HELENO; ALARCON (2012: 9), disponível em: <<https://cimi.org.br/pub/Porantim/2012/Porantim349.pdf>>.

506 Disponível em: <<http://caritas.org.br/vi-seminario-cultural-dos-jovens-indigenas-confira-carta-final/12468>>.

indígena em todos os cursos universitários; criando um sistema de reserva de vagas para indígenas na pós-graduação, bem como linhas de pesquisa específicas, bem como núcleos de estudantes universitários indígenas, aproximando as lutas dos povos indígenas e a formação acadêmica e profissional dos estudantes universitários.

A organização dos seminários bem como a elaboração das pautas, das discussões e das suas sistematizações mostraram que os jovens participam ativamente da construção do seu futuro e da autonomia dos seus povos. Para a realização dos seminários, a AITSP arcou com a maioria dos gastos e dos produtos para a alimentação de um contingente superior a mil pessoas presentes no último seminário.

Foi combinado, ao final da VI edição do Seminário, que no ano seguinte outro povo indígena seria responsável por sua organização, de forma a que mais jovens possam formar-se na prática política, assumindo responsabilidades. Nenhum outro povo, todavia, assumiu o compromisso e os seminários foram interrompidos. Os jovens tupinambás da aldeia Serra do Padeiro tinham, porém, atingido seus objetivos⁵⁰⁷.

Os integrantes desse primeiro grupo jovem passaram a ser demandados para outras responsabilidades – caso dos professores, agentes de saúde, motoristas – deixando o espaço livre para ser ocupado pela nova geração.

Uma das coordenadoras do grupo jovem, em 2016, Sthefany, explica que se trata da continuação do anterior, pois sempre tem havido grupo de jovens, mais ou menos ativos.

Como ocorre em vários outros povos indígenas no Brasil, quando surgiam viagens relacionadas a pautas do movimento indígena, as lideranças incluíam jovens na comitiva. Nesse período – entre 2013 e 2015 aproximadamente – não havia um grupo fixo de jovens para encaminhar atividades como viagens, *toré* e etc. “A gente pensou, conversou e teve a ideia de formar de novo o grupo dos jovens que é o grupo Atã”, afirma um desses jovens. Organizaram então uma reunião convocando os demais jovens, e procederam à escolha dos quatro coordenadores, i.e, Sthefany, Maguinho, Beu e Lane. Nessa época, além dos coordenadores, o grupo reunia trinta jovens.

Da perspectiva da então coordenadora Sthefany, os jovens representam uma espécie de parâmetro para avaliação da organização da comunidade:

Toda aldeia se espelha mais nos jovens. Os jovens sempre são o exemplo para fora. [...] O grupo de jovem é mais para fortalecer o que já é forte na aldeia. [...] Os

507 Ver figuras 4.2 e 4.2b, caderno de imagens 4.

jovens hoje são as lideranças de amanhã. [...] É fortalecer, dar exemplo fora, mostrar que a aldeia é sim organizada.

A explicação de Sthefany parece corroborar um dos argumentos desta tese, ou seja, que a educação pode ser ao mesmo tempo um meio de abertura e de defesa. Ao mostrar para fora que o grupo de jovem está organizado, têm um indicador de que a aldeia é forte. Ademais, a reativação do grupo ensinaria fortalecer a luta, preparando os jovens como futuras lideranças. “Então a gente tem que ficar informado de tudo para exercer essas funções”, afirma o jovem coordenador Maguinho.

Reativado o grupo, entenderam que não era o momento de realizar viagens vinculados ao movimento indígena. Primeiramente, o grupo teria que se organizar e estruturar melhor bem como planejar ações concretas. Decidiram continuar reunindo-se a cada reunião da AITSP, para se porém de acordo sobre os avanços das ações definidas. Entre elas, realizar um *toré* a cada sábado, como mencionado na seção anterior. A realização dos *torés* implicava também a confecção dos trajes: tanga, top de imbira⁵⁰⁸ para mulheres e maracá. Acompanhei os integrantes do grupo jovem na confecção de maracá e pude observar que se ajudam mutuamente. Os coordenadores confirmam que “tem gente que sabe fazer tanga, blusinha, cinto, colar. Ai nisso um vai ensinando para outro, cada um vai fazendo o seu traje”.

Combinaram também realizar visitas aos anciões da comunidade de forma a reavivar a memória social do grupo e dar a conhecer aos jovens a história do seu povo:

todo domingo a gente também está fazendo a visita aos anciões da aldeia para eles contar como que era aqui antes, o que que mudou, como eles sobreviviam, por que [situações] eles já passaram de bom e de ruim aqui, o que mudou de bom, o que mudou de ruim. [...] Porque têm muitos jovens que não sabem da onde vem nossa cultura, como começou a luta. Então fazendo essas entrevistas com eles a gente já fica mais a par da situação.

Os jovens se organizam também para registrar as conversas com os anciões e produzir material audiovisual que poderá ser utilizado nos seminários e encontros. O seminário interno, como o nome indica, é um seminário restrito aos Tupinambá da Serra do Padeiro. O objetivo é propiciar o conhecimento mútuo, compartilhando a sua história, a trajetória da luta e os seus direitos constitucionais.

No intuito de aprender a ter mais autonomia, os integrantes do grupo jovem desenvolveram um projeto de horta, “a horta dos jovens” e posteriormente ou paralelamente,

508 Fibra resistente extraída da casca de certas árvores.

uma roça também. O objetivo é dispor dos próprios recursos para participar de viagens convocadas pelo movimento indígena e “não pesar tanto assim a associação mas a gente dar um incentivo, dar uma verba também”. Segundo um dos educadores, o recurso serve ainda para a aquisição de equipamentos audiovisual (computador, máquina...).

Ao grupo jovem também se reporta o grupo de crianças (com menos de 14 anos), para “apresentações, aprender nossos cantos, aprender sobre a cultura. Então já é bom pegar desde pequenininho do que deixar se formar adolescente porque já fica mais difícil” disse-me um integrante do grupo. Sthefany explica que é importante para as crianças participarem enquanto grupo também porque – relembra o seu exemplo – mesmo naquele momento não tendo “tanto conhecimento assim [do movimento indígena] mas eu estava aí, estava indo e vindo andando como criança”.

Mesmo que os integrantes do antigo grupo estejam desenvolvendo outros trabalhos, eles continuam auxiliando os novos membros. A professora Glicéria, como vimos no capítulo 4, faz um importante trabalho complementar, promovendo atividades de produção audiovisual e acompanhando-os nos compromissos religiosos e culturais da comunidade.

8.2.2 O lugar do indivíduo no coletivo

Além das atividades definidas pelo próprio grupo, esse “novo” grupo jovem participa da organização de todos os eventos que acontecem na comunidade e como seus representantes nos compromissos externos. Pode perceber que, a depender da ocasião, os jovens têm consciência de que podem formar vários coletivos, ou seja, como representantes do povo tupinambá em eventos externos, passível de reunir diversos povos indígenas e sociedade em geral; enquanto Tupinambá da Serra do Padeiro, especificando o lugar de origem e apresentando-se quando o evento reúne outros Tupinambá; e enquanto grupo jovem dentro da aldeia, além de outros grupos aos quais se sentem vinculados por um sentimento de pertencimento coletivo (tronco familiar, estudantes do CEITSP, entre outros).

Para formar um coletivo é necessário atores individuais, e no ambicioso projeto autônomo da comunidade, indivíduos conscientes de suas habilidades. O próprio coletivo orienta esse olhar no plano individual, partindo do suposto de que as metas traçadas pelo coletivo só poderão ser atingidas se os indivíduos tiverem claro, sua identidade e se prepararem para tal. Na fala dos integrantes do grupo jovem, o objetivo geral do grupo é fortalecer a aldeia. Para tal, eles se unem para se tornarem atores coletivos. Lembramos

também que, a nível internacional, a Assembleia geral das Nações Unidas adotou em 13 de setembro de 2007 a já referida Declaração sobre os direitos dos povos indígenas (DDPA), reconhecendo tanto os direitos coletivos quanto os direitos individuais dos povos indígenas.

A construção do indivíduo no coletivo acontece também no âmbito mais amplo da educação escolar indígena, onde ambições pessoais e individuais bem como desejos de ascensão social são estimuladas tanto quanto as ambições coletivas. Ao formar-se no CEITSP, os estudantes indígenas têm que saber o próximo passo a ser dado para avançar nas suas metas pessoais que, ao mesmo tempo, atendem ao coletivo. Importante salientar que não é a comunidade que deve impor um direcionamento para os jovens. Os encantados teriam recomendado que aos jovens fosse deixada a escolha da área de estudos a ser seguida ou a área de trabalho porque eles deverão estar aptos para decidir o que lhes aprouver tanto no plano individual quanto do coletivo. A comunidade, e mais particularmente os professores e as lideranças, devem, contudo, oferecer-lhes um leque de possibilidades e condições para que esses jovens possam realizar essa escolha.

Apesar de, como vimos, o CEITSP possuir uma única opção de curso técnico – em agroecologia –, o que já representa um grande avanço para um colégio indígena, os estudantes concluem o curso tendo a formação necessária para desenvolver qualquer trabalho voltado para agricultura na comunidade. Tal trabalho não é especificamente feito diretamente nas roças, mas envolve também o entendimento do sistema de produção, práticas de cultivo e possibilidades de melhoramento da produção.

Acompanhando a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes do último ano do curso técnico em agroecologia e sendo convidada, pela professora Elizamar Xakriabá, para relatar a minha experiência, em sala de aula, na disciplina “metodologia da pesquisa científica”, pude melhor me dar conta, conversando com os estudantes, sobre o que esperavam dos projetos de pesquisa que estavam elaborando e o que esperam fazer, na sequência.

Interessante observar que a banca avaliadora dos TCC dos estudantes do curso técnico em agroecologia e agricultura⁵⁰⁹ costuma ser composta, além de professores, da diretora e de um ancião da comunidade. As defesas do ano de 2017 contaram com a participação de dona Maria na composição da banca⁵¹⁰. Os professores presentes comentaram que a sua avaliação

509 O último ano antes da supressão pelo governo do estado dessa modalidade – agricultura – foi 2017.

510 Ver figura 4.3, Caderno de imagens 4.

enquanto representante da comunidade é de suma importância para também extrair bom proveito da sua sabedoria no tocante às práticas agrícolas tradicionais da comunidade.

A formatura⁵¹¹ das turmas de agroecologia e de agricultura de 2017 foi organizada pelos próprios estudantes que resolveram tanto as questões materiais quanto as referentes ao planejamento da cerimônia e da festa. Para os dois tiveram o apoio dos professores e da comunidade mas foram encarregados da elaboração de um orçamento dos gastos previstos e da arrecadação de fundos. Usaram os recursos obtidos para alugar o material de decoração, comprar os canudos personalizados para os diplomas, as becas e a alimentação. Na cerimônia, os diplomas foram entregues pela diretora, o cacique e o pajé que também compunham a mesa. A simbologia daquele momento – da entrega de diploma para estudantes indígenas e não indígenas em um colégio indígena – foi muito forte, considerando-se a conjuntura política de retrocesso dos direitos indígenas desses últimos anos.

Com a professora Elizamar Xakriabá, separamos todos os TCC realizados nos anos anteriores para avaliar quais foram as temáticas mais abordadas. Pesquisas sobre cacau e mandioca – o forte da região – foram as que apareceram mais, além de feijão e milho, entre outros cultivos. A professora chamou a atenção dos estudantes para as possibilidades de tais temas serem abordados sob ângulos distintos, i.e. pesquisar a cadeia de produção e venda bem como o valor simbólico e cultural desses produtos para a comunidade.

Tal situação representa um dos desafios da comunidade, i.e., buscar outras oportunidades para que as adolescentes possam também ganhar seu próprio dinheiro e se tornarem independentes, prosseguindo os estudos e desenvolvendo outras atividades passíveis de remuneração⁵¹².

Atenta a essas questões enquanto multiplicadora da ONU Mulheres, a professora Glicéria busca sempre identificar editais para encaminhamento de projetos socioculturais que envolvam os integrantes do grupo jovem ou deixando-lhes espaços, principalmente para as meninas, nas atividades pontuais desenvolvidas com parceiros externos. Durante meu período em campo, pude ver meninas atuar como monitoras no Festival Cine Kurumin⁵¹³ com a função de cobrir o evento ou ainda como tradutoras para estudantes da Noruega que estavam

511 Ver figuras 4.4 e 4.5, Caderno de imagens 4.

512 Cabe notar que as meninas do grupo jovem estão envolvidas no já referido projeto *Cunhataí Ikhã* desenvolvido entre a Anaí e o Fundo Malala, e uma delas, Luana, é monitora do projeto.

513 Trata-se de um festival de cinema indígena que aconteceu, nesta edição, na aldeia entre os dias 16 e 19 de agosto de 2017. O festival é itinerante, costuma acontecer em Salvador e nas aldeias indígenas. Na edição de 2017, a professora Glicéria ganhou um prêmio por seu documentário *Voz das Mulheres indígenas*, já mencionado. Para mais informações sobre o Festival, ver seu Site Internet: <<http://www.cinekurumin.wordpress.com>>.

desenvolvendo um trabalho sobre a produção de cacau em terra indígena. Neste último caso, as estudantes sabiam falar espanhol e uma em particular, que já tinha um bom nível, ficou responsável por realizar as traduções das entrevistas. Fora dessas atividades externas mais pontuais, jovens têm sido formados para se tornarem assistentes de sala de aula em turmas de nível pouco abaixo, atuando em presença do professor e, excepcionalmente, como substituta em caso de ausência.

9 (QUASE) CAPÍTULO 9 - TUPINAMBÁ NA UNIVERSIDADE E UNIVERSIDADE TUPINAMBÁ: DESAFIOS ATUAIS E FUTUROS

O acesso e permanência na universidade é importante para que os jovens possam, de fato, lutar para dar continuidade aos projetos da comunidade e criar outros que lhes serão benéficos, conforme avisaram os encantados. Gersem Baniwá (2011: 296) expressa, com precisão, a relevância de uma *intelligentsia* indígena.

A formação escolar é percebida como necessidade e oportunidade para a formação de um capital social que, por meio de membros formados, constituindo uma *intelligentsia* indígena, seja capaz de realizar o adequado empoderamento de todo o grupo. Capital social é um conceito muito utilizado por Pierre Bourdieu para designar o “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento e reconhecimento (2004). É isso que as lideranças e os acadêmicos indígenas representam para seus povos, enquanto atores responsáveis pela busca por novos parceiros, aliados, assessores, apoiadores, projetos, recursos, políticas e ações que possam ampliar suas capacidades e possibilidades de resolver seus problemas.

9.1 ACESSO E PERMANÊNCIA NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entre os professores do CEITSP, alguns cursaram licenciaturas em Letras, História, Pedagogia, Biologia, Administração e Serviço Social. Outros cursaram, ao mesmo tempo, a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI), oferecida pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) em parceria com o MEC, concluída em 2018. Em 2016, mais duas professoras iniciaram a Licenciatura Intercultural pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), em Porto Seguro. Uma professora deu continuidade aos estudos em um curso de Pós-Graduação em Gestão de Pessoas, na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Ela e mais três outras professoras realizaram, posteriormente, um curso de especialização sobre direitos dos povos tradicionais na UFBA, concluído em 2018. A professora Xakriabá que atua no CEITSP foi aprovada no processo seletivo do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília. Já outras professoras, mesmo permanecendo nas suas funções, decidiram seguir também o curso de técnico em enfermagem na cidade vizinha.

Em 2018, Sthefany, já referida nos capítulos precedentes, foi a primeira jovem da aldeia a ser aprovada em uma universidade pública, em Enfermagem na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC),

Além dos cursos em universidades, para garantir o desenvolvimento das competências dos seus professores e jovens, os Tupinambá investem também em cursos complementares, tais como de língua (inglês, espanhol e português também); de preparação a concursos diversos, bem como de informática e design.

Estudar na universidade ou fazer outros cursos na cidade, requer uma organização logística e financeira. Geralmente, cada família arca com os gastos e arranjos podem ser feitos para o deslocamento, de maneira a assegurar o deslocamento de várias pessoas, conjuntamente. Quando a família está desprovida de recursos, a AITSP colabora, entendendo que se trata de um investimento para a própria comunidade. Investir no indivíduo traz benefícios coletivos.

O conflito territorial representa um dos maiores entraves ao acesso e permanência na Universidade ou ao prosseguimento de qualquer curso na cidade. Com efeito, as ameaças limitam a circulação: para se assegurarem de deslocamentos seguros os Tupinambá devem evitar criar rotinas. Cabe ressaltar que uma das professoras já sofreu um atentado na estrada e, mais recentemente, a mesma professora, Jéssica e sua prima, Sthefany foram, uma vez mais, nominalmente ameaçadas no plano de morte contra membros da comunidade descoberto em janeiro de 2019. Ademais, como alguns cursos transcorrem à noite, os estudantes precisam, às vezes, pernoitar na cidade de Itabuna, o que pode ser fonte de riscos. Em uma das antigas casas alugadas, a vizinha era a mulher de um fazendeiro pretense proprietário de uma área dentro do limite da TI, hoje retomada. A frente contrária à demarcação tem mostrado entendimento acerca da estratégia adotada pelos Tupinambá – crescente acesso aos estudos, ocupação de espaços nas universidades e nos encontros internacionais, nacionais e regionais – de modo a ampliar sua rede de articulação e fortalecer a sua organização. Não deve ser fortuito, pois, que a cada vez que alguém inicia um curso de nível superior, novos planos de morte são elaborados⁵¹⁴.

Além da criminalização das lideranças e das ameaças contra aqueles que estudam, outra dificuldade para a permanência na universidade tem a ver com o racismo enraizado e o despreparo dos profissionais nas instituições de ensino. A título de exemplo, ressaltamos o ocorrido com Jéssica que se viu ameaçada de ter o seu TCC não aprovado por tê-lo escrito na primeira pessoa do singular, o que o caracterizaria, segundo o professor coordenador do curso,

514 Ver também o vídeo realizado por Sthefany para o Malala Fund em: <<https://assembly.malala.org/stories/sthefany-roll-call-portuguese>>.

como “um relato pessoal”. Na carta de pedido de reconsideração da avaliação, Jéssica informa que:

venho requerer a reconsideração da avaliação do artigo intitulado “Nem cabelo liso você tem”: uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo Tupinambá da aldeia Serra do Padeiro”⁵¹⁵, apresentado em 7 de julho de 2016 como trabalho de conclusão do referido curso.

Em primeiro lugar, cumpre notar que a correção do artigo me foi entregue somente no final do mês de maio de 2017, ou seja, quase um ano após eu tê-lo apresentado à faculdade. Essa demora, que muito me prejudicou, ocorreu sem qualquer justificativa e apesar de eu ter questionado a faculdade em sucessivas ocasiões, por diferentes meios. No que diz respeito à correção do artigo, propriamente, considero que os parâmetros empregados para a avaliação não estão em conformidade com o consenso científico vigente nos dias de hoje, acompanhando-me neste entendimento a professora orientadora do referido artigo.

9.2 UMA UNIVERSIDADE EM TERRA TUPINAMBÁ?

A trajetória do projeto educativo dos Tupinambá da Serra do Padeiro não se resume à busca pelo aperfeiçoamento do CEITSP, mas se desdobra em outros grandes projetos. A comunidade planeja transformar o espaço da Unacau, já referido, em Universidade dos Povos Indígenas do Brasil (Upib)⁵¹⁶. O jornal *Porantim* (HELENO; ALARCON, 2012: 9) destaca falas do cacique Babau referindo ao Estado e ao financiamento de tal projeto:

Toda vez que vamos (a reunião com o governo), a primeira coisa que eles alegam é a questão dos gastos com a estrutura, agora eles não vão ter mais esta desculpa, pois estamos cedendo este espaço maravilhoso para que este sonho se realize. E nós esperamos que isto aconteça logo.

O projeto de criação de universidade foi anunciado durante o VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste em 2012, nesse mesmo local. Para os indígenas, esse projeto transformaria “um espaço de morte em um espaço de vida”, já que muitos trabalhadores rurais foram vítimas de violência na Unacau, um conjunto de fazendas constituído mediante “variados mecanismos de expropriação fundiária, como grilagem de terras e ameaças a moradores” (HELENO; ALARCON, 2012: 9).

Envolvendo membros da comunidade que já têm formação em nível superior e valendo-se da experiência acumulada no CEITSP, o projeto de criação de uma universidade

515 Disponível

em:

<https://www.academia.edu/30487437/Nem_cabelo_liso_você_tem_Uma_análise_sobre_os_estereótipos_e_m_relação_ao_povo_Tupinambá_da_Aldeia_Serra_do_Padeiro>.

516 Ver figura 4.6, caderno de imagens 4.

indígena dentro do território tupinambá visa garantir à comunidade maior autonomia. Embora o projeto esteja temporariamente interrompido, devido à luta pela demarcação do território e melhoria do CEITSP, a comunidade não perde a esperança de poder um dia retomá-lo. Em 2012, uma articulação, com a constituição de um grupo de trabalho com instituições parceiras, havia começado a refletir sobre os diversos aspectos do projeto. Em abril de 2018, o reitor da UNEB realizou uma visita à aldeia para conhecer o espaço da UNACAU e avaliar a possibilidade de montar um anexo da dita universidade ali, que atenderia também os outros povos indígenas da região. Ficou impressionado com a estrutura ainda em bom estado que só precisaria ser reformada para funcionar. Nos moldes do CEITSP, a universidade indígena atenderia também estudantes não indígenas.

O projeto de uma universidade indígena, na Serra do Padeiro, implicará em novos desafios e de muito empenho, o que não intimida os Tupinambá, antes parece impeli-los em direção ao futuro.

CADERNO DE IMAGENS – IV



Figura 4.1. Fechamento de trabalho. Por Nathalie Pavelic, 25 ago. 2017.





Figuras 4.2 e 4.2b. Toré realizado pelo primeiro grupo jovem da comunidade no VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. Por Nathalie Pavelic, set. 2012.



Figuras 4.3. Banca avaliadora dos trabalhos de conclusão dos cursos técnicos em agricultura e agroecologia com a participação enquanto relatora de dona Maria, aqui, avaliando seu neto, Maguinho. Por Nathalie Pavelic, 5 dez. 2017.



Figura 4.4. Sthefany recebendo seu diploma de técnica em agroecologia por seu avô, o pajé da comunidade e sob o olhar do seu tio, o cacique Babau e sua tia, Magnólia a diretora do CEITSP. Por Nathalie Pavelic, 15 dez. 2017.



Figura 4.5. Maguinho pronunciando um discurso em nome de todos os formandos. Por Nathalie Pavelic, 15 dez. 2017.



Figura 4.6. Prédio principal da UNACAU que poderá ser a sede da Universidade dos Povos Indígenas do Brasil (Upib). A foto foi tomada durante o VI Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. Por Nathalie Pavelic, set. 2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, artigos, monografias, dissertações e teses

ABREU, M. *Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?* In: Aberto, Brasília, v.15, n.67, p.5-20, 1995.

ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

AGIER, Michel e Carvalho, Maria Rosário G. de. Nation, race, culture: les mouvements noirs et indiens au Brésil. *Cahiers de l'Amérique Latine*. Paris: IHE- AL, pp. 107-24. 1994.

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

ALARCON, Daniela Fernandes. *Retomadas de terras e ocupação militar: a disputa pela aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN, 2014.

ALMEIDA, Camila Brito de. *Rameando identidades na caminhada dos Tupinambá de Olivença-BA*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, 2019.

ANDRADE, Ugo Maia. *Memória e diferença: os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco*. São Paulo: Humanitas, 2008.

ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. *A Educação em Itabuna. Um estudo da organização escolar (1906-1930)*. Ilhéus: Editora da UESC, 2006.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Tradução de Suzana Martins. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1997.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In: RUBIM; BARBALHO. *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

BARRONET, Bruno. *Autonomía y Educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. México (cidade), 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Colegio de México A.C e Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.

BASTIAN, Jean-Pierre. *Le protestantisme en Amérique Latine*. Genève: Labor et Fies, 1994.

BARTH, Frederik. Introduction. In: *Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference*. London: George Allen y Unwin, 1969.

BELLIER, Irène. *L'ENA comme si vous étiez*. Paris: Le Seuil, 1993.

BELLIER, Irène. *La part des femmes. Essai sur les rapports entre les femmes et les hommes Maihuna*. Thèse de doctorat, EHESS. 1986.

BELLIER, Irène (org.). *Peuples autochtones dans le monde: les enjeux de la reconnaissance*. Paris: L'Harmattan, 2013. (Coleção Horizonts Autochtones)

BELLIER, Irène & HAYS, Jennifer (dir.). *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?* Paris : L'Harmattan. 2016.

BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BEZERRA, André Augusto Salvador. *Consenso e força perante a mobilização Tupinambá: o discurso do poder dos meios de comunicação e do Judiciário*. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2017.

BONFIM, Anari Braz. *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. Salvador. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Universidade Federal da Bahia, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOYER Véronique. *Expansion évangélique et migrations en Amazonie brésilienne*, IRD/Karthala. 2008.

BOYER Véronique. Les Baniwa évangéliques parlent des missionnaires protestants : Sofia et ses successeurs. *Ateliers de Caravelle*, n°18, Toulouse, pp.83-99 , 2001.

BOYER Véronique. O pajé e o caboclo: de homem a entidade, *Mana* 5(1), p.29-56. 1999.

CABRAL, João Pina; SILVA, Vanda Aparecida. *Gente livre: consideração e pessoa no baixo sul da Bahia*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

CAMPOS, João da Silva. *Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus*. 3 ed. Ilhéus, Editus, 2006 [1947].

CANDAU, Joël. *Anthtopologie de la mémoire*. Paris: Armand Colin, 2005.

CAPREDON, Élise. *Identification ethnique et appartenance religieuse à São Gabriel da Cachoeira (Amazonas-Brésil)*. Mémoire de Master en Anthropologie, EHESS, 2008.

CAPREDON, Élise. *Les Églises autonomes. Évangélisme, chamanisme et mouvement indigène chez les Baniwa de l'Amazonie brésilienne*. Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie. EHESS - Paris; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. pp. 311-373.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *Os direitos do índio, ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1987.

CARVALHO, Maria Luiza Coelho Santos. *A ação alfabetizadora do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira da Bahia*. UFRN, 2000.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGCS/UFBA. 1977.

CARVALHO, Maria Rosário de. *De índios "misturados" a Índios "regimados"*. Comunicação apresentada na 19 Reunião da ABA. Niterói, 1994. P. 1-16.

CARVALHO, Maria Rosário; CARVALHO, Ana Magda (org.). *Índios e caboclos: A história recontada*. Salvador, Edufba, 2012.

CARVALHO, Maria Rosário; SOUZA, Ana Cláudia; SOUZA, Jurema; e PEDREIRA, Hugo (orgs). *Mapeando Parentes: Identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguaçu*. Salvador: Edufba, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CÉSAR, América Lucia Silva. *Núcleo Yby Yara – Observatório de Educação Escolar Indígena: fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena*. / Coordenado por América Lúcia Silva César. Salvador: Quarteto, 2015.

CEVALLOS, Sofia Vivar Nora. *Senti-pensar con la selva: luttés pour le territoire, l'autonomie et l'autodétermination dans le contexte du Sumak Kawsay. Le cas des peuples Kichwa et Waorani du Yasuní, Amazonie Équatorienne*. Paris. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie) – Laboratoire d'anthropologie des organisations et institutions sociales (LAIOS), Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain (IIAC), 2019.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. *Festar em Olivença: A Puxada do mastro de São Sebastião, uma questão de identidade e semiótica*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Psicologia social). Ilhéus, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2013.

COSTA, Erlon Fábio de Jesus. *Da corrida de tora ao poranci: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia*. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. *Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2013.

COUTO, Edilece Souza. 2001. *A Puxada do mastro: Transformações históricas da festa de São Sebastião em Olivença (Ilhéus-BA)*. Ilhéus, Editora da Universidade Livre do Mar e da Mata.

COUTO, Patricia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, Buerarema, BA*. Dissertação de mestrado (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2008.

COUTO, Patricia Navarro de Almeida. *Os filhos de Jaci: Ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença, Ilhéus, BA*. Trabalho de conclusão de curso (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1968 [1961].

FERREIRA, Sonja Mara Mota. “*A luta de um povo a partir da educação*”: *Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro*. Dissertação de mestrado (Educação). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. In: _____. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

FREIRE, Paulo. *Alfabetizar é preciso*. Palestra proferida por Paulo Freire durante encontro de alfabetizadores populares, em Coaraci-BA, em 12.04.92. Coaraci: Ed. FASE, 1992.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000 [1967].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 [1970].

GORDILLO, Gastón. The crucible of citizenship: ID-paper fetishism in the Argentinean Chaco. *American Ethnologist*, 2:162–176. 2006.

GROS, C.; DUMOULIN, D. *Le multiculturalisme au concret: un modèle latino- américain?* Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). *Toré: regime encantando do índio do Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

GUTIERREZ, Carlos. *Reflexividade evangélica a partir da produção crítica e construção de projetos de vida na Igreja Universal do reino de Deus*. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Unicamp, Campinas, 2017.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. *Il n'y a pas de petite querelle. Nouveaux contes de la savane*. Paris: Éditions Stock, 1999.

HERTZ, Robert. A proeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: *Religião e Sociedade*, vol.06, 1980.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

JACOBINA, Alberto. Em torno dos grupos indígenas da Bahia em 1932. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico*, n.60. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1934.

KOHLER, Florent. *Uma Gênese dos Pataxó: O Massacre de 51*. (no prelo)

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARA, Amiel Ernenek Mejía. *Contra-invenções indígenas: antropologias, políticas e culturas em comparação desde os movimentos Nahua (Jalisco, México) e Tupinambá (Bahia, Brasil)*. Tese de doutorado (Antropologia Social). Campinas, Universidade Estadual de Campinas. 2017.

LARA, Amiel Ernenek Mejía. *Estar na cultura: Os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no sul da Bahia*. Dissertação de mestrado (Antropologia social). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

LE BOT, Yvon. Le renversement historique de la question indienne en Amérique Latine. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 10, 2004. Disponível em: <<http://alhim.revues.org/100>>.

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.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado (Antropologia Social). Universidade de Brasília.

MACEDO, Ulla. *A dona do corpo: Um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-BA*. Dissertação de mestrado (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

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

MARCIS, Teresinha. *A “hecatombe de Olivença”: Construção e reconstrução da identidade étnica, 1904*. Dissertação de mestrado (História social). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2004.

MARCIS, Teresinha. *Educação escolar indígena diferenciada: regulamentação e implantação no Estado da Bahia - 1999-2007*. IV Encontro Estadual de História - ANPUH-BA História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Vitória da Conquista – BA, 2008.

MARIANO, Ricardo. Expansão e ativismo político de grupos evangélicos conservadores. Secularização e pluralismo em debate. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, vol. 16, 2016, pp.710-728.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. V. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MENDES, Alessandra Martins Giroto; TUPINAMBÁ, Jaborandy Sosigenes do Amaral e Silva Junior (Org.). *Anciões em Contos e Encontros*. Ilhéus, 2014.

MÉTRAUX, Alfred. *La religion des Tupinamba*. Paris: Puf, 2014.

MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. Índios e terra no sul da Bahia. In: MUSEU DO ÍNDIO. *Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002. pp.367-376.

MUSEU DO ÍNDIO. *Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002.

NORA, Pierre. (dir.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. *Mana* v.4, n.1, p.47-77. 1998.

OLIVEIRA, D. A. G. *Avaliação química, nutricional e sensorial de uma mistura à base de farinhas de arroz, banana e mandioca, enriquecida com outras fontes protéicas*. 1997. 79 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1997.

PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau na Bahia. In: *Revista de Antropologia da USP*, 30/31/32. São Paulo, 1989. pp. 79-110.

PASSOS, João Décio Passos. *Teogonias urbanas: o nascimento dos velhos deuses*. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

PEDREIRA, Hugo. *“Saber Andar”: Refazendo o território Pataxó em Aldeia Velha*. Monografia de conclusão de curso. Salvador: UFBA, 2013.

PICINAM, M. (con N. Sánchez, R. Nahuel, K. Kalfinahuel, M. Paillalef y R. Ñanku) *de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

QUADROS, Jéssica Silva de. *Pisando na terra de Tupinambá. O encontro do povo Bantu na morada dos encantados*. Trabalho de conclusão de curso de Especialização (Estado e Direito dos Povos e comunidades tradicionais). Salvador, Universidade Federal da Bahia. 2018.

QUADROS, Jéssica Silva de. *“Nem cabelo liso você tem” : uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo tupinambá da aldeia Serra do Padeiro*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização (Gestão de pessoas). Itabuna, FTC, 2016.

REIS, Epaminondas Alves. *A Produção da Escola Tupinambá na Aldeia Indígena Serra do Padeiro*. Dissertação de Mestrado (Relações Étnicas e Contemporaneidade). Jequié, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

RICAUD, Emmanuelle Oneto. *Manger : une affaire d’État ? Ambigüités du programme d’alimentation scolaire Qaliwarma em Amazonie péruvienne*. *Socio-anthropologie*, 39, 2019.

ROCHA, Cinthia Creatini da. *“Bora vê quem pode mais” : uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia)*. Florianópolis, Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SALAMANCA, Carlos. Os novos Qom: a constituição de uma identidade relacional em devir. *Mana* 15(1): 155-182, 2009.

SANDRONI, Laila Thomaz. *Territórios em disputa: os Tupinambá de Olivença e a conservação da biodiversidade na Mata Atlântica no Sul da Bahia*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

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

SANTANA, Sirlândia S. *O papel das mulheres na definição e demarcação das terras indígenas dos Tupinambá de Olivença-BA*. São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais-Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

SANTOS, Rutian do Rosário. *Organização política e produtiva dos Tupinambá da Serra do Padeiro*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Econômicas). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2014.

SAYAD, Abdelmalek. *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris: Editions du Seuil, 2014.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional, Série Antropologia*, n.32, 1979. p.2-19.

SCHUSKY, Ernest L. *Manual para Análise de Parentesco*. São Paulo: EDUSP, 1973.

SILVA, Jéssica Torres Costa e. *Processos de criação da política indigenista no estado da Bahia: Atores e arranjos institucionais*, *Cadernos de Arte e Antropologia [Online]*, Vol. 2, No 2|2013, posto online no dia 01 outubro 2013. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/cadernosaa/450>>; DOI: 10.4000/cadernosaa.450. Acesso em: 26 outubro 2018.

SILVA, Núbia Batista da. *Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004*. Trabalho de conclusão de curso (Educação de Jovens e Adultos). Ilhéus: Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC, 2006.

SILVA, Rosilane Maciel. 2004. “O coronel Manoel Pereira de Almeida e a formação do município de Una”. In: *Cadernos do CEDOC*, 3 (Poder rural). Ilhéus, Editus, pp. 9-44.

SILVA CAMPOS, João da. 2006 [1947]. *Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus*. 3 ed. Ilhéus, Editus.

SIMAS, Luiz Antonio & Rufino, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, Núbia Batista da. *Registro da memória da ação do CAPOREC e da afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença*. FASE/Itabuna, 2004.

SILVA, Jerônimo da S. e & PACHECO, Agenor Sarraf. Diásporas de encantados na Amazônia Bragantina. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 129-156, jan./jun. 2015.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. *Trajetórias Femininas Indígenas: gênero, memória, identidade e reprodução*. Dissertação de Mestrado (Antropologia social). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. *Os Pataxó Hãhãhã e as Narrativas de Luta por Terra e Parentes no sul da Bahia*. Tese (Antropologia Social). Brasília, Universidade de Brasília, 2019.

SURRALLÉS, Alexandre. Human rights for nonhumans. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 7 (3): 211–235. 2017

SZULC, Andrea. *La Niñez Mapuche. Sentidos de pertencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena, novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; KAWALL, Mariana L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TUPINAMBÁ (Professores). *Memória Viva dos Tupinambá de Olivença: relembrar é reviver, é afirmar-se ser*. Organizado pelos professores Tupinambá de Olivença, com colaboração e edição ANAI/FASE-BA/MEC/PINEB-UFBA, 2003.

TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. *Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença*. Ilhéus, BA: UESC, 2016.

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

VERDUM, Ricardo. *Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América latina*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

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

VIEIRA, José Glebson. *Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba*. Tese (Antropologia Social). São Paulo, USP, 2010.

WALTER, Emmanuelle. *Soeurs volées. Enquête sur un féminicide au Canada*. Québec: Lux Éditeur, 2014.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UNB, Volume I, capítulo I e III, p. 3-35; 139-162. Volume II, p. 517-580. 1991.

Relatórios, diagnósticos e pareceres

BRASIL. *Relatório final circunstanciado de identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. Brasília, 2009.

PARAÍSO, Maria Hilda. *Relatório Técnico da Reserva Caramuru-Paraguaçu*. Convênio FUNAI / UFBA. Salvador, 1976.

Relatório Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Pataxó do Monte Pascoal. Salvador: Departamento de Antropologia/UFBA, 2008.

TUPINAMBÁ. *Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença*, 2001.

Periódicos

ALARCON, Daniela. Ángela Vela e Marleen Villanueva, lideranças indígenas norte-americanas. In: *Revista DR*. Disponível em: <<http://revistadr.com.br/posts/angela-vela-e-marleen-villanueva-liderancas-indigenas-norte-americanas/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). *Porantim* – Ano XXXV N. 349 – Brasília-DF - Outubro de 2012. Disponível em: <<https://cimi.org.br/pub/Porantim/2012/Porantim349.pdf>>. Acesso em: 15 set. 18.

Artigos de Jornais

AÇÃO truculenta da PM resulta em mortes. *Porantim*. Dezembro de 1999, p.6.

DIREITO universal de ir e vir é negado. *Porantim*. Março de 2000, p.9.

Legislação

BAHIA. Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. *Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais*.

BRASIL. Decreto n. 5.051/04, de 19 de abril de 2004. *Promulga a Convenção nº-169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*.

BRASIL. Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. *Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências*.

BRASIL. Resolução CEE N°106/2004. *Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências*.

BRASIL. Lei 5764/71. *Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências.*

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

BRASIL. Lei n. 9.836, de 23 de setembro de 1999. *Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.*

BRASIL. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.*

BRASIL. Lei 12.046 de 4 de janeiro de 2011. *Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências.*

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26 e a Portaria Interministerial MJ/MEC n. 559 16/04/91.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1986. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*

BRASIL. PL 7200/2006 *Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.*

BRASIL. *Criação Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.* Diário Oficial do estado da Bahia, de 09 de junho de 2002.

BRASIL. *Tupinambás ganham o maior colégio indígena da Bahia.* Diário Oficial do estado da Bahia de 12 de junho de 2006.

Diretrizes e referências MEC/SEC

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Alimentação escolar.* Brasília, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Plano de desenvolvimento da educação escolar indígena na Bahia,* 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena.* Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002 (coordenação e redação de Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte). *Referências para a formação de professores indígenas*.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae*. Brasília : MEC, FNDE, SEED, 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011.

BRASIL. Portaria do MEC nº1.061, de 30 de outubro de 2013. *Diretrizes complementares mediante a Portaria nº98 do mesmo ano e orientações referente ao pagamento das bolsas de estudos em 2013 com a Resolução nº54*.

Estatutos e atas

ASSOCIAÇÃO DOS ÍNDIOS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO. *Ata das reuniões ordinárias*. Aldeia Serra do Padeiro, 2015-2017.

ASSOCIAÇÃO DOS ÍNDIOS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO. *Estatuto Social*.

ACERVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA PREFEITURA DE BUERAREMA

ACERVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA PREFEITURA DE UNA

Sítios na internet

ALARCON, Daniela Fernandes. *Biografia – João de Nô*. In: OS BRASIS E SUAS MEMÓRIAS. Disponível em: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-joao-de-no/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA (ANAI). *Website*. Disponível em: <<http://www.anai.org.br>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ANTROPOLOGIA (APA). *Carta aberta de pesquisadores com trabalhos junto ao povo Tupinambá*. Disponível em: <<http://www.apantropologia.org/apa/carta-aberta-de-pesquisadores-com-trabalhos-junto-ao-povo-tupinamba/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA (ALBA). *Assembleia homenageia cacique Babau com a Comenda 2 de Julho*. Disponível em: <<http://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/32357>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA (ALBA). *Carta aberta de pesquisadores com trabalhos junto ao povo Tupinambá*. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20190214_5c6583bd500c3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

ASSEMBLY. Malala Fund. *For Indigenous girls in Brazil, the journey to school is almost longer than the school day itself*. Disponível em: <<https://assembly.malala.org/stories/2018/7/10/for-indigenous-girls-in-brazil-the-journey-to-school-is-almost-longer-than-the-school-day-itself>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

AVAAZ. *Pela investigação das ameaças contra os Tupinambá e pela conclusão da demarcação da TI*. Disponível em: <https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/Minist_Pela_investigacao_das_ameacas_contra_os_Tupinamba_e_pela_conclusao_da_demarcacao_da_TI?fbclid=IwAR0xQ1DJOeXUBYGslxn7wZ2qT4zX6tYog7Gyj3NV_TXy4SMvCEJgh607Ev4>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BAHIA. FAED. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/faed>>. Acesso em: 15 set. 18.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Programa Todos pela Educação (TOPA)*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BAHIA. Secretaria da Educação (SEC). *Sistema de Gestão Escolar (SGE)*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/sge/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BITTENCOURT, Mário; FOLHA DE S. PAULO. *Única cidade baiana onde Aécio venceu culpa PT por invasões de índios*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1528527-unica-cidade-baiana-onde-aecio-venceu-culpa-pt-por-invasoes-de-indios.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Blog do CAPOREC. *História do CAPOREC - parte 1*. Disponível em: <<http://blogdocaporec.blogspot.com/2011/07/informacoes-sobre-o-caporec.html>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Sobre o Pnae*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/95?Itemid=841>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). PDDE – *Programa Dinheiro Direto na Escola*. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. *Denúncia de Homicídio – Adenilson Pinduca*. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/docs/Denuncia_HomicidioAdenilsonPinduca.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 7, de 28 de dezembro de 2018. *Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2019*. Diário Oficial do estado da União, 31 de dezembro de 2018. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698>. Acesso em: 30 mai. 2018.

CÁRITAS BRASILEIRAS. *VI Seminário Cultural dos jovens indígenas: confira a carta final*. Disponível em: <<http://caritas.org.br/vi-seminario-cultural-dos-jovens-indigenas-confira-carta-final/12468>>. Acesso em: 15 set. 18.

CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES SUR LE MONDE LUSOPHONE (CRILUS). *Accueil*. Disponível em: <<https://crilus.parisnanterre.fr/accueil/bienvenue-sur-le-site-du-crilus-665351.kjsp>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Povo Tupinambá de Olivença reafirma resistência às medidas do governo Bolsonaro*. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/02/povo-tupinamba-de-olivenca-reafirma-resistencia-as-medidas-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

EL PAÍS. *Pacificar para quem?* Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/28/opinion/1467133262_950634.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

FACULTÉ DES LETTRES DE SORBONNE UNIVERSITÉ. *Présentation*. Disponível em: <<http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-llcer-espagnol-program-lesp1-213.html>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FACULTÉ DES LETTRES DE SORBONNE UNIVERSITÉ. *Les études ibériques et latino-américaines*. Disponível em: <<http://lettres.sorbonne-universite.fr/Etudes-Iberiques>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE). *Histórico*. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

FE E ALEGRIA. *Website*. Disponível em: <www.fealegria.org.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

GRUPE INTERNACIONAL DE TRAVAIL POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. (GITPA). *Qui sommes nous*. Disponível em: <<http://gitpa.org/Qui%20sommes%20nous%20GITPA%20100/ACTUlettreBresilPlanassinatTupinamba.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INSTITUT PLURIDISCIPLINAIRE POUR LES ÉTUDES SUR LES AMÉRIQUES À TOULOUSE (IPEAT). *Accueil IPEAT*. Disponível em: <<http://ipeat.univ-tlse2.fr>>. Acesso em: 15 set. 18.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Assentamento*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Bahia cria três assentamentos rurais no litoral sul e Vale do Jequiçá*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias/bahia-cria-tres-assentamentos-rurais-no-litoral-sul-e-vale-do-jequirica>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, jan./Jun. 2018 - afrodiáspora e terreiros. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MARCELIN, Louis HERN. A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano. *Mana* vol.5 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2018.

MÍDIA BAHIA. *Cacique Babau denuncia ameaças de morte contra ele e família no sul do estado*. Disponível em: <<http://midiabahia.com.br/cotidiano/2019/02/13/cacique-babau-denuncia-ameacas-de-morte-contra-ele-e-familia-no-sul-do-estado/>>. Acesso em: 1 mar. 2019.

PASTORAL DA CRIANÇA. *Website*. Disponível em: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br>>. Acesso: 15 set. 2018.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler; ROSA, Marlise; AUTRES BRÉSILS. *Menace aux peuples autochtones du Brésil sous Bolsonaro*. Disponível em: <<https://www.autresbresils.net/Menace-aux-peuples-autochtones-du-Bresil-sous-Bolsonaro>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

PROGRAMA DE PESQUISAS SOBRE POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO (PINEB). *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.pineb.ffch.ufba.br>>. Acesso em: 15 set. 2018.

PREFEITURA DE ILHÉUS. *Prefeito autoriza estudo para construção de creches-escolas indígenas em Olivença*. Disponível em: <<http://www.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeito-autoriza-estudo-para-construcao-de-creches-escolas-indigenas-em-olivenca/91477>>. Acesso em: 15 set. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU (PUCP). *Plan de estudios*. Disponível em: <<http://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/carreras/humanidades/plan-de-estudios/>>. Acesso em: 15 set. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. *Territórios etnoeducacionais definirão seus planos de ações*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/16879-territorios-etnoeducacionais-definirao-seus-planos-de-acoas>>. Acesso em: 15 set. 18.

SCALES OF GOVERNANCE, THE UN, THE STATES AND INDIGENOUS PEOPLES: SELF-DETERMINATION IN THE TIME OF GLOBALIZATION (SOGIP). *Accueil*. Disponível em: <<http://www.sogip.ehess.fr/?lang=fr>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAL DA BAHIA (SEI). *Sobre - Núcleos Territoriais de Educação*. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2598&Itemid=660>. Acesso em: 15 set. 2018.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAL DA BAHIA (SEI). *Núcleos Regionais – Educação Bahia (Mapa)*. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/NUCLEOS_REGIONAIS_EDUCACAO_BAHIA_MAPA_2V25M_2017_SEI.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Unicef em Ação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36953.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

TUPINAMBÁ, Jéssica; ALARCON, Daniela Fernandes. “*Nem cabelo liso você tem*”: Uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo Tupinambá da Aldeia Serra do Padeiro. Disponível em: <https://www.academia.edu/30487437/_Nem_cabelo_liso_você_tem_Uma_análise_sobre_os_estereótipos_em_relação_ao_povo_Tupinambá_da_Aldeia_Serra_do_Padeiro>. Acesso em: 15 set. 2018.

TUPINAMBÁ, Leaders; XINGU, Mouvement; et. al. *Prises de position autochtones*. Multitudes - revue politique, artistique, philofophique, n°64, Automne 2016. Disponível em: <<http://www.multitudes.net/prises-de-position-autochtones/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Microprogramme en études autochtones*. Disponível em: <<http://www.distance.ulaval.ca/etudes/programmes/microprogramme-en-etudes-autochtones>>. Acesso em: 15 set. 2018.

VALENTE, Rubens; FOLHA DE S. PAULO. *Líder indígena na BA pede proteção à família e apuração de suposto plano de mortes*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/lider-indigena-na-ba-pede-protecao-a-familia-e-apuracao-de-suposto-plano-de-mortes.shtml>>. Acesso em: 30 mai. 2019.

Vídeos

ALARCON, Daniela Fernandes; TUPINAMBÁ, Atiati. *Areal* (4’28). 2016. Disponível em: <<https://vimeo.com/170808117>>. Acesso em: 15 set. 2018.

BOLOGNESI, Luiz. *Ex-Pajé* (1:21’). 2018.

CLAVERIE, Isabelle Boni Claverie. *Trop noire pour être française?* (52’). 2015.

TUPINAMBÁ, Glicéria Tupinambá; PANKARARU, Cristiane. *Voz Das Mulheres Indígenas*. (17’). 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MLSs_5elMqk>. Acesso em: 15 set. 2018.

ANEXOS



JANEIRO



São Sebastião

É o mês da festa de São Sebastião (dia 19), o padroeiro da nossa aldeia. Nesta data os Encantados nos aconselham para o ano que começa.

Na mesma data, é também o canuru de dona Maria da Glória de Jesus em homenagem a Cosme e Damião.

Em 2008, realizamos 3 retomadas no dia 20 deste mês avançando assim na luta pelo nosso território.

Este mês costumava também ser celebrado em Olivença, em outra comunidade da nossa TI, a puxada do mastro de São Sebastião.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19 * Festa de São Sebastião * Canuru de dona Maria	20 x 3 Retomadas (2008)
21	22	23	24	25	26	27
28	29 Pre-Jornada Pedagógica (Gestores - Itaboraí)	30	31			



FEVEREIRO



Iemanjá

É o mês do início do ano letivo e o dedicamos à Iemanjá e às Guardas das Águas de forma geral. Realizamos uma festa em homenagem a elas dia 2.

Lembramos também que foi neste mês, em 25/02/2000 que nosso povo realizou durante o protesto dos 500 anos em Porto Seguro a leitura pública da Carta da comunidade indígena Tupinambá de Olivença à sociedade brasileira. Segue um trecho:

“*Queremos a terra que por Iemanjá é nossa. [...] Não aceitamos ficar à margem dos acontecimentos dos 500 anos, lembrados apenas nos livros de história e ao mesmo tempo excludidos do direito à existência como povo Tupinambá de Olivença.*”

Realizamos também este mês duas retomadas: uma em 2007 e outra em 2010.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
4 Reunião AITSP		5		6		7
				JORNADA PEDAGÓGICA		
11 Carnaval	12 Carnaval	13 Carnaval	14 Feriado: Chuzas	15	16	17
18	19 Início Ano Letivo & Reunião Inaugural	20	21	22	23	24
	26 <i>Retomada (2010)</i>					
25 Carta do nosso povo à sociedade brasileira (2000)		27	28 Atribuição Complementar (AC)			

MARÇO



Continuando o sonho de um guerreiro tupinambá

Em 2008, no dia 17 encartou nosso querido Professor Magno que lutou muito para podermos ter uma educação escolar indígena diferenciada e de qualidade. Segue um poema de Educar Paloxó em sua homenagem:

Povo que não tem medo de agir e de falar
Povo que luta pelos seus ideais
Para sua comunidade melhorar
 No céu brilha uma estrela
 E muitas pessoas não conseguem enxergar
 Porque na terra alguém lutou
 Por um povo que vive a sonhar
 Sonhos de jovens guerreiros
 Que estão prontos para guerrear
 E apertas a continuidade do sonho
 De Magno Tupinambá
 Jovem guerreiro lutou por tudo nessa vida.
 Hoje em vida ele não pode estar
 Pois no céu Deus estava a sua espera
 Para os povos indígenas ajudá-lo a coordenar
 Magno espera em seu povo
 À sua luta continuar!
 Para o fortalecimento da cultura
 Do povo Tupinambá
 Esta estrela nunca morreu
 No nosso meio ele está
 Se fecharmos os olhos poderemos vê-lo
 Com um simples sorriso nos alegrar.
 Essa estrela brilhou na terra
 No céu continuara a brilhar
 Pois estrela nunca morre
 Apenas muda de lugar

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
4 Reunião AITSP	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16 Atividade Completar então (AC)	17 Feitido: Memória Prof. Magno (1984 - 2008)
18	19 Feitido: São José	20	21	22	23 Reunião com os pais	24
25	26	27	28	29 Recesso Semana Santa	30 Sexta-feira Santa	31
				2012		



DELIMITAÇÃO DA TI.

Em 2009, no dia 17, a FUNAI aprovou o relatório circunstanciado do GT delimitando nossa TI. a aproximadamente 47 mil ha.

Em 2004, fizemos uma expedição para verificar os limites do nosso território a partir da memória dos nossos anceis. Na foto podemos ver na esquerda seu Almir Alves Barbosa, no meio Manoel Bransford da Silva (Zé Sergipano) e Nando.

O dia 19 foi considerado "Dia do Índio" em 2 de junho de 1943 no Brasil pelo então presidente Getúlio Vargas respeitando assim a decisão do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano que aconteceu no México em 1940 e no qual vários outros países adotaram esta data no intuito de dar visibilidade aos povos indígenas.

Na última sexta-feira do mês, dia 27, Celia oferecerá um tabuleiro aos Pretos Velhos.

ABRIL



Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
1 Feriado: Páscoa	2	3	4	5	6	7
Runção AITSP						
8	9 Atividade Complementar (AC)	10	11	12	13	14 Sábado Letivo
15	16	17 1 2009: Aprovação do Relatório Circunstanciado do GT pela FUNAI delimitando nossa TI a mais de 47 mil ha.	18	19 Feriado: Dia do Índio	20	21 Feriado: Tiradentes
22	23 Feriado: São Jorge	24 2 Retomadas (2016)	25 3 Retomada (2004)	26	27 4 Tabuleiro de Celia para os Pretos Velhos	28
29	30 Retomada com os pais					



MAIO



Reconhecimento oficial de nosso povo e início da recuperação do nosso território

Este mês é muito importante para a história contemporânea do nosso povo:

Apesar das memórias dos nossos avós e das fontes históricas atestarem a nossa presença foi apenas em **13 de maio de 2002** que o governo brasileiro reconheceu oficialmente nosso povo, o povo Tupinambá.

Foi também durante este mês que iniciamos o processo de retomadas para recuperar o nosso território, mais especificamente no dia **25 de maio de 2004**. Realizamos outras retomadas este mês em 2009 e em 2012.

Este mês é também importante por celebrar a festa do Divino (data móvel, é celebrada no dia de Pentecostes, 50 dias após o domingo de Páscoa). As bandeiras do Divino Espírito Santo percorrem Oliveira, a zona rural de Ilhéus e municípios vizinhos durante semanas arrecadando esmolas para a Festa.

Na foto, podemos ver a família de seu Bida receber a bandeira. Em 1/05/12 foi a primeira vez que passou também em uma retomada na Serra do Paderno, recheada por dona Cota e seu Zé de Cosme. Antes, só passava em sítios que sempre foram em nossa posse, tal como o sítio de seu Bida.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
		Feriado: Dia do trabalho				
		1	2	3	4	5
					Atividade Completa em enter (AC)	Sábado Letivo
6	7	8	9	10	11	12
Reunião AIT SP						
	14	15	16	17	18	19
Feriado: Dia das mães				Retomada (2012)	Final 1ª Unidade	
Reconhecimento oficial do nosso povo (2002)						
20	21	22	23	24	25	26
	Início 11ª Unidade				Conselho de classe	Retomada (2009)
					Reunião com os Pais	
					1ª Retomada (2004)	
27	28	29	30	31		
				Feriado: Corpus Christi & Espírito Santo		

JUNHO



São João

Este mês costuma ser bem animado com a celebração das festas juninas: fogueteira, forró, quadrilhas, seu Lino tocando gaita, licores, milhos assados, cozidos e derivados bem como pratos típicos alegrem todos. Viva São João!

Neste mês realizamos em 2013, 8 retomadas.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
3	4	5	6	7	8	9
Reunio AITSP		κ 6 Retomadas (2013)	Atividade Completa em enter (AO)			
10	11	12	13	14	15	16
			Feriado: São Antônio			
17	18	19	20	21	22	23
κ Retomada (2013)			κ Retomada (2013)		Início recesso junho	
24	25	26	27	28	29	30
Feriado: São João					Feriado: São Pedro	



JULHO



Tupinambá &

Independência da Bahia

Neste mês que celebra no dia 2 a independência da Bahia do domínio português (1823), não podemos deixar de ressaltar a importância da atuação dos Tupinambá.

Até hoje, o desfile do Dos de Julho em Salvador, como recriação popular do acontecido em 1823 tem como símbolo um caboclo, um guerreiro tupinambá.

	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
Reunião AITSP	1	2	3	4	5	6	7
		Final recesso junho	Reunião com os pais				
		Independência da Bahia					
	8	9	10	11	12	13	14
				Atividade Com plenário (AC)			
	15	16	17	18	19	20	21
	22	23	24	25	26	27	28
		2º Jornada Pedagógica		Feriado: São Cristóvão	Feriado: Senhora Sant'Ana		
	29	30	31				



AGOSTO



Folclore

Em 1981, no dia 16 deste mês encontrou seu **João de Nô**, pai do pai da nossa aldeia seu Lírio, também muito renomado na região por ajudar a todos. Antes de ir-se, ressaltou a importância da educação formal sem deixar de valorizar nossa cultura.

Neste mês, pessoas de nossa comunidade viajam para Bom Jesus da Lapa para participar da romaria.

Este mês costuma também ser celebrado o dia do folclore, 22. É a ocasião de revisar com os alunos alguns mitos e lendas do nosso povo bem como de outros povos do Brasil de forma geral.

Esse mês realizamos em 2013 várias retomadas (33), avançando mais na luta pela recuperação e preservação do nosso território.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
5 Reunião AITSP	6 Feriado: Bom Jesus da Lapa	7	8	9 ☒ Retomada (2013)	10 ☒ 4 Retomadas (2013)	11 Feriado: Dia do Estudante ☒ 12 Retomadas (2013)
12 Feriado: Dia dos pais ☒ Retomada (2013)	13 ☒ 9 Retomadas (2013)	14	15 Atividade Complementar (AC)	16 Feriado: São Roque & Memória seu João de Nô (1905-1981)	17	18
19	20	21 -1	22 * Dia do Folclore	23	24	25
26	27	28	29	30	31 Reunião com os pais	



SETEMBRO



Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
						1
2 Reunião AITSP	3 Fim IIº Unidade	4 Inicio IIIº Unidade	5	6	7 Feriado: Independência do Brasil	8
9	10	11	12 Atividade Complementar (AC)	13	14 Conselho de Classe	15
16	17	18	19	20 ex 9 Retomadas (2009)	21 Transferência	22
23	24	25	26	27 Feriado: Cosme e Damião	28 Reunião com os pais	29 ex Retomada (2007)
30						

Cosme e Damião

Neste mês começa a temporada dos carunil! O primeiro cosmuna ser de Raimonda (1ª semana - data a definir). É uma ótima ocasião para abordar a temática nas diferentes áreas de aprendizagem com nossos alunos e assim valorizar a riqueza dos carunil.

Neste mês, realizamos 10 retomadas, sendo 9 em 2009 e uma em 2007.



Marujada

Neste mês comemoramos a Marujada em homenagem aos encantados Martins (data a definir).

Este mês marca também um avanço na luta por uma educação escolar indígena, valorizando a nossa cultura. Foi no dia 13 de outubro de 2005 que foi criada nossa antiga Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padreiro (EEITSP), que passou a ser Colégio (CEITSP) em 2015.

Costumamos também celebrar os caruru de Ailza no dia 22 e de Mafúda no último domingo do mês.

OUTUBRO



	Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
		1	2	3 Atividade Complementar (AC)	4	5	6
Reunião AITSP	7	8	9	10	11	12 Feriado: Nossa Senhora Aparecida	13 1 Criação EEITSP (2005)
	14	15 Feriado: Dia do Professor	16	17 Feriado: Dia do Comércio	18	19	20
	21	22 Caruru de Ailza	23	24	25	26	27
	28	29	30	31 Reunião com os pais			
	Feriado: Dia do Funcionário Público						
	Caruru de Mafúda						



Farinhada das mulheres

Este mês costumamos realizar a “Farinhada das mulheres” convidando outras comunidades indígenas da região a participar. Mesmo sendo “das mulheres” jovens e homens participam também!

Costumamos também celebrar o caruru de Sino na primeira semana e de Chuca na segunda semana (datas a definir).

No dia 21 é homenageada a consciência negra. É também a ocasião de relembrar a importância da interação entre povos indígenas e negros.

Em 2006, realizamos mais uma retomada.

NOVEMBRO



Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
4	5	6	7	8	9	10
Reunião AITSP			Atividade Complementar (AC)	Feriado: Todos os Santos	Feriado: Dia de Finados	
			1ª Retomada (2006)			
11	12	13	14	15	16	17
				Feriado: Proclamação da República		
18	19	20	21	22	23	24
			* Dia da Consciência negra			
25	26	27	28	29	30	
		Feriado: Nossa Senhora das Graças			Apresentação TCC – Curso Técnico em Agroecologia	

DEZEMBRO



FIM DO ANO

É o mês do fim do ano letivo novas turmas do Curso Técnico em Agroecologia se formam e costumamos realizar além da formatura outras confraternizações para encerrar as atividades escolares do ano.

Cosbunamos também celebrar o caruru de Lucia no dia 4 e de Sueli no dia 8.

Em 2003, no dia 10 deste mês, encaminhamos uma carta a FUNAI informando que elegemos Babau como cacique e que “a comunidade Serra do Padeiro decidiu caminhar independente na administração da comunidade de Olivença, mas em termos territoriais as 2 comunidades estarão unidas, lutando por um mesmo objetivo: mostrar ao mundo que índio é gente e que sua cultura deve ser valorizada”.

Este mês realizamos também outras retomadas ao longo dos anos, arranjando mais na luta pelo nosso território.

Domingo	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
Reunião AITSP	-> Fim do prazo para atualização de todas as notas e conteúdos dos alunos de classe	Feriado: Santa Bárbara	Festa encerramento turno Vespertino	Conselho de Classe – Ata Final	Reunião Encerramento com os pais	Feriado: Nossa Senhora da Conceição
		Caruru de Lucia				Caruru de Sueli
		Retomadas (2018)		Feriado: Santa Lucia		Retomada (2004)
9	10	11	12	13	14	15
	Festa encerramento turnos matutino e noturno			Fim IIIª Unidade Termino do Ano Letivo	Formatura Curso Técnico em Agroecologia	
	1					
	2003: Elegemos Babau como cacique e decidimos ser independentes de Olivença					
16	17	18	19	20	21	22
Festa pró-reitores/funcionários				Retomadas (2013)		
23	24	25	26	27	28	29
		Natal	Encerramento das Atividades Finais (Avaliação Final e Entrega de Atas)			
30	31					
	Retomadas (2015)					