



JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES

“O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO”: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES

**“O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO”:
os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença**

**BRASÍLIA
2019**

JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES

“O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO”:

os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença

Dissertação apresentada ao Departamento de Antropologia Social do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – PPGAS da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Stephen Grant Baines

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Stephen Grant Baines
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. José Valdir de Jesus Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Profa. Dra. Rita Gomes do Nascimento
Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais
Ministério da Educação

Prof. Dr. José Jorge de Carvalho (Suplente)
Universidade de Brasília – UnB

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B? Batista Magalhães, José Carlos
"O QUE NÓS QUEREMOS É UMA ESCOLA COM O CHEIRO DO NATIVO":
Os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença
/ José Carlos Batista Magalhães; orientador Dr. Stephen
Grant Baines. -- Brasília, 2019.
110 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Antropologia) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. memórias, . 2. apropriação. 3. escola diferenciada. 4.
movimento indígena. 5. povo Tupinambá. I. Grant Baines, Dr.
Stephen , orient. II. Título.

À minha família, que mesmo sem compreender o que é o caminho acadêmico, sempre me apoiou.

Ao meu povo Tupinambá de Olivença.

Agradecimentos

Nossos caminhos e trajetórias são sempre atravessados por pessoas que contribuem direta ou indiretamente para a realização dos nossos sonhos. Nesse sentido, minha vida, a partir das conquistas que fui obtendo ao longo dela, contou significativamente com a presença desses atores, viabilizando, desta forma, sucesso em diversas áreas, sobretudo nos espaços que me possibilitaram acesso e sucesso na academia. Estamos sempre sendo reelaborados e influenciados a trilhar por caminhos que nos levam ao sucesso; nisso, nos espelhamos em trajetórias de vidas de sucesso que nos inspiram a mudar nossas realidades.

Ingressar numa Pós-Graduação era uma realidade distante, dado o contexto de origem e as dificuldades que tive de enfrentar ao longo da vida, visto que a academia é um espaço de privilégios. Embora a realidade de ingresso tenha mudado bastante nos últimos anos, seu acesso ainda é limitado. Assim, mesmo com dificuldades vivenciadas no processo, considero-me privilegiado por ter ingressado e concluído uma pós-graduação, quando observo a realidade social de outros parentes.

Portanto, não poderia deixar de prestar meus agradecimentos a diversos sujeitos que fizeram parte desse sonho, onde foram tecidas redes de amizades, afeto, solidariedade, carinho, amparo e amor.

Início meus agradecimentos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, a quem devo o acesso a uma pós-graduação, com bolsa de pesquisa e fomento à pesquisa, com a qual fui beneficiado durante os dois anos no mestrado. Sem esse recurso, estudantes que vêm de realidades humildes jamais poderiam se manter na academia.

Agradeço ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, pelo acolhimento e serviço prestado, em especial a Coordenadora, Professora Dra. Antonádia Borges, e a equipe de professores, pela dedicação e atenção dada, além de proporcionarem uma formação excelente, que, sem dúvida nenhuma, refinou nosso conhecimento intelectual e fortaleceu nossas perspectivas para lutar por aquilo em que acreditamos.

Destaco entre esses o Prof. Dr. Stephen Grant Baines, meu orientador. Sou muito grato por ter aceitado o desafio de me orientar. Sua competência na orientação, sua paciência, os conselhos e indicações dados e o respeito por minhas ideias no trabalho foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Estendo também meus agradecimentos às pessoas que atuam na Secretaria do Departamento de Antropologia, sempre prestativas e acolhedoras. E aos colegas do Programa,

sou muito grato pelo acolhimento, partilha e apoio. Nossas conversas de ânimo e descontração tornaram esse processo menos doloroso.

À minha família, pela qual tenho muito respeito e admiração. A meus pais, Antônio Rodrigues Magalhães e Maria Catarina Batista, seus conselhos e ensinamentos me levaram por caminhos que me tornaram uma pessoa melhor, amorosa, generosa e batalhadora. Aprendi a não cruzar os braços diante dos problemas e a não reclamar da vida. Minha mãe é um exemplo de mulher. Forte, guerreira, trabalhadora, me mostrou os sentidos da vida e me mostrou que a escola, mesmo sem nunca ter tido acesso a uma delas, era o caminho que me levaria longe. Sou muito grato aos meus pais pelos anos de trabalho na roça, e lamento os problemas de saúde adquiridos em decorrência desse esforço feito para criar nove filhos. Espero poder retribuir garantindo-lhes uma vida mais confortável agora na velhice.

Aos meus irmãos e suas companheiras: Edmilson, José Rodrigues, Egnaldo, Gidevaldo, Rosenildo, Cileide, Francisco e Cristiano, sou muito grato pelos esforços feitos para me manter estudando na cidade, sem o que eu não chegaria aonde cheguei. Não posso deixar de me lembrar dos meus sobrinhos (as), pelos quais sou extremamente apaixonado. A vinda de vocês a este mundo me trouxe muitas alegrias.

Como disse anteriormente, pessoas marcam nossas trajetórias de vida e contribuem para o nosso amadurecimento pessoal, profissional e intelectual. Não foram poucas as pessoas que atravessaram meu caminho e deixaram marcas positivas. Sempre me senti uma pessoa muito especial. Como diz minha mãe: *“Você tem uma alma doce”*, dada a facilidade que tenho em atrair pessoas e construir boas amizades. Quero agradecer imensamente a Tânia e Judicial, pela consideração de me terem como filho; eu os tenho como meus segundos pais. O suporte dado por vocês quando cheguei à cidade foi essencial para avançar nos estudos. A convivência com vocês me ensinou os bons caminhos da vida, tornando-me uma pessoa digna e generosa. Agradeço a Nívia Tupinambá, minha companheira e amiga; obrigado pelo incentivo, paciência e perseverança, acreditando sempre que viriam dias melhores.

Agradeço a Núbia, Nádia e toda a sua família (dona Vitória, Nayna Kelly, Nana Potyra, Sergio e Washington), por me apresentarem o Movimento Indígena e a escola. Vocês são responsáveis por meu fortalecimento enquanto indígena e militante. Sinto-me muito à vontade para dizer que sou parte dessa família. Foram vocês que também me ensinaram que é possível um mundo mais justo e igualitário e que a luta para isso é a ferramenta principal.

À minha “cacica” Maria Jesuína (Zuina) e sua família (Delfina, Antony e Ellen), por sempre me falarem “as verdades”, como ela mesma diz, e por partilharem diversos momentos na militância do Movimento Indígena. Obrigado pela amizade, carinho e confiança.

A Ivonete (Fia), pelo exemplo de liderança e mulher na luta por direitos. E aos amigos que tive a honra de conhecer em Brasília. Além da oportunidade de trabalho e estudo que esta cidade me proporcionou, deu-me também amigos maravilhosos. Welitânia e Lidiane (Tânia e Lili), mulheres “retadas” e empoderadas, cheias de sonhos e perspectivas, por suas realidades de vida se assemelharem à minha. Tornamo-nos um trio inseparável, e carrego essa amizade para o resto da vida.

A Beatriz Martins e Felipe Tuxá, pelos momentos partilhados e as conversas tecidas sobre tudo. Esses momentos tornaram meus dias melhores. Agradeço também aos meus parentes e amigos de República (Leia Macuxi, Keyla, Pataxó, Francisco Tukano, Augusto Baniwa e Artur Baniwa), pela acolhida, amizade e união.

A Valdir Santana, que tive o prazer de conhecê-lo melhor em Olivença, durante sua pesquisa de doutorado. Tenho-lhe muita gratidão pelo apoio, conselhos e conversas, bem como pelo avanço nos estudos, bem como por me levar para diversos espaços de discussão sobre a temática indígena dentro da academia. É um irmão a quem dedico uma gratidão eterna.

A Wellington (tio) e a Rafa Xucuru, pela amizade, pelas conversas sobre Brasília e pelas caminhadas nos fins de tarde, assim como pelo incentivo para permanecer na cidade e ingressar no mestrado.

A Rita Potyguara, pelo excelente trabalho que desempenhou como gestora na Coordenação Indígena no MEC. Obrigado também por ter aceitado o convite para fazer parte da banca.

A José Roberto Sobral e sua família (Julieta e Domício), pelos momentos e conversas. A coragem de vocês me faz acreditar que é possível um mundo melhor.

A toda a equipe da Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia (Sonja, Larissa, Marilene e Eris). A Sonja, por partilhar momentos de discussão sobre a pesquisa, o movimento e a educação indígena; seus conselhos me ajudaram bastante e nortearam este trabalho. Obrigado pela amizade e carinho.

A Larissa Raiara, pela amizade e pelo carinho, por ter tornado os dias melhores em Salvador.

E para finalizar, meus agradecimentos ao meu povo Tupinambá. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa nação e admiro muito o compromisso, a luta e a dedicação das lideranças, caciques, professores e todos os que compõem o povo Tupinambá na luta por direitos diferenciados. Agradeço imensamente aos caciques, pelo amor, empenho e dedicação

na garantia de direitos e na incansável luta pela demarcação da terra, com o desejo de que nossa terra seja logo demarcada e esses dias de agonia se acabem.

Agradeço ao coletivo de professores indígenas. Destaco Pedrísia Damásio e sua família, pela dedicação de toda uma vida ao Movimento Indígena e à escola indígena. Sem seus esforços não teríamos chegado até aqui.

Agradeço, também, aos professores: Maricy Bezerra, Ritinha, Rosilene, Genilda, Valdenilson Santos, Katinha, Gilmar Batista, Ritinha, Ana Cláudia, Ana Paula, Diana Nascimento, Marisane, Ivonete Amaral, Nete, Cristiane, Genilda, Alinoel Souza, Jailson Almeida, Tailane, Elen e Nicinha, Ytajibá Souza, Leila, Agninaldo e sua família.

Enfim, a todos os que estão ligados aos processos de luta dos Tupinambá.

RESUMO

Neste trabalho buscamos compreender a importância da escola para os Tupinambá de Olivença e como o projeto de educação específica e diferenciada se constitui junto ao Movimento Indígena, atuando na mobilização das famílias, no ajuntamento do povo. Abordamos ainda os desdobramentos ante os processos de luta, na busca por direitos diferenciados. Coube-nos também avaliar alguns conceitos sobre educação indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, e a partir de narrativas de sujeitos inseridos nesse processo, refletir sobre que tipo de escola os Tupinambá querem para si e como esta vai se somando à luta do Movimento Indígena na defesa da afirmação da identidade, das tradições culturais e na preservação do território ancestral. Nosso foco central é refletir em que medida e de que forma tem se dado a construção do diálogo intercultural, a fim de pensar sobre os modos e as formas como esses indígenas produziram seu projeto de educação específica e diferenciada, o que é valorizado como conhecimento, quais as tensões e conflitos que envolvem a produção desse conhecimento, e como a escola atua na defesa do território indígena.

Palavras-chave: memórias, apropriação, escola diferenciada, movimento indígena, povo Tupinambá.

ABSTRACT

In this dissertation, we try to understand the meaning of the school for Tupinambá de Olivença, and how the specific and differentiated education Project is constituting by Indigenous Movement, it is acting in family mobilization, gathering of the people and the impact in the fight process for differentiated rights. We evaluated some concepts about specific, differentiated, bilingual/multilingual and intercultural indigenous education. Start within the narratives of the subjects in the process, we will reflect what kind of school the Tupinambá want for their self and how it will add to the indigenous movement for identity affirmation, cultural traditions, and ancestral Territory. Our main focus is to reflect how the intercultural dialogue has been built, lead us to think about the ways and shapes those indigenous people create their specific and differentiated education Project, and what the tensions and conflicts about the production of knowledge, and how the school act in defense of the indigenous territory?

Keywords: memory, appropriation, differentiated school, indigenous movement, Tupinambá people.

LISTA DE SIGLAS

UnB – Universidade de Brasília
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
TI – Terra Indígena
FORUMEIBA – Fórum de Educação Indígena da Bahia
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
ONG – Organização Não Governamental
DOU – Diário Oficial da União
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FASE – Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
ANAI – Associação Nacional de Ação Indigenista
MEC – Ministério da Educação
CESE – Coordenadoria Ecumênica de Serviço
EEITO – Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença
LICEEI – Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena
PROLIND – Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESU – Secretaria de Ensino Superior
CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
UFBA – Universidade Estadual da Bahia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TEE – Territórios Étnico-Educacionais
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
CNPI – Conselho Nacional dos Povos Indígenas
CAPOREC – Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

GT – Grupo de Trabalho

CITO – Conselho de Caciques Tupinambá de Olivença

CEITO – Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

DAN – Departamento de Antropologia Social

SUMÁRIO

Introdução	15
Metodologia da pesquisa: O campo, os medos, os desafios e os desdobramentos da pesquisa	26
Primeiro Capítulo: Narrativas, vozes e memórias: a construção do sujeito	37
1.1. Memórias da vida na aldeia – comunidade Santana.....	37
1.2. O trabalho na roça e o contato inicial com a escola	40
1.3. Ingresso no Movimento Indígena e os primeiros passos como educador indígena Tupinambá.....	43
1.4. A chegada à comunidade indígena Campo de São Pedro: o primeiro contato com os pais dos alunos e professores indígenas	46
1.5 Os primeiros passos na Universidade.....	50
1.6 Rumo a Brasília: a despedida da escola Tupinambá	54
Segundo Capítulo: O nascimento da escola indígena Tupinambá e seus desdobramentos no Movimento Indígena	58
2.1. A construção do Movimento Tupinambá e sua relação com o projeto de escola	58
2.2. A Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe	66
2.3. As primeiras comunidades no Território Tupinambá a protagonizar o ensino diferenciado	73
2.4. “Ó devolva nossas terras, que essas terras nos pertencem”: território, territorialidade e a luta incansável dos Tupinambá pela terra.....	75
Terceiro Capítulo: Projeto de escola específica, diferenciada e intercultural: a luta do Movimento Indígena pela efetivação dos direitos educacionais.....	84
3.1. Os modos de apropriação da escola indígena pelos Tupinambá de Olivença	84
3.2. A escola diferenciada, o que ensinar e como ensinar: reflexões sobre o currículo	93
3.3. “A escola ajuntou o povo, mas também trouxe conflitos entre os nativos”	97
Considerações finais	104
Referências Bibliográficas.....	107

Introdução

Desde muito cedo, ainda na infância, tive muita curiosidade em conhecer a vida na cidade e suas novidades. Os relatos trazidos pelos meus irmãos mais velhos sobre suas idas à cidade no acompanhamento do pai à feira, para vender farinha e outros produtos, sempre me enchiam de sonhos e desejos de desvendar o mundo fora da aldeia. Mesmo com as seduções oferecidas pela cidade e o sonho de um dia poder viver nela – um dos objetivos eram os estudos –, a vida na aldeia, ou como costumamos dizer, a vida na roça, sempre foi regada de muita tranquilidade, fartura, e também muito trabalho.

Confesso que a rotina do trabalho na roça, algumas vezes, substituindo os momentos de brincar com meus irmãos, me deixava fatigado. Por outro lado, as atividades na roça reuniam toda a família em momentos de alegria, ocasião em que várias conversas eram tecidas, conselhos eram dados, histórias mitológicas eram contadas e ensinamentos sobre convivência familiar eram partilhados. Essa roda de conversa era recorrente nas atividades de colheita de cacau. Após a colheita, os frutos eram reunidos em rumas em vários locais na roça, para a quebra do fruto e a retirada das sementes. Posteriormente, os frutos eram levados às barcaças para a secagem. Nesse processo, retirávamos também o mel de cacau, para consumo próprio. Além de saboroso, era utilizado para conservar e preparar alimentos.

Esses momentos de conversas em família, os conselhos dados por meus pais e as histórias que ouvia dos meus irmãos sobre suas idas à cidade iam alimentando meus sonhos de conhecer esse mundo fora da roça e aumentando minhas perspectivas em relação aos estudos. Os primeiros contatos com a leitura e a escrita, a partir de idas à escola junto a meus irmãos, conforme relato no primeiro capítulo, foi me seduzindo e me causando interesse em dominar os códigos da leitura e da escrita.

À medida que o contato com a cidade foi se tornando mais frequente, percebi a necessidade de avançar no processo de escolarização, mesmo sabendo que precisaria sair da roça para alcançar meus objetivos. Tinha a compreensão e a clareza de que a vida na cidade jamais substituiria o espaço em que nasci e me criei, nem apagaria ou desvalorizaria os ensinamentos, as tradições e a vida que tive no contexto rural. Hoje, quando ouço dos meus pais *“você se tornou uma pessoa sabida e o cheiro da roça não saiu de você”*, isso me deixa muito feliz e com a impressão de que estou no caminho certo e que me tornei a pessoa que gostariam que fosse, ou como dizem: *“o orgulho da família”*.

A vida na cidade era uma necessidade e uma porta que se abria para o mundo dos estudos. Se, por um lado, antes pensava que somente na cidade poderia ter um futuro com

melhores condições e qualidades de vida, por outro, ao passo que fui me integrando à sociedade, fui me desencantando com o seu tratamento e a desvalorização que esta dava às pessoas advindas de comunidades rurais. Diversos preconceitos e desafios atravessaram meu caminho; no entanto, mantive-me firme, e esse contexto embora doloroso, serviu-me de incentivo e motivação para avançar na conquista dos meus sonhos, o que só era possível através dos estudos.

A partir do ingresso no Movimento Indígena, da atuação como professor na escola indígena e das responsabilidades técnicas e políticas que fui adquirindo no movimento como liderança, percebi que somente ter formação no Ensino Médio não contemplava o que eu planejava para o futuro, pois não me garantiria transitar por espaços pelos quais tinha a pretensão de fazer parte e travar discussões acerca da política de educação escolar indígena. Esses espaços abririam um leque de possibilidades, sobretudo com a ampliação dos meus conhecimentos e a qualificação enquanto militante. Adentrar esses espaços me obrigava a ter mais conhecimentos e habilidades sobre as políticas públicas e as políticas de educação escolar indígena, levando-me a trilhar pelos caminhos acadêmicos, o que possibilitaria refinar minhas discussões e aprofundar minha atuação na luta por direitos de meu povo.

Depois que ingressei na Universidade, minha vida mudou radicalmente. Enquanto avançava nos estudos, minhas responsabilidades e obrigações também foram aumentando no Movimento Indígena. Participei de diversas reuniões junto aos caciques e lideranças, pois a participação nessas reuniões colocava-me perante as lideranças numa posição de prestígio. Era sempre requisitado por caciques e lideranças para acompanhá-los em agendas locais e regionais. As habilidades de leitura e escrita, bem como o refinamento nas discussões e a ampliação da capacidade de interlocução que fui adquirindo a partir do curso de Letras me aproximaram cada vez mais da organização política do movimento, levando-me a contribuir em diversas frentes de luta, sobretudo nas decisões políticas em relação à escola.

Não estou afirmando aqui que a ocupação dos espaços se deu na escola e como liderança somente por conta do meu ingresso na Universidade, todavia, o *status* acadêmico abriu um leque de possibilidades interna e externamente, assim como me possibilitou uma qualificação nos espaços de discussão, tendo em conta a luta por direitos e a implementação de políticas públicas para o meu povo.

Nesse sentido, comecei a perceber que a Universidade tinha o seu valor. A inserção em seu mundo e a apropriação dos conhecimentos ditos universais constituíam uma via de acesso a fim de me qualificar para os mais variados contextos, principalmente como professor indígena, aperfeiçoando minhas habilidades pedagógicas. Havia, entretanto, uma

desconfiança por parte de caciques e lideranças em relação à academia; estes afirmavam que os pesquisadores que chegavam à aldeia não davam retorno de suas pesquisas, e isso poderia acontecer com os indígenas que entrassem para a Universidade, pois *poderiam se perder no mundo dos brancos*. No entanto, minhas concepções em relação à Universidade eram que esta poderia ser mais um espaço de enfrentamento contra os mais variados tipos de preconceito e racismo vividos ao longo dos anos pelos Tupinambá na cidade de Ilhéus e região.

Ao passo que fui me inteirando do mundo da academia, minha capacidade de interlocução em espaços institucionais também foi se ampliando. Representei o Movimento Indígena em diversos contextos, atuando, sobretudo, na área de educação escolar indígena, o que me motivou e deu sentido à minha pesquisa e na construção desta dissertação. Refletir sobre o projeto de escola do meu povo é, sem dúvida, refletir sobre minha história de vida. Assim, posso dizer que o Movimento Indígena me tornou um indígena forte na cultura e nas tradições, além de me formar como militante, liderança e profissional, despertando-me uma consciência de indianidade e levando-me a afirmar e a fortalecer minha identidade étnica.

Ter o privilégio de refletir e analisar acerca da escola dos Tupinambá e tudo que esta veio a proporcionar ao povo é, da minha parte, poder dar um retorno em gratidão a tudo que o Movimento Indígena me proporcionou. É fundamental demonstrar a importância da escola indígena para os povos, e como esta tem se tornado central para articular diversas frentes de luta (internas e externas). Trazer para o campo da Antropologia Social e da Etnologia mais um trabalho sobre a temática soma-se aos diversos trabalhos no Brasil que têm refletido acerca da escola e suas contribuições para as aldeias indígenas no Brasil. Cumpre atentar para os conselhos de Aracy Lopes da Silva (2001), quando advertiu sobre a necessidade “de aliarmos, em nossas reflexões sobre educação escolar indígena, as contribuições teóricas e analíticas que a antropologia e a etnologia sul-americanas contemporânea têm produzido, com as questões que dizem respeito à relação entre antropologia e a educação” (apud SANTANA, 2015, p. 69).

Se tem havido um aumento significativo das pesquisas sobre escolas em contexto indígena nos últimos anos, especialmente entre os povos indígenas localizados nas regiões Norte e Centro-Oeste (pesquisas quase sempre retomadas pelos pesquisadores da temática), a realidade das escolas indígenas do Nordeste do Brasil ainda é pouco conhecida¹. Os diálogos e o exercício comparativo com as pesquisas e pesquisadores destas regiões ainda são muito

¹ Fruto, em grande parte, sobretudo nos estudos etnológicos deste país, das “duas tradições” que foram se constituindo de forma apartada: os estudos sobre relações interétnicas (para o Nordeste do Brasil) e os estudos voltados para as Terras Baixas da América do Sul.

tímidos. Pretendemos aproximar essas diferentes perspectivas, o que nos levou a produzir comparações e diálogos a partir da realidade do Nordeste brasileiro, tendo como exemplo os Tupinambá de Olivença.

Para além do que o Estado passou a denominar de “escola indígena”, na perspectiva apresentada acima, distintas pesquisas, na área das ciências humanas, a exemplo da Antropologia, produzidas nos últimos anos têm apresentado uma diversidade de situações (casos etnográficos) em que coletivos indígenas acionam a escola a partir de intencionalidades as mais diversas, informadas por suas epistemologias, regimes próprios de conhecimento e sociocosmologia, além das tantas demandas que se colocam contemporaneamente para esses coletivos, que, no limite, acabam, por diferentes meios, “indenizando-a” (SAHLINS, 1997a, 1997b) ou, como tem sido discutido e refletido por diversos pesquisadores, “domesticando-a” (CHATES, 2011).

Recordando sobre as primeiras experiências acerca da educação de indígenas por não indígenas no Brasil, diversos autores já demonstraram como os processos de escolarização para os povos foram violentos, sobretudo no trato com as tradições. No período colonial, os primeiros projetos de escola caracterizaram-se “[...] pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para os internatos catequéticos [...] quando a escolarização dos índios era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas” (SILVA 2012, p. 4). Em seguida, as escolas chegaram às aldeias, alfabetizando as crianças na língua materna e gradativamente inserindo o português, excluindo definitivamente as línguas maternas do currículo escolar. Tal política foi adotada pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI em 1910, sendo posteriormente também incorporada pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que sucede o SPI, atuando em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* – SIL e outras missões religiosas. Segundo Silva (2012), a escola como espaço regulado do saber e como instituição surgiu para os povos indígenas com o objetivo primeiro de “integração” e “domesticação”, visando alcançar a submissão e a negação de suas identidades desde as missões jesuíticas.

A inserção da escola no cotidiano das comunidades indígenas pode ser analisada a partir do conceito de “violência simbólica”, definida por Bourdieu (2004, p. 106) como o ato de dar um significado “[...] a uma ação ou a um discurso de forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada”, como uma imposição de determinada cultura tida como universal e única. Ao analisar as contribuições da escola pelas reflexões propostas por Bourdieu, Catani (2012) enfatiza que esta privilegia “[...] a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer

modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais” (CATANI, 2012, p. 17).

É no final da década de 1960, em meio às reflexões pelos ideais democráticos, no bojo do período ditatorial, que o Movimento Indígena e organizações não governamentais indigenistas (Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Centro de Trabalho Indigenista – CTI, Comissão Pró-Índio, entre outras) começam a pautar uma educação escolar indígena de enfrentamento aos ideais de integração que imperavam nas políticas indigenistas do Estado brasileiro. Em seguida, institui-se o Estatuto do Índio em 1973, legitimando a tutela do Estado sobre os indígenas brasileiros, na figura representativa e institucionalizada da FUNAI.

A partir da década de 1980, o debate ganha solidez com o Movimento Indígena e demais organizações indígenas, sobretudo na região Norte do país², culminando na conquista de alguns direitos na Constituição Federal de 1988. Cabe aqui ressaltar que neste período a educação escolar indígena esteve sob a gerência da FUNAI, que desenvolve o trabalho a partir da atuação e convênios com instituições missionárias. É nesse mesmo período que ocorrem iniciativas e experiências de Organizações Não Governamentais – ONGs mediante alternativas que reflitam novos rumos para a Educação Escolar Indígena, em contestação ao modelo integracionista então vigente.

Para tornar esse projeto concreto, o Movimento Indígena brasileiro, ao longo dos anos, tem consagrado esforços no diálogo com o Estado brasileiro, na tentativa de construir uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, apostando num projeto de escola que respeite a organização social dos povos indígenas, seus conhecimentos tradicionais, o uso de suas línguas maternas, seus costumes e sua territorialidade.

De acordo com CONH:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (2005, p. 488).

Essa mobilização crescente dos povos indígenas brasileiros juntamente com seus aliados – linguistas, antropólogos e pedagogos –, como bem salientou Cohn, garantiu nos marcos legais uma coletânea de textos que possibilitou a construção de políticas públicas

² Uma dessas organizações é a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR, que vem desde 1988 discutindo e refletindo com os professores indígenas destes estados sobre a educação escolar de suas aldeias.

específicas para a educação escolar indígena, permitindo um diálogo institucional entre os entes da federação e a construção de programas específicos para as escolas indígenas. A partir da Constituição Federal de 1988, verifica-se um detalhamento em leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas de manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005).

É oportuno citar os artigos que legislam sobre a educação escolar indígena na Constituição Federal de 1988:

Art. 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Há, ainda, outras regulamentações produzidas a partir da Constituição de 1988, que asseguram aos indígenas uma educação escolar de acordo com seus projetos de futuro. A começar pelo Decreto 26/91, que transfere do órgão indigenista – FUNAI para o Ministério da Educação a incumbência de coordenar as ações da educação escolar indígena; sua execução deverá se dar em regime de colaboração com Estados e Municípios³.

A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seus artigos 78 e 79, responsabiliza o Estado na oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, instituindo como dever do Estado a promoção de mecanismos que garantam o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”.

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

³ A Portaria Interministerial 559/91 aponta a mudança de paradigma na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio/ Lei 6.001/73, assumindo o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística do país e do direito à sua manutenção (BRASIL, 1999).

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

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena foram instituídas por meio do Parecer 14/99 e da Resolução 3/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovados em 14/9/1999. O Parecer 14/99 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, e a Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas,

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A Lei 10.172/01 valida o Plano Nacional de Educação, o qual contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, criando diretrizes que estabelecem os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios que ofertam a educação escolar indígena, rompendo com a oferta de programas específicos de educação escolar integracionista impostos aos povos indígenas. Sobre estas duas últimas normativas, TASSINARI e GOBBI (2009) afirmam que entre os anos de 2002 e 2005, o crescimento significativo de escolas indígenas se deu não só pela construção de novas escolas, mas também graças à criação da categoria “escola indígena”, anunciada pela Resolução 3/99 e pelo Plano Nacional de Educação, possibilitando que diversas escolas indígenas, existentes antes mesmo da existência de tais normativas, saíssem da categoria de “escolas rurais”.

Na Convenção 169 da OIT⁴, ratificada pelo Brasil em 2004, os artigos 26 e 31 tratam especificamente sobre os direitos educacionais para os povos indígenas, assegurando que:

⁴ [...] Organização Internacional do Trabalho (OIT) teve sua convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, adotada em 27 de junho de 1989 pela Conferência Internacional do Trabalho, 76ª Sessão, e ratificada por vários Estados, sendo o Brasil o último Estado-membro a ratificá-la (TASSINARI).

Art. 26 Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Art. 31 Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

No final da década de 90 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o Ministério da Educação, com a participação de professores (as) indígenas de diferentes etnias do Brasil. O documento, embora não tenha força de lei, reúne aspectos políticos, históricos, legais e socioantropológicos e da educação escolar indígena. O material foi publicado em 1998 pelo MEC e tem sido muito utilizado pelas escolas indígenas na elaboração de projetos pedagógicos e na construção de currículos específicos.

Em 2009, o Ministério da Educação cria a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do Decreto 6.861/2009. Objetiva-se com essa política a geração de uma rede de diálogo entre os entes federativos, numa perspectiva de resolver problemas que dizem respeito à gestão, ao financiamento e à oferta da educação escolar indígena. O Ministério da Educação acredita que a Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais é uma importante ferramenta na interlocução entre os estados, os municípios e a União, aprimorando, desta forma, o regime de colaboração entre tais entes.

A proposta se configura na valorização da sociodiversidade indígena nas políticas educacionais e na gestão pública, ao se basear na territorialidade dos povos indígenas e em suas relações interétnicas, mobilizando uma articulação entre o MEC, a FUNAI, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, CONSED, UNDIME, Universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, organizações indígenas, sociedade civil e demais instâncias envolvidas na educação escolar indígena.

Cabe aqui uma crítica feita por Almeida (2010), destacando que o “Decreto repete os princípios, as diretrizes, os referenciais teóricos que já estão explícitos em vários documentos oficiais, não trazem nenhuma novidade quanto ao que já existe hoje no Brasil, só a proposta de pactuação, enquanto os entes federativos continuarão com as atribuições já definidas em documentos anteriores” (ALMEIDA, 2010, p. 31).

O Conselho Nacional de Educação aprovou no âmbito da Câmara de Educação Básica, por intermédio do Parecer nº 13 e da Resolução nº 5, de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. As novas diretrizes ampliam as possibilidades em relação aos direitos educacionais indígenas, fortalecendo o diálogo intercultural entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, estabelecendo a política dos Territórios Etnoeducacionais como modelo de gestão e desenvolvimento da educação básica intercultural indígena.

Ainda no âmbito deste Conselho, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pela Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, visando regulamentar programas e cursos de Educação Superior e de Ensino Médio destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. Tais diretrizes foram legisladas em atenção às demandas apontadas pelos povos indígenas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, realizada em 2009, na cidade de Luziânia – Brasília. Para a formulação dessas diretrizes, o Ministério da Educação instituiu um Grupo de Trabalho multidisciplinar a fim de subsidiar a comissão bicameral do CNE. O GT foi composto por especialistas indígenas e não indígenas⁵.

E como legislação mais recente, há o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. O novo PNE amplia as discussões sobre as questões específicas para indígenas e demais populações, aperfeiçoando e adicionando políticas específicas para EEI que surgiram ao longo da vigência do antigo PNE. Destaca-se, nesse sentido, a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, cujo art. 7º trata do regime de colaboração, enfatizando que os entes devem atuar em regime de colaboração, visando à implementação das metas do PNE.

O § 4º refere-se à Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais e estabelece que:

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

⁵ “O referido Grupo de Trabalho (GT), por meio da sua equipe de formação de professores, produziu o relatório ‘Subsídios às diretrizes nacionais para a formação dos professores indígenas’, entregue ao CNE em 2012. Além dessa contribuição, foram incorporadas ainda as provenientes da consulta pública realizada pelo CNE entre os meses de outubro e dezembro de 2012” (PARECER CNE/CP Nº 6/2014).

O instrumento constitui-se como um parâmetro transversal, tendo em vista que as ações para a educação escolar indígena estão contempladas em várias metas e estratégias, a serem executadas no período de dez anos.

Iniciar a escrita de uma dissertação é uma tarefa não muito fácil. Inúmeras foram as dificuldades que atravessaram meu caminho durante essa trajetória. Começo dizendo que foram muitos os desafios, medos, ansiedades e tensões enfrentados ao longo da pesquisa de campo entre os Tupinambá de Olivença, que se desdobrou na escrita desta dissertação. Procurei, a partir do meu olhar enquanto sujeito indígena/pesquisador e por desenvolver pesquisa entre meu povo, refletir sobre o projeto de escola dos Tupinambá de Olivença e como esta se tornou central para o Movimento Indígena nos seus processos de luta pela afirmação da identidade, retomada do território ancestral e reorganização sociopolítica.

Outras questões, além dessas, atravessam a escola. As narrativas de parentes, que trago no decorrer do texto, revelam o que é uma escola diferenciada, qual o seu papel social, de que forma e em que medida o projeto de educação escolar dos Tupinambá atua na defesa do território. Como este povo tem se apropriado da escola e como se definem seus processos de ensino-aprendizagem.

O trabalho apresentado está dividido em três partes. Inicialmente, apresento em tom biográfico narrativas que desvelam um pouco da minha história, o período da infância, a vida na aldeia junto aos familiares e as atividades desenvolvidas na roça para garantir o nosso sustento. Os processos de escolarização. Ademais, descrevo como vou elaborando e afirmando minha identidade indígena, e como foram dados os primeiros passos como militante no Movimento Indígena que me tornará professor e liderança junto a meu povo. Em suma, o modo como vou *experimentando/experienciando* todas essas questões e os caminhos percorridos na escolarização que me levaram à Universidade, inicialmente ao curso de Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz, posteriormente à área de Antropologia Social na Universidade de Brasília – UnB.

No segundo capítulo, busco trazer narrativas e vozes de pessoas importantes na constituição do Movimento Indígena Tupinambá e como a escola indígena teve um papel importante na construção desse Movimento. Exponho as experiências de vida de alguns desses personagens/lideranças e os passos dados na constituição de um projeto de escola que servisse aos interesses/demandas do povo Tupinambá. Discorro também sobre os muitos movimentos que atuam na escola, e como estes se constituem a partir do momento em que a educação se fortalece no território, a exemplo da Caminhada em Memória aos Mártires do

Massacre no rio Cururupe, atualizando desta forma, a partir de narrativas dos mais velhos, os primeiros passos dados pelo Caboclo Marcelino para a reconquista do território.

Para finalizar, no terceiro e último capítulo, explico dados mais atualizados sobre a escola dos Tupinambá de Olivença, buscando compreender, a partir da etnografia realizada entre os “parentes” Tupinambá de Olivença, como eles têm se apropriado da escola e por que ela se tornou central para a luta em defesa do território e do reconhecimento étnico que se desdobra na afirmação da identidade. Daí decorrem as seguintes questões: quais concepções de interculturalidade e de diferença orientam os projetos de educação escolar? Quais os conflitos gerados em sua constituição? Como tem se dado a construção do currículo? Quais conhecimentos são valorizados na escola? Como a escola tem se constituído como espaço de produção cultural e de afirmação das identidades étnicas? De que forma e em que medida os projetos de educação escolar atuam na defesa do território? Ademais, enfoco as novas escolas indígenas que surgiram no território, como estas vão se constituindo e quais as lideranças políticas ligadas diretamente a tais instituições.

Metodologia da pesquisa: O campo, os medos, os desafios e os desdobramentos da pesquisa

Compreender como cada povo indígena tem produzido suas escolas é de fundamental importância, pois, como já advertiu Sahlins (2004, p. 184), “nenhum objeto, nenhuma coisa existe ou tem movimento numa sociedade humana exceto pela significância que os homens lhe possam atribuir”. São muitos os sentidos e significados que os povos indígenas, a exemplo dos Tupinambá, têm atribuído à escola, através de suas “políticas culturais”, como propõe Carneiro da Cunha (2014). A etnografia (PEIRANO, 1995; LOPES DA SILVA, 2001; COLLET, 2006) se mostra fundamental para a compreensão desses processos.

Começo dizendo que foram muitos os desafios, medos e tensões enfrentados durante a pesquisa de campo entre os Tupinambá de Olivença, que se desdobram na escrita desta dissertação. Nunca tive dúvidas de que quando ingressasse numa pós-graduação realizaria minha pesquisa entre o meu povo, em especial, sobre o projeto de escola dos Tupinambá de Olivença, considerando minha trajetória e militância no Movimento Indígena, ao atuar de forma mais contundente na escola indígena como professor, articulador e defensor desse projeto na aldeia e externamente perante o Estado.

Antes de ingressar na pós-graduação, na graduação do curso de Letras, quando da produção da monografia, não tive oportunidade de abordar a referida temática, tendo em vista que os professores procurados para me orientar alegaram não ter conhecimento sobre a causa indígena, nem demonstraram interesse em obtê-lo. Ademais, não se tinha muita aproximação com os movimentos sociais da região, realidade que tem sido mudada paulatinamente com o ingresso de alunos indígenas e outros ligados aos diversos movimentos circunvizinhos à Universidade Estadual de Santa Cruz, que contam com o auxílio de alguns professores sensíveis à causa e ligados a esses movimentos.

Utilizando minhas experiências no Movimento Indígena, do qual me tornei liderança e formador de opiniões, em alguns momentos sendo até convidado a assumir a posição de vice-cacique, obtive muito prestígio entre as lideranças e caciques Tupinambá. Como já relatado no primeiro capítulo, não sou de família de prestígio no movimento, digo, famílias que deram os passos iniciais na constituição do Movimento Indígena, mas, considerando meus troncos antigos, estou entre as famílias que vêm de linhagem muito forte entre meu povo. Meus pais são oriundos das comunidades Serra das Trempes e Santana, as quais sempre foram utilizadas em etnografias por antropólogos (as), por serem consideradas centrais para se

pensar o parentesco, a sociabilidade dos Tupinambá de Olivença e a (re) constituição da cultura através da memória dos mais velhos. Susana Viegas (2007) em sua tese de doutoramento já fizera referência a essas comunidades indígenas, especificamente à comunidade de Santana, quando refletiu sobre a sociabilidade que se constitui no trabalho das casas de farinha.

Estas comunidades são importantes se se leva em conta que o contato com a cidade aconteceu tardiamente. Conseqüentemente, o modo de vida, o falar de forma rápida com palavras que se assemelham ao léxico do tronco Tupi, os traços culturais e da identidade foram preservados e são mantidos até hoje, ainda que essas famílias circulem pelo território e na cidade. Os sobrenomes Batista, Magalhães, Barbosa, Silva e Amaral se entrelaçam e constituem parentesco entre famílias. Alguns, no processo de reconhecimento étnico de pessoas que chegam à aldeia e se assumem como Tupinambá, logo são indagados por lideranças sobre seus troncos velhos. Desta forma, sua identidade é reconhecida a partir do parentesco com essas famílias. Diversas vezes presenciei em reuniões de lideranças indagações como estas: *quais são seus troncos velhos? Você é de qual família? Dos Batistas, dos Barbosa, dos Magalhães, dos Amaral, dos Cunha etc.?* Passei por esse crivo assim que cheguei ao Movimento Indígena, na reunião em que me apresentei como Tupinambá.

Nessa sequência, por ser formado pelo/no Movimento Indígena, parecia-me que ao praticar etnografia entre o meu povo, eu teria uma facilidade no acesso, na manipulação dos dados, na formulação das ideias e na construção desta dissertação. No entanto, os medos e desafios foram surgindo à medida que fui circulando no território entre os Tupinambá de Olivença. Afinal, durante os seis anos que passei em Brasília, muitas coisas no Movimento Indígena, sobretudo na área da educação, haviam mudado, com ganhos e perdas, a começar pela escola. O quadro de professores indígenas já não era o mesmo; grande parte dos personagens que começaram a escola já não compõem esse quadro em decorrência do tratamento dado pelo Estado na contratação de professores para a Escola dos Tupinambá e outras escolas indígenas da Bahia.

Voltando aos medos e aos desafios encontrados no campo, retorno aos Tupinambá no segundo semestre de 2017, no período de férias do mestrado, quando fui rever minha família e descansar um pouco, depois de um semestre bastante cansativo, mas muito produtivo. Ao chegar a Ilhéus, peguei o transporte coletivo que dá acesso à aldeia e à comunidade onde meus pais moram (comunidade Gravatá, localizada a aproximadamente a dez quilômetros de Olivença). O transporte público coletivo que acessa o território tem horários programados

para fazer essa linha (4h40; 5h; 11h e 14h30) e circula na estrada principal da TI Tupinambá. O acesso às comunidades geralmente é feito por algum transporte alternativo ou animais (burro, jumento, mula). O transporte público é o meio de transporte mais utilizado pelos parentes para irem à cidade de Ilhéus resolver suas questões pessoais e vender seus produtos na feira do Malhado ou na feira da Urbis.

No trajeto da aldeia à cidade ou da cidade à aldeia, é muito comum os parentes irem atualizando as conversas que circulam pelo território, contando “causos”, piadas e fazendo brincadeiras. O transporte está sempre muito lotado, o que causa muitas reclamações e manifestações. Além de transportar pessoas, transporta também produtos que são escoados nas feiras de Ilhéus. No retorno à aldeia, trazem as compras adquiridas com o dinheiro da venda dos produtos ou através de outras rendas (aposentadorias).

Ao entrar no transporte coletivo, no horário das 11 horas, fui logo identificado por um ex-aluno sentado na primeira cadeira, que me disse: – *Meu professor, quanto tempo! Deu formiga onde o senhor estava, foi? Anda por onde, que nunca mais lhe vi por essas bandas? Vai voltar a dar aula na escola? Já saí de lá, já terminei os estudos*⁶. Meio envergonhado, porque os olhares me encaravam, respondi às indagações e segui para o meio do ônibus com muita dificuldade por conta dos sacos de compras, cumprimentando os parentes conhecidos da trajetória no Movimento Indígena e alguns pais de alunos que ensinei.

No trajeto, fui indagado por onde andava, o que estava fazendo, como era Brasília. Ouvei algumas piadas sobre a questão política e relatos sobre a escola indígena, com questionamentos sobre meu retorno à escola. As conversas fluíram e foram se atualizando até chegar ao meu destino. Embora não estivesse focado na pesquisa de campo, tendo em vista que ainda me restava cumprir alguns créditos no mestrado, algumas impressões e atualizações sobre os Tupinambá em relação à pesquisa foram surgindo nesse retorno, haja vista que havia aproximadamente quatro anos que não retornava à aldeia. Nesse período, que fiquei em Ilhéus, durante o mês de julho pude visitar alguns parentes em suas comunidades. Fazia tempo que não os via. Fui às comunidades de Acuípe de baixo, Sapucaieira, Tucum e Santana e ouvi algumas reclamações sobre a demora em visitá-los. Visitar os parentes fortalece os laços de amizade; histórias são contadas, informações são atualizadas. Como dizem os mais velhos, “*um bom Tupinambá tem de visitar os parentes para prostrar*”.

⁶ Esse aluno, que chamarei de João, é muito atuante no Movimento Indígena, participa de retomadas e sempre levava para as aulas de língua espanhola suas experiências como militante. Diversas vezes na escola mobilizou outros alunos para reclamar sobre o ensino, a falta de professores e sobre a gestão da escola.

Destaco minha ida à comunidade de Sapucaieira, onde visitei Pedrísia e sua família, pela qual tenho um enorme carinho; sou sempre bem recebido em sua casa. Eles se tornaram uma referência entre os Tupinambá, como relatado no segundo capítulo. Ela foi a primeira professora indígena e precursora no processo de criação da escola diferenciada. Ao chegar a sua casa, fui recebido por dona Domingas, sua mãe. Num tom meio cismado, convidou-me para entrar e me ofereceu café com beiju. Foi logo indagando sobre minha ausência esses anos todos.

Tentei me explicar, mas não consegui ser convincente. Fui interpelado sobre a situação da escola, pois Deda – como se costuma chamar Pedrísia desde criança – estava sozinha no enfrentamento contra determinado grupo que queria retomar a escola e retirá-la de lá por não concordar com certas posturas. Nessa visita, não consegui me encontrar com Pedrísia; ela estava em Ilhéus, na feira, com seu pai, Pedro Braz, onde tinha uma “barraca” em que vendia farinha e demais produtos da agricultura familiar. Rapidamente fui até à escola indígena, mas esta se encontrava fechada por conta do período de férias.

Em janeiro de 2019, retornei à casa de Pedrísia e de dona Domingas. Encontrei um ambiente de luto pela morte de seu Pedro Braz, que veio a falecer em maio de 2018. Essa visita foi muito importante para a pesquisa, pois pude atualizar dados e entrevistar Pedrísia, bem como prestar solidariedade à família.

Esses contatos que tive com lideranças, professores, pais e alunos antes mesmo de iniciar o trabalho de campo me fizeram refletir sobre a pesquisa. Nas conversas com os parentes, mesmo que eu tentasse tirar o foco da escola e dos conflitos produzidos por ela, estes sempre vinham à tona. Os conflitos, os medos e a angústia surgiram e me puseram a pensar: como iria realizar uma etnografia entre meu próprio povo, tratando de uma temática em que sempre estive inserido? Quais seriam meus argumentos para comprovar o que havia assinalado como objetivos no projeto de pesquisa? O que meus interlocutores me diriam sobre a escola, sua função social e a importância para a formação e a afirmação da identidade Tupinambá, uma vez que tinham consciência de que eu conhecia o processo de criação da escola, os conflitos, as tensões e rupturas que esta produz?

Esse período que passei circulando nas comunidades me fez amadurecer e atualizar dados e informações sobre o Movimento Indígena e a escola, e como estes se relacionavam na atualidade. Ao retornar a Brasília, para terminar os créditos do mestrado no segundo semestre, novas ideias, caminhos e possibilidades foram surgindo e melhorando a minha preparação para retornar ao campo. No final de novembro de 2017, retornei a Ilhéus em decorrência de

um convite para participar do oitavo Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia – FORUMEIBA⁷, com o tema: *Educação é um direito e tem de ser do nosso jeito* (conforme Programação anexa), realizado entre 22 e 24 de novembro na comunidade do Acuípe de Baixo. Fui convidado pelos organizadores do evento para participar de duas mesas-redondas. A primeira, *Práticas Pedagógicas*, com Valuza Saraiva e Catarina Santos, da Secretaria de Educação, mediada por Nádia Tupinambá; e a segunda, *Educação Escolar Indígena Diferenciada*, com Edson Kayapó, mediada por Ibuí Pataxó, atualmente secretário do FORUMEIBA.

Ao chegar ao aeroporto de Ilhéus, ainda no período da manhã, estava à minha espera um carro da FUNAI com o servidor Miguel, que conduzia o veículo e me levaria até o local do evento. Antes disso, fomos até a sede da FUNAI, no centro de Ilhéus, onde estava Márcia Senger, que também iria para o FÓRUM. Márcia é servidora da FUNAI e trabalha no setor de educação, que mesmo com as limitações técnicas encontradas no órgão, tem dado suporte técnico às escolas indígenas desta localidade. Seu trabalho tem sido muito elogiado pelos indígenas da região Sul.

A ida à FUNAI naquela manhã me possibilitou uma longa conversa com Márcia e Maria Pankararu⁸, o que me atualizou sobre a escola, os conflitos produzidos por esta na atualidade e sobre o Movimento Indígena. Dialogamos também sobre minha pesquisa no mestrado, a situação de Brasília pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a situação atual da FUNAI. No período da tarde, nos deslocamos para a comunidade Acuípe de Baixo, local do evento.

No trajeto, passamos na rodoviária de Ilhéus para apanhar duas indígenas Tuxá que foram convidadas para ministrar uma oficina no evento – uma das convidadas era nutricionista e iria realizar uma oficina com as merendeiras. Os diálogos no carro foram sobre

⁷ O Fórum Estadual de Educação tem sido uma importante ferramenta de articulação política e de interlocução com a Secretaria Estadual de Educação na Bahia – o Fórum Estadual de Educação Indígena. Esse Fórum agrega 22 povos indígenas: Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó-Fulni-ô, Kiriri, Pankararé, Pankararu, Pankarú, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xakriabá, Xukuru-Kariri, localizados em 25 municípios, nas regiões Sul, Extremo Sul, Norte, Oeste e Centro-Leste, tendo a maior concentração populacional nas regiões Sul e Extremo Sul.

⁸ Maria Pankararu atualmente vive em Ilhéus entre os Tupinambá de Olivença e é funcionária da FUNAI, atuando na área de educação na Coordenação Técnica Local de Ilhéus. Participa também da ONG Thydêwá, desenvolvendo projeto e ações entre os Tupinambá e demais povos. A *Thydêwá* iniciou suas atividades no ano de 2000 e se constituiu juridicamente em 2002. Desenvolve diferentes projetos com povos indígenas do Nordeste e de outras regiões do país, a exemplo dos Tupinambá. Em 2008 publica o livro *Índio na visão dos índios: nós Tupinambá*. Ademais, tem desenvolvido projetos junto ao Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença. Durante a pesquisa, acompanhei algumas ações desta ONG na escola-sede, vinculadas ao projeto Oca Digital – Arte e tecnologia para as comunidades indígenas, da qual participava um grupo de estudantes. Durante a pesquisa, o espaço da Thydêwá, em algumas situações, foi utilizado pelos professores indígenas para as aulas de Tupy e para encontros pedagógicos (SANTANA, 2015, p. 148).

a cidade de Ilhéus; Márcia Senger apresentava às indígenas Tuxá os pontos turísticos da cidade. Com os olhos fixos nas praias e no mar esverdeado, as convidadas mostraram-se encantadas ao vislumbrar as paisagens praianas, declarando que nunca estiveram numa praia antes, além de ter medo dos seus encantos – os seres encantados do mar, em referência aos seres encantados do rio São Francisco.

Relatei sobre as praias do Acuípe, que além de águas e praias limpas por estar distante da cidade, traziam uma beleza exuberante. Alertei também sobre os perigos que ofereciam para quem nunca havia tido contato: o perigo de afogamento. Perguntei-lhes sobre a escola indígena dos Tuxá. Numa troca de olhares, sem querer falar no assunto, responderam-me: *“a escola está bem, o ensino é bom, muitos alunos têm sido aprovados no vestibular da UFBA e da UNEB”*, emendando com outro assunto curioso sobre Ilhéus.

Ao chegar ao local do evento, já no finalzinho da tarde, fui recebido pela cacique e vice-diretora Maria Jesuína, uma das organizadoras do evento. Num tom jocoso, foi logo me dizendo: *“Ah! pensei que você não vinha, porque agora é índio de Brasília. Mas que bom que você veio. Vá tirar esse cheiro de Brasília do corpo e venha nos ajudar, Tupinambá aqui não fica parado”*. Dirigi-me a uma técnica da Secretaria Estadual de Educação, Larissa Raiara, que me levou até o quarto no qual ficaria hospedado. Naquela noite, mesmo cansado por conta da viagem extensa, integrei-me à equipe de organização, ficando na recepção dos parentes que chegavam.

Na manhã do dia 22 de novembro, a abertura oficial do evento ocorreu com um ritual caloroso e aconchegante entre os povos presentes. Alguns indígenas, ao som dos maracás, convidavam os demais parentes para se preparar espiritualmente para os trabalhos, alegando que o ritual traria força para “romper” os três dias de trabalho. O contato interétnico deu-se por meio de dança, canto, cultura e ritual, de forma ininterrupta. Cada povo trazia seu canto ritualístico. Estiveram no Fórum aproximadamente oitocentos indígenas, representando as etnias Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hahahãe, Kantaruré, Pankararé, Kaimbé, Tuxá, Kiriri, Xucuru-Kariri, Truká, Truká Tupã, Tapuia, Payaya, Potiguara, Kambiwá Filha, Atikum, Funi-ô, Kariri-Xocó, instituições governamentais e não governamentais, instituições de ensino superior e outras organizações indígenas.

O cacique Valdenilson Tupinambá, que também compunha a mesa, aproveitou o momento para agradecer aos presentes, e num tom exaltado falou sobre a situação da educação na Bahia e acerca de outras questões relacionadas à saúde, território, sustentabilidade e segurança territorial. Direccionando a fala ao secretário de Justiça, Carlos

Martins, trouxe relatos de violência e criminalização vivenciados por caciques e lideranças na luta e defesa do território Tupinambá, bem como nas áreas de retomadas. Encerrou sua fala solicitando ao Estado mais atenção para as questões indígenas.

Em outros momentos durante o evento, fui conversando com indígenas de outras regiões, professores (as), lideranças, caciques e pajés sobre a situação da educação indígena na Bahia e sobre suas escolas. Num desses momentos, no qual descrevo, a convite de Sandro Hawaty Tuxá, participei de um momento de ritual dos Tuxá.

O acontecimento se deu num momento de descontração, no período da noite. Estava reunida a delegação dos Tuxá, fumando cachimbo e cantando músicas, numa espécie de ritual dos Tuxá. Percebi que junto ao grupo havia indígenas de outras etnias (Kiriri, Kantaruré, Pankararé e Kaimbé). Os cantos expostos no toré (como costumam chamar os indígenas das regiões Norte e Oeste da Bahia) invocavam a presença de divindades cultuadas por estes povos, chamando a atenção de outros espectadores indígenas. No entanto, o ritmo rápido de dança e a forma específica de dançar desses indígenas os impediam de participar.

Após o toré, juntei-me a um pequeno grupo Tuxá, a convite da professora Antônia, que, num tom jocoso, convidou-me para tomar uma bebida tradicional do seu povo, conhecida como “o pau do índio”. Fui servido numa pequena taça feita de madeira, sendo avisado pelos outros indígenas que compunham o grupo de que aquela bebida era sagrada, era da ciência dos Tuxá e servia para espantar *os coisas ruins*.

Nos diálogos entre o grupo, as narrativas eram sempre em torno das questões particulares do seu povo. Observei numa das falas a descrição de uma tensão entre Tuxá e Atikum; era algo em relação às terras ocupadas pelos Tuxá no município de Rodelas, que os Atikum dizem também pertencer a este território. A área referida localiza-se às margens do rio São Francisco, no município de Rodelas, região Norte da Bahia, pertencente à Companhia Elétrica do São Francisco – CHESF, denominada pelos Tuxá de Território Sagrado

D'zorobabé do Povo Tuxá, cuja primeira ocupação (retomada) ocorreu em 2010⁹, buscando reverter uma decisão do prefeito à época, que tentou, através de Projeto de Lei submetido à Câmara dos Vereadores, torná-la área pública pertencente ao município de Rodelas. O Projeto foi arquivado.

Em 2018, a partir de reivindicação dos Tuxá, a FUNAI, por meio da Portaria nº 580, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 8 de maio de 2018, instituiu um Grupo Técnico (GT), “(...) com o objetivo de realizar estudos de natureza etno-histórica, antropológica, ambiental e cartográfica necessários à demarcação das áreas reivindicadas pelos povos indígenas Tuxá e Atikum na localidade denominada Surubabel, localizada no Município de Rodelas, no Estado da Bahia” (art. 1º).

Na oportunidade, indaguei ao grupo como estava a escola dos Tuxá; os olhares direcionaram-se à professora Tayra Tuxá, que, além de liderança, é gestora da escola indígena. Ela me relatou que a escola estava no caminho certo; acrescentou que os professores se mobilizam para oferecer aos alunos uma educação indígena específica e de qualidade, respeitando as especificidades dos Tuxá da aldeia mãe, e isso sem a ajuda do Estado. O esforço desses docentes tem dado resultados, tendo como exemplo o ingresso de alunos nas principais universidades da Bahia, em cursos de prestígio social. Trouxe para o debate alguns pontos que têm desmotivado os professores indígenas na docência, destacando o prejuízo salarial desses docentes, em detrimento da carreira de professor indígena na Bahia.

A gente tem um problema no plano de carreira do professor. A gente tem um problema sério com o salário. Estamos num processo de solicitação de mudança no plano de carreira do professor para ver se torna o nosso salário minimamente digno. Recebemos um subsídio de 1.014 reais; com o desconto da Previdência de 12%, fica menos de 900 reais, eu acho. Também é um massacre aos professores indígenas e qualquer outro professor nesse regime de contrato que ora está, ora não está. São três meses, são seis meses, é

⁹ Segue um trecho de manifesto dos índios Tuxá de Rodelas, intitulado *AS CARAVELAS PASSAM... OS TUXÁ DE RODELAS REAFIRMAM SUA IDENTIDADE ÉTNICA E SEU PERTENCIMENTO AO TERRITÓRIO D'ZOROBABÉ*: “c) A primeira ocupação (retomada) do Povo Tuxá da Aldeia Mãe, realizada no Território D'zorobabé, ocorrida após o enchimento do lago, foi realizada no mês de janeiro do ano de 2010, de maneira pacífica e dialogada. O Povo se organizou efetuando a construção de pequenas malocas nas margens do rio São Francisco – Praia de D'zorobabé, uma oca foi erguida para abrigar as famílias que estariam permanecendo no local. Durante cinco meses os Tuxá conseguiram permanecer mobilizados na área, buscando reverter a decisão do ex-prefeito municipal que teria enviado para Câmara de Vereadores de Rodelas um projeto para tombar a Terra de D'zorobabé como Terra Pública do Município. Os Tuxá se fizeram presentes em uma sessão da Câmara de Vereadores no mês de março de 2010, e reclamaram o direito ao Território, após as manifestações realizadas pelos Indígenas que estavam presentes a caráter na audiência. O Presidente da Câmara de Vereadores deu o seu testemunho, informando que o seu pai dizia que a Capela construída na Terra de Surubabel foi erguida pelos Indígenas de Rodelas. Dessa forma, esse projeto foi arquivado. No mês de abril de 2010, a FUNAI se posicionou favorável a constituir o Grupo de Trabalho – GT, para identificar e delimitar o Território Tuxá de D'zorobabé, colocando o pleito para ser realizado até o ano de 2012”. Disponível em <http://apib.info/2017/10/14/as-caravelas-passam-os-tuxa-de-rodelas-reefirmam-sua-identidade-etica-e-seu-pertencimento-ao-territorio-dzorobabe> Acesso em janeiro de 2019.

REDA emergência, faz seleção REDA, não faz. Também isso é mais massacrante do que receber como subsídio, que está abaixo do piso que o MEC coloca como essencial para o Magistério. Essa alteração é urgentíssima; alguns passos já foram dados (...) e depende muito da vontade política. (Entrevista, novembro de 2018).

Esses pontos trazidos pela docente Tuxá também eram descritos por outros professores indígenas aprovados no concurso público, mobilizando desta forma uma série de discussões na plenária e nos grupos de trabalho, sobretudo entre os professores Tupinambá, nas entrevistas que realizei. Estes se mostravam muito preocupados com o vencimento dos seus contratos REDA, e até aquele momento não tinham nenhuma informação sobre a realização do segundo concurso público específico para professor indígena e tampouco alguma posição concreta da Secretaria Estadual de Educação.

Ouvi de alguns, reclamações sobre o FORUM, pois não estava cumprindo o papel de cobrar, propor e avaliar os problemas da educação indígena na Bahia. Ouvi reclamações de caciques Tupinambá insatisfeitos com a pouca representação dos anfitriões da casa – em relação à mesa de abertura no primeiro dia do evento. Diziam que a composição desta mesa era tão somente de políticos e representantes das Instituições.

Como declarou o cacique Jamopoty:

Até os mais velhos, que são os sábios da aldeia, não foram ouvidos seus conselhos e nem valorizado sua presença. Ficou feio para nós Tupinambá, não teve uma mesa com os caciques e lideranças para falar da luta. Tem pessoas que vieram de longe, de comunidade longe, pra nada, só pra sentar na cadeira e ouvir branco falar e não trazer nada de novo. Fico triste com essa situação, porque o fórum tem memória, tem história, e foram os mais velhos que sempre guiou a luta, e são os caciques que vão para Brasília, vão para Salvador reivindicar o direito. (Entrevista, novembro de 2018).

Outras lideranças também externaram insatisfação em relação ao evento, reclamando da falta de participação direta dos caciques. O cacique Sinval Tupinambá me relatou a importância de ter uma mesa com os caciques, lideranças e anciãos antecedendo a mesa de autoridades:

Eles precisavam nos ouvir [caciques], ouvir os mais velhos, que são nossa base, ouvir nossos problemas. Temos muitos problemas na educação, no território e na saúde. Esse era o momento de mostrar onde dói na gente. O fórum também é isso, né? Será que perdeu a forma de trabalhar e lutar; ao menos eu aprendi a trabalhar desse jeito. Fico triste com nossos parentes que estão na frente dos trabalhos, que por questões pessoais não valorizam os próprios de casa. Meu pessoal está aí, trouxe os mais velhos da aldeia, os professores que estão comigo para falar para o Estado das nossas necessidades, mas que ficaram escantilhados, sem ser vistos. Mas é assim mesmo, vamos lutando, lutando para melhorar nossa educação.

Minha participação no Fórum foi muito importante para me tranquilizar e perceber o terreno em que estava pisando em relação à pesquisa. Esse momento inicial me possibilitou o reencontro com meu povo e a aproximação com os diversos sujeitos que considero centrais para o meu trabalho. As narrativas, relatos e experiências ouvidas durante esses dois dias de evento me renderam muitos dados etnográficos para análise e reflexão sobre a educação escolar indígena na Bahia, seus avanços, entraves, desafios e perspectivas, atualizando-me sobre a situação da educação dos Tupinambá, quais as tensões, conflitos e rupturas vivenciados pelos parentes na atualidade na relação com o Estado, quais os mecanismos, as estratégias para resolver os impasses, e os desdobramentos na escola e na aldeia, a agenda política dos líderes Tupinambá e os desafios postos à pesquisa naquele momento.

Um segundo momento em que estive reunido com o Movimento Indígena baiano foi na II Conferência Nacional de Educação CONEEI – Etapa Regional Yby Yara, com o tema “*O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas*”, realizada entre 22 e 25 de dezembro de 2017, na cidade de Salvador. Fui convidado pela Secretaria Estadual de Educação para participar como palestrante na mesa de abertura, representando os estudantes indígenas do ensino superior, bem como para coordenar o grupo de trabalho do Eixo 5 – *Educação Superior e Povos Indígenas*.

A II CONEEI teve como objetivo avaliar os avanços, os impasses e os desafios da educação escola indígena; construir propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena; reafirmar o direito à educação específica e diferenciada; e ampliar o diálogo do regime de colaboração.

A Etapa Regional contou com a participação de cem delegados indígenas escolhidos nas etapas locais que antecederam à regional nas escolas indígenas – etapa na Comunidade Educativa. Esse momento também foi muito importante para a pesquisa, porquanto me proporcionou a oportunidade para acompanhar e registrar importantes discussões de professores, lideranças e especialistas sobre o objeto de pesquisa do meu projeto, possibilitando-me um aprimoramento na compreensão e interpretação dos interesses, perspectivas e demandas dos povos da Bahia, dos projetos societários para as suas escolas e de seus processos de escolarização básica e no âmbito do ensino superior.

Nesse sentido, a investigação na aldeia entre os Tupinambá se deu em diversos momentos: em eventos, visitas às comunidades, reuniões de lideranças e por meio de entrevistas individuais e coletivas de atores considerados relevantes para a compreensão do

meu tema. Busquei avaliar, identificar e compreender, junto aos meus interlocutores (pais, alunos, professores e lideranças), por que a escola é tão importante para os Tupinambá; qual a relação entre escola indígena, território, cultura e identidade; qual currículo e concepção de currículo que atravessam a escola indígena; quais as concepções de interculturalidade, de especificidade e diferença; o que pensam os estudantes indígenas sobre a escola; qual o papel do currículo na escola e nas comunidades e organizações indígenas.

Primeiro Capítulo: Narrativas, vozes e memórias: a construção do sujeito

O que trago neste capítulo talvez não seja muito comum aos trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses), mas para mim, enquanto sujeito indígena/pesquisador e por desenvolver pesquisa entre o próprio povo, considero importante falar um pouco da minha história, sobre como elaboro e afirmo minha identidade, como passo a militar no Movimento Indígena e os caminhos que me levaram à Universidade, inicialmente ao curso de Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz, e posteriormente à área de Antropologia Social.

Ademais, apresento nesta narrativa, em tom biográfico, a minha vida na aldeia com meus familiares, os processos de escolarização e o movimento que me constituirá professor e liderança junto a meu povo. As reflexões apresentadas neste trabalho só me foram possíveis a partir destes muitos *movimentos* e *experiências*, visto que através deles fui me constituindo.

O texto que apresento foi produzido de forma colaborativa, pois envolve muitos sujeitos Tupinambá. Segundo Mejía (2015, p. 101), “[...] a autoria nunca é plena e as vozes se organizam em agenciamentos coletivos de enunciação”.

Já para Kofes,

[...] a relação entre experiência narrada biograficamente e estrutura da experiência permite retirar a narrativa biográfica da oposição entre indivíduo e sociedade, subjetivo e objetivo. A expressão da experiência conteria relações, conexões, movimentos de vida, experiência social e reflexão dos próprios sujeitos, conteria a expressão da experiência que não prescinde de sua expressão narrativa. A estrutura da experiência conectaria experiência vivida e os sentidos dados e criados pelos sujeitos (2015, p. 35).

As questões ressaltadas acima são de extrema importância, uma vez que nortearam minhas escolhas e pavimentaram o caminho que estou trilhando neste momento da vida. O que faço, através dessas narrativas, é acompanhar processos, tanto os que dizem respeito a mim e ao que vou me tornando, quanto os que concernem ao meu povo, no movimento de afirmação étnica, de *retomada* dos territórios e de construção da escola diferenciada.

1.1. Memórias da vida na aldeia – comunidade Santana

Localizada há aproximadamente 45 quilômetros da comunidade de Olivença¹⁰, está a comunidade do Santana, local onde nasci e me criei, na fazenda Santo Antônio. Localizada

¹⁰ A comunidade de Olivença é referenciada pelos Tupinambá como aldeia mãe; consta na memória dos mais velhos como a primeira morada dos antigos. Diversos autores como Marcis (2004); Viegas (2007); Rocha (2014) e Santana (2015) em suas etnografias fazem menção a esse aldeamento, conhecido como Aldeamento de Nossa Senhora da Escada.

na região de Mata Atlântica, a área ainda possui muitas matas virgens e roças de cacau; as terras são muito valorizadas por terem um solo fértil e muitos recursos naturais, entre os quais se destaca o rio Santana, que corta a TI em diversas localidades. Dos cultivos existentes, os de maior importância econômica são: mandioca, cacau, banana-da-terra, seringa, mamão e hortaliças em geral. Destaca-se o plantio de mandioca, e conseqüentemente a produção da farinha e seus derivados, de onde as famílias retiram para alimento próprio o beiju, a puba, o bolinho de goma e a tapioca.

Os produtos comercializados pelos indígenas são escoados nas cidades de Buerarema, Ilhéus, Una e São José da Vitória. Os “parentes” Tupinambá enfrentam grandes problemas para levar seus produtos até as cidades supracitadas, pois as estradas que ligam o território aos espaços de comercialização são precárias, especialmente no período de chuvas, quando fica quase impossível sair da aldeia para comercializar os produtos.

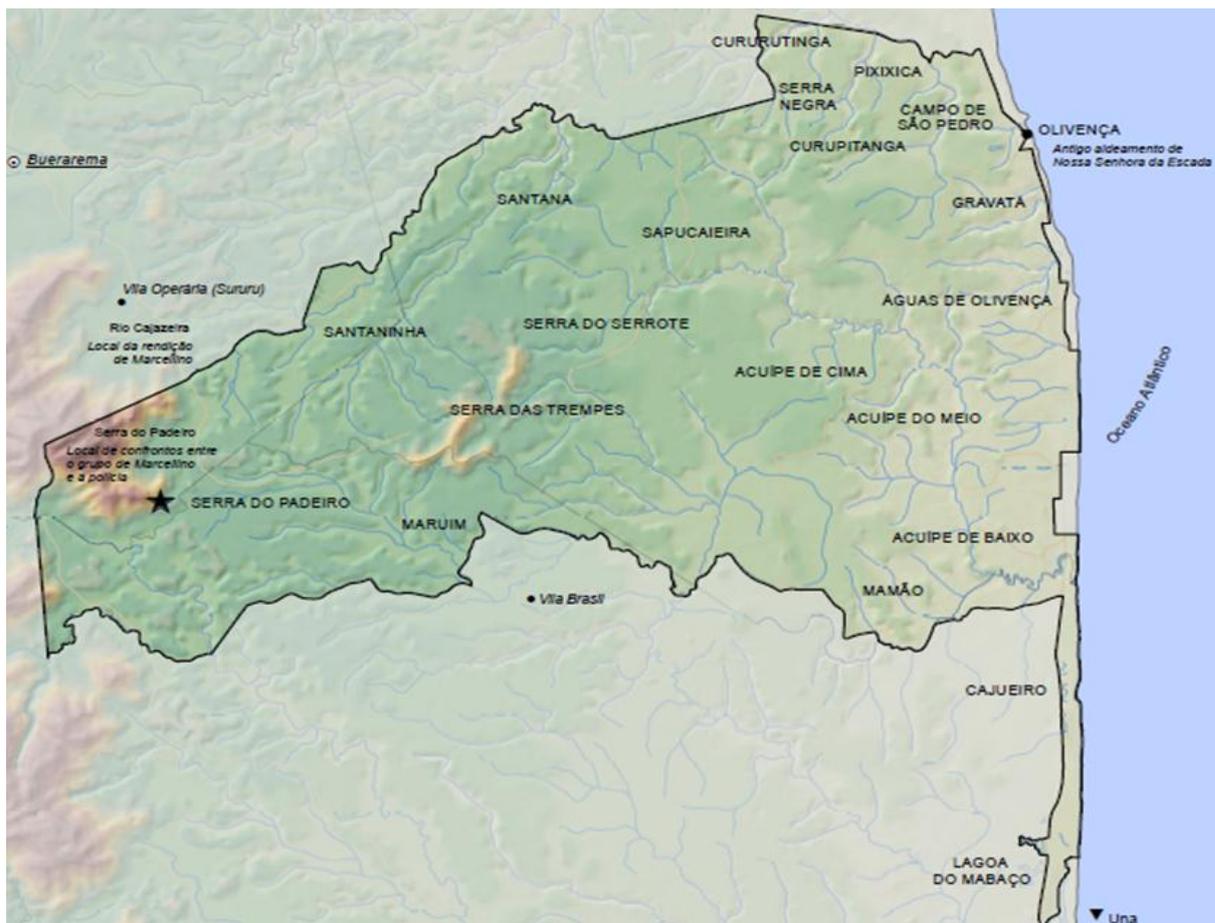
Sou o sétimo filho de oito irmãos e uma irmã; sou o único filho que não nasceu na comunidade de Santana. Em decorrência de complicações na hora do parto, a parteira, ao não conseguir realizá-lo, orientou que fosse realizado na cidade mais próxima, Buerarema, no leito de um hospital. Os outros filhos nasceram na aldeia, de parto natural, acompanhado pela parteira. Por conta das dificuldades de logística para chegar a Buerarema, cidade mais próxima da comunidade do Santana, as gestantes eram acompanhadas por duas parteiras, dona Margarida e dona Jesuína, que moravam próximo à nossa casa. Essas senhoras acompanhavam a gestação das mulheres indígenas e não indígenas da comunidade e realizavam seus partos. A atuação dessas parteiras se estendiam às comunidades vizinhas. Dois dos meus irmãos, como conta minha mãe, *“foram pegados por sua vó, porque a parteira não chegou na hora”*.

Meus irmãos e eu nascemos e vivemos até certa idade numa roça herdada do meu avô paterno (meus irmãos, por serem mais velhos, viveram lá mais tempo que eu). Morávamos numa casa de barro, com dois cômodos; um dos cômodos tinha “balaúço” (uma espécie de dormitório feito com tábuas na parte superior, próximo ao telhado da casa) construída pelo meu pai. A roça em que vivíamos tinha uma área de aproximadamente dez hectares de terra com plantações de cacau, café, pimenta, pimenta-cominho, mandioca e diversas árvores frutíferas. Nesta roça vivi até aproximadamente os cinco anos. Após esse período, mudamo-nos para a fazenda Bela Vista, localizada na parte leste na comunidade do

Santana – próxima da antiga casa, cujo proprietário era funcionário do Governo e trabalhava na Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC¹¹.

Esta fazenda era ampla e tinha mais de cem hectares de terra, com a maioria ocupada por plantações de cacau, além de plantações de jaca, tangerina, abacaxi, pimenta-cominho e seringa. A fazenda possuía uma vasta área de mata atlântica preservada, diversas espécies de plantas, aves, caças, e uma represa de água com muitos peixes, onde pescávamos com minha mãe de jereré e anzol, e de onde tirávamos parte do nosso sustento. O salário que meu pai recebia do fazendeiro mal dava para o sustento dos nove filhos; a renda era complementada com a venda de farinha e tapioca na cidade de Buerarema, por meu pai e meus irmãos mais velhos. O dinheiro das vendas era utilizado para “*fazer a feira*” e comprar produtos para o plantio.

¹¹ A missão da CEPLAC é promover a competitividade e a sustentabilidade dos segmentos agropecuário, agroflorestal e agroindustrial para o desenvolvimento das regiões produtoras de cacau, tendo o cliente como parceiro. A Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira – CEPLAC, órgão do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, com sua direção geral localizada em Brasília-DF, atua em seis estados do Brasil: Bahia, Espírito Santo, Pará, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso. Criada em 20 de fevereiro de 1957, época em que a economia cacaueira atravessava uma grave crise, teve sua atuação, nos seus primórdios, centrada basicamente no apoio à cacauicultura. Disponível em <http://www.ceplac.gov.br/paginas/ceplac/ceplac.asp>> Acesso em novembro de 2018.



Mapa 1: Território Indígena Tupinambá de Olivença. Ao Noroeste da TI localiza-se a comunidade indígena do Santana. Fonte: ALARCON, 2013.

1.2.O trabalho na roça e o contato inicial com a escola

Meus irmãos e eu sempre ajudamos o pai e a mãe nos trabalhos na roça. É costume entre os Tupinambá, e acredito que em comunidades rurais, sobretudo no Nordeste, os filhos ajudarem os pais nos trabalhos na roça, para auxiliar no sustento da família. O pai sempre nos dizia que aprendeu a ser homem muito cedo, que tudo que sabia da roça tinha aprendido com seu pai muito cedo e que aos cinco anos de idade já amansava burro bravo. Desta forma, *“queria que seus filhos aprendessem a labutar na roça, para quando pegar família não passar fome e nem pegar nada do que é dos outros”*. Essa fala era muito recorrente em casa, e assim, desde muito cedo, todos ajudavam nos trabalhos na roça para o sustento da família.

O produto mais cultivado era a mandioca, da qual se extraía a farinha e seus derivados – como já mencionado. Os filhos menores (eu, dois irmãos e minha irmã) íamos com a mãe colher e plantar frutas, verduras e raízes (jiló, quiabo, maxixe, hortaliças, abacaxi, melancia, batata-doce, inhame etc.), além de abastecer a casa com água.

No período de farinhada, todos iam para a roça, “arrancar” a mandioca e carregá-la para a casa de farinha, sempre em locais distantes, em roças de outros “parentes”; às vezes, a depender da quantidade, ou como costumávamos dizer, da quantidade “das cargas de mandioca¹²”, passávamos dias na casa de farinha, raspando-a; após essa etapa, ela era moída no motor, levada à prensa e torrada.

Esse trabalho com plantio de mandioca e produção de farinha é uma atividade antiga entre os Tupinambá que vivem na roça. Minha mãe sempre fala: *“Se vocês estão vivos e criados, agradeçam à roça, pois dela tirei o sustento para criar vocês. Já sofri muito em casa de farinha, trabalhando de “meia” com o barrigão na boca; já raspei e plantei muita mandioca para os outros, para dar o que comer a vocês, eu e seu pai. Vocês precisam valorizar a roça; a terra é a mãe, e nós somos os filhos deixados aqui na terra por Deus e Nossa Senhora para ser sustentados por ela”*.

Nessas narrativas, sempre carregadas de muito orgulho, memórias e também sofrimento, percebo o quanto meus pais padeceram trabalhando na roça para criar os nove filhos. Meus irmãos mais velhos desde muito cedo já os acompanhavam nessa empreitada. Essa labuta na roça os impediu de ter acesso à escola, sempre lembrando com muita tristeza e amargura quem *“não sabe nem a letra do próprio nome”*.

Em sua etnografia, Viegas (2007) apresenta belíssimas descrições e análises acerca da produção de farinha entre os Tupinambá, especialmente na região de Sapucaieira. Segundo a autora, “[...] a experiência de se viver em uma Unidade Compósita de Residência, entre elas a maneira como as práticas e o desejo de comer certos alimentos derivados da mandioca eram constitutivos das relações sociais e dos sentimentos de pertença comum”.

Foi nesta fazenda que comecei a despertar o interesse pelos estudos. O proprietário da fazenda tinha um enorme acervo de livros, revistas, mapas, planilhas com anotações sobre plantações e clonagem de cacau, plantio de café etc.; a bibliografia era mais voltada à área de agronomia. Nesta época, meus irmãos mais velhos estudavam numa escola municipal que pertencia ao município de Ilhéus, a Escola Jabes Ribeiro, cuja professora era dona Vanda, conhecida e respeitada por toda a região do Santana e Santaninha; muitos dos moradores foram alfabetizados por ela. Não estudei nesta escola porque não tinha a idade exigida para ser matriculado, mas em muitos momentos acompanhei meus irmãos na ida à escola. Minha mãe concordava com isso, pois – dizia – quando começasse a estudar já estaria *“sabido”*. Eu

¹² Uma carga de mandioca são dois “caçuás” de mandioca completos, o que equivale a um saco de farinha.

gostava muito de acompanhar meus irmãos à escola; mesmo o trajeto sendo longo, não me incomodava, pois para mim era uma diversão.

Dona Vanda era uma senhora ríspida e recorria a práticas consideradas tradicionais e disciplinadoras, como o uso da palmatória em sala de aula. Morava numa fazenda com uma casa muito bonita, que costumávamos frequentar nos finais de semana. Era a única casa na região que tinha uma geladeira que funcionava a gás. Gostávamos muito de ir à sua casa por conta das novidades apresentadas pela anfitriã.

Como já relatado, comecei a me interessar pelos estudos observando e cuidando do acervo bibliográfico do dono da fazenda. Meu pai sempre me pedia para limpar os livros e colocar remédio para protegê-los dos cupins. Gostava muito desta atividade; ficava horas e horas folheando os livros e revistas, aos quais eu só tinha acesso nesses momentos. Esse trabalho também me livrava de ir para a roça com meus irmãos. Detestava certos trabalhos, sobretudo o de capinar roça de mandioca, em que eu ficava horas e horas exposto a um sol escaldante. A partir deste contato e das observações que fazia na escola quando dona Vanda ensinava aos alunos, sempre curioso e atento, aprendi algumas letras mesmo não estando matriculado na escola. Depois de estudar nessa escola, meus irmãos passaram a estudar com a professora Neia, filha de seu Josué e dona Odilha, pela qual minha mãe tem grande gratidão, pois fez avançar a aprendizagem de meus irmãos.

A escola nunca foi prioridade para meu pai; ele nos dizia que bastava aprender a fazer o nome, para não passar vergonha na cidade na hora de assinar. Estudo era para filho de “patrão”; segundo ele, a roça dava tudo que precisávamos para sobreviver. Minha mãe pensava diferente e afirmava que precisávamos estudar para sermos *alguém na vida, para ser sabido*; com muita tristeza, falava da sua vida e da falta de oportunidade que teve para estudar. Lamentava não saber nem *assinar o nome*; no que dependesse dela, os filhos não teriam a mesma sina.

Foi com entusiasmo que me agarrei a um convite de uma tia, irmã do pai, e fui morar na cidade de Itabuna: para estudar. Minha mãe não gostava muito da ideia de ter um filho longe de casa, mas concordou, para que eu me tornasse *sabido* e os ajudasse nas idas à cidade, inclusive para consultas aos médicos. Fiquei em Itabuna apenas um ano, já que não consegui me adaptar à vida na cidade, além de sentir muita saudade dos pais e dos irmãos.

Nesse período, por insistência de minha mãe, o pai comprou um terreno num bairro periférico de Ilhéus, o Nossa Senhora da Vitória, e logo veio a construir uma casa que serviria de apoio quando fôssemos à cidade. No início, meu pai não gostou muito da ideia. Dizia que

na cidade só tinha o que não prestava e que poderíamos nos tornar “vagabundos”; contudo, a partir da insistência de minha mãe, acabou liberando nossa ida para a cidade, com a condição de que no período de férias voltássemos para roça, para trabalhar.

Desse modo era feito. Nos períodos de férias íamos para a roça, ajudar a colher mandioca, a fazer farinha e a trabalhar em outras atividades agrícolas. Essa rotina era constante nas nossas vidas, e por conta das dificuldades financeiras de manter a casa na cidade, meus irmãos desistiram da escola e retornaram à roça para trabalhar. Ficamos na cidade apenas eu e dois irmãos menores. O desejo de pai era que retornássemos todos, no entanto, como eu já dominava a leitura e a escrita, sempre auxiliava minha mãe nas diversas idas ao médico, tornando-me, para ela, um filho “sabido”; por isso, não deixaria a escola.

A vida na cidade era totalmente diferente da vida na roça; o acesso e as facilidades me motivavam a permanecer na cidade e trilhar por um caminho antes sem perspectiva nenhuma. Comecei a valorizar o espaço da escola e a perceber que por meio dela chegaria a algum lugar, além de vislumbrar a possibilidade de ajudar minha família nas necessidades mais básicas, sem precisar trabalhar tanto. O trabalho na roça, mesmo que realizado de forma coletiva, o estar junto à família, um cuidando do outro, apresentava-se de forma bastante cansativa e desgastante, exigindo um corpo e a disposição física para a realização de inúmeras atividades. Não estou reclamando da vida na roça, do trabalho na roça; tenho muito orgulho de dizer de onde vim e de ter sido agricultor durante muito tempo. Apenas ressalto que se houvesse políticas públicas mais efetivas para a agricultura familiar, a vida das pessoas do campo teria mais conforto e qualidade em relação ao trabalho. Na roça nasci, na roça me criei e na roça me sustentei. A roça, portanto, tem um sentido ético e estético que, de algum modo, faz de mim o que hoje sou.

1.3. Ingresso no Movimento Indígena e os primeiros passos como educador indígena Tupinambá

Minha trajetória no Movimento Indígena demarca um momento muito importante em minha vida. A partir desse encontro com os “parentes”, defini minha trajetória profissional e acadêmica. Esse contato inicial despertou uma consciência política, levando-me a conectar-me com o *ethos* indígena e a valorizar os símbolos que constituem a cosmovisão dos Tupinambá.

O ingresso no Movimento Tupinambá se deu a partir do contato com a escola indígena, em 2003. Ouvia sempre falar da escola dos índios quando ia para a roça, mas ainda não me despertara o interesse sobre o assunto. Até que conheci dois irmãos, Wendel Barbosa e Gilvonete Barbosa, também moradores do bairro de Nossa Senhora da Vitória, que davam aula na escola indígena. Eles frequentavam o Movimento Indígena, participavam de muitas reuniões, mas nunca me falaram nada sobre esse trabalho. Certo dia, ouvi da sua mãe, dona Zete, que a escola estava precisando de professor; logo me prontifiquei, sem nem saber o contexto no qual estava me inserindo. Via ali tão só uma oportunidade de emprego. Dona Zete telefonou para Núbia Batista e lhe falou do meu interesse, ficando de me apresentar numa reunião que teria em Olivença com a cacique Maria Valdelice e outras lideranças.

No dia da reunião, no início de janeiro de 2003, desloquei-me para a casa de Núbia Batista, que também morava no mesmo bairro que eu, e a procurei. Fui apresentado à sua família: dona Maria Vitória (sua mãe), Nádia (sua irmã), Sergio Henrique (seu marido) e suas sobrinhas, Nana Potyra e Naina Kelly, sendo por todos bem recebido.

Deslocamo-nos para Olivença. No trajeto, ainda um pouco tímido, Núbia foi me falando sobre o Movimento Indígena e sobre a escola, fazendo questionamentos sobre minha vida, de onde eu vinha, quem era minha família. Nádia, que também nos acompanhava, num tom meio duvidoso, perguntou-me se eu era índio e me alertou que para entrar na escola teria de participar do Movimento Indígena – esse era o ponto central para o ingresso na escola. Também nos acompanhava a professora indígena Vandicélia, que, de forma apaziguadora, me tranquilizou dizendo que a luta era muito importante para manter a escola e obter do Estado os direitos à educação diferenciada.

Fiquei bastante apreensivo com os diálogos até a reunião, já que não tinha, ainda, uma consciência política sobre a necessidade de afirmação de minha identidade como indígena. Sabia que era indígena por ter vindo de um contexto de comunidade; minha mãe sempre falava que a gente era diferente do povo da cidade, que éramos caboclos, mas nunca vi necessidade desta afirmação, até porque eu e meus irmãos tínhamos vergonha de falar de nosso lugar de origem, a roça, uma vez que ser morador da roça ou ter vindo da zona rural implicava variados preconceitos e xingamentos, a exemplo de jeca, caboclo burro etc. Nesta época, cursava o segundo ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Moysés Bohana, localizado no bairro Hernane Sá, em Ilhéus, cerca de vinte quilômetros do bairro onde morava.

Ao chegarmos à reunião, fui apresentado ao coletivo de professores, às lideranças e à cacique Maria Valdelice¹³. Sem conhecer a maioria dos indígenas ali presentes, que já estavam mobilizados com a temática da educação indígena específica e diferenciada, senti medo, tive vontade de desistir e fiquei apreensivo com a apresentação, pois além de ser muito tímido, não estava acostumado a falar em público, e os olhares me intimidavam com leituras críticas, como se não pertencesse ao grupo, devido ao fato de morar na “cidade”¹⁴.

Um dos medos decorria de nada saber sobre educação indígena. As narrativas dos professores eram sempre carregadas de emoção, sentimentos, experiências, e também dos problemas enfrentados, como a necessidade de material pedagógico e a contratação de professores por parte da Secretaria Estadual de Educação. Encarei a situação como desafio, e mesmo diante das minhas fragilidades, enxerguei uma oportunidade profissional, bem como o desejo de dar aulas – desejo esse que me acompanhava desde os tempos de criança.

Na reunião, as narrativas eram muito fortes sobre a conquista dos direitos, o acesso às políticas públicas, a afirmação da identidade indígena e a demarcação do Território Tupinambá. Senti-me motivado por essas falas, o que me deu uma consciência crítico-reflexiva sobre quem eu era, minhas raízes e minha identidade Tupinambá adormecida, negada pelo processo histórico da região.

Esse processo de aceitação não foi fácil; me assumir como indígena e entrar para o Movimento Indígena requeria defender a luta dos Tupinambá. Naquele momento, discordava de algumas ações, sobretudo do processo de retomada da TI Tupinambá, tendo em vista que os discursos ouvidos na cidade de Ilhéus e adjacências a respeito do tema eram de negação e difamação dos Tupinambá de Olivença. Discurso de ódio, que por vários anos fez com que a cidade de Ilhéus virasse as costas para os indígenas de Olivença.

Fui aceito pela cacique Maria Valdelice, que era quem decidia junto ao coletivo de lideranças e professores para onde o professor deveria ir; ao mesmo tempo, explicou-me o processo de luta e qual o papel do professor na aldeia, aconselhando-me sobre a importância de afirmar a identidade enquanto indígena Tupinambá de Olivença e a lutar pelos direitos coletivos enquanto povo. Sem hesitar, aceitei a proposta. Minha primeira atuação como professor indígena deu-se na comunidade indígena Campo de São Pedro, em substituição ao

13 Eleita cacique em 1999, na comunidade indígena do Acuípe do Meio. Ainda hoje compõe o quadro de cacicado na aldeia (SILVA, 2002, p. 23).

14 Expressão utilizada pelos indígenas aldeados para quem mora fora da aldeia: “mora na cidade”, “mora na rua”, “vive em Ilhéus”.

professor Crispiniano, já que devido a problemas com o alcoolismo, a comunidade solicitou à cacique Maria Valdelice o seu afastamento da escola.

1.4. A chegada à comunidade indígena Campo de São Pedro: o primeiro contato com os pais dos alunos e professores indígenas

A comunidade indígena Campo de São Pedro integra o perímetro da TI Tupinambá de Olivença e está localizada a aproximadamente dez quilômetros da sede de Olivença. Vivem nesta Comunidade aproximadamente cem famílias ligadas a diversos cacicados (termo nativo utilizado entre os Tupinambá para identificar a organização política de um cacique, conjunto de famílias ligadas à organização social de uma determinada liderança). É muito comum ouvir entre os parentes: “*tal família ou pessoa é do cacicado da (o) cacique...*”. A comunidade é habitada por indígenas e não indígenas; atualmente, não há mais anexo do Colégio Estadual Tupinambá de Olivença e, por isso, os alunos precisam se deslocar para a escola-sede em Sapucaieira ou para Olivença, ao Núcleo Katuana, também um anexo da escola-sede.

No início do ano de 2003, apresentei-me à comunidade indígena Campo de São Pedro, conhecida pelos nativos como Serraria, por possuir uma fábrica de extrair e serrar madeiras. Ao longo do trajeto de dez quilômetros, formado por mata extensa – feito a pé, pois não havia transporte público que desse acesso a essa Comunidade –, fui imaginando como seria esse primeiro contato com a comunidade e se valeria a pena investir nesse trabalho, que *a priori* era voluntário, sem nenhuma garantia de contratação; o que existiam eram especulações, no próprio Movimento Indígena, em torno da necessidade de o Estado se responsabilizar pela garantia de políticas públicas, nos campos da saúde, educação e em torno da demarcação do Território Indígena.

Ao chegar à comunidade, fui recepcionado pelo professor Crispiniano, que mesmo inconformado com sua saída da escola, me apresentou a alguns pais, e pela professora indígena Rosimeire, conhecida pelos moradores como “Merica”, nativa da comunidade e que atuava como professora no turno noturno, alfabetizando jovens e adultos. Algumas famílias não puderam participar da reunião por conta do trabalho na roça. No turno vespertino funcionava uma turma multisseriada com estudantes indígenas do pré-escolar/alfabetização até a terceira série do Ensino Fundamental I (atual quarto ano). O anexo escolar não tinha

nenhuma estrutura física construída pelo Estado e integrava o conjunto de anexos da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.

Por diversas vezes, as aulas foram ministradas em uma casa de farinha¹⁵; nos dias em que os indígenas utilizavam a casa de farinha para a produção da farinha de mandioca, as aulas eram ministradas embaixo de uma jaqueira. Nos períodos de chuva ou de fortes ventanias era impossível ministrar aulas. Nessas situações, reunia-me com os alunos na casa de farinha e ajudávamos na raspa da mandioca; alguns alunos, no período de produção da farinha, não eram liberados por suas famílias para ir à escola.

Essa realidade de salas improvisadas e com certa precariedade ainda existe, uma vez que em muitas comunidades, salas de aulas funcionam em espaços improvisados. Em muitos dos contextos, escolas indígenas foram implantadas sem a responsabilização do setor público, com estruturas físicas precárias e sem equipamentos adequados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, gerando dúvidas, inclusive entre os pais, sobre a qualidade do ensino nas aldeias. Um exemplo para ilustrar essa situação é que nesse período os alunos possuíam duas matrículas, uma na escola do Município e outra na escola do Estado. Em alguns momentos, ouvi falas de pais de alunos de que “a escola dos índios” (termo nativo utilizado para se referir à escola Tupinambá de Olivença) era uma espécie de banca onde se ensinava o “dever”, atividades de alfabetização encaminhadas pela escola municipal para os alunos realizarem em casa.

Diversas vezes questionei aos pais por que os alunos tinham de estar em duas escolas e por que eles não achavam a escola indígena adequada para o ensino dos seus filhos. As respostas sempre se referiam à estrutura física da escola, aos equipamentos necessários para uma sala funcionar e à merenda escolar, que chegava, mas não em quantidade suficiente. A fala recorrente era: “*a escola dos índios não presta porque não tem nada*”. Essas narrativas me deixavam desanimado em relação à educação indígena, ao ponto de pensar, por diversas vezes, em desistir; contudo, o sonho de tornar tudo aquilo real era maior, mesmo diante de tanta dificuldade, falta de estrutura etc., a começar pelo trajeto que deveria fazer todos os dias, no qual estava exposto a diversos perigos.

Ouvia dos pais muitos “causos” de onça que transitavam pelas matas que cercavam o Campo São Pedro, e sobre a violência, por estar próximo à área urbana. Por outro lado, ouvir dos pais que seus filhos sofriam muito preconceito na escola “da cidade” me causava revolta,

¹⁵ Esta casa de farinha pertencia a um casal, seu Noy e dona Diu, pais de alunos.

ao tempo que me motivava para tentar mudar a realidade daquelas crianças, pois lembrava dos tempos em que saí da aldeia para estudar numa escola da cidade e sofria os mais variados tipos de preconceito por ser indígena e por ter vindo de área rural. Diversas vezes ouvi de professores: “você não tem uma roupinha melhorzinha, não, para vir para a escola?”, “um tênis melhorzinho?”, “sua roupa está com um cheiro forte de fumaça”. Os relatos dos pais da comunidade Campo de São Pedro se assemelhavam à minha história de vida e, desta forma, me sensibilizavam, revigorando minhas forças para tentar melhorar a qualidade da educação naquela comunidade. Trabalhei nesta comunidade por dois anos, 2003 e 2004.

Em 2005 fui remanejado para a comunidade do Acuípe de Baixo, atuando numa turma multisseriada (alfabetização e 1ª a 4ª séries). As aulas eram ministradas num espaço improvisado e muito precário, cedido por dona Edite, mãe da professora e liderança Rosilene Souza, que também atuava como professora numa turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno. Fazia parte do quadro também a professora e liderança Nádia Batista, responsável pela turma de educação infantil, mas que faltava muito às aulas por conta da agenda política no Movimento Indígena, o que gerava uma insatisfação muito grande por parte dos pais e das lideranças dessa comunidade, obrigando-me a assumir também essa turma para que os alunos não ficassem sem aula.

Nesse núcleo estavam matriculados aproximadamente 30 alunos, distribuídos nas turmas de pré-escolar, alfabetização, 1º ao 4º ano e Alfabetização em Educação de Jovens e Adultos – EJA. A relação da escola com as famílias era muito boa, sendo a maioria unidos pelo parentesco consanguíneo, vivendo num espaço conhecido como Ilha. As mães desta localidade dividiam voluntariamente as tarefas de cuidar da escola, fazendo merenda para os alunos, limpando o espaço e abastecendo a escola com água. *O povo da ilha*, como eram conhecidos na comunidade, em sua maioria protestantes, não gostava que seus filhos fossem pintados nas aulas de cultura ou usassem adereços como colar, tanga e cocar.

Um discurso muito recorrente era que o papel da escola era ensinar os alunos a ler e escrever; cultura se aprendia em casa. Ouviam-se também queixas de algumas pessoas que questionavam sobre a não participação de alguns pais no movimento, acusados de se beneficiar apenas da escola para seus filhos. As famílias que não participavam do Movimento, assim como desejavam as lideranças, eram ligadas ao protestantismo, fiéis da Igreja Adventista do Sétimo Dia, e numa espécie de “senso de justiça”, não concordavam com algumas atitudes de lideranças, sobretudo nas ações de *retomada* do Território, causando, nesse sentido, conflitos, tensões e rupturas na comunidade.

Em 2007, solicitei à direção da escola o remanejamento para a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, cuja sede ficava em Sapucaieira, que havia sido inaugurada em 2006. Atendido em meu pleito, passei a dar aula em Sapucaieira no Ensino Fundamental II, nas disciplinas de matemática e ciências. Nesse período, a diretora da escola era a professora Ana Alice Dias Alves, nomeada pela Secretaria Estadual de Educação, após a professora Alaíde abdicar do cargo de diretora por pressão de algumas lideranças.

A escola de Sapucaieira sempre foi arena de constantes conflitos entre lideranças, que disputavam espaço político na tomada de decisões na escola. Quando a direção, diante das pressões, favorecia determinado grupo, o grupo que se sentia desfavorecido e desprestigiado acionava o Estado para a retirada da direção. Na gestão de Ana Alice Dias Alves, houve intervenção do Ministério Público, o que desencadeou a exoneração desta diretora em 2009.

No ano de 2008, por represália da então diretora, fui retirado de sala de aula e passei a atuar num projeto de reforço escolar, alfabetizando alunos que não estavam tendo rendimento escolar. Para complementar a carga horária, passei a realizar trabalhos na área administrativa da escola. Nesse mesmo ano fui indicado pelo coletivo de professores indígenas e lideranças para ocupar a cadeira como titular do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia, espaço de controle social do Movimento Indígena, que desde o ano de 2000 vem discutindo, avaliando e propondo políticas públicas para a educação escolar Indígena neste Estado.

No início, relutei quanto ao convite, por estar naquele momento com outras prioridades, sobretudo pensando na minha formação, mas acabei aceitando por compreender que essa experiência me abriria novos horizontes de conhecimentos e possibilidades, além de que poderia contribuir com as discussões sobre educação indígena, pois, cada vez mais, me preparava para as discussões acerca dessa temática. Algumas vezes, nas reuniões pedagógicas que ocorriam na escola e em reuniões de caciques e lideranças, repassava as discussões do Fórum, assim como me munia de propostas para levar para as reuniões em Salvador.

O Fórum de educação é uma instância política do Movimento Indígena muito importante para o diálogo com a Secretaria Estadual de Educação; a partir dele, diversas pautas foram destravadas e muitas políticas consolidadas. Estive à frente do Fórum de Educação até 2012.

1.5 Os primeiros passos na Universidade

A Universidade, sob a minha ótica, era um caminho que jamais pensara em trilhar, não por me considerar incapaz, mas pelo modelo hegemônico que esta reproduz e apresenta quando se trata do ingresso de minorias, que historicamente foram excluídas do acesso à Educação Superior.

O meu interesse pelo ingresso na Educação Superior é bastante recente e ao mesmo tempo tardio, quando se observa a idade em que estudantes não indígenas ingressam na graduação e pós-graduação. Nesse sentido, mesmo que minha chegada à Universidade tenha ocorrido de forma tardia, quando comparada à “idade ideal”, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, adentrar esse espaço foi um divisor de águas em minha vida, já que muitas portas foram franqueadas, sobretudo no campo profissional e nas ações de militância do Movimento Indígena. Abriu-se um mundo de possibilidades, fazendo com que eu olhasse para o meu contexto de vida como indígena e me orgulhasse.

Após a segunda tentativa no vestibular, ingressei no Curso de Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, o que considero uma das maiores alegrias da minha vida, um sonho realizado, fruto de muito trabalho e dedicação, dada a necessidade de avançar e ampliar os conhecimentos, em razão da minha liderança entre os Tupinambá, bem como diante das funções assumidas tanto profissionalmente quanto no Movimento Indígena. Sem dúvida alguma, a condição de indígena e acadêmico colocava-me numa posição de *status* perante o meu povo. À medida que foi se alargando minha participação e contribuição no Movimento Indígena, na defesa por direitos, sobretudo educacionais, aumentaram também minhas responsabilidades e o diálogo com o Movimento Indígena da Bahia, o que me levou a priorizar a formação acadêmica, de modo a qualificar o meu discurso e a formação intelectual, tanto no que diz respeito à interlocução com os demais indígenas do meu Estado quanto com os não indígenas, em diferentes espaços da sociedade.

Confesso que o Curso de Letras não era minha preferência; almejava o Curso de Ciências Sociais, pela própria trajetória no Movimento Indígena e diante do trabalho com pesquisas que nós, professores indígenas, sempre desenvolvemos com as comunidades. O perfil da pesquisa, sempre motivado por Núbia em reuniões pedagógicas, direcionava para o *resgate da cultura* e a reconstrução da sociedade Tupinambá, com foco nos costumes dos antigos: o léxico da língua, ainda presente na memória dos mais velhos, os modos tradicionais de vivência, que deveriam servir como subsídio para o trabalho pedagógico na escola

indígena e, conseqüentemente, o *fortalecimento da cultura* Tupinambá. Os resultados desses esforços culminaram na produção de uma cartilha intitulada *Memória Viva dos Tupinambá de Olivença*, em que contamos com a parceria da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – Regional Bahia da FASE, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI, Ministério da Educação – MEC e Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE, além da produção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – EEITO.

No meu primeiro contato com a Universidade Estadual de Santa Cruz¹⁶, fiquei fascinado com a beleza natural daquele lugar, com jardins e árvores de variadas espécies e palmeiras gigantescas que enfeitam a entrada da Universidade. A UESC ocupa uma faixa significativa de Mata Atlântica, constituindo-se como uma das Universidades Estaduais mais bonitas do Sul da Bahia e com a maior biodiversidade da região. Nos primeiros dias de aula, comecei a me inteirar e a criar relações com a turma, que em sua maioria tinha um histórico de vida parecido com o meu. Eram alunos (as) oriundos de cidades circunvizinhas a Ilhéus, cujo trajeto era feito com muitas dificuldades.

Durante o curso, passei por diversas dificuldades, sobretudo financeiras, pois os gastos com deslocamento e materiais do curso eram altíssimos, e o salário que recebia como professor da escola indígena mal dava para me sustentar e pagar as contas de casa. Além disso, por ser professor contratado, no regime de Prestador de Serviço Temporário, não era raro o salário ficar atrasado por três meses. A essa época, ainda residia no bairro Nossa Senhora da Vitória, cujo percurso até a Universidade era de aproximadamente 30 quilômetros, sendo necessário pegar duas conduções. O que me salvava eram as caronas que pegava em frente à UESC, que em sua maioria me levavam até o centro da cidade, possibilitando a economia de passagem.

A situação melhorou quando passei a receber da Universidade, no segundo ano de curso, o auxílio permanência – auxílio financeiro para os estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Nessa época me casei e passei a morar em Olivença com minha companheira. Com essa mudança de bairro, os gastos aumentaram, pois precisei pagar aluguel e novamente o orçamento ficou bastante apertado.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas na Universidade, a militância política em favor dos direitos do meu povo e dos povos indígenas sempre me motivou e deu sentido

¹⁶ A UESC localiza-se em Ilhéus, no km 16 da Rodovia BR-415, entre as cidades de Ilhéus e Itabuna.

ao percurso acadêmico. Nessa fase, fazia-me muito presente na militância do Movimento Indígena, participando extensamente de agendas junto às lideranças Tupinambá, sobretudo no movimento da educação. Como já foi dito, o *status* acadêmico garante uma força simbólica, o que me era útil nos debates, escolhas e decisões, sobretudo na formulação de documentos a serem encaminhados ao Estado.

A militância no Movimento Indígena serviu-me como motivação, entusiasmo e força para enfrentar os desafios postos pela academia. Diversas vezes passei por situações tensas e de conflitos dentro da instituição; senti na pele o racismo institucional por parte de alguns professores e também de colegas ao me afirmar enquanto indígena, sobretudo porque nessa época o Movimento Indígena no Sul e extremo Sul da Bahia estava em processo de *retomada* do território ancestral; desse modo, diversas ocupações de fazendas foram feitas, gerando conflitos em várias cidades. Essa situação repercutia diretamente na Universidade, tendo em vista que o público, sobretudo o dos cursos mais elitistas, é de famílias abastadas da região cacauzeira contrárias ao Movimento Indígena.

Em 2009, um ano após minha entrada na Universidade Estadual de Santa Cruz, ingressei na primeira turma de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI, curso ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB para professores indígenas deste Estado. Este curso é financiado pelo Ministério da Educação por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND)¹⁷ e executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Secretaria de Ensino Superior (SESU). A finalidade do programa é apoiar financeiramente cursos de licenciatura destinados à formação de professores de escolas indígenas, as chamadas licenciaturas indígenas ou licenciaturas interculturais. O curso ainda se acha em fase de finalização.

Ainda em 2009, atuei como bolsista e pesquisador do Observatório da Educação Escolar Indígena na Bahia¹⁸, tendo como coordenadora a professora Dra. América César. Coordenei o Núcleo de Pesquisa nos Tupinambá ligado ao Observatório da Educação. O referido Núcleo foi criado por nós, professores indígenas, para atuar nas pesquisas do Observatório e, além disso, criar uma rede de pesquisadores indígenas. Realizamos um

¹⁷ O processo de criação do programa envolveu a ação de diversos atores no início de 2004, entre os quais a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), na época denominada Comissão Nacional dos Professores Indígenas (CNPI), que passou a reivindicar junto ao MEC a criação de políticas de apoio à formação universitária de professores de escolas indígenas.

¹⁸ Edital 1/2009 – Capes-DEB/SECADI/UFBA.

diagnóstico da educação nas 22 comunidades e na escola-sede, cujo produto final compôs a Cartografia da Educação Escolar Indígena na Bahia.

Nos anos seguintes (2010 a 2012), continuei a ministrar aulas na escola indígena, nas disciplinas de Língua espanhola e Artes para alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio. Nesse período, a escola estava com uma nova gestão, implantada sob a determinação do Ministério Público (já fiz referência sobre esse episódio). A direção era composta por Cleusa Pinto (diretora), Erlon Fábio (vice-diretor), Gicélia Menezes (vice-diretora) e Valmir (secretário escolar). A equipe tinha a função de organizar a escola diante dos conflitos existentes num prazo de três meses, mas acabou permanecendo por mais tempo, por agradar às lideranças e professores com o trabalho na escola. Considero a contribuição dada por Cleusa, Erlon e Gicélia positiva no processo de reorganização da escola. Alguns pontos como: menor evasão de alunos, confiança dos pais na escola, reestruturação do currículo voltado para as questões indígenas, gestão participativa, encontros pedagógicos, discussão e atualização do Projeto Político-Pedagógico, crescimento no número de matrículas puderam ser verificados. Participei em várias dessas ações, sobretudo na atualização do Projeto Político-Pedagógico, ficando responsável por promover os encontros com os professores indígenas.

Como já relatei, a escola indígena sempre foi espaço de muita disputa, tensão e conflitos, o que me deixava bastante desanimado, ao ponto de pensar por diversas vezes em sair da escola, a começar pelo contrato – Prestadores de Serviço Temporário – PST, cujo pagamento atrasava até três meses ou mais; ademais, não tínhamos nenhuma garantia de direitos profissionais. A constante situação de conflito entre lideranças não só me desmotivava como também atrapalhava o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nos horários do intervalo costumava ficar em baixo do pé de jaqueira, na casa de Pedrísia, refletindo sobre a situação do Movimento Indígena, na arena de conflitos que viera a se tornar, em decorrência da ocupação de espaço na escola. Os grupos não conseguiam mais dialogar como faziam antigamente e cada vez mais os conflitos se acirravam. Foram anos muitos turbulentos no contexto da escola indígena.

Diante desse contexto conflituoso, aconselhei-me com meus pais e minha companheira sobre a permanência na escola. Eles me aconselharam a permanecer, considerando meus esforços e a contribuição no Movimento Indígena, sobretudo na área de educação. Os conselhos me fizeram permanecer. Não me via fora da escola, tampouco do

Movimento Indígena, pois ambos tinham me criado, formado e produzido um senso crítico de indianidade que talvez fora deste eu jamais poderia ter.

No segundo semestre de 2012, concluí o curso de Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Celebrei o fim deste ciclo com uma festa de formatura entre parentes e amigos mais próximos. Ainda me inquietava a dúvida se continuava ou não na escola indígena; não estava conseguindo me sustentar com aquele salário que recebia, mas quando pensava em sair, um vazio tomava conta de mim e logo vinham lágrimas aos olhos. Era como se deixasse para trás algo construído pelas próprias mãos com muito carinho e cuidado. Mas, sem dúvida, precisava avançar e alcançar outros horizontes. Fui diversas vezes orientado por amigos (as) a buscar uma pós-graduação, mas era um horizonte muito distante; nem pensava em tal possibilidade, visto que os cursos de pós-graduação na UESC estavam apenas começando, e no Departamento de Letras havia apenas um programa de Mestrado: Linguagens e Representações, com pouca oferta de vagas.

Nesse cenário totalmente desfavorável, já havia decidido afastar-me da trajetória acadêmica, devido ao cansaço decorrente da graduação. Iria buscar outro contrato em uma escola de Ilhéus para aumentar a renda e conhecer outra realidade profissional e educacional, de forma a colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação em Letras, assim como visando obter outras referências e experiências.

1.6 Rumo a Brasília: a despedida da escola Tupinambá

Em dezembro de 2012, recebi um *e-mail* do Professor Dr. José Valdir (por quem sou muito grato; tornou-se um irmão e incentivador na busca do conhecimento e formação acadêmica) sobre um processo de seleção para Consultoria no Ministério da Educação¹⁹, cuja função voltava-se ao “desenvolvimento de estudos analíticos, para subsidiar o monitoramento e a avaliação do processo de implementação dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais”.

A princípio, ainda em dúvida, consultei minha companheira sobre a possibilidade e, com o seu apoio, fiz a inscrição no processo seletivo, organizado em duas fases: análise de currículo e entrevista. Realizei todas as fases e fiquei muito ansioso, aguardando a resposta. Embora não conhecesse nada de Brasília, pois a vaga era para trabalhar na Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena/SECADI, no Ministério da Educação, apostei naquela

¹⁹ EDITAL 164/2012 – PROJETO OEI/BRA/09/04.

nova oportunidade que surgia, sem precisar me desligar do Movimento Indígena e da educação indígena.

Em janeiro de 2013 recebi um *e-mail* com o resultado da entrevista, informando que não havia sido contemplado para a vaga, ficando na suplência; fiquei bastante triste e sem esperança de ser convocado, mas, para minha surpresa, em fevereiro, recebi outro *e-mail* de Rita Potyguara, coordenadora indígena à época, informando que por conta da desistência de um candidato, estavam me convocando. Fiquei extremamente feliz com a notícia, uma vez que novas portas se abriam, o que me levaria a construir novos caminhos, conhecer o Movimento Indígena Nacional e, sobretudo, ajudar minha família financeiramente.

Em fevereiro, numa reunião pedagógica em que estavam caciques e professores, anunciei meu desligamento da escola, em decorrência de um contrato de consultoria no Ministério da Educação. As falas de lideranças e professores, carregadas de emoção, expuseram apoio e orgulho pelo novo projeto de vida, deixando-me muito tranquilo, com boas expectativas e a sensação de dever cumprido. Ao final da reunião, um ritual de proteção fora realizado.

Em março de 2013 desloquei-me para Brasília e passei a morar no Vale do Amanhecer, na cidade de Planaltina (DF), na casa de Núbia Batista, que já morava em Brasília e também havia sido selecionada para a consultoria. Ao chegar a sua casa, senti que foi um reencontro. Núbia é uma “parenta” pela qual tenho muito apreço e gratidão; mais uma vez me estendeu a mão, acolhendo-me naquela cidade desconhecida. O percurso do Vale do Amanhecer para Brasília era de aproximadamente 50 quilômetros, bastante cansativo, com trânsito intenso e ônibus lotado. Núbia mora nesse bairro desde que chegou a Brasília, tendo em vista sua ligação religiosa com a doutrina do Vale do Amanhecer. Posteriormente, constituí moradia nesse mesmo bairro.

Núbia e eu nos deslocamos até Brasília para o primeiro dia de trabalho na Coordenação Indígena no MEC. No trajeto, muito ansioso, fui observando a paisagem seca e sem vida; nesta época, não chovia em Brasília há vários meses e o cenário não era bonito. Ao chegarmos à Coordenação indígena, fomos recebidos pela professora Susana Grilo, que nos apresentou toda a estrutura da Coordenação Indígena e nos falou sobre o trabalho de consultoria. Cada vez mais, eu ficava entusiasmado com o trabalho, com a estrutura do local, com o MEC. Com o tempo, o entusiasmo e o encanto produzidos inicialmente foram arrefecendo, pois o tratamento dado à educação indígena por aquela instituição precisava melhorar muito.

Estive no MEC de 2013 até o início de 2017. Tenho muita gratidão pelo acolhimento da equipe da Coordenação, constituída por Susana Grilo, Rafael Xucuru, Raquel Ribeiro, Aline Cavalcante, Roberto Sobral, Fabrício, Rita Potyguara, Alva Rosa, Nilze Figueiredo, Claudio, Anari Pataxó, Adelma Sá, Ana Elisa, Melissa, Gilva, Odilar, Andreia, Laise e Isa Tapuya. Foram anos de muita partilha e aprendizado. Esses anos que passei na Coordenação Indígena, no MEC, foram muito importantes para o meu amadurecimento, tanto profissional quanto intelectual.

A partir da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena, pude conhecer a máquina pública e o tratamento dado às políticas públicas para a educação escolar indígena, revelando-me os grandes entraves e desafios dos Estados. Percebi que os gargalos para a execução e efetivação dessas políticas estão nos Estados que, de modo geral, não têm sido prioridade nos planos de Governo. Não podemos eximir a responsabilidade do MEC no seu papel de coordenar essas ações. Embora os avanços no cenário federal sejam significativos, o diálogo, posto como regime de colaboração entre os entes federados, tem sido frágil e pouco efetivo. Com isso, as escolas indígenas nos Estados têm padecido com a falta de uma estrutura mínima para uma educação indígena adequada e de qualidade.

Nesse percurso, construí diversas relações com professores e gestores indígenas nos diversos Estados da federação em que realizava visitas para subsidiar a produção dos relatórios técnicos exigidos pelo edital de consultoria. Desta forma, acompanhei diversas reuniões da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI²⁰, assim como outras pautas do Movimento Indígena, a exemplo de reuniões do Conselho Nacional dos Povos Indígenas – CNPI²¹ e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB. Esta última tem se destacado no cenário nacional e internacional, na promoção, articulação e defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil.

Brasília me deu muitas possibilidades de avançar no campo profissional, acadêmico, e também como militante do Movimento Indígena, pelo que sou muito grato, mas não posso deixar de mencionar as dores, angústias e tensões sofridas e vividas nesta cidade, que muitas

²⁰ A CNEEI é uma *instância de controle social* do Ministério da Educação (MEC) composta por representantes indígenas, representantes governamentais e de organizações da sociedade civil. A função do órgão é assessorar o MEC na formulação de políticas educacionais voltadas ao público indígena. Disponível em <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/cneei/>> Acesso em dezembro de 2018.

²¹ O CNPI, instalado no dia 27 de abril de 2016, é um órgão colegiado de caráter consultivo, responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Foi criado pelo Decreto n.º 8.593, de 17/12/15, e é composto por 45 membros, sendo 15 representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/cnpi1>> Acesso em dezembro de 2018.

vezes me pareceu deserta e desprovida de calor humano. Algumas dessas tensões sofri dentro do próprio Ministério da Educação, quando revelava minha identidade indígena e a região a que pertencia. As pessoas, com cara de espanto e com o imaginário estereotipado do “índio puro”, revelavam o seu racismo. Diversas vezes fui indagado: “Mas você é índio mesmo?”, e prontamente dizia-lhes: Não, sou Tupinambá. Percebia que o racismo institucional estava instaurado em diversos setores públicos de Brasília; diversos “parentes” em seus relatos falavam de situações de conflitos experimentadas nesses órgãos.

Essas experiências vividas em Brasília me faziam repensar a possibilidade de ingressar na Pós-Graduação. Mesmo assim, comecei a perceber a necessidade de retomar os estudos. Resolvi investir na Pós-Graduação e, em 2014, me submeti ao processo de seleção de Mestrado no Departamento de Antropologia Social na UnB. A Universidade tinha acabado de abrir reserva de vagas (uma vaga) para indígena no Curso de Antropologia Social. Na classificação, obtive o terceiro lugar. Fiquei triste, mas não frustrado. A banca de seleção convidou os alunos não aprovados para uma conversa, com o objetivo de orientar-nos sobre os pontos em que precisávamos melhorar. A partir das orientações da banca, passei a me dedicar mais às leituras da área de Antropologia, tendo em vista que minha formação não é na área.

Em 2016, sentindo-me mais preparado e com o nível de leitura mais refinado (agradeço muito a Rafael Xucuru, pelas conversas incentivadoras e pelas palavras encorajadoras no “fumódromo” – nome dado por nós para o local onde se davam as nossas conversas sobre teorias antropológicas), submeti-me novamente ao processo seletivo, sendo então aprovado em primeiro lugar.

Segundo Capítulo: O nascimento da escola indígena Tupinambá e seus desdobramentos no Movimento Indígena

*Eu vou pedir a minha mãe Jacy que ela venha nos ajudar;
Eu vou pedir ao meu pai Tupã pra nossa aldeia se alevantar;
Levanta essa aldeia, levanta, com as forças de Deus;
Levanta essa aldeia, levanta, olha Deus para os filhos teus;
Levanta essa aldeia, levanta, levanta sem demorar,
Levanta essa aldeia, levanta, a aldeia Tupinambá.
(Canto Tupinambá)*

Neste capítulo, busco trazer narrativas e vozes de pessoas importantes na constituição do Movimento Indígena Tupinambá e como a escola indígena teve um papel importante na construção desse Movimento. Apresento as experiências de vida de alguns desses personagens/lideranças e os passos dados na constituição de um projeto de escola que servisse aos interesses/demandas do povo Tupinambá. Por fim, apresento dados mais atuais sobre a escola dos Tupinambá de Olivença.

A ideia de trazer essas narrativas parte de minha experiência, do que ouvi, da minha história junto ao Movimento Tupinambá, dessa história de que também faço parte e que ajudei a construir junto a meu povo. Articulo, a partir destas experiências de luta, a ideia de *levante*. O que chamo de levante são as diversas estratégias de luta utilizadas pelos Tupinambá de Olivença ao longo da história de contato, em especial a partir do século XX, para reconstituir a nação Tupinambá e mantê-la de pé, assim como a luta pela garantia dos direitos sobre o Território Tupinambá de Olivença. São memórias de narrativas de momentos de dores, massacres, sofrimento e perda, na luta pela defesa da TI Tupinambá de Olivença, bem como a luta pelo reconhecimento étnico.

2.1. A construção do Movimento Tupinambá e sua relação com o projeto de escola

As histórias, contos, pessoas, narrativas e vozes sempre têm um fundamento que, na maioria das vezes, nos impulsiona a lutar por um mundo melhor, sem sair do espaço de convivência junto aos seus familiares e seus parentes de etnia. Não é diferente entre os Tupinambá de Olivença; as narrativas trazidas pelos mais velhos da aldeia, baseadas em trajetórias de vida, sempre são proferidas com a intencionalidade de formar novos guerreiros e novas lideranças na luta em defesa dos direitos indígenas, bem como pelo sonho de permanência e direito de posse sobre o Território Tupinambá.

Os primeiros passos dados para a implementação de uma escola indígena no Território Tupinambá de Olivença ocorreram em 1996 na comunidade indígena de Sapucaieira, tendo como pioneira no processo de alfabetização a professora indígena Pedrísia Damásio. Motivada pelo desejo de alfabetizar os moradores daquela localidade, a professora instituiu no turno noturno uma turma de alfabetização de jovens e adultos. Esta proposta inicial contou com a participação de Núbia Batista da Silva, indígena e primeira tupinambá a ingressar num curso superior em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/Ilhéus – BA.

Núbia Tupinambá – como é conhecida entre os Tupinambá²² – era ligada à Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional – FASE, organização não governamental que apoiou a constituição do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC²³, no qual assessorou pedagógica e financeiramente os trabalhos desenvolvidos na região. “É nesse contexto de mobilização e reorganização interna que a educação escolar indígena começa a ser pensada e construída de modo a atender às necessidades dos Tupinambá, buscando atuar em duas frentes: a luta pelo reconhecimento étnico e a retomada de seus territórios ancestral” (SANTANA, 2015, p. 87).

Esse movimento educacional protagonizado por Núbia Batista da Silva, deflagrado na comunidade de Sapucaieira, é visto como um divisor de águas no processo de reconhecimento e afirmação das identidades indígenas daqueles sujeitos, e toma corpo e se alarga pelo Território Tupinambá de Olivença, mobilizando, despertando e reconstruindo narrativas de indianidade na região. Esse movimento, protagonizado por Núbia e alguns outros professores, contribuiu sobremaneira para a organização da comunidade no tocante ao reconhecimento étnico pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 2002, e à identificação do Território Tupinambá de Olivença, atualmente em processo, com a publicação do relatório preliminar de demarcação das terras pela FUNAI, em 20 de abril de 2009, com área proposta de 47.376 ha, abrangendo os municípios de Ilhéus, Buerarema e Una (MESSEDER e FERREIRA, 2010, p. 189).

²² O batismo do nome Nubiã foi dado pelos mais velhos da aldeia. Trata-se de um instrumento de sopro utilizado pelos antepassados a fim de convocar os parentes para as grandes reuniões. Também tem a grafia Ynúbia. Núbia se torna uma figura central para o processo de reconhecimento do nosso povo e avanço da escola, sempre destemida e corajosa; enfrentou diversos conflitos e sofreu perseguições por parte de pessoas contrárias ao Movimento Indígena. Contou-me certa vez que foi ameaçada de morte por fazendeiros e que diversas vezes recebeu ligações anônimas em sua casa, ordenando que parasse com o movimento, do contrário teria sua vida ceifada e a da sua família.

²³ O Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC é uma Organização Não Governamental institucionalizada em 5/9/96, mas que vem atuando no Sul da Bahia com Educação de Jovens e Adultos desde 1992.

O projeto não se limitava, portanto, somente a alfabetizar os moradores da comunidade de Sapucaieira e de outras comunidades; tratava-se, antes, do *levante*²⁴ de uma nação, do despertar de uma luta iniciada no Território na década de 1920 pelo indígena Marcelino, conhecida como “Revolta do caboclo Marcelino”. Esse movimento está fortemente presente no imaginário social dos Tupinambá de Olivença, sobretudo dos mais velhos, que guardam na memória a dor, o massacre e o sofrimento vivenciados por Marcelino na defesa do Território Tupinambá. A revolta de Marcelino José Alves, iniciada em 1924, chega ao fim em 1937, após o seu desaparecimento. Autores como Viegas (2007), Lins (2007), Couto (2008), Paraíso (2009), Magalhães (2010), Ubinger (2012), Alarcon (2013) e Santana (2015) já fizeram referência a esse episódio e nos atualizam sobre os feitos de Marcelino e sua representação como líder para este povo.

De acordo com Couto:

As incessantes perseguições a Marcelino e seus seguidores tiveram uma imensa repercussão na vida dos Tupinambá. As tentativas de combater a presença não indígena na região de Olivença e adjacências geraram uma declarada perseguição não só a Marcelino e seu grupo, mas também a todos os índios de Olivença. O período compreendido entre 1929 a 1936, atualmente referido como O Massacre pelos índios das comunidades que compõem a terra indígena Tupinambá, foi, decisivamente, um período de inúmeras perseguições e torturas infligidas aos Tupinambá, fato que gerou uma deliberada negação (para fora) da sua condição étnica. (2008, p. 52).

Marcelino tornou-se um grande líder indígena na sua época, e um personagem central na atualidade para o movimento de retomada do Território. Por defender os direitos indígenas e lutar contra os interesses dos ruralistas, é considerado um mártir. Seus perseguidores veem nas terras de Olivença uma oportunidade de instaurar grandes empreendimentos e enriquecer ainda mais à custa dos nativos desta região.

Entre as décadas de 1920 e 1930 um coronel da região empenhava-se em transformar a vila de Olivença em estância de lazer. Para tanto, incentivou a migração de famílias do interior de outros estados, notadamente dos sertões, que ocupariam a vila de acordo com seu projeto de modernização. Organizou também um abaixo-assinado, em 1922, para a construção de uma ponte que ligaria Ilhéus a Olivença, no intuito de estimular a migração, afirmando a “existência de terrenos nos arredores da tradicional povoação que estariam quase totalmente devolutos” (Viegas, 2003:330). Os dados oficiais indicam que Marcelino começou a estabelecer sucessivos contatos com órgãos indigenistas locais, estaduais e federais para “defender os interesses dos índios no que diz respeito à questão da propriedade da terra”. Em resposta, a imprensa local, controlada pelos grandes proprietários de terra da região, começou a divulgar diversas ações que transformariam

²⁴ Trata-se de um termo nativo. O que estou chamando de *levante* refere-se à retomada do processo de luta pelos Tupinambá de Olivença ao longo da história de contato, na afirmação da identidade indígena e retomada do Território ancestral.

Marcelino em bandido, associando sua figura à de Lampião, ao Partido Comunista, além de acusá-lo de fazer se passar por caboclo, referindo-se a ele como o “homem que se fez bugre” (Viegas, 2003:331). Marcelino acaba fugindo, perseguido pela polícia de Ilhéus. (MAGALHÃES, 2010, p. 20).

Esse movimento de negar as identidades indígenas dessa região – Sul da Bahia, especificamente nesta área, cuja jurisdição faz parte das cidades de Ilhéus, Una e Buerarema – remonta a um longo período da história colonial e imperial, já bem retratado por Marcis (2004) em sua dissertação de mestrado, defendida em 2013.

De acordo com a autora:

No ano de 1805 foi concluído e enviado um recenseamento da população da vila de Olivença, cumprindo as ordens do então Secretário de Estado, Sousa Coutinho, para que fosse efetuada a contagem da população em cada uma das vilas da Bahia. As informações coletadas atendiam aos itens: nome, qualidade, estado, víveres e idade. Por “qualidade” entendia-se o indicativo da cor ou etnicidade, “estado” se era casado, solteiro ou viúvo, e por “víveres” a profissão. De Olivença, as informações sobre os moradores foram relacionadas por unidade familiar e de acordo com a hierarquia social dos cargos que ocupavam, distinguindo um grupo minoritário do conjunto geral dos moradores [...]. Os moradores indígenas totalizavam 742 indivíduos. O recenseador dispôs a relação por unidades familiares nucleares: os cônjuges (pai e mãe), os filhos e os agregados. O chefe da família, inclusive as mulheres quando viúvas ou sem maridos, traziam o nome completo, e os demais membros apenas o primeiro nome e idade. No caso dos cônjuges, além da idade constava o estado civil de ambos. A composição dos casais era mais complexa, havendo alguns formados por cônjuges, geralmente o homem casado e sem informação sobre o estado civil da mulher. O número de agregados e idosos que viviam com famílias era menos de uma dezena. Foram contadas 135 unidades familiares e destas, 120 famílias eram formadas pelo casal – homem e mulher – com ou sem filhos [...]. Os dados do recenseamento colocam em destaque dois outros aspectos a serem considerados: a composição da população indígena compreendia um potencial de crescimento e reprodução natural. Esses fatores incidiam sobre a necessidade de ampliação das terras disponíveis para a abertura de novos sítios para abrigar novas famílias, ou a busca de locais fora do termo da vila, como ocorrera com o povoamento da freguesia do Poxim. A quantidade de filhos menores de 15 anos sinaliza a insuficiência das terras e recursos naturais dos territórios demarcados para termos das vilas e patrimônio dos índios. Esse dado constitui um indicador da má condição de vida da população jovem e infantil e, conseqüentemente, nas situações de violência, morte e de abandono do lugar. O segundo aspecto foi o crescimento da população indígena de Olivença, um fenômeno étnico que acentuou a distinção que mantinham em relação aos luso-brasileiros. Embora as autoridades e viajantes tenham aludido a uma visível “mistura” ou mestiçagem entre a população indígena das vilas, no recenseamento não se registraram casais interétnicos e não foram encontradas menções a casamentos mistos em nenhuma das vilas de índios da comarca. (MARCIS, 2013, p. 256-259).

Outra frente de resistência e *levante* do Movimento Tupinambá na busca pelo reconhecimento étnico perante o Estado e pela demarcação do Território surgiu na década de 80, mais precisamente no ano de 1985, quando duas lideranças indígenas do Acuípe do Meio – Francisco do Amaral, mais conhecido como Alício, e Manoel Liberato de Jesus, conhecido como Duca Liberato – viajaram a Brasília para reivindicar os direitos mencionados acima.

Três pessoas foram a Brasília: Alício, Paulino e Duca Liberato. Este último havia sido perseguido pela polícia na época de Marcelino. A proveniência de Paulino é desconhecida; não possuía laços de parentesco com moradores de Olivença quando chegou. Pouco se sabe sobre essa viagem, o que teriam conseguido fazer em Brasília ou com quem teriam conversado. Não tardou para que essa ação desencadeasse retaliações por parte da elite local, uma vez tornada pública. Segundo Alício e outros moradores, policiais foram até algumas comunidades para intimidá-los e para que desistissem de procurar o governo a fim de demarcar suas terras (MAGALHÃES, 2010, p. 21).

Dona Genilda, anciã e moradora do Acuípe de Baixo, filha de Duca Liberato e esposa do vice-cacique Otacílio, discorreu sobre a viagem do seu pai a Brasília²⁵ e como foi se constituindo o desejo de ter “um pedaço de chão para plantar”, sem que o medo de perda rondasse seus projetos e sonhos.

(...) Estamos nesse movimento desde 1985, que começou por aqui nessa aldeia. Meu pai foi mais o velho Alício em Brasília; aí foram lá representar essa aldeia (refere-se ao Acuípe do Meio). Eles foram levados por outra pessoa, eles não sabiam de nada, aí foram levados. Quando chegou lá foram muito bem recebidos porque tinha a casa do índio em Brasília, que recebia os índios quando vinham da aldeia. Aí foram bem recebidos; aí conversaram com Mário Juruna; aí então representaram essa aldeia. Foram três: o que foi representando eles chamava Paulino, mas esse homem era um homem branco. Aí falaram ao meu pai e a Alício que quem podia ser um cacique; aí perguntaram quem foi representando eles; aí eles falaram que foi Paulino; aí falaram a eles que não podia ser esse homem branco para ser um cacique ou vice-cacique; quem poderia ser um cacique daqui (refere-se à aldeia Acuípe do Meio) era meu pai, e o velho Alício, o vice-cacique (...). Quando chegaram aqui foi nas vésperas de São João. Fizeram uma festa, dançaram muito, comeram muito. Então eles falaram [a equipe de Mário Juruna]: vocês vão fazer reunião para ir ajuntando o povo, que o povo não sabe de nada. Aí foi assim mesmo; aí quando meu pai chegou mais Alício e trouxeram uma boa notícia; mas a gente precisa ter nosso segredo. Aí quando os povos brancos souberam disso, se levantaram contra. Alício morava num lugar que fica perto daqui, que era do cunhado dele; o cunhado dele é um homem branco. Aí então formaram a reunião no domingo e deram as explicações de como foi a viagem de Brasília. Aí foi ajuntando o povo, já

²⁵ Dona Genilda Tupinambá também relatou a Santana (2015) sobre a viagem do seu pai e de seu Alício a Brasília e sobre os desdobramentos desta ida à capital federal. Santana acompanhou a equipe do Observatório da Educação Escolar Indígena em 2011, em reuniões realizadas em comunidades indígenas da TI Tupinambá de Olivença.

começou a ajuntar por causa do remédio. Foi juntando, foi juntando. Depois veio Claudelino, veio o filho dele e o compadre de compadre Alício. Aí chegaram dizendo que se tivesse a reunião feita, eles iam acabar com a reunião.

A diversidade de experiências vividas por dona Genilda, seu Alício e Duca Liberato desde o início do Movimento Indígena mostra o quanto era necessário que as famílias reivindicassem o acesso ao Território como forma de sobrevivência. Esse passo inicial dado por moradores do Acuípe do Meio torna-se central para mobilizar famílias, construir relações e congregar parentes para lutar “*primeiro, em prol do reconhecimento étnico Tupinambá, em segundo lugar o direito ao território dos nativos*”, conforme afirma Jandiba Tupinambá, também moradora do Acuípe do Meio.

Começam a ser dados nessa década os primeiros passos para a constituição da organização social dos Tupinambá. Após o retorno destas lideranças de Brasília, a partir do contato e das orientações de Mário Juruna, era necessário eleger um líder, um cacique e um vice-cacique para conduzir o povo no processo de luta. No entanto, a proposta não se concretiza, tendo em vista as ameaças dos não índios a essas lideranças, sobretudo porque algumas delas viviam em terras pertencentes a esses brancos. Ademais, as memórias do massacre a Marcelino e seus companheiros vieram à tona naquele momento.

Como relata dona Genilda:

Aí chegaram até a casa onde era a reunião e perguntaram: “Não está tendo a reunião hoje?”. Mas mãe tinha medo porque teve o conflito de Marcelino, que nem antigamente, e mãe tinha passado por esse processo, né? Aí ela já estava com medo; aí ela falou: “Não, aqui não está tendo reunião, não”. Aí eles falaram: “Mas aqui não está tendo todo dia de domingo, de oito em oito, reunião sobre a viagem que seu Duca foi para Brasília?” Aí ela disse: “Não, não está tendo reunião aqui não”. Aí eles voltaram. Aí com isso, já compadre Alício amedrontou-se também. Aí meu pai tinha que viajar de novo para voltar para Brasília, e nesse tempo era mais fácil, falaram que não precisa trazer o povo porque não tem condições, você tira a foto, retrato, que antigamente era retrato, né? Tira o retrato do povo, reúne o povo e tira o retrato, que é pra gente ver o que vai fazer sobre a aldeia. Aí meu pai ficou pra viajar outra vez mais Alício, aí Alício ficou com medo: “Não, eu não vou mais a Brasília não”. Aí meu pai falou: “Mas pra mim ir sozinho? Tem que ir nós dois”. Aí meu pai foi até Ilhéus e falou com Alício pra ir, mas Alício não foi mais. Aí não teve como meu pai viajar mais para Brasília. Aí por isso aí parou. Sim, aí meu pai faleceu.

Quando pensa que não, a gente soube que estava tendo uma reunião em Sapucaieira, palestra sobre a aldeia, isso aí já foi puxado por Núbia, pra juntar o povo. Já estava tendo a missa, aí com a missa o pessoal ia se ajuntando, aí puderam então conseguir esse movimento até aqui. O índio é cismado, só gosta de tá no meio quando a coisa é organizada. Teve uma reunião de cacique que fizeram lá em Coroa Vermelha, e eles disseram que a gente tinha que ter um cacique para resolver nossos problemas; aí se reuniu todo mundo para fazer uma eleição. Aí botam dois, Eloísio, mas ele disse:

“Eu não quero ser cacique”. Mas Valdelice estava querendo ser cacique, aí então falou com o pessoal e a gente votou em Valdelice. Valdelice foi a primeira cacique, e tinha uma organização boa, mesmo porque tinha reunião; sempre tinha reunião aqui, ela vinha à reunião, explicava o que estava passando. Também a gente conversava com ela e dizia: “Valdelice, você tem que vir na casa da gente, porque cacique tem que ouvir o povo e o povo tem que ouvir o cacique. Tem uma hora que o cacique tá errado e a gente já chama o conselho e diz: ‘Não é assim, é assim’. É assim que a gente anda”. Aí ela não se importou de vir aqui. Aí a gente dizia: “Valdelice, vá lá, dormir uma noite por lá, pra gente prosar”. Aí ela não veio, e está devendo até hoje. Aí o movimento seguiu, e eu não nego, a gente vê umas coisas erradas assim. Aí eu disse: “Eu vou parar até de ir em reunião porque não me sinto bem; aí a gente vai falar o que está errado e já acham que quem está errado é a gente”. Aí a gente foi se saindo. Meu marido era vice-cacique dela; aí falei: “Você vá se saindo desse vice-cacique porque senão você vai entrar num pepino feio aí”. Quando o pessoal viu que a situação não estava do agrado de todos, aí foram se separando, foram formando cacique, como hoje tem esse tanto de cacique aí. Acho que essa situação dificulta porque eles são cacique, mas eles para resolverem uma coisa têm de sentar em torno deles, conversar, para verem que direção tomar. Tem que ser só uma palavra, não é isso? Aí eles não fazem isso; quando vão acertar uma coisa, um diz uma coisa, outro diz outra, não pode nada dar certo não. Na minha mentalidade, penso assim. Isso tá dificultando muitas coisas aí.

A narrativa trazida por dona Genilda caracteriza-se como um segundo momento de continuidade da luta iniciada no Território na década de 20, por Marcelino, como já referido. Assim como aconteceu no passado, as marcas de violência física e simbólica frearam os sonhos e desejos da conquista da *Tecoaba* (termo tupi que significa *lugar bom de se viver*), ante os modelos hegemônicos de progresso impetrado pelo Estado brasileiro. Os mais velhos contam que foram convidados a integrar o “bando de Marcelino”, mas rejeitaram por conta da incerteza de sucesso e da represália que sofriam na época, tanto pela milícia quanto por alguns indígenas contrários à “revolta do caboco Marcelino”, considerado “bandido” e usurpador de terras, o que já foi ressaltado por Marcis (2004).

Meu pai, Antônio Rodrigues Magalhães, que nasceu em 1943, seis anos após o fim da então conhecida “Revolta do caboclo Marcelino” (1937), conta que ouvira do seu pai (Hermógenes Rodrigues de Magalhães, nascido em 1912) muitas das histórias tristes sobre o sofrimento de Marcelino e seu bando. Meu avô, oriundo da Serra Negra²⁶ e conhecido como “Caboquinho”, depois do casamento com minha avó (Josefa Maria da Conceição) mudou-se para a comunidade do Santana e teve sete filhos. As histórias contadas ao meu pai sobre o episódio eram sempre carregadas de emoção, dor, sofrimento, mas também de orgulho pelos feitos de Marcelino. Contara ao meu pai que ainda jovem foi convidado por Marcelino a

²⁶ A Serra Negra é uma das comunidades indígenas que compõem o perímetro da TI Tupinambá de Olivença. Trata-se de uma área de difícil acesso, localizada na parte oeste do Território Tupinambá de Olivença.

compor o “bando”. Ao ser abordado em sua casa pela polícia e sofrer agressão física, desistiu, por medo de morrer.

Em relação a esses episódios, meu pai me deu o seguinte relato:

Meu pai me contava assim quando ainda era criança: vocês têm que ser homem, saber trabalhar, para quando pegar mulher e filho não depender dos outros e nem precisar roubar nada de ninguém. A roça tá aí, a terra dá tudo que a gente precisa, até quando morre ela nos esconde, e sabe Deus pra onde leva. Eu aprendi a amansar burro brabo com sete anos, não foi nada fácil e hoje, burro velho, só sei trabalhar na roça e quero morrer em cima dela. Tudo que eu sei foi meu pai que me ensinou, e só ensinava uma vez só; se fizesse errado tomava um couro... (risos). Hoje não, está tudo mais fácil, mas está mais complicado, os filhos não obedecem mais os pais, não dá mais a bênção, só porque ficaram sabidos na escola. Queria ver naquele tempo, uma olhada só e o sujeito se tremia todo (...). Meu pai conta essa história aí de Marcelino, foi um caboco que vivia aí pelas roças... Ele disse uma vez que estava na roça fazendo uma coivara e apareceu esse tal de Marcelino chamando ele pra brigar pelas terras, ele tremeu igual vara verde. Marcelino disse: “Calma, rapaz, que não vou fazer coisa ruim com você, vamos lutar com nós”. Ele, na hora, com medo disse que ia, mas depois que a polícia foi na casa dele, ele ficou com medo e não foi mais. Mas ele sofreu bastante, viu? (referindo-se a Marcelino), ele e o os índios que andavam com ele. Já ouvi muito essa história. Tinha um velho que morava perto da gente, lá na roça (referindo-se à roça do Santana), você não lembra do velho porque era menino, mas ele proseava muito sobre Marcelino, mas não era coisa boa não, viu? Aí eu não sei se ele fazia coisa boa ou ruim, mas meu pai falava que ele defendia os cabocos do povo da cidade, deve ser coisa boa mesmo, porque a gente da roça nunca prestou para o povo da cidade. (Antônio Rodrigues Magalhães – relato obtido em outubro de 2017).

Segundo Marcis (2004, p. 12), os moradores de Olivença mais idosos e alguns antigos frequentadores do local ainda se lembram desse período de conflitos, especialmente os confrontos entre policiais e o grupo do Caboclo Marcelino (1924-1937), um líder ainda tido como defensor dos direitos dos índios de Olivença por alguns, ou referido como um “bandido”, por outros. “No imaginário social da maioria dos Tupinambá de Olivença, as histórias sobre Marcelino são sempre carregadas de muita emoção, de alguém que sofreu as mais diversas violências física e simbólica na defesa do território e tornou-se um herói, uma espécie de ‘guerreiro Tupinambá’ ou ‘grande líder’” (ROCHA 2014, p. 241-242).

Dona Nivalda Amaral (falecida em abril de 2018 aos 86 anos, mãe da cacique Maria Valdelice) em várias reuniões e eventos na aldeia, sobretudo nos momentos de concentração na Caminhada dos Tupinambá de Olivença, fazia boas referências ao Caboclo. Sempre tomada pela emoção, chorava ao lembrar a perseguição sofrida por Marcelino e ressaltava sua

luta pela defesa do Território Tupinambá, enfatizando que o “povo precisava se unir para conseguir esse sonho e apoiar a cacique Maria Valdelice nas suas andanças de cacique”²⁷.

Dona Nivalda teve grande importância para o Movimento Indígena Tupinambá. Em muitas reuniões, na aldeia, orgulhava-se ao dizer que foi através do seu convite que o Conselho Indigenista Missionário – CIMI passou a dar assistência aos Tupinambá e a mobilizar os órgãos públicos para o reconhecimento étnico do povo Tupinambá de Olivença.

Dona Genilda também faz referência à chegada do CIMI na aldeia:

Aí chegou o pessoal do CIMI, aí vieram lá em casa com um homem chamado Pavão, aí já é um índio e uma índia, aí vieram lá em casa querendo saber onde era o lugar de Duca Liberato, aí veio pra entrevistar as pessoas mais velhas querendo saber a história daqui, aí se reuniam. A gente convidou a velha Cecília, que ela é mais velha, mas só que eles não quiseram contar a história como é, por causa desse massacre de Marcelino, ficaram muita, muita gente com medo.

Dona Nivalda conta que visitou muitas comunidades realizando trabalhos com a Pastoral da Criança²⁸, em que acompanhava e orientava famílias em ações de saúde e nutrição. Magalhães (2010, p. 36) também destaca a ação de dona Nivalda junto ao CIMI. Diz: “convidou pela primeira vez o Conselho Indigenista Missionário para visitar Olivença e saber da viabilidade de sua população ser reconhecida como indígena, além de ter fornecido parte dos relatos que formaram um *corpus* documental para compor o relatório técnico e o laudo antropológico de reconhecimento étnico em 2002”.

2.2. A Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe

A Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe é realizada pelos Tupinambá de Olivença todos os anos no último domingo do mês de setembro. Seu objetivo é preservar a memória aos indígenas que morreram no massacre do rio Cururupe, conhecido pela historiografia como Batalha dos Nadadores²⁹. Nesta Caminhada faz-se também

²⁷ Fala registrada numa das reuniões pedagógicas da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença em setembro de 2015.

²⁸ A Pastoral da Criança, organismo de ação social da CNBB, alicerça sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania, tendo como objetivo o “desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político”. Disponível em <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/missao-2>>. Acesso em dezembro de 2018.

²⁹ Em 1559, a praia do Cururupe, extremo norte da TI Tupinambá de Olivença, foi cenário da sangrenta Batalha dos Nadadores, comandada por Mem de Sá. Segundo relato do próprio governador-geral, quando dispostos ao longo da praia, “tomavam os corpos [dos indígenas assassinados] perto de uma légua” (SILVA CAMPOS, 2006, p. 186 apud ALARCON, 2013, p. 33).

reverência “às investidas do Caboclo Marcelino para conter a expansão da elite regional e das frentes de veraneio sobre Olivença e às questões que dizem respeito à luta pelo território” (SANTANA, 2015, p. 196).

No último domingo do mês de setembro, os “parentes” saem cedinho de suas comunidades e concentram-se na entrada da igreja de Nossa Senhora da Escada, onde realizam um ritual, o *poranci*, tendo como repertório o Canto a Jacy, a Oração ao Sol e outros cantos, que acreditam fortalecer o movimento e abrir caminhos para o início dos trabalhos. Após esse ritual, os Tupinambá adentram a igreja e participam da missa. Os caciques, como figuras representativas do povo, são convidados pelo padre para ir ao altar e receber a bênção.



Imagem 1: Missa e concentração para XIII Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe na igreja de Nossa Senhora da Escada – Olivença/Bahia. Na imagem à esquerda estão os caciques; na da direita, os demais parentes assistindo à missa. Ilhéus, setembro de 2013. Foto do autor.

Nesse momento inicial, em frente à igreja de Nossa Senhora da Escada, os Tupinambá rememoram os indígenas do antigo aldeamento, fundado pelos jesuítas em 1700.

No processo de catequização e transformação cultural em Olivença, contam os mais velhos que os padres forçaram o povo a carregar grandes pedras, barro e areia de longas distâncias para construir a “casa de Deus”, a igreja de Nossa Senhora da Escada em Olivença – quanto maior e mais pedras carregassem nas costas, a salvação chegaria na mesma proporção. (SILVA, 1998, p. 16).

Do ponto de vista da história colonial, entretanto, o local onde atualmente existe a Vila de Olivença tem origem na edificação de um aldeamento de índios, em 1680, pelos jesuítas, de nome aldeia de Nossa Senhora da Escada (Leite, 1945, p. 222; Lisboa, 1977 apud Almeida, 1916a, p. 109; Araújo 1757 apud Almeida 1913, p. 184). Alguns historiadores consideram essa aldeia como substituta daquela que em 1640 se localizava perto de Ilhéus, sob o nome de aldeia dos Índios dos Padres. Em 1758, no rescaldo da expulsão dos jesuítas do Brasil e de acordo com as disposições legais genericamente aplicadas na então colônia

portuguesa, a aldeia foi transformada em Vila de Índios, importando da metrópole o nome de Olivença, como era prática geral da época (VIEGAS, 2007, p. 28).

Em seguida, ao saírem da igreja de Nossa Senhora da Escada, os “parentes” concentram-se em fileiras na praça de Olivença. Na primeira fileira estão os caciques e lideranças, com faixas que reforçam o direito dos Tupinambá ao Território e às demais políticas públicas. Na multidão de indígenas posicionados atrás estão os demais, que também carregam faixas nas quais reivindicam direitos à saúde, à educação e respeito às questões indígenas.

Os indígenas caminham até a ladeira que acessa a beira da praia e a rodovia Olivença-Ilhéus (BA-001). Uma multidão de pessoas desce a ladeira cantando músicas do *Poranci* e o grupo segue ao longo de quase sete quilômetros, perfazendo um total de aproximadamente três horas de caminhada em ritmo intenso. (ROCHA, 2014, p. 242).

Ao chegar ao rio Cururupe³⁰, localidade descrita pelos mais velhos como lugar de massacre, sofrimento e dor, onde aconteceu a Batalha dos Nadadores, “*o dia que o mar tornou-se sangue*”, é realizado um canto inicial que reverencia Jacy (lua em tupi-guarani), seguido da Oração ao Sol:

Jacy îandé Jacy; Mba-e pé moindy îandé taba; Tupã our tym; Isapé îandé taba; Ixé asô Xe sy Jacy; To-uri pitibõ; Ixé asó Xe uby Tupã; Pé îandé taba by; Ama mba'ê Taba Ama; Supy Atã Tupã; Ama mba'ê Taba Ama; Amaé Tupã Piain; Ndêtã; Ama mba'ê Taba Ama; Ama Paui Betã; Ama mba'ê Taba Ama; Taba Tupinambá³¹.

Ó Grande espírito, cuja voz ouço nos ventos e cujo alento dá a vida a todo o mundo. Ouve-me! Sou pequeno e fraco, necessito de tua força e sabedoria. Deixa-me andar em beleza e faz com que meus olhos possam sempre contemplar o vermelho e o púrpuro do pôr do sol. Faz com que minhas mãos respeitem tudo o que fizeste e que meus ouvidos sejam aguçados para ouvir a tua voz. Faz-me sábio para que eu possa compreender as coisas que ensinastes ao meu povo. Deixa-me aprender as lições que escondeste em cada folha, em cada rocha. Busco força, não para ser maior que meu irmão, mas para lutar contra meu maior inimigo – eu mesmo. Faz-me sempre pronto para chegar a ti com as mãos limpas e o olhar firme a fim de que, quando a vida apagar, como se apaga o poente, meu espírito possa estar contigo sem se envergonhar.

O canto a Jacy e a Oração ao Sol são muitos reverenciados entre os Tupinambá de Olivença, pois carregam em seus versos a força e a espiritualidade dos antigos. Toda reunião

³⁰ O rio Cururupe está localizado ao extremo norte do Território Tupinambá, há aproximadamente 15 quilômetros do centro da cidade de Ilhéus. Atualmente, grandes empreendimentos habitacionais ocupam o local. Na praia, muitas cabanas e restaurantes estão instaladas e recebem turistas de todo o Brasil.

³¹ Tradução da música em português: Jacy é nossa lua que clareia a nossa aldeia / Tupã venha arramiar, iluminar nossa aldeia / Eu vou pedir a minha mãe Jacy que ela venha a nos ajudar / Eu vou pedir a meu pai Tupã para nossa aldeia se levantar / Levanta essa aldeia, levanta, com as forças de Deus / Levanta essa aldeia, levanta, olha Deus para os filhos teus / Levanta essa aldeia, levanta, levanta sem demorar / Levanta essa aldeia, levanta, a aldeia Tupinambá.

realizada na aldeia é aberta com o canto a Jacy, uma solicitação de bênção, fortalecimento e direcionamento nos caminhos para que a ação tenha sucesso; representa, também, uma força positiva, tendo em vista que as fases da lua são sempre observadas para a realização de tarefas diárias, principalmente para o trabalho na roça – plantação de alimento, colheita de alimento, produção de remédios caseiros e cuidados com o corpo.

Conta-nos dona Domingas Damásio, anciã e residente na comunidade de Sapucaieira:

Antigamente, os índios mais velhos iam para o pé de Buraem. De manhã cedinho, quando o sol ia saindo, eles tiravam a casca para fazer xarope, para asma, bronquite, gastrite, úlcera, fígado, rins e também para fazer tintura para cicatrizar ferimentos. Eles falavam que iam tirar de manhã cedo porque assim o sol levava junto deles a doença da pessoa, e tinha que saber a quadra da lua para não aumentar o problema; para sarar de alguma doença, o remédio tinha que ser feito na lua minguante, porque assim a doença ia sumindo igual à lua³².

Após o canto a Jacy e a Oração ao Sol, os Tupinambá dançam e cantam diversas músicas, que trazem em suas estrofes palavras de luta, resistência e memória, assim como saudação à natureza, ao território e aos mortos daquele local. Em seguida, vem a fala de anciãos (as) e caciques, que fazem menção aos mártires do massacre no rio Cururupe e a Marcelino. Seguem as falas atualizando as demandas e questões dos Tupinambá, sobretudo no que concerne à situação do Território; os indígenas são alertados acerca da necessidade da luta em sua defesa.

Segundo Pacheco de Oliveira:

[...] o ritual do Toré (no caso dos Tupinambá, o Poranci) permite exhibir a todos os atores presentes nessa situação interétnica (regionais, indigenistas e os próprios índios) os sinais diacríticos de uma *indianidade* peculiar aos índios de Nordeste, ao tempo que atualizam suas demandas e reafirmam sua condição de indígenas. (2016, p. 209).

Neste momento ritualístico, os cantos são acompanhados ao som dos maracás e se registra a presença de seres sobrenaturais e divindades invocados pelos Tupinambá, que se materializam por meio de incorporação em figuras humanas, conhecidas entre os indígenas como encantados, ou encantos de luz. A presença desses seres indica que os Tupinambá naquele momento estão alinhados harmonicamente e que esses seres de luz receberam a homenagem feita, o que os parentes chamam de “obrigação realizada”.

³² Entrevista realizada em setembro de 2010, em trabalho de campo no qual atuei enquanto fui pesquisador de Iniciação Científica do projeto 2/2009, intitulado Observatório da Educação Escolar Indígena – Núcleo Yby Yara/CAPES/INEP/SECADI, vinculado ao Programa Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão no período de junho de 2010 a dezembro de 2012.

Nos momentos por mim presenciados, a incorporação sempre ocorreu em mulheres; os mais velhos falam que os encantados são seres de luz, espíritos de indígenas que morreram e se tornaram encantados, protetores dos Tupinambá e da natureza. Sua morada são as matas, rios, mares e serras. Orientam os indígenas, os caciques e lideranças nos processos de luta e resistência, abrindo os caminhos para que tudo ocorra bem. É muito comum esses seres aparecerem em eventos, reuniões e na Caminhada para aconselhar lideranças, caciques e indígenas e alertar sobre perigos.

Em conversa com Jandiba Tupinambá, liderança e conselheira espiritual do povo, ela nos traz relatos sobre esse momento. Confessou-me que uma boa caminhada é aquela em que os *encantos de luz* se fazem presentes no meio do povo e dão conselhos sobre como o povo deve caminhar para conseguir sucesso. Sua experiência com as primeiras Caminhadas revela uma intimidade com o mundo espiritual:

A força que eu sentia na espiritualidade era intensa. Eu sentia alguém daqueles que derramaram o sangue pela aquela luta e a gente hoje ainda continua tendo. O que eu sentia assim no meu coração, eu sentia eles dizerem assim: “Eu estou aqui e vocês vão vencer”. Eu sentia muita força, muita força espiritual daquele sangue que foi derramado ali. Eu sentia vida, eu sentia fé, eu sentia força, eu sentia muita coisa boa, eu sentia união, eu sentia amor, eu sentia tudo isso no meu coração.

Trouxe-me também relatos da primeira Caminhada, e o quanto esta foi importante para que os indígenas Tupinambá saíssem do anonimato, perdessem a vergonha de ser nativo e assumissem suas identidades perante a sociedade de Ilhéus:

A Caminhada, quando começou, foi no ano de 2001. Foi a primeira Caminhada de Olivença ao Cururupe, foi uma grande Caminhada. Uma Caminhada que foi feita em memória ao sangue, a luta dos nossos antepassados, que ficou na memória de cada um de nós, né? Então foi a primeira Caminhada, foi uma caminhada que a gente sentiu, a gente sentia a vibração espiritual jorrar no nosso coração quando a gente chegava no Cururupe. A gente sentia que era algo da alma, a gente sentia coisas boas quando chegava no Cururupe. Foi uma Caminhada voltada nem só para a educação como também foi uma Caminhada voltada a muitos índios que às vezes se olhavam e ainda tinham medo de dizer que era nativo. Foi um gesto que quebramos, conseguimos derrubar o tabu do preconceito. Havia muito preconceito contra nós, povos nativos. Quando se contava uma história do Cururupe, do massacre do Cururupe, muita gente não acreditava que tinha acontecido tudo aquilo. Mas quando muitos viram a luta nossa, a Caminhada de Olivença ao Cururupe, muitos que não eram índios sentiram também a vibração espiritual em cada um deles. A partir daí eles passaram a nos ver com um olhar diferente, a respeitar a nossa verdadeira história. Nos dias de hoje, depois de 2007 para cá, a nossa Caminhada já começou muito diferente. A gente começou a não sentir aquela coisa boa toda que a gente sentia no início. Começou muitas infiltrações. Hoje as pessoas não têm respeito pela Caminhada e vão mais para se divertir, por diversão, porque

chegando lá tem praia, tem bebida, chegando lá tem farra, tem isso e tem aquilo. Então hoje a gente já encontra algumas fraquezas na situação da Caminhada.

Essas manifestações (presença dos encantados) vêm se tornando cada vez menos frequentes entre os Tupinambá de Olivença. Nos primórdios da organização do Movimento Indígena, a exemplo das primeiras Caminhadas, a religiosidade dos Tupinambá imprimia mais força a esses signos, que se faziam mais presentes no cotidiano do nosso povo. Não era incomum a presença dos encantados em diversos momentos de nossa luta. Atualmente, diante da presença de muitas igrejas protestantes no Território, tem havido o enfraquecimento dessas práticas, o que resulta na “pouca presença” dos encantados, a exemplo das últimas Caminhadas.

Segundo Couto (2008), referindo-se aos Tupinambá da Serra do Padeiro, em pesquisa realizada entre dezembro de 2001 e junho de 2002:

A religião está indiscutivelmente subjacente à vida social e política da comunidade, bastando apenas um olhar mais detido, uma maior permanência entre eles para percebermos que a religiosidade permeia todos os espaços de suas vidas, sendo responsável pela coesão da comunidade como um todo. Para norteá-los em decisões e ações referentes ao território indígena ou às questões referentes aos seus direitos enquanto povo indígena, os Tupinambá da Serra do Padeiro, de acordo com relatos de informantes, contam sobretudo com os encantados de origem indígena, como os já citados Tupinambá, Sultão das Matas, Beri, Eru, Lavriano, Lage Grande, Gentio, entre outros, todos “índios guerreiros”. (COUTO, 2008, p. 161).

Couto (2008) afirma, ademais, que os Tupinambá de Olivença negavam, com veemência, que entre eles não havia incorporações de caboclos/encantados, uma vez que por associarem tais práticas aos candomblés de caboclos, consideravam que estes não eram “coisa de índio”.

A preocupação dos Tupinambá das demais comunidades de Olivença em não admitirem a presença de caboclos/encantados no porancin, acredito ser fruto da pressão pela qual os indígenas do Nordeste passam durante seus processos de ressurgimento étnico, sobretudo no que diz respeito aos órgãos oficiais, responsáveis pela demarcação de seus territórios.

O argumento de Couto (2008) me parece frágil, pois ouvi dos mais velhos e de pessoas envolvidas na construção do Movimento Tupinambá que, nessa fase inicial, a presença dos encantados se fazia forte e central para o fortalecimento do coletivo na busca pelo reconhecimento étnico e no processo de demarcação do território. Esses episódios eram muito frequentes nas reuniões que ocorriam nas comunidades de Acuípe de Baixo, Acuípe de Cima

e Serra Negra, que orientavam o povo nos processos de luta e *retomada*³³ do território ancestral. De modo especial, se fazem presentes em momentos rituais, principalmente durante a realização do *Poranci* em eventos, encontros e outras ocasiões de caráter político em que se reúnem os indígenas e, por vezes, também os não-indígenas; em sonhos, como forma de prover as orientações necessárias para a cura de enfermidades ou a superação de futuras dificuldades de sujeitos individuais ou coletivos (ROCHA, 2014, p. 32).

A primeira caminhada aconteceu em 2001, motivada por professores indígenas, lideranças e caciques que compunham, na época, o Conselho Indígena Tupinambá de Olivença, com 15 lideranças. Este último levou aos órgãos do governo importantes pautas, reivindicando direitos a saúde, território e educação, e sobretudo “a vinda da FUNAI-GT-Grupo de Trabalho sobre território, nos meses de novembro e dezembro/2001, para visita e relato preliminar da afirmação da identidade étnica Tupinambá do povo e da delimitação” (SILVA, 1998, p. 34).



Imagem 2: Objetos sagrados expostos na I Caminhada em Memória aos Mártires do Rio Cururupe. Do lado direito, foto de Marcelino; do lado esquerdo, adereços indígenas (maracá, cestos e gamelas) e um quadro contendo reportagem sobre o manto Tupinambá, que se encontra em Copenhague – Dinamarca³⁴. Foto: Núbia Batista, 2000.

³³ Retomada são ocupações de áreas em posse de não indígenas e que tradicionalmente pertencem ao povo Tupinambá. As primeiras retomadas ocorreram a partir de 2003, em fazendas abandonadas no perímetro das terras indígenas. Em seguida, como estratégia de luta para forçar o Governo a demarcar o território, os Tupinambá passaram a retomar áreas ocupadas por não índios. De acordo com Alarcon (2013), “retomadas são mais que ‘instrumentos de pressão’, destinados a fazer com que o Estado brasileiro concluísse o processo administrativo de demarcação da Terra Indígena. Essas formas de ação são parte de uma estratégia de resistência e luta pelo efetivo ‘retorno da terra’, categoria engendrada pelos Tupinambá, lastreada em suas concepções territoriais”.

³⁴ O manto tupinambá é um adereço indígena de penas vermelhas utilizado em rituais de casamento pelos Tupinambá do século XVI. Em 2000, dona Nivalda e Aloísio estiveram em São Paulo na Mostra do Redescobrimto e tiveram acesso ao manto Tupinambá, que atualmente integra o acervo do Nationalmuseet,

A primeira caminhada de que participei foi em 2005, dois anos após ingressar no Movimento e na escola, como professor. Nas reuniões pedagógicas que aconteciam mensalmente, sempre era enfatizada a importância de os professores indígenas participarem e mobilizarem os alunos e as famílias sobre a participação na caminhada. Éramos orientados por Núbia a desenvolvermos atividades lúdicas em sala de aula que retratassem a história de Marcelino e os Mártires da “Batalha dos Nadadores”. Núbia sempre advertia que os alunos precisavam conhecer sua história e os processos de luta pelos quais os Tupinambá haviam passado, pois isso faria com que eles valorizassem a cultura e se afirmassem como Tupinambá.

Ficávamos também na incumbência de produzir, com os alunos, adereços (tanga, cocar, maracá, colares, brincos de penas) e tinta de jenipapo, a serem utilizados na Caminhada. A cacique Maria Valdelice, concordando com Núbia, falava aos professores “que lugar de cultura era na escola” e que a tarefa de preparar os alunos para a Caminhada era dos professores, uma vez que os pais não tinham tempo, por conta do trabalho na roça. Alguns pais não gostavam muito dessa dinâmica, uma vez que o interesse dos seus filhos na escola era “que aprendessem a ler e escrever”, que fossem “gente” para ajudá-los nas suas idas à cidade nos dias de feira, principalmente a saber contar dinheiro, para não serem enganados. A maioria dos pais não sabia ler nem escrever. Algumas vezes questionei por que não voltavam a estudar, uma vez que na aldeia tinha escola. Ouvi de alguns: “Você já viu papagaio velho aprender a falar?”.

2.3. As primeiras comunidades no Território Tupinambá a protagonizar o ensino diferenciado

Como já salientado anteriormente, após o pioneirismo e protagonismo de Pedrísia Damásio no processo de alfabetização em Sapucaieira, iniciado em 1996, a proposta de uma escola para os indígenas de Olivença foi se propagando pelo Território, à medida que Núbia ia reunindo o povo e divulgando o direito e o acesso a uma educação diferenciada. Após essa proposta de alfabetização concretizar-se em Sapucaieira, “nos três anos seguintes, em 1999³⁵,

em Copenhague (Dinamarca). Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0106200006.htm>>. Acesso em dezembro de 2018.

³⁵ Neste mesmo ano (1999), a então professora Maria Valdelice do Amaral é eleita cacique numa reunião no Acuípe do Meio, constituindo a primeira cacique no Território de Olivença. Mantém-se cacique até o presente momento.

foi assumida por mais duas professoras indígenas, Rosilene Souza de Jesus, da comunidade indígena do Acuípe de Baixo, e Maria Valdelice Amaral de Jesus, das comunidades indígenas de Campo São Pedro e Serra Negra” (SILVA, 1998, p. 23).

Assim, de forma gradativa, foram sendo implantadas outras salas de aula. De acordo com Núbia Batista, em 2000, criaram-se 12 salas de aulas em sete comunidades. Em 2001, o número de salas aumentou para 16, distribuídas em 12 comunidades; em 2002, subiu para 25 salas de aulas, distribuídas em 14 comunidades: Acuípe de Cima, Acuípe de Baixo, Acuípe do Meio, Águas de Olivença, Campo de São Pedro, Curupitanga, Gravatá, Mamão, Santaninha, Santana, Serra Negra, Serra do Serrote, Serra das Trempes e Olivença, com um quadro de 42 educadores indígenas.

Ainda em 2002, os Tupinambá de Olivença solicitam, através do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, a contratação de professores, que até esse momento trabalhavam de forma voluntária, assim como a construção de três escolas em lugares estratégicos para atender às demandas de alunos em comunidades distantes e de difícil acesso: Sapucaieira, Acuípe de Baixo e Santana. Das três escolas solicitadas, a Secretaria Estadual de Educação responsabilizou-se pela construção de uma única escola, na comunidade de Sapucaieira, inaugurada em 2006, na fazenda São Pedro, no km 16 da Rodovia Ilhéus-Buerarema, cuja área foi doada pela família da professora Pedrísia, que recebeu, por parte do Estado, um valor simbólico. A escola inaugurada em 2006 é de porte médio; sua arquitetura seguiu o modelo da Aldeia Indígena Tupinambá de Olivença do século XVI, defendida por Núbia e apoiada por lideranças e pelo coletivo de professores indígenas.

Foram várias as audiências com a Funai, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e o Ministério Público para negociar e desenhar a planta com a tão sonhada arquitetura. Segundo o Estado, isso não era possível porque não dispunha de engenharia para disponibilizar tal modelo. A partir daí, Núbia mobilizou outras estruturas estatais que dessem conta de produzir uma planta no modelo dessa aldeia, tendo êxito e aprovação do Estado.

A princípio, o processo de implantação de turmas de alfabetização no Território Tupinambá não vislumbrava uma escola indígena específica e diferenciada, haja vista que, ainda que o CAPOREC fosse responsável pelo acompanhamento e assessoramento das práticas pedagógicas de alfabetização, não se constituía como entidade indigenista e tampouco promovia ações direcionadas aos direitos específicos dos povos indígenas.

Segundo Silva (1998, p. 24), o CAPOREC tinha como proposta metodológica a construção coletiva do conhecimento, partindo dos conhecimentos prévios dos participantes e

do aprimoramento desses com os conhecimentos sistematizados, potencializando assim as capacidades criadoras e construtoras do ser humano como reconstrutor de sua história. Nesse sentido, compreende-se que uma das grandes conquistas dos índios de Olivença foi a obtenção de uma educação diferenciada, articulada aos processos de afirmação identitária e de conquista do território.

2.4. “Ó devolva nossas terras, que essas terras nos pertencem”: território, territorialidade e a luta incansável dos Tupinambá pela terra

A aldeia indígena Tupinambá de Olivença está localizada na região litorânea e de mata atlântica do sul da Bahia, entre os municípios de Ilhéus, Buerarema e Uma; sua terra indígena ainda não foi demarcada. A extensão territorial reivindicada pelos Tupinambá compreende 47.376³⁶ hectares, fazendo parte desse território 23 comunidades: Acuípe de Baixo, Acuípe de Cima, Acuípe do Meio, Acuípe do Meio II, Águas de Olivença, Gravatá, Sapucaieira, Santana, Mamão, Curupitanga, Campo São Pedro, Parque de Olivença, Olivença, Santana, Santaninha, Maruim, Serra das Trempes, Serra do Serrote, Lagoa do Mabaço, Serra Negra e Serra do Padeiro. Esta última veio a se constituir como aldeia no início de 2003, quando a liderança Rosival Ferreira da Silva – Babau se desvincula do cacicado de Maria Valdelice e cria sua própria organização social junto aos Tupinambá da Serra do Padeiro, causando, à época, insatisfação, disputas, conflitos e rompimento na relação entre essas lideranças, restabelecidas a partir dos interesses de ambas as lideranças no processo de retomada da TI Tupinambá.

A luta pela demarcação do Território Tupinambá parte da necessidade de sobrevivência, em face de seus projetos de elaboração identitária, que se articulam com a luta pela demarcação de seu território e, portanto, pela posse da terra com o fortalecimento da cultura, uma vez que o território para os Tupinambá vai além de uma concepção estritamente economicista, político-administrativa; trata-se de um espaço de produção simbólica, produção de memórias e de relações, que por vezes, no caso do Nordeste brasileiro, em relação aos povos indígenas, instituiu *processos de territorialização*, conforme Oliveira:

O que estou chamando aqui de *processo de territorialização* é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria a “etnia”, na América espanhola as “reducciones” e “resguardos”, no Brasil as “comunidades indígenas” – vem a se transformar

³⁶ Publicado no Diário Oficial de nº 74, segunda-feira, 20 de abril de 2009, tendo em vista o processo FUNAI/BSB/1.523/2008.

em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso). (1998, p. 56).

Desde a invasão e expulsão dos Tupinambá em 1955, a rearticulação em defesa da permanência dos Tupinambá no seu respectivo território ganhou força na década de 90 com a participação de professores e lideranças em conferências locais e nacionais com outros povos indígenas do Brasil. Em Porto Seguro, em 2000, na comemoração dos *500 anos do descobrimento do Brasil*, elabora-se um documento assinado pelas 45 lideranças que participavam do encontro, uma moção de apoio aos Tupinambá de Olivença – embora o evento dos *500 anos do descobrimento do Brasil* tenha sido palco de muitos conflitos, com atos de violência física e simbólica por parte da Política Militar contra os indígenas e os demais movimentos que acompanhavam a solenidade.

A participação dos Tupinambá nesse ato se deu pelo protagonismo de Núbia e Pedrísia. Em 1998, elas foram a uma reunião de caciques em Anápolis, Goiás, com o propósito de iniciar os preparativos para a organização da Conferência de Povos Indígenas, a ser realizada em 2000, durante as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil (MAGALHÃES, 2010, p. 50-51). A participação dos Tupinambá nesta comemoração foi fundamental para a reorganização do movimento, trazendo uma consciência identitária e a rearticulação da base política do Movimento Indígena, ante os desejos de reconquista e retomada do Território ancestral. Dos diálogos tecidos com lideranças de outros povos por essas duas protagonistas, surgiu a necessidade de buscar entre os mais velhos a identificação identitária daquele povo.

Núbia me contou certa vez, quando dialogávamos sobre a constituição do movimento Tupinambá, que ao retornar de Porto Seguro, numa grande reunião na comunidade de Sapucaieira com anciãos e o povo, a identificação étnica veio à tona. Em meio às narrativas que atravessavam a reunião, os mais velhos, a partir de suas lembranças, traziam relatos de indianidade, descrevendo traços característicos de fenótipos que se assemelhavam a grupos Tupis. Um ancião levantou-se e disse: “*nós somos é Tupinambá, ouvi sempre dos meus antepassados*”. Desse modo, os Tupinambá saem da condição de “caboclos de Olivença” e passam a assumir a categoria Tupinambá de Olivença.

Silva destaca que

Os Tupinambá são descendentes das famílias indígenas nativas do antigo aldeamento de Nossa Senhora da Escada de Olivença. Nos documentos do governo colonial e dos jesuítas, consta que os índios ali aldeados eram Tupis, sendo também citados como “Tupiniquin”, “Tupinaê”, “Tobajara”,

entre outros. Era comum se fazerem transferências e colocar diversas etnias sob uma mesma denominação até, posteriormente, considerá-los apenas pela denominação genérica de “índios”, a exemplo do que ocorreu com Olivença até a retomada da luta pelo reconhecimento étnico em 2002. Muitos desses descendentes dos “índios de Olivença” ainda residem na área, ou moram nos bairros periféricos de Ilhéus, Una e Buerarema.

Como já referido, em 2002 os “índios de Olivença” retomaram a luta pela afirmação da identidade étnica e pelo resgate de sua história e direitos específicos. Adotaram a denominação étnica “Tupinambá de Olivença” com base na memória dos mais velhos, que resistiram sempre se afirmando como índios Tupinambá e enfrentando os preconceitos e as violências físicas e psicológicas empreendidos historicamente pelos não índios e pela sociedade do entorno. (SILVA, 2008, p. 15).

Diante do fenômeno da etnogênese, que ocorre em todo o território brasileiro, referindo-se especificamente aos indígenas do Nordeste, nesse caso os Tupinambá são mais um povo indígena a sair da categoria de “índio de Olivença” e a exigir seu etnorreconhecimento perante a sociedade brasileira. A demarcação de um espaço enquanto povo indígena com base em sua origem étnica abriria diversas possibilidades ao acesso a direitos perante o Estado. Baines (2014) destaca que “a adoção da palavra ‘povos’, fundamentada no princípio de que os índios são sociedades permanentes, tem como intuito propiciar o estabelecimento de uma nova relação entre os indígenas e o Estado, baseada no reconhecimento da diversidade cultural e étnica” (2014, p. 176). A partir disso, políticas públicas específicas para indígenas já ofertadas pelo Estado da Bahia a outros povos foram chegando ao chão da aldeia.

Durante muito tempo os Tupinambá de Olivença foram invisibilizados na sociedade nacional. O processo de colonização dizimou grandes populações indígenas e as fez conviver por muitos séculos com não indígenas, o que gerou uma mistura interétnica e a perda de muitas características da sua cultura. De acordo com Viergas (2007), os indígenas da costa litorânea “foram descritos negativamente pela perda da sua capacidade de preservar o ‘mármore identitário’ de que se fazia a sua cultura: a língua, o modo de habitar e as atividades econômicas de sobrevivência” (p. 18).

À medida que essa consciência étnica vai se multiplicando pelo território, os traços de indianidade vão se reelaborando a partir da memória social dos mais velhos, e como dizem, “*a cultura não acabou, estava adormecida e acordou mais fortalecida*”. Do ponto de vista social, as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que as entende como produzidas em locais históricos e institucionais específicos. Elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, socialmente construída, e de uma

identidade em seu significado tradicional, isto é, “uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2003, p. 109). Para a maior parte dos índios americanos, a identidade étnica é expressa em diversas recriações de mundo e *ethos* comunitário, através de símbolos e rituais reconhecidos em sistemas de referências de memória oral.

Segundo Muñoz (2003):

O entorno comunitário aparece na memória indígena como um âmbito carregado de significações, que a pessoa vai reconhecendo e registrando através da vida como espaço amplo de sentido e de dados para sua percepção, no monte, na colina, nas cavernas, nos olhos de água, no rio: lugares sagrados e vitais com os quais a humanidade indígena interatua sempre com respeito. O saber indígena vem de práticas comunitárias do saber ser, saber estar, saber dar uso, de um mundo que se reconhece na convivência e nas práticas. (2003, p. 284-285).

Com as experiências de outros povos indígenas do Nordeste, os “índios de Olivença” retomam a luta pela afirmação de sua identidade étnica e pela conquista do território. Compreendendo que a cultura não é algo fixo, mas um construto social cotidiano, e que não existe uma cultura engessada, as culturas se constroem e reconstroem sempre. Assim, o que ocorre é uma construção cultural que está sempre em mutação, na qual a tradição é remodelada e a cultura perfaz uma constituição contínua (SAHLINS, 1997).

Ainda conforme Sahlins:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque, por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. (2003, p. 8).

Na maioria dos contextos sociais, e como forma de sobrevivência, a negação de sua identidade étnica foi uma via para a aceitação no meio da sociedade nacional, uma forma de não mais serem discriminados ou perseguidos. Para tanto, tiveram de aprender a cultura não índia para sobreviver; uma das práticas foi aprender a língua portuguesa e toda a estrutura do cristianismo católico. Segundo relatos de anciãos Tupinambá, a igreja Nossa Senhora da Escada³⁷ foi construída pelos índios de Olivença; todo o material para a construção da

³⁷ Mais de um século após a atuação do governo Mem de Sá na região dos Ilhéus (1560), surge o aldeamento de Nossa Senhora da Escada, fundado no ano de 1700 por missionários da Companhia de Jesus e que abrigou os índios da etnia Tupinambá/Tupiniquim, assim como os de outras nações. Tal aldeamento, assim como os demais

denominada “casa de Deus” foi carregado pelos indígenas, que como recompensa receberiam de Deus a salvação, conforme afirmavam os padres.

Segundo Susana Viegas:

Entre os séculos XVIII e XX, os índios aldeados na faixa nordeste da costa atlântica brasileira, entre eles os que moravam em Olivença, foram descritos negativamente pela perda da sua capacidade de preservar o “mármore identitário” de que se fazia a sua cultura: a língua, o modo de habitar e as atividades econômicas de sobrevivência. No final do século XIX, a então Vila de Olivença de Índios é decretada administrativamente “extinta”, por não restar entre seus habitantes qualquer sinal de vida propriamente indígena. (2007, p. 18).

Do ponto de vista histórico e a partir de relatos de cronistas e viajantes do século XVI, os Tupinambá ocupavam todo o litoral brasileiro e alguns pontos do interior, quando da chegada do colonizador português. As zonas por eles ocupadas iam desde as zonas costeiras do rio São Francisco até próximo à capitania de São Jorge dos Ilhéus. Estudos arqueológicos sugerem que os diversos grupos Tupi da família Tupinambá teriam migrado, a partir da região do Médio Amazonas, em direção à foz do mesmo rio, iniciando assim a ocupação do litoral brasileiro, ao tempo que desalojavam outros grupos, provavelmente do Tronco Macro-Jê. Célebres por seus feitos belicosos, os Tupinambá, em suas rotas migratórias, tinham como meta avançar seus domínios sobre os povos inimigos, conquistando territórios e capturando prisioneiros, já que a guerra se constituía na força motriz de sua sociedade (COUTO, 2008, p. 19-20).

Viegas destaca que:

Alguns historiadores consideram essa aldeia como a substituição daquela que em 1640 se localizava perto de Ilhéus, sob o nome de aldeia dos Índios dos Padres. Em 1758, no rescaldo da expulsão dos jesuítas do Brasil, e de acordo com as disposições legais genericamente aplicadas na então colônia portuguesa, a aldeia foi transformada em “Vila de Índios”, importando da metrópole o nome de Olivença – como era prática geral da época. (VIEGAS, 2007, p. 28).

No transcorrer da história, sobretudo no contexto regional, os Tupinambá foram denominados “caboclos de Olivença”, forma pejorativa que a sociedade da época utilizava para negar a identidade dos “índios Tupinambá de Olivença” por interesses políticos, econômicos, na perspectiva de tomada do Território Tupinambá. Segundo relatos de anciãos, não existia nessas terras outra nação que não fosse de etnia indígena, como afirma o índio

erguidos no Brasil colônia, tinha por objetivo amansar o *gentio bravo* que vivia disperso pelo litoral e região de matas do Sul da Bahia (COUTO, 2008, p. 23).

Dionísio, de 82 anos, morador do Acuípe do Meio: “*Antigamente, no tempo do meu pai, não tinha quase ninguém. Aqui, só tinha índio mesmo; então, depois, com a continuação, foi chegando a outra nação, os brancos, né? Então entrou pra aqui e tal, eu já rapaz, porque no começo, logo no começo, não tinha outra nação aqui*”. É importante salientar que os Tupinambá sempre preservaram a sua identidade, reelaborando-a através de sua memória social, mesmo diante dos diversos processos e tentativas dos não indígenas para aculturá-los e negar sua identidade.

As lutas de diversos povos indígenas do Nordeste brasileiro pela reconquista de suas terras ocorrem concomitantemente à luta pela afirmação de uma identidade. Nesta “geografia sagrada”, o ser “índio” vai rememorando, recriando através das vivências comunitárias e ritualísticas, um sentido para a existência que está atrelado à mãe-terra, aos “encantados”, em que os símbolos são carregados de poesia, sentimento, tempo e ancestralidade. Tudo passa a ter sentido: os rios, as árvores, os animais, as músicas, o ritual, a luta pela terra (SANTANA, 2010, p. 6).

Esse processo de reelaboração da cultura contou com a contribuição de outras etnias, na medida em que foram travadas relações com outros povos; contudo, mesmo diante desse processo de construção cultural, é possível afirmar que a sociocosmologia Tupinambá continua a orientar as práticas e os modos de ser e estar no mundo desse povo. O intercâmbio com outros povos indígenas, sobretudo com os Pataxó (Extremo Sul) e Pataxó Hahahãe, este último na mesma região, contribuiu no processo de fortalecimento da identidade e organização social do Povo Tupinambá. Ainda que esses povos hajam vivenciado situações semelhantes nos seus processos de luta e reconstrução identitária, observou-se entre os Tupinambá uma cultura própria.

Afirma Pedrísia Damásio:

A gente não dança igual a Pataxó, a gente não canta igual a Pataxó; nosso modo de cantar é outro, nosso modo de celebrar é outro, e o de plantar é outro. Então vamos procurar saber como é [...]. Juntando o que a gente já sabia através dos velhos e buscando nos livros, descobrimos que o toré dos Tupinambá é o nosso porancin. Então, a partir de hoje, a gente não dança o toré, a gente dança o porancin! (Damásio – Memória Viva dos Tupinambá de Olivença, 2007, p. 47).

Segundo Oliveira (1998):

As populações indígenas que hoje habitam o Nordeste provêm das culturas autóctones que foram envolvidas em *dois processos de territorialização* com características bem distintas: um verificado na segunda metade do século XVII e nas primeiras décadas do XVIII, associado às missões religiosas; o outro ocorrido neste século e articulado com a agência indigenista oficial.

Embora possa surpreender que a construção de objetos étnicos não ocorra quando da conquista nem na faixa do litoral, isso não é raro, como demonstra Wachtel (1992:46-48) ao observar que, entre os Chipaya e seus vizinhos no altiplano boliviano, a cristalização dos elementos que podem ser ditos como constitutivos das identidades étnicas atuais só se efetou no curso do século XVIII (p. 56-57).

A partir das experiências de outros povos na busca por direitos, sobretudo quanto ao acesso à terra, os Tupinambá começam a se organizar política e juridicamente. Em 2001, como já relatado no primeiro capítulo, com viagens de lideranças a Brasília para reivindicar o direito ao reconhecimento étnico e o posterior o direito à terras, começou-se uma maratona de reuniões na aldeia, no sentido de levantar dados sobre o Território para apresentar ao Estado. Relatos dos mais velhos indicavam que a extensão da TI Tupinambá era de sete léguas em quadra.

De acordo com Alarcon (2013), “essas terras teriam sido destinadas aos Tupinambá na monarquia ainda. Por ocasião da Guerra do Paraguai³⁸, índios da região foram recrutados para lutar – segundo os Tupinambá da Serra do Padeiro –, em troca da promessa de doação, pela Coroa, das terras que ocupavam” (p. 60). Em relação a este fato, nunca ouvi comentários dos mais velhos; o que se ouve, sobretudo das lideranças, são reclamações em relação ao limite fundiário definido pela Fundação Nacional do índio – FUNAI, que aponta uma extensão de área de 47.376 hectares.

A busca pelos direitos à educação diferenciada, à saúde diferenciada e à demarcação do território Tupinambá foi crucial para que os Tupinambá de Olivença se organizassem internamente. O primeiro cacicado constituído deu-se em 1999, no qual a professora Jamopoty (Maria Valdelice do Amaral) foi eleita cacique numa reunião no Acuípe do Meio, no Território de Olivença. Essa orientação havia sido dada a Núbia e Pedrísia em Porto Seguro, numa reunião preparatória da Conferência de Povos Indígenas, proposta para as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, em 2000. Orientação semelhante foi

³⁸ Em relação ao recrutamento de combatentes para a Guerra do Paraguai na região de Ilhéus, Silva Campos registrou que, em agosto de 1865, circulares foram enviadas a todas as câmaras municipais da província da Bahia; “seguiram o presidente da câmara e outras autoridades para Olivença, onde, graças à propaganda feita pelo vigário, conseguiram oito voluntários, todos índios” (2006: 388). Sabe-se que, temendo o recrutamento, os indígenas escondiam-se na mata. Fontes revelam ainda que famílias não indígenas da região prometeram sustentar os familiares dos índios que se alistassem no lugar de seus filhos (Ibid.: 388). Posteriormente, apresentaram-se mais seis voluntários em Olivença e 11 em Una, somando-se à grande quantidade de “voluntários de pau e corda”, isto é, indivíduos “preiados na vila [de Ilhéus], em Una e em Olivença, sobretudo nesta localidade, que chegavam inquiridos de cordas entre filas de guardas nacionais” (Ibid.: 390). Ainda conforme Silva Campos, o embarque dos recrutados foi acompanhado por seus familiares, que, na praia, choravam em desespero. Quando estive em campo, persistiam entre os Tupinambá da Serra do Padeiro memórias em torno da participação na guerra e de, a despeito disso, seu direito à terra não ter sido garantido (ALARCON, 2013, p. 60-61 apud Cunha, 2009 [1992]: 150-151 e Almeida, 2008: 151-153).

dada por Mario Juruna ao grupo de lideranças quando estes estiveram em Brasília na década de 80.

Para somar-se ao cacicado eleito, foi criado um conselho de lideranças indígenas Tupinambá de Olivença – CITO³⁹, composto por 15 lideranças; o objetivo principal era elaborar e encaminhar as reivindicações pertinentes ao território. Uma das reivindicações iniciais foi a solicitação da vinda de um grupo técnico de trabalho (GT) da FUNAI para Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tupinambá, atuando no período de novembro a dezembro de 2001, além da criação do GT, com a portaria 776, de 14.7.2005, autorizando os antropólogos a dar continuidade aos estudos de identificação deste território. A antropóloga Susana de Matos Viegas foi a coordenadora do Grupo de Trabalho. O relatório produzido por ela trouxe diversos questionamentos e reclamações por parte das lideranças; estas alegavam que muitas comunidades ficaram de fora da análise da antropóloga e, por conta disso, algumas extensões de terras ficaram fora do limite da demarcação.

Em 2006, constituiu-se o mapa fundiário com a participação dos professores, lideranças e anciãos. Teve então continuidade a maratona de idas a Brasília e as reuniões com a presidência da FUNAI e a assessoria do CIMI⁴⁰ para a demarcação do território e a suspensão das liminares concedidas para a reintegração de posse, pela Polícia Federal. Insatisfeitos com a publicação do relatório, iniciou-se, por parte de fazendeiros, agricultores e representantes políticos dos municípios que abrangem o Território (Una, Buerarema e Ilhéus), uma mobilização para a retirada dos índios das fazendas.

O primeiro cumprimento de liminar executado pela Polícia Federal e determinado pela Justiça ocorreu nas áreas de retomada Tucum, próximo à comunidade de Olivença, e a outra se deu na Serra do Padeiro, começando uma onda de violência e torturas por parte dos que são contra a demarcação, inclusive a Polícia Federal. Relatos dos mais velhos, a partir do que já ouviram dos seus antepassados, relacionam essas ações às mesmas sofridas no passado, no massacre no rio Cururupe, ou à guerra dos nadadores durante o governo de Mem de Sá, e às torturas que sofreu o Caboclo Marcelino e seu bando quando lutaram contra a invasão da aldeia de Olivença.

Assim relatou o cacique Alício:

Quando eles estavam atrás do Marcelino, ficavam os parentes que nem nós aqui, né? A polícia chegava assim e metia o saibro de baixo da unha pra dar conta de Marcelino, dos outros parentes, né? O sogro do vice-cacique

³⁹ Conselho indígena Tupinambá de Olivença para discutir questões sobre a aldeia Tupinambá de Olivença, questões fundiárias do território Tupinambá, saúde diferenciada e educação diferenciada.

⁴⁰ Conselho Indigenista Missionário.

morreu, chamava-se Duca Liberato. Enfiaram a orelha dele num pau e disseram assim: – “Se a gente voltar e você estiver aqui ainda, a gente lhe mata!” (Anotações pessoais).



Imagem: Reunião para eleição da cacique Jamopoty, Acuípe de Cima, 1999. Arquivo pessoal – Joelma Magalhães.

Terceiro Capítulo: Projeto de escola específica, diferenciada e intercultural: a luta do Movimento Indígena pela efetivação dos direitos educacionais

Neste capítulo busco compreender, a partir da etnografia realizada entre os “parentes” Tupinambá de Olivença, como estes têm se apropriado da escola e por que esta se torna central para a luta e defesa do território, reconhecimento étnico que se desdobra na afirmação da identidade. Quais concepções de interculturalidade e de diferença orientam os projetos de educação escolar? Quais os conflitos gerados em sua constituição? Como tem se dado a construção do currículo e quais os conhecimentos valorizados na escola? Como a escola tem se constituído enquanto espaço de produção cultural e de afirmação das identidades étnicas? De que forma e em que medida os projetos de educação escolar atuam na defesa do território? Ademais, interessa entender os modos e as formas como os Tupinambá de Olivença têm se apropriado da educação escolar e de que forma a escola construída por esse povo tem atuado na defesa do território e na produção e no fortalecimento da identidade.

3.1. Os modos de apropriação da escola indígena pelos Tupinambá de Olivença

O projeto de escola indígena dos Tupinambá de Olivença ao longo desses 22 anos foi sem dúvida uma ferramenta de luta e empoderamento, possibilitando a (re)organização política do Movimento Indígena, permitindo a reelaboração e afirmação das identidades, reorganização social, afirmação e (re) constituição da cultura, a valorização dos conhecimentos tradicionais, estudos e pesquisa da língua, seus costumes tradicionais, em articulação com a luta pela demarcação do Território tradicional. Como já descrito no segundo capítulo, no qual trago os desdobramentos do Movimento Indígena a partir da escola, analiso como foi se constituindo a escola e como esta se torna central na mobilização e na (re)articulação da indianidade desses sujeitos.

Partindo da pesquisa de campo e de minhas experiências como professor indígena da Escola Estadual indígena Tupinambá de Olivença nos anos de 2003 a 2012, bem como das discussões iniciais sobre políticas educacionais no território Tupinambá de Olivença, busco compreender, com base em narrativas de lideranças, caciques, pais, alunos e professores (as), por que é importante para os Tupinambá uma escola indígena, qual o seu papel e função social nos contextos de luta e o projeto sociopolítico do povo.

Recordo-me dos momentos iniciais, a partir do meu ingresso no Movimento Indígena em 2003, em que o coletivo indígena dialogava e desenhava estratégias políticas para organizar a base socioespacial, visando mobilizar o povo no processo de reconhecimento e afirmação/reafirmção étnica para a garantia do território ancestral e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e sustentabilidade. Nos discursos das lideranças, sobretudo dos mais velhos, a garantia do “bem viver” e o acesso integral a essas políticas públicas estavam ligados diretamente à conquista do Território tradicional. Suas narrativas, sempre carregadas de emoção, faziam memórias do desterro de famílias que migraram para os bairros periféricos de Ilhéus e viviam em situação de extrema pobreza e miséria, e o quanto a terra era importante para o “bem viver” e o retorno destas famílias a seu lugar de origem.

Essa situação de saída de indígenas dos seus territórios tradicionais é recorrente em todo o país. Albuquerque (2015), em sua pesquisa “Indígenas na Cidade do Rio de Janeiro”, demonstrou numa análise comparativa entre os Censos do IBGE de 1991, 2000 e 2010 que o número de indígenas vivendo na cidade havia dobrado. Já no Censo de 2010, ainda de acordo com o autor, houve um decréscimo no número de indígenas vivendo em áreas urbanas; a maior redução ocorreu na região Sudeste.

Entre os Tupinambá de Olivença, a situação de êxodo dos indígenas para as cidades é muito frequente, tendo em vista os conflitos permanentes no território, sobretudo em áreas de retomadas. Algumas famílias perderam seus empregos nas fazendas porque os fazendeiros julgavam que suas terras seriam retomadas por esses indígenas; alguns passaram a viver em áreas de retomadas junto a outras famílias, outros se deslocaram para as periferias dos bairros de Ilhéus.

Pedro Braz, numa dessas reuniões realizada em Sapucaieira, discorreu sobre sua participação quando começou o Movimento Indígena, destacando o apoio a Pedrísia e a importância da luta pela terra:

Essa terra aqui sempre foi do índio, e todo mundo sabe disso. A terra é o bem maior de um povo, um tesouro onde se encontra tudo. É dela que se tira o sustento para alimentar a família e ainda ajudar os parentes que não podem mais trabalhar. O índio sem a terra não é ninguém, vive vagando por aí sem nem poder fazer um punhado de farinha para dar de comer aos seus filhos. Está vendo essa mulher aí? (referindo-se a dona Domingas, sua companheira e mãe de Pedrísia) Tiraram tudo dela; o branco que tirou. Depois que o pai dela morreu, tiraram sua força e seu sustento, a terra. Ela sofreu muito, sofreu na mão de fazendeiro trabalhando pesado em farinha. Depois que adoeceu, foi jogada fora cheia de filho pra criar. Foi na época que se juntou comigo. Por isso eu digo: se é pra lutar, vamos lutar; se é pra ter a terra de volta, vamos brigar pra isso, porque é nessa terra que foi enterrado troncos velhos. Mas a gente precisa ter união, porque se não tiver, nada vai pra

frente. Foi na união que a escola saiu. Quando eu morrer eu quero ser enterrado aqui, porque tudo que tenho foi a terra que me deu.⁴¹

De acordo com Gersem Luciano Baniwa:

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de lembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território, que buscam aproximar política e território e que constroem estratégias de autonomia. A importância que tais territorialidades alternativas têm para a organização política do espaço nacional e para a construção de novas formas de convivência nacional sob múltiplas formas de apropriação do território é fundamental para se construir as autonomias indígenas. (LUCIANO, 2013, p. 310).

Nas visitas e reuniões que acompanhei nas comunidades junto à cacique Maria Valdelice, a Nádia Batista e Núbia Batista, sempre vinham à tona narrativas que faziam referência ao Território e aos modos de vida dos antigos, carregadas de um sentimento de perda irreparável. Os discursos firmes e às vezes com lágrimas discorriam sobre como os Tupinambá, ao longo dos anos, foram perdendo suas terras e conseqüentemente foram se “*espalhando pelo mundo*”, como costumam dizer os parentes que tiveram as famílias retiradas das terras. Esse sentimento de pertença etnossocial tornou-se central e motivacional para mobilizar as famílias a lutar pela defesa e retomada do Território, despertando e rearticulando sensibilidades e capacidades coletivas que em algum momento da história se fragilizaram a partir dos mais variados tipos de violência física e simbólica vivenciada por este povo.

Nesse sentido, a escola, com sua expansão pelo território, mostrou-se capaz de produzir uma consciência de indianidade nessas famílias, mobilizando-as a partir de suas experiências de vida, para defender o direito e o acesso ao território. Para isso, era necessário acionar sua identidade indígena perante a sociedade local e perante o Estado.

Por que a escola torna-se central para o fortalecimento do Movimento Indígena, o que seria esse fortalecimento e quais os elementos socioculturais e ideológicos necessários para a constituição de um movimento indígena sólido? Quais foram os atores fundamentais no processo de disseminação desses elementos pelo Território?

⁴¹ Entrevista concedida em outubro de 2006, numa reunião de professores e lideranças na Comunidade de Sapucaieira, para compor o livro *Memória viva dos Tupinambá de Olivença*.

Começamos pelos atores que foram centrais para sensibilizar e mobilizar as famílias nas comunidades. O professor indígena torna-se um tipo ideal nesse trabalho inicial, por congrega capacidades e competências, por conhecer as histórias e realidades de sua comunidade, as práticas culturais vivenciadas e experienciadas por ela, desde que tenha disposição de pesquisar, sistematizar e produzir conhecimentos a serem utilizados nas práticas pedagógicas exercidas na docência, visando contribuir com a construção de um currículo específico e diferenciado que norteie o processo de escolarização de toda a aldeia.

Torna-se também fundamental sua participação ativa no Movimento Indígena, exercendo o papel de articulador, mobilizador e defensor das causas indígenas. Constituiu uma liderança política do Movimento Indígena, um elo entre a escola, a comunidade e as lideranças indígenas, cujo papel principal é manter as famílias em suas comunidades informadas e atualizadas das discussões nas reuniões de caciques, lideranças e coletivo de professores, como bem destaca a professora Jandiba Tupinambá:

O professor indígena é como o vento que carrega a semente. Por onde ele passa essa semente é plantada na terra e mais tarde vai dar fruto. Isso se cuidar bem dela, né? Assim começou nossa luta pela educação diferenciada; a gente ia de comunidade em comunidade, falando da educação para o índio, e essa semente foi crescendo. No início os parentes não acreditavam muito, eu acho que era porque os professores eram de lá mesmo da comunidade. Você já ouviu dizer que santo de casa não faz milagre, mas pra gente fez (risos). Também pela necessidade de estudar, começaram a mandar seus filhos para a escola e confiavam no professor da comunidade. Eu mesma parei meus estudos com 12 anos, parei na 3ª série e não tive condições de levar o meu aprendizado à frente porque dependia de ir para a zona urbana e os pais não tinham condição de manter na cidade para estudar, aí eu tive que parar. Depois de meus 29 anos, chegando nos meus 30, nós começamos a luta, e em 97, em busca de uma educação diferenciada, foi que levamos a necessidade ao governo do estado da Bahia, a necessidade que nós tínhamos pela educação diferenciada. A necessidade que muitos jovens tinham, dentro da comunidade, de concluir o ensino médio e não tinham condições porque os pais não tinham condição. Ninguém tinha emprego, ninguém tinha salário, cada um vivia da sobrevivência de renda dos seus pedacinhos de terra, das retomadas, aí fomos à luta. (Entrevista realizada em janeiro de 2019 na comunidade Tucum).

Com essas palavras, Jandiba Tupinambá, liderança e professora de cultura da aldeia Tucum demonstra a importância do professor indígena no movimento e como foi se constituindo essa relação desses docentes com suas comunidades. Pedrísia Damásio, precursora no processo de escolarização entre os Tupinambá, iniciado na comunidade de Sapucaieira, traz relatos de como iniciou a mobilização e a articulação pela educação indígena enquanto professora. Em entrevista, perguntei-lhe sobre o começo do movimento, como se

deu sua participação, o que motivou a criação da sala de aula que deu origem ao movimento educacional entre os Tupinambá, em que momento se deu o contato etc.

Olha, foi assim, a gente já trabalhava aqui, no caso assim [...]. Não tinha descoberto os índios ainda (dona Domingas, mãe de Pedrísia, participa da conversa). Deca com Rosinha chegaram aqui, eram do Norte. Deca e Rosinha é o pai e a mãe de Nicinha, aí quando chegou pegou conhecimento com pai e mãe. Aí pegaram conhecimento, não sei se ele já era crente, era, mãe? Aí construíram a igreja adventista, criou não, ele melhorou, já tinha gente que começou ali na Amaralin [...]. Aí pai começou a andar pra lá mais mãe. Aí ele disse assim: Pedro, você me ajuda, que eu estou atrás de um que me ajuda. Pedro, eu gosto de trabalhar. Aí pai disse: tem serragem, nós serra. Então vamos fazer assim, vamos lutar, que ele trabalhava com política, né? Aí colocou Rosinha para ensinar, voluntariamente, dona Rosinha começou a ensinar a gente. Eu já tinha seis anos, aí juntou os alunos, arrumou os alunos aí. As filhas dele era tudo moderninha, tudo novinha, que Nicinha é mais ou menos da minha idade. Aí começou a ensinar até as filhas dele que Rosinha colocou pra estudar. Aí tinha Nide, Lili, Leni, Poli e Nicinha, já tinham cinco. Aí arrumou mais um ali, a gente aqui, o pessoal de Lulu, de dona Carmosina, pronto, formou um núcleo bom, aí foi para esse núcleo e gravava, não tinha máquina para tirar foto nessa época. Aí levou os nomes tudo direitinho, levou para o prefeito de Ilhéus, aí o prefeito de Ilhéus contratou Dona Rosinha e contratou Deca, e eles trabalhando. Deca é o pai de Nicinha, já tinha outros professores antes, mas não eram contratados pelo município, os pais que pagavam a eles para dar aula lá nos crentes, aqui mesmo em Sapucaieira. Como era o nome das professoras que vocês pagavam mãe? (Dona Domingas responde: Berenice, Helena e Maíde, não eram índias não). Aí pai falando que queria que tivesse uma escola, que crescesse a comunidade. Aí juntou pai e Deca para organizar e vir coisa boa para a comunidade; aí veio essa escola. Aí ele disse: Pedro, como é que a gente vai colocar esse nome (nome da escola)? Aí, não sei qual foi a combinação deles, aí colocaram o nome Aramarin. Ele disse: eu preciso levar o nome da escola, Pedro, e registrar e tudo. Aí colocou esse nome, Escola Municipal Aramarin, que fica lá nos crentes. Aí foi pai e Deco que inspirou esse nome. Por isso que Nicinha tem essa força toda. Às vezes a gente vai na frente e volta atrás, porque juntou o pai dela e meu pai e foram brigar para que essas coisas todas acontecessem na comunidade. Fez essa organização toda, o município assumiu essa escola que até hoje assume essa sala de aula e colocou essa turma toda pra estudar, todo mundo estudou até a terceira série. Aí sim, ficou lá e concluímos e decidimos brigar para colocar outra professora [...]. Aí pai conversando com os políticos, Nizan, o pessoal que eles conhecia, aí colocou Ana Azevedo que veio lá de Ilhéus para ensinar e ensinou 3ª e 4ª série em 92. Quando eu completei a 4ª série, em 1990, dona Nivalda veio com a Pastoral da Criança para aqui, aí eu andando nas reuniões de igreja, andando lá encontrei dona Maria Muniz, dona Maura. Aí eu mostrando as coisas da aldeia, falei nomes, né? Aí ela falou: vocês são parentes da gente lá. Aí dona Maria Muniz se interessou e começou a buscar [...]. Aí começamos a buscar. Dr. Zé Carlos disse: vamos para a reunião; em 95 eu fui para a reunião. Ele era médico de Ilhéus, trabalhava no CESPE e trabalhava como doutor dos Pataxós hahahãe, pela Secretaria da Saúde, porque lá já tinha o Movimento. Aí ele me disse assim: vamos para o conselho e para a reunião de conselho de caciques de conselho de saúde. De primeiro eram os caciques que eram conselheiros da saúde, e a Funai assumia a educação. Final de 95 fui numa reunião com Darlene, aí já tinham

dito para conhecer Núbia. Núbia tinha vindo aqui, mas eu não tinha conhecido; ela veio mais Eduardo do CIMI, aí o CIMI começou a incentivar. Foi através do Dr. Zé Carlos e da Pastoral da Criança que me incentivei a entrar no movimento [...]. Seu Alício me falou da ida dele a Brasília, contou toda a história, aí quando eu fui para a reunião cheguei lá com essa ideia. Precisavam de uma pessoa mais ativa para poder enviar a carta e fazer tudo. Quando eu fui a Ilhéus, dona Nivalda me pediu para procurar Núbia, aí em 96 eu procurei Núbia. Aí quando encontrei Núbia, ela trabalhava voluntária na Fase, aí Núbia começou a fazer os contatos e entrou no movimento também. Aí eu fui em 97 participar do primeiro que aconteceu aqui na Bahia, aí participei de algumas etapas, aí ficou Gersonilda e Valdelice, aí desistimos. Aí em 2006 foi que surgiu uma nova etapa, o segundo magistério indígena, foi desse que a gente participou. Antes de terminar veio a licenciatura e depois veio o intercultural. Eu não podia entrar porque não tinha concluído o segundo grau completo. Não, antes disso, eu estudei até a 4ª série e comecei a ensinar os alunos que a escola lá do município não pegava, tinha limitação de alunos. Aí eu comecei a alfabetizar os outros que a escola não pegava, não tinha condições de matricular, eu comecei a ensinar, foi ali: Marcelo, Angélica, os meninos de Dilcinha que morava tudo aqui (na comunidade), o pessoal de Miguelina, Arlete, Dalva, eu comecei a ensinar a esse pessoal. Aí já tinha a Pastoral da Criança e eu dava aula e o pessoal da igreja me dava material, lápis de cor, régua, as sobras de eventos, caderno, Cláudio conseguiu quadro de giz. Eles nos encontros me davam material, giz... Aí quando eu fui para ter a escola diferenciada é que veio o doutor Zé Carlos e o pessoal representando a secretária que veio aqui. Aí viram a forma como eu estava ensinando, eu estava com os alunos dando aula, aí parei a aula, os meninos falaram no idioma e o rapaz da Funai disse: “Aí como é que os índios falam. Vocês entenderam como eles falaram?”. Aí o rapaz respondeu assim: “Não, não entendi foi nada”. Aí foram conversar com pai. Pai disse não, mas aí é a nossa cultura, isso aí ninguém pode mudar a fala deles. É por isso que eu brigo e quero uma escola que fale a nossa cultura, que tenha os professores capacitados, mas que não perca a nossa cultura, porque se a gente perder, depois o que vai ter? Não vai ter cultura nenhuma. O rapaz da Funai gravou, e como era envolvido com o deputado Juruna, aí ele falou: “Ah seu Pedro, nós vamos reivindicar, porque vocês tem esse direito, já tem esse direito pela educação”. Aí falou lá dos artigos tudo; como pai era bom da memória ele gravava tudo. Quando veio começar mesmo foi em 96 que começou a reivindicar a educação diferenciada. Em 98 a gente contratou agentes de saúde na nossa comunidade e a SESAI começou a atender primeiro. Aí quando Núbia entrou ela falou para a gente conseguir as coisas. A gente tem de conquistar mais professores voluntários, mais alunos. Aí Núbia começou a me incentivar; foi de 96 para cá que eu consegui andar nas comunidades, ia a pé, eu e Leila; Leila tinha oito anos, ia eu e ela. A gente ia parar lá na Serra, lá onde Gilmaria mora, nós íamos lá para a Vila Brasil, nós duas sozinhas, dentro da mata. Aí a gente ia para o Santana, lá para Piroca, Pedrosa. A gente conheceu Nádja lá na Serra das Trempes II, me disseram lá na Serra das Trempes tem Nádja, aí a gente foi lá, não tinha o segundo grau, mas dava para dar aula. Aí eles confiavam em dar o nome com os documentos e tudo, a gente voltava e ia para Ilhéus. Saía daqui a pé, se não tinha transporte. Aí foi que pai disse: “Vou brigar para ter transporte aqui, coletivo”. Pai foi na prefeitura e brigou, brigou e teve. Transporte aqui foi através de pai, a estrada aqui foi através de pai, energia grande através de pai. A rodagem foi feita manual, não tinha ônibus nem

nada, só os carros, as pick-ups que levava o povo para a cidade. (Entrevista realizada na casa de Pedrísia – Sapucaieira, janeiro de 2019).

As narrativas de Pedrísia demonstram a função social dos professores indígenas nesse processo de fortalecimento do Movimento Indígena. Suas idas às comunidades para falar do movimento e dos direitos à educação, saúde e território também implicavam convidar atores para multiplicar o movimento, reafirmar a identidade e criar escolas, tudo acionado pelo desejo de ter o Território novamente. Desse modo, os professores indígenas eram formados pelo Movimento Indígena a partir de um perfil idealizado por caciques e lideranças; esses professores, além de desenvolver suas habilidades nas questões pedagógicas, também se tornariam mobilizadores políticos.

Como já relatado no segundo capítulo, após a proposta de alfabetização se concretizar em Sapucaieira, nos três anos seguintes, em 1999 foi assumida por mais duas professoras indígenas, Rosilene Souza de Jesus, da comunidade indígena do Acúpe de Baixo, e Maria Valdelice Amaral de Jesus, das comunidades indígenas de Campo São Pedro e Serra Negra.

Nas reuniões pedagógicas observava-se que os professores precisavam

vestir mais a camisa do Movimento, professor que não fosse da causa e da luta, não servia para o Movimento, principalmente os que estavam novos no Movimento. A escola foi criada para ajudar ao Movimento, trabalhar a cultura, a língua, valorizar os conhecimentos dos mais velhos. Professor tem de andar pintado, com seu colar no pescoço, tem de andar na cultura, tem de fortalecer a cultura, tem que dar exemplo para os alunos. Professor tem de participar de retomada. Tem professor que não anda pintado, não dança porancin, não usa tanga, nem participa de reuniões nas comunidades; está aqui pelo salário e não pela luta. (Anotações pessoais).

A fala da cacique Jamopoty expressa a centralidade da escola no fortalecimento da cultura Tupinambá; seu papel social não é apenas ensinar a ler e a escrever, é também espaço de aprendizado da cultura, via de acesso aos conhecimentos tradicionais. Praticar a cultura, aprender sobre a língua nativa, o artesanato, a espiritualidade, pois é nela que os laços de parentesco vão se constituindo. Desse modo teríamos um movimento fortalecido.

Nas reuniões pedagógicas, junto ao coletivo de professores, era o momento de socialização e construção dos planos de aula que seriam executados no exercício da docência. Era o momento de os professores indígenas apresentarem seus trabalhos de pesquisa, suas experiências com a pesquisa em suas comunidades, as experiências em sala de aula, e a partir daí, produzir coletivamente os conhecimentos e os conteúdos que deveriam ser ensinados na

escola, e conseqüentemente, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo diferenciado e um calendário específico.

Os encontros de formação e estudos aconteciam bimensalmente, em regime de alternância pelo Território, na casa de professores, em associações e nos espaços onde aconteciam as aulas, ou em espaços improvisados ou construídos pela comunidade, tendo como foco o levantamento histórico para o resgate e a afirmação étnica. Esses encontros pedagógicos e políticos contavam com a assessoria de Núbia Tupinambá, responsável pela área pedagógica da escola, que atuava em outras frentes do movimento com o apoio da FASE⁴². Coube a essa organização assessorar os Tupinambá na luta por direitos humanos e pela democratização do acesso a políticas públicas e a compreensão dos direitos indígenas diferenciados, atuando entre os Tupinambá desde 2000, competindo-lhe também:

Acompanhar e assessorar pedagogicamente as turmas de alfabetização de jovens e adultos na aldeia; contribuir diretamente na organização da comunidade como um todo, fortalecendo o desejo de reconhecimento étnico e a demarcação de suas terras; possibilitar a participação de suas lideranças indígenas em encontros nacionais, estaduais e regionais, no que se refere à afirmação étnica e à articulação do povo Tupinambá de Olivença a outros povos e entidades; capacitação das educadoras e educadores indígenas no que diz respeito ao direito à educação diferenciada. (SILVA, 2008, p. 21).

As ações desenvolvidas pela FASE no Movimento Indígena, sobretudo as ações pedagógicas e a formação de professores e lideranças indígenas, davam-se em três dimensões: “âmbito pessoal, profissional e social”.

De acordo com Núbia Batista:

A primeira tem seu fundamento nos sentimentos humanos. Nela a formação deve responder aos anseios da pessoa, buscando garantir sua dignidade de ser humano. Por esse olhar, a formação do professor e da professora em EJA ou em outra modalidade de ensino, e de uma liderança popular indígena e não indígena, deve considerar também a formação do formador e da formadora. Quem são as pessoas que formam os professores e professoras em EJA? Qual o seu perfil? Quais as suas experiências de vida? Qual o seu projeto formativo? Conceituando a educação que se quer adotar. Como pessoa humana que busca relações sociais, faz-se importante olhar a educação como uma perspectiva de demonstrar a efetivação dos direitos. É na educação que os seres humanos percebem-se como tal, compreendem e analisam a realidade. No segundo, a questão da formação deve ser compreendida como uma ação transformadora da realidade. Situação que nos remete a compreender a educação como um fator essencial à natureza humana e, por conseguinte, a vocação para o trabalho. Nesse contexto, o trabalho tanto para o formador quanto para o formando é a garantia da existência que, por conseguinte, exige um aprimoramento, um profissionalismo. Essa dimensão propicia aos seres humanos o desenvolvimento de suas capacidades criativas, o que requer o domínio de

⁴² Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional.

mecanismos específicos. É preciso aprender para ensinar. É preciso ensinar para aprender a ensinar. Isso nos leva optar por ter uma profissão. O professor que assume sua função como um profissional e é reconhecido como tal, assume primeiramente o papel da educação que vai além de ensinar, e produz conhecimento capaz de transformar a realidade em que se vive. Observa-se então o terceiro âmbito da dimensão social. Essa situação permite uma educação que reflita a condição do ser humano enquanto cidadão. A educação refletindo o conceito de cidadania que analisa a realidade das pessoas humanas, o que Freire alerta sobre a não neutralidade da educação: “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola é uma presença política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas sujeito de opções” (FREIRE, 2000: 110). Essa percepção guiará a ação de quem educa e de quem é educado, partindo do seu local em que vive de forma inovadora.

Nessa perspectiva, ser professor indígena implicava uma série de obrigações. O professor indígena precisava ir além, conhecer inicialmente a história do seu povo, as suas comunidades, os processos de luta e resistência e, além disso, militar no Movimento Indígena, compreendendo interação e respeito pela luta, visto que mobilizar famílias e conscientizá-las sobre a importância da escola indígena e de ter seus filhos estudando nela também era tarefa do professor indígena.

A construção de uma pedagogia indígena Tupinambá passou a ser desenhada nos encontros de formação pedagógica, nos quais se refletia sobre as práticas pedagógicas, o que deveria ser ensinado, quais os conteúdos a serem ensinados, como a cultura seria valorizada e ensinada, e como seria inserido nos conteúdos já postos pela escola tradicional o conhecimento universal.

Esses questionamentos eram sempre recorrentes nos momentos pedagógicos: como os conhecimentos tradicionais poderiam caminhar junto aos conhecimentos não indígenas, uma vez que se achava à frente o desafio de pensar uma escola específica, diferenciada e intercultural? Além disso, era algo novo para nós professores: que escola era essa? O que seria esse diferenciado, específico, intercultural e bilíngue, falado por Núbia Tupinambá?

À medida que fomos conhecendo os conceitos, as experiências de outros povos com educação indígena, através dos encontros pedagógicos e nas formações, e a partir do estudo sobre política indigenista, bem como o Movimento Indígena em prol da educação escolar indígena, línguas indígenas – oralidade e escrita, prática pedagógica diferenciada e interculturalidade –, fomos reelaborando nosso projeto de escola numa dinâmica que respeitasse os modos próprios de aprendizagem e de vida desses sujeitos.

3.2. A escola diferenciada, o que ensinar e como ensinar: reflexões sobre o currículo

As reflexões e o aprendizado nesses momentos pedagógicos junto ao coletivo de professores foram muito importantes para pensar que perfil de escola estávamos produzindo, o que seria ensinado sobre o diferenciado, como seria ensinado, como reelaborar um currículo diferenciado que norteasse o processo de ensino-aprendizado nas escolas, respeitando as especificidades das comunidades, o que seria essa escola ideal e adequada para o processo de escolarização dos Tupinambá. Algumas decisões coletivas nesse sentido foram tomadas. Inicialmente, avaliamos as experiências de educação nos Tupinambá, escolas que foram implantadas na década de 90 pelo município de Ilhéus, cujos relatos e experiências dos que passaram pela escola demonstravam insatisfação em relação ao ensino e o respeito às diferenças.

Os professores que atuavam eram não índios; não tinham preparo algum para lidar com as questões culturais desses sujeitos. Eram professores contratados pelo município para atuar nessas escolas; por não conhecerem a realidade dos alunos, o processo de escolarização acabava sendo traumático na vida desses estudantes, causando descontentamento e desistência. Alguns mais velhos relatavam: *“os professores dessa escola eram muito malvados, batiam nos alunos de palmatória quando eles não sabiam falar o abc, não entendiam o que a gente falava, não entendiam a fala dos caboclos de Olivença”*.

Autores como Silva (2012); Catani (2012); Grupioni (2008); Cohn (2005), Santana (2015) e Meliá (1979) já demonstraram como essas experiências foram se constituindo. As primeiras escolas indígenas implantadas nas aldeias estiveram a serviço de um projeto colonial, com propostas pedagógicas cuja função era negar as identidades indígenas e toda a vivência tradicional dos povos, numa tentativa de integrar esses sujeitos à sociedade nacional. Como bem sabemos, a escola implantada nas aldeias foi uma das ferramentas da colonização, sendo estruturada no Brasil a partir de 1549, por D. João III, a cargo dos jesuítas, a exemplo de Manuel da Nóbrega, representante da Companhia de Jesus. Esse projeto de educação de caráter assimilacionista, fincado nos tempos do Brasil colônia, com poucas variações estende-se para o regime republicano, até a segunda metade do século XX.

Nesta perspectiva, a inserção da escola no cotidiano das comunidades indígenas pode ser analisada a partir do conceito de “violência simbólica”, definida por Bourdieu (2004, p. 106) como o ato de dar um significado “[...] a uma ação ou a um discurso, de forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada”, como uma imposição de determinada cultura tida como universal e única. Nesta esteira, ao analisar as contribuições da escola pelas

reflexões propostas por Bourdieu, Catani (2012) enfatiza que ela privilegia “[...] a cultura dominante, ao valorizar relações com os conhecimentos associados aos padrões de elite, ao construir e favorecer modos de avaliação cujos critérios também repousam sobre distinções sociais” (CATANI, 2012, p. 17).

Nessa perspectiva, estava posto o desafio de mudar aquela realidade, a luta por um modelo de escola que valorizasse as tradições culturais e os modos próprios de aprendizagem; era uma tentativa de rompimento com as pedagogias coloniais referenciadas por uma epistemologia ocidental e que desprezava os conhecimentos tradicionais e os modos de vida daquele povo.

Em vista disso, a estratégia era produzir um currículo que desse conta desses anseios, sem esquecer que se lidava com 23 comunidades já com escolas implantadas e especificidades múltiplas. Um grande desafio estava posto, e ao mesmo tempo uma porta se abria no processo de ajuntamento dessas famílias para a escola e o Movimento. Esses novos horizontes propiciados pelo campo da educação nos constituía como sujeitos indígenas pesquisadores do próprio povo, tendo em vista que a pesquisa na aldeia, motivada por Núbia, era central para compor o projeto de educação diferenciada dos Tupinambá, norteado pelas especificidades, as realidades e processo histórico daqueles sujeitos, os modos próprios de vivência e aprendizado.

Assim foi se reelaborando o currículo da escola. A sistematização das pesquisas realizadas pelos professores junto às suas bases tornou-se um norte para pensar o currículo, um calendário específico e o Projeto Político-Pedagógico. Um dos primeiros passos foi inserir na grade curricular normal do Estado disciplinas que dessem conta de trabalhar o diferenciado, entre as quais, cultura indígena, língua indígena, espiritualidade Tupinambá, arte Tupinambá, museologia e direito indígena.

Apresento abaixo a ementa das disciplinas específicas construída em reunião pedagógica, em março de 2007, na comunidade de sapucaieira.

ESPIRITUALIDADE TUPINAMBÁ

O povo Tupinambá e relação com Deus.

Objetivo: fortalecer os rituais Sagrados do povo Tupinambá, percebendo seu valor na luta pela resistência e insistência de viver. Celebrar o porancin em sala de aula e na vida da comunidade.

CONTEÚDOS DA ESPIRITUALIDADE

O sagrado para os Tupinambá, a espiritualidade, os encantados.

ATIVIDADES DE ESPIRITUALIDADE TUPINAMBÁ

Por que o local onde se mora é sagrado; o que é o sagrado; quais são os seres sagrados da sua comunidade; quais os momentos na comunidade considerados sagrados (festas).

DIREITO INDÍGENA

Objetivo: conhecer sobre o direito de ter um nome e de ter uma moradia. O direito à terra, saúde e educação.

CONTEÚDOS DE DIREITO

O que a lei diz sobre o direito de ter um nome e ter uma moradia. (Observar o direito diferenciado. Neste caso, ter um registro com o nome na língua nativa e ter o território demarcado).

O direito de ter a terra para ter moradia.

ATIVIDADES DE DIREITO

Registro civil com ou sem nomes originários na cultura Tupinambá.

Representar de forma livre o direito a ter um nome (na cultura ou não) e ter uma moradia.

LÍNGUA TUPINAMBÁ

Objetivo: aprender expressões de saudação e palavras na língua Tupinambá.

CONTEÚDO DE LÍNGUA

Estudos e pesquisa de palavras, expressões, nomes na língua Tupinambá presente na fala dos parentes na comunidade.

ATIVIDADES DE LINGUÍSTICA

Escrita de palavras em Tupy.

OFICINA DE ARTES INDÍGENAS.

Objetivo: confecção de artesanatos da cultura Tupinambá, no intuito de fortalecer a afirmação étnica.

CONTEÚDOS DE OFICINAS DE ARTES INDÍGENAS

O significado do artesanato para o povo e o fortalecimento de sua cultura.

ATIVIDADES NA REALIZAÇÃO DA ARTE TUPINAMBÁ

Descrição de como sua comunidade confecciona colares, brincos, pulseiras, tangas, pintura no corpo, cocar e outras artes.

ETNOECOLOGIA

Objetivo: observar como minha comunidade (família) se relaciona com a natureza.

CONTEÚDOS DE ETNOECOLOGIA

Listar as atividades que envolvem o trabalho coletivo e meio ambiente.

Trabalho com a terra, o uso das ervas naturais para a produção de remédios naturais e caseiros.

Tipos de ervas utilizadas para as práticas espirituais.

Os conteúdos programáticos trabalhados nessas disciplinas específicas foram construídos coletivamente entre os professores indígenas, com a participação de lideranças, caciques, pais, alunos e anciãos, tendo como objetivo levar a educação indígena para dentro da escola. Isso possibilitou uma mobilização da cultura pelo território; os signos culturais foram aparecendo, e o que antes era guardado, por medo de represália, preconceito e racismo,

passou a ser valorizado e usado como ferramenta de luta contra os mais variados tipos de preconceitos sofridos pelos Tupinambá.

Pensar um currículo a partir dos princípios da interculturalidade, da especificidade e do bilinguismo, em que se divide espaço entre os conhecimentos ditos universais e o conhecimento tradicional, não é tarefa fácil para nenhum povo indígena, ainda mais para os Tupinambá, cujo contato com a cidade é intenso. Os processos de escolarização dos professores indígenas se deram em contexto de escolas não indígenas. Isso também gera conflitos, crises existenciais e tensões entre o povo, pois essa metodologia é questionada pelos pais e mães, quando estes dizem que tipo de escola querem para seus filhos.

Ouvi de muitos pais, inclusive em reuniões, que seus filhos não estavam avançando, não estavam aprendendo a ler e a escrever, e essa era, segundo eles, a função da escola. Não queriam que seus filhos passassem pela mesma situação que eles haviam vivido no passado, sendo enganados por não saberem ler. Desejavam que seus filhos ficassem “sabidos” para transitar pela cidade sem medo de serem enganados pelo “branco”. Presenciei diversos momentos em que os pais retiravam seus filhos da escola baseando-se nessa reclamação; chegavam a dizer que *“na escola dos índios não se aprendia nada, porque os professores não sabiam ensinar”*.

Quando os Tupinambá dizem que a escola é importante porque é uma forma de “ficar mais sabido”, uma forma de defesa contra os brancos, geralmente expressam isso em frases assim: “no passado, perdemos nossas terras porque muitos de nossos parentes não sabiam ler e escrever; nossos parentes assinavam um papel e perdiam suas terras; outras vezes, trocavam a terra por qualquer coisa, a exemplo de cachaça”. Parecem assinalar uma compreensão mais alargada da escola no contexto atual, que não se limita somente a querer uma escola para ler e escrever. Nesse sentido, o “tornar-se sabido” implica, através e pela escola, o aprendizado da cultura, da memória e da tradição; implica tornar-se tupinambá forte, ser guerreiro. “Tornar-se sabido” é uma relação que envolve diferentes experiências que se potencializam na escola e em tudo o que ela proporciona (SANTANA, 2015, p. 100).

O segundo resultado da pesquisa realizado pelos professores gerou a produção de material didático a ser utilizado na escola indígena e nas escolas não indígenas do Município de Ilhéus, a fim de disseminar conhecimentos sobre a existência dos Tupinambá. Trata-se da

cartilha *Memória viva dos Tupinambá de Olivença*⁴³, cujo conteúdo traz informações sobre a vivência dos Tupinambá e seus costumes tradicionais. Essa cartilha constituiu um instrumento político de conscientização e demarcação de espaço perante a sociedade não índia de Ilhéus, uma vez que já havia direitos conquistados na área de educação – construção da escola indígena em Sapucaieira e contratação de professores indígenas pela Secretaria Estadual de Educação; e saúde diferenciada – contratação de agentes de saúde e estudo e delimitação do Território Tradicional⁴⁴.

3.3. “A escola ajuntou o povo, mas também trouxe conflitos entre os nativos”

Como em todo espaço social, as relações são construídas a partir de atravessamentos que envolvem disputas, interesses e conflitos. A instituição escola, nesse sentido, não foi nem será entre os indígenas um espaço de produção de harmonia e paz, como muitos tendem a imaginar e a romantizar, ainda mais quando os desafios postos implicam ressignificar as velhas práticas pedagógicas, com suas epistemologias ocidentais e colonialistas, “em busca de novas práticas político-pedagógicas verdadeiramente calcadas em relações sociais, étnicas e epistemológicas simétricas” (LUCIANO, 2013, p. 310).

No caso dos Tupinambá, à medida que a escola vai crescendo e se expandindo pelo Território, as tensões também vão aumentando e tornando a escola um espaço de disputa e concorrência pelas vantagens que esta pode oferecer. Essas disputas geraram sérias consequências na organização política do Movimento Indígena, ao ponto que as lideranças e seus cacicados não conseguiam mais dialogar e se entender, o que levou à entrada de agentes externos para a tomada de decisões na organização social deste povo. Presenciei diversos conflitos desta ordem, sobretudo os concernentes à escola. Professores, alunos, famílias e

⁴³ Para a produção deste material didático foram realizadas três oficinas de sistematização da pesquisa, contando com a participação da Federação de Órgãos para Assistência Social – Núcleo Educacional – Regional Bahia, Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAI, Ministério da Educação e a Coordenadoria Ecumênica de Serviço – CESE.

⁴⁴ Grupo de discussão do território que acompanhou as visitas da FUNAI na aldeia e participou das reuniões sobre o território indígena em vista da demarcação. O Conselho Indígena Tupinambá de Olivença – CITO congrega um conselho de 15 lideranças e reúne todas as reivindicações dos direitos da aldeia. Encaminhou várias reivindicações, entre elas: a vinda da FUNAI – GT – Grupo de Trabalho sobre território, nos meses de novembro a dezembro/2001, para visita e relato preliminar da afirmação da identidade étnica Tupinambá do povo e da delimitação. O estudo sobre os limites do território e comprovação da identidade étnica e confirmação da demarcação das terras em Olivença se estendeu até 2002. A criação da Associação Ambientalista Indígena Tupinambá de Olivença, responsável por encaminhar projetos aos órgãos e entidades competentes para o benefício da aldeia. O reconhecimento étnico em 2002 (SILVA, 2006, p. 34).

funcionários ligados a determinado cacique, por não concordarem com outros grupos ligados a cacicados distintos, não permitiam a presença destes na escola.

Um dos palcos de conflitos deu-se na escolha e indicação da direção do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença – CEITO, sempre ocupada por gestores não indígenas, obedecendo às normativas da Secretaria Estadual de Educação. A investidura no cargo de gestor para as Unidades Escolares estaduais tinha como obrigatoriedade ser efetivo do quadro do Magistério Público do Estado da Bahia⁴⁵. Todos os cinco gestores que passaram pela escola antes de 2009 foram diretores não índios, o que causava uma enorme insatisfação por parte de algumas lideranças.

Ouvi muitas vezes em reuniões de lideranças que a escola não tinha como avançar sendo operacionalizada pelo “branco”, pois *“eles não conhecem nossas realidades, nossas histórias. Tem de ter um diretor indígena que já conhece tudo e sabe o que é bom para o povo Tupinambá”* (anotações pessoais). Já de outros interlocutores ouvi *“que a direção da escola não podia cair em mãos erradas”*, pois as obrigatoriedades éticas e jurídicas de um servidor público perante o Estado o inibiriam de *“fazer coisas erradas”*.

Os gestores reclamavam à Secretaria de Educação que os conflitos da escola os impediam de fazer o trabalho de gestão. Por uma série de questões que ocorriam no contexto escolar, esses gestores acabavam pedindo exoneração dos cargos, em alguns casos por pressão de lideranças e caciques, quando estes não os favoreciam ou quando havia o entendimento de que um determinado grupo estava sendo favorecido pela gestão escolar.

Diante da situação e dos problemas que cercavam a escola, a fim de resolver os impasses e conflitos, e por insistência de um determinado grupo, foi concedida pela Secretaria Estadual de Educação a administração da escola a um determinado grupo; este acompanharia a parte pedagógica e administrativa, mas legalmente a Diretoria Regional de Educação assumiria o papel institucional, sobretudo na gerência dos recursos da merenda escolar e na compra de materiais pedagógicos.

⁴⁵ A Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Art. 22 – Na organização administrativa e pedagógica das unidades escolares haverá, de acordo com a categoria da respectiva unidade escolar e o nível de escolaridade do titular do cargo, os cargos em comissão de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar, na forma estabelecida no Anexo V desta Lei. Parágrafo único – A classificação dos cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor, de acordo com o nível de escolaridade do titular, é a seguinte: I – Nível 1: ocupante de cargo efetivo classificado nos níveis 1 ou 2; II – Nível 2: ocupante de cargo efetivo classificado nos níveis 3 ou 4. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10404710/artigo-22-da-lei-n-8261-de-29-de-maio-de-2002-da-bahia>> Acessado em janeiro de 2019.

Parecia uma solução para diminuir os problemas e resolver os impasses, no entanto, a proposta não foi aceita pelo grupo opositor, ocasionando diversas ocupações na Diretoria Regional de Educação, o que resultou num novo acordo entre as partes. A gestão da escola foi então dividida entre os dois grupos: a gestão pedagógica foi dada a um grupo e a gestão administrativa, destinada a outro grupo. Porém a medida não surtiu efeito; os conflitos passaram a ser constantes, uma vez que esses gestores indígenas não conseguiam dialogar entre si. Nas reuniões pedagógicas os conflitos se acirravam, tornando-se reuniões de “*bate-bocas*”, chegando até as agressões físicas entre professores, lideranças e os próprios gestores. Diversas denúncias ao Ministério Público foram feitas. Consequentemente, a escola foi se esvaziando, perdendo a credibilidade entre os pais, que retiraram seus filhos da escola e matricularam-nos nas escolas não indígenas municipais.

Uma segunda tentativa de resolver os conflitos pela Secretaria de Educação deu-se em 2008, com a nomeação, para diretora da escola, de Núbia Batista, coordenadora indígena à época. Sua indicação para este cargo já havia gerado diversos desentendimentos entre lideranças, bem como a ocupação, por parte de um grupo, da Diretoria Regional de Educação. Essa investida da Secretaria de Educação também não obteve resultados positivos. A presença de Núbia na escola mobilizou o grupo contrário para realizar ocupações e idas a Salvador a fim de retirá-la do cargo, assim como sua entrada na escola foi limitada, em razões de sua saída da aldeia junto à FASE (já fiz referência à contribuição dessa ONG no processo de criação da escola) em 2006, quando lideranças solicitaram que esta ONG se retirasse da aldeia. O grupo contrário à nomeação de Nubia acusava-a de haver abandonado a aldeia, preferindo a ONG na qual trabalhava em 2006.

A partir de 2009, após uma série de disputas e conflitos, sobretudo internos, envolvendo a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através da ação do Ministério Público, designou um grupo de gestores não indígenas (uma diretora, dois vice-diretores e um secretário escolar) para organizar a escola, visando restabelecer a ordem (SANTANA, 2015, p. 110).

Este episódio trazido por Santana ocorreu em um dos períodos mais conflituosos entre os Tupinambá de Olivença, causando a intervenção do Ministério Público a pedido da Secretaria Estadual de Educação. A situação conflituosa incidia diretamente na qualidade e no processo de escolarização dos alunos, o que começou a gerar diversas reclamações dos pais, dos próprios alunos, e consequentemente resultou na migração desses alunos para as escolas não indígenas.

A Lei 12.046, de 4 de janeiro de 2014, “cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia”. Foi então realizado o primeiro concurso público para professores indígenas com o quantitativo de 390 vagas; apenas 109 professores foram aprovados. Para a Escola Indígena Tupinambá de Olivença foram disponibilizadas 56 vagas, das quais 27 foram ocupadas. O concurso provocou uma série de tensões entre professores, caciques e lideranças, tendo em vista a não aprovação de professores no concurso público; estes cobravam de seus líderes providências perante o Estado, alegando que a maioria dos novos concursados não fazia parte do Movimento Indígena, além de não conhecer a realidade das comunidades e não participar do processo de criação da escola, temendo, desta forma, pelo enfraquecimento dos processos e práticas culturais praticados na escola.

Foi instaurada uma comissão de caciques para avaliar a identidade étnica desses candidatos aprovados, uma vez que o requisito específico para o cargo de professor indígena, segundo o Edital⁴⁶, era “*Ser indígena e pertencer, prioritariamente, à etnia da aldeia onde deverá exercer as suas atividades, comprovada mediante declaração de sua identidade étnica indígena expedida pelo líder da comunidade (Cacique da Aldeia) da qual faça parte, declarado pela FUNAI*”. Tratava-se de um certo controle para que não houvesse a entrada de não índio na escola ou o favorecimento por parte de cacique a um desses membros. Diversos candidatos ficaram de fora por não conseguirem comprovar sua identidade indígena perante a Comissão; os demais, que comprovaram, mesmo sem terem nenhuma ligação com o Movimento Indígena, permaneceram no cargo, o que gerou desconforto entre os professores.

Esses questionamentos e a insatisfação também ocorreram em aldeias de outras regiões da Bahia. Diante da não aprovação de muitos professores indígenas que atuavam nas escolas, algumas mobilizações de lideranças foram feitas perante a Secretaria de Educação e o Ministério Público. Os Tumbalalá, por exemplo, impetraram uma ação junto ao Ministério Público, solicitando a anulação do concurso público e alegando não terem ciência do processo, nem terem participado diretamente das discussões. A ação não foi cumprida. Alguns professores entraram com recurso solicitando a anulação de questões da prova, alegando equívocos em seu conteúdo e falta de conhecimento sobre os povos indígenas da Bahia; argumentaram que a empresa que realizou o certame não estava preparada para realizar um concurso específico para professor indígena.

⁴⁶ Edital SAEB/4/2013, de 29 de novembro de 2013.

A realização do primeiro concurso público específico para professor indígena na Bahia, embora tenha provocado nas aldeias uma série de conflitos, é considerada pelos povos indígenas uma conquista do Movimento Indígena através do Fórum Estadual de Educação⁴⁷, que desde 2000 vem debatendo, em diálogo com o Estado, sobre a criação e a implantação de políticas públicas educacionais, tendo como principal referência a forma como esses povos se organizam, suas especificidades socioculturais, sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas, e suas relações intersocietárias atreladas aos seus projetos sociais.

A partir deste diálogo foram se concretizando no âmbito do Sistema Estadual de Educação do Estado da Bahia políticas que possibilitam um modelo de educação indígena que assegure a interculturalidade, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização da educação e identidade etnocultural de cada povo, tarefa que no cotidiano, professores indígenas, lideranças e seus aliados exercem com práticas pedagógicas diferenciadas, ressignificando assim os modelos de escolas postos nas aldeias pela colonização, constituídas historicamente pela negação da diversidade sociocultural.

Entre as conquistas alcançadas pelo Movimento Indígena da Bahia, destaca-se a criação da Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, da categoria⁴⁸ de escola indígena e a carreira de professor indígena no Grupo Ocupacional de Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia. Esta última possibilitou a realização do concurso público específico para professor indígena, permitindo que as escolas fossem geridas pelos próprios indígenas no cargo de gestão da escola, o que em outros momentos era ocupado por gestores não indígenas.

As ações conquistadas na Bahia viabilizaram a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, desde a definição do modelo

⁴⁷ O FORUMEIBA constituiu uma importante ferramenta de articulação política e de interlocução com a Secretaria Estadual de Educação na Bahia; é o Fórum Estadual de Educação Indígena. Esse Fórum agrega 22 povos indígenas: Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó-Fulni-ô, Kiriri, Pankararé, Pankararu, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xakriabá, Xukuru-Kariri, localizados em 25 municípios, nas regiões Sul, Extremo Sul, Norte, Oeste e Centro-Leste, tendo a maior concentração populacional nas regiões Sul e Extremo Sul.

⁴⁸ O Decreto de nº 8.471, de 12 de março de 2003, cria a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia. A Lei 12.046, de 4 de janeiro de 2011, cria a carreira de professor indígena no Grupo Ocupacional de Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia. Sobre a criação da categoria de escola indígena, Tassinari e Gobi (2009) afirmam que entre os anos de 2002 e 2005, o crescimento significativo de escolas indígenas se deu não só pela construção de novas escolas, mas dada a criação da categoria “escola indígena”, anunciada pela Resolução 3/99, e o Plano Nacional de Educação, possibilitando diversas escolas indígenas, existentes antes mesmo da existência de tais normativas, saírem da categoria de “escolas rurais”.

educacional a ser implantado, até o planejamento e o acompanhamento das ações, e, por fim, o controle social sobre a política e o financiamento dessas escolas.

No tocante a estas políticas públicas educacionais, mesmo que algumas delas hajam sido construídas com a participação e a consulta aos povos indígenas, e suas produções tenham como referência normativas e referenciais que buscam compreender os “processos próprios de aprendizagem” bem como as organizações societárias dos povos, ainda é um desafio para o Estado compreender essa diversidade nas aldeias, já que há uma assimetria entre a escola que estes povos pensam para si, com um currículo específico e diferenciado, e a escola que o Estado pensa para tais povos.

Mesmo diante desses entraves, os povos indígenas acreditam nos seus projetos de escola. O processo de escolarização entre os indígenas tornou-se uma ferramenta de luta e empoderamento, possibilitando a (re)organização política dos movimentos indígenas e permitindo a reelaboração e a afirmação das identidades, a reorganização social, a valorização dos conhecimentos tradicionais, a manutenção/reconstrução de suas línguas, seus costumes tradicionais, em articulação com a luta pela demarcação dos seus territórios tradicionais.

Conforme Silva (2010, p. 12):

A educação bilíngue e intercultural é, portanto, uma iniciativa inovadora. É uma experiência de educação que deve considerar os projetos dos povos indígenas. De um modo geral, a proposta de educação intercultural foi pensada a partir das próprias expectativas dos indígenas para a obtenção de conhecimentos que garantiriam a posse e o gerenciamento dos seus territórios, conseguindo meios para melhorar as condições de vida de suas comunidades, reforçar a língua materna, os costumes, as tradições do povo e manter sua cultura. Para atingir tais objetivos os professores deveriam criar ou renovar a prática escolar, o currículo, seus livros didáticos, decidir sobre o uso da escrita das línguas na escola e fora dela, sendo eles os principais autores de um inovador processo educativo relacionado às suas culturas, à intercultural e às suas vidas.

No caso dos Tupinambá, o projeto de escola construída a partir da especificidade, do diferenciado e da interculturalidade viabilizou um posicionamento crítico e reflexivo na tomada de decisões sobre os processos e práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas por estes, ao longo dos anos, em seu território, questionando desta forma o modelo de escola cuja pedagogia esteve historicamente influenciada pela hegemonia das elites branca e colonizadora. Por outro lado, há de se notar que muitas das práticas colonizadoras estão diluídas nesse novo projeto de escola que os Tupinambá pensam para si. Talvez por isso, a escola, por não conseguir dar conta de uma série de questões e anseios sobrepostos a ela,

acaba não respondendo satisfatoriamente aos desejos de determinados grupos, causando rupturas entre caciques, professores e lideranças.

O colégio indígena Tupinambá de Olivença, por ser a primeira escola construída na aldeia, torna-se palco de muitas disputas. Destaco, nesse sentido, que estas disputas não ocorriam somente pelo controle da escola; havia, obviamente, propostas inovadoras que trariam melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem e no acesso dos alunos à escola. No entanto, a falta de diálogo dos atores que demarcavam uma posição política sobre a escola os impedia de visualizar tais propostas.

Um dos questionamentos era que a escola de Sapucaieira não comportava mais a extensão do Território, dado o crescimento do número de estudantes e o avanço nas etapas educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Os estudantes que avançavam para o 5º ano se deslocavam das comunidades para acessar a escola, pois os anexos da escola nestas comunidades ofertavam apenas as etapas que vão da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental I. Além do trajeto até a escola-sede ser distante, as péssimas estradas, sobretudo em períodos de chuva, impedem o acesso desses estudantes à unidade escolar.

A partir dessas necessidades apontadas por lideranças, inclusive por famílias, as possibilidades de criação de escolas próximas ao contexto destes estudantes foram surgindo. Desse modo, começa uma maratona de idas de lideranças a Salvador, para requerer da Secretaria Estadual de Educação a criação de outras unidades pelo Território, retomando as primeiras reivindicações feitas ao Estado em 2000: a construção de três escolas indígenas com o porte físico da escola de Sapucaieira, nas comunidades de Acuípe do Meio, Santana e Sapucaieira, por se entender que estas comunidades centralizam a extensão da TI Tupinambá.

Atualmente o Território possui cinco unidades escolares: Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença; Colégio Estadual Indígena Amotara; Colégio Estadual Indígena do Acuípe de Baixo; Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Abaeté; Colégio Estadual Indígena da Serra do Padeiro. Esta última localiza-se na aldeia Serra do Padeiro, a aproximadamente 60 quilômetros de Olivença.

Considerações finais

“Se eu soubesse ler e escrever eu ia dar aula, queria ensinar a cultura dos antigos, mas papagaio velho não aprende a falar, né?”

(Dona Angelina – *in memoriam*)

Ouvi de uma liderança a narrativa acima, que reclamava sobre o aprendizado do seu filho em relação à cultura e as tradições dos antigos. Na sua lógica, a escola não estava mais cumprindo o seu papel de ensinar a cultura, pois havia muitos professores novos que não nasceram na aldeia, *“e como vai ensinar o que não sabe, o que não viveu”*. Ouvi também de uma professora e líder espiritual a expressão *“o que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo”*. Na sua compreensão, numa escola indígena a tradição deve estar inserida em suas práticas pedagógicas, como bem esclareceu: *“porque a gente precisa da leitura, da escrita, da universidade, mas a gente também necessita das nossas verdadeiras identidades. A gente não pode perder nossos costumes, e esses costumes não podem deixar de ser passados para as nossas crianças”*.

Ao longo deste trabalho, busquei demonstrar como o projeto de educação escolar indígena entre os Tupinambá de Olivença foi se constituindo e quais os desdobramentos ante os processos de luta na busca por direitos diferenciados. Coube-me também avaliar alguns conceitos sobre educação indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, e a partir de narrativas de sujeitos inseridos nesse processo, refletir sobre que tipo de escola os Tupinambá querem para si e como esta se soma à luta do Movimento Indígena na defesa pela afirmação da identidade, das tradições culturais e do Território ancestral.

Como demosramos na pesquisa, a escola inserida no contexto das aldeias Tupinambá foi acionada para pensar uma série de questões. Inicialmente, levar a escolarização para aqueles sujeitos que por uma série de motivos não tinham acesso à escola, tendo em vista suas dificuldades de logística e deslocamento aos poucos espaços onde era ofertada a educação. Em segundo lugar, a escola vai se constituindo como instrumento de empoderamento; sua expansão pelo Território possibilitou o acesso às famílias, mobilizando-as e integrando-as ao Movimento Indígena. A consciência de indianidade veio à tona, junto com a luta por direitos diferenciados.

A escola, como mostramos na pesquisa, foi vital em todos os processos de luta dos Tupinambá de Olivença, e me atrevo a dizer que até mesmo para outros povos, servindo de

ferramenta para o fortalecimento e a conquista de sonhos, desejos e projetos, por apresentar facilidades e privilégios, inclusive no diálogo com o poder público.

Entre os Tupinambá, a escola juntou os parentes, mobilizou a aldeia, construiu relações e transformou a vida social. Nesses processos também vieram os conflitos, as tensões e rupturas. Ocorre que nas relações interpessoais e intersocietárias, os conflitos são necessários para construir novas relações e alianças. No caso dos Tupinambá, serviu para que outros caminhos e possibilidades fossem encontrados, como visto no trabalho.

À medida que relações entre cacique e lideranças vão sendo constituídas e a escola vai se expandindo pelo Território, ela também vai sendo atualizada, mudando os discursos e as narrativas por parte de alguns sujeitos sobre sua função social. Nesse sentido, a escola é atravessada por diferentes perspectivas – a escola pensada por caciques e lideranças tem um perfil idealizado muito parecido com os conceitos sobre educação indígena específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural, definindo assim o que seria uma escola indígena ideal. Esses discursos são acionados sobretudo perante o Estado, na busca por políticas públicas.

Já a escola pensada por pais e mães busca qualificar seus filhos para terem acesso ao mundo externo, garantindo-lhes sucesso na vida social, profissional e acadêmica. Ouvi de muitos pais relatos que queriam que seus filhos desenvolvessem melhor a leitura e a escrita, pois isso lhes possibilitaria acesso fácil à cidade, e que as questões sobre cultura e tradição deveriam ser aprendidas no seio familiar.

Um terceiro ponto é a escola pensada pelos próprios estudantes. Estes, em alguns momentos, reclamavam das práticas culturais na escola, sobretudo das aulas de Tupi. Questionavam o uso da língua, em qual momento e onde seria utilizada. Ouvia de alguns que o que gostariam de aprender era a língua inglesa, por apresentarem um gosto musical tendente a esta cultura.

As narrativas apresentadas acima por pais, alunos e lideranças se configuram como desejos e vontades que perpassam a escola com perspectivas diferentes construídas por olhares e pontos de vistas diversos. É nítido que existem dois pontos de vista em relação à escola: a escola que lideranças políticas do movimento querem para o seu povo e a escola que o povo quer para si, gerando um conflito de perspectivas. Os discursos que defendem que a escola é produtora de cultura e tradição são, geralmente, os de famílias que desempenham alguma função política no Movimento Indígena e estão ligadas diretamente a uma liderança política do movimento, sobretudo no tocante ao acesso aos privilégios que a escola pode

oferecer. Os demais entendem que a escola é um espaço de conhecimento universal e que as tradições e a cultura devem ser passadas de pai para filho num contexto familiar. *“A escola tem de ensinar os meninos a ler o ABC, saber tabuada para quando tiver na feira não passar troco errado”* – ouvi de um pai.

Nesse sentido, alguns equívocos foram sendo construídos sobre a escola dos Tupinambá de Olivença. Narrativas demonstram que a instituição escolar se constituiu como espaço de produção de identidade e tradições e resolução de problemas desta ordem. A escola é utilizada como instrumento de empoderamento e acesso aos conhecimentos que possibilitem aos indígenas o acesso ao mundo da cidade, tendo em vista o desempenho de suas funções sociais. Nessa lógica, buscamos demonstrar em nosso trabalho que a escola dos Tupinambá, a partir das práticas pedagógicas diferenciadas, fortaleceu a identidade étnica, valorizou as práticas culturais e revigorou símbolos que constituem a cosmovisão Tupinambá, ajudando na retomada da autonomia indígena perante a sociedade e seus projetos societários.

De acordo com a cacique e professora indígena Maria Jesuína:

A escola, o papel dela nessas questões quando a gente pensou, ela foi utilizada desde então, desde quando se construiu, quando se começou a trabalhar a educação dentro das comunidades, foi utilizada como instrumento de fortalecimento da identidade do povo, através da educação. Então hoje, o papel dela continua nesse sentido, de fortalecer e para que não se perca a questão cultural, porque é o ambiente, é o local que a gente tem acesso a todas as crianças, desde a creche até o Ensino Médio e até os adultos que ensinam na EJA, para estar informando o que é que a gente tem, da nossa cultura que não pode se perder. Então é um processo de aprendizagem que passa de pai para filho, realmente dentro de um ambiente único, que é a escola. Porque a escola é um espaço de fortalecimento [...], de afirmação da nossa história. Que isso não se perca e continue sendo repassado de pai para filho, de neto para avô. (Entrevista, janeiro de 2019).

Esses pontos trazidos pela professora Maria Jesuína demonstram que um dos papéis da escola é fortalecer a identidade indígena e as tradições, o que nos leva a refletir que, se a identidade pode ser fortalecida a partir da escola, então ela não se perdeu. Nesse sentido, a escola não pode produzir identidade nem cultura, pois quando estes estudantes chegam até ela já carregam consigo os aprendizados adquiridos dos seus pais, sobretudo quanto ao manejo de atividades na roça, o qual reúne toda a família, e onde são repassados conhecimentos e ensinamentos sobre a tradição, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade indígena desses sujeitos.

Referências Bibliográficas

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra**: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. (Dissertação de mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, 2013a.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. 2015. **Indígenas na Cidade do Rio de Janeiro**. Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, Rio de Janeiro, N. 7, p. 149-168, jan./jun.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº 8.471/2003**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Parecer 2/2003**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 106/2004**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Lei 18.629/2010**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAINES, Stephen G. 2014. Relações Interétnicas na fronteira Brasil-Guiana: reafirmação étnica entre os povos indígenas Makuxi e Wapichana. In: TRINCHEIRO, Hector Hugo.

BOURDIEU, Pierre. SILVEIRA, Cássia R. da & PEGORIM, Denise Moreno (Tradutoras). **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CATANI, Denise Barbara. A Educação como Ela é. In.: **REVISTA EDUCAÇÃO**. Edição Especial: Biblioteca do Professor (Bourdieu Pensa a Educação). 2. ed. São Paulo: Editora Segmento, 2012, p. 16-25.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Morada dos encantados**: identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro. Salvador: UFBA, 2008 (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais).

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de civilização e cultura**: a escola bakairi. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional, 2006 (Tese de doutorado).

CHATES, Taíse de Jesus. A domesticação da escola na perspectiva Kiriri. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Pesquisa e escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto, 2013.

GRUPIONI, Luis. D. B. **Olhar longe porque o futuro é longe** – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Departamento de

Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: KOFES, Suely; MANICA, Daniela (Orgs.). **Vidas & Grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015.

MELIÀ, Bartomeu. **Ação Pedagógica e alteridade**: por uma pedagogia da diferença. In: Conferência Ameríndia de Educação, 1. Mato Grosso, 1997.

MEJÍA, Rafael Estrada. Etnografia, cartografia e devir: potencialidades da escrita nas pesquisas antropológicas contemporâneas. In: KOFES, Suely; MANICA, Daniela (Orgs.). **Vidas & Grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2 ed.. São Paulo: Loyola, 2002.
Memória viva dos Tupinambá de Olivença: **relembrar é reviver, é afirmar é ser**. (organização) Professores Tupinambá de Olivença. – Salvador: Associação Nacional de Ação Indigenista; CESE 2007.

LOPES DA SILVA, Aracy, e FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, e VIDAL, Lux, e FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

MARCIS, Teresinha. **A “hecatombe de Olivença”**: Construção e reconstrução da identidade étnica – 1904. Dissertação (Mestrado de História Social) Salvador: UFBA, 2004.

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.

MUÑOZ, Marita Gómez. **Saber indígena e meio-ambiente**: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Enrique (coord.). A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

PARAÍSO, Maria Hilda. Marcelino José Alves. **De índio a caboclo, de Lampião Mirim a comunista, uma trajetória de resistência e luta no sul da Bahia**. Comunicação apresentada em XXV Simpósio Nacional de História. Bahia, 2009.

ROCHA, Cinthia Creatini da. **“BORA VÊ QUEM PODE MAIS”**: Uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia) (Tese de doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, vol. 4, n. 1, 1998, p. 47-77.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SALINAS, Sonia Comboni. NUÑUZ, José Manuel Juárez. **Diversidad cultural, educación y democracia**: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. *Educativa*, n. 75, Año XXII, Agosto, 2001.

SANTANA, José Valdir Jesus de. **“A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”**: A escola dos Tupinambá de Olivença / José Valdir Jesus de Santana. São Carlos: UFSCar, 2016. 241 p.

SAHLINS, M. **“O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica**: porque a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte I)”. *Mana Estudos de Antropologia Social*, Museu Nacional. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, UFRJ, 1997a.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

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

SILVA, Joana Aparecida Fernandes. Educação indígena na área Xerente: apropriação e reforço cultural. In: ROCHA, Leandro Mendes [et al.]. **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira. **Ilha – Revista de Antropologia**. v. 10, n. 1, p. 217- 244, 2008.

TASSINARI, Antonela Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy, FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

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.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra Calada**: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

VIEIRA, Marina Guimarães. A descoberta da cultura pelos Maxakali e seu projeto de pacificação dos brancos. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

ANEXO 1



PROGRAMAÇÃO

DATA: 22 a 24 de novembro de 2017

LOCAL: Ilhéus/BA

ENDEREÇO: Rodovia Ilhéus – Una, km 30, Aldeia Acuípe de Baixo, BA 001 no Centro Cristão de Recreação – CECRE

Dia 22/11(quarta-feira)

- 7h** Café da Manhã
- 8h** Abertura (Ritual)
- 9h** Credenciamento dos Participantes
- 10h** Reunião com Representantes de Cada Território
- 12h** Almoço

14h Abertura Oficial

Representantes Institucionais:

Secretário de Educação do Estado: Walter Pinheiro

Secretário de Justiça: Carlos Martins

Coordenador de Educação Indígena: Rafael Truká

Diretora do NTE 05: Josefina M^a Castro

Prefeito de Ilhéus: Mário Alexandre

Secretária de Educação do Município de Ilhéus: **Eliane Oliveira**

Deputada Estadual: Ângela Souza

Deputado Federal: Afonso Florêncio

Representante da Comissão de Direitos Humanos: Marcelino Galo

UNCME: Gilvânia da Conceição Nascimento

Liderança Indígena: Val Tupinambá

FUNAI: Frederico Campos

Secretária do FORUMEIBA: Cirila Gonçalves

16h Mesa: Representantes das Superintendências da Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Superintendência de Recursos Humanos da Educação – SUDEPE

Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED

Coordenação de Articulação dos Núcleos – CONTE

Superintendência da Educação Profissional e Tecnologia – SUPROT

Coordenação de Infraestrutura da Secretaria de Educação – COINF

Superintendência de Planejamento Operacional da Rede Escolar – SUPEC

Superintendência de Gestão Informação Educacional – SGINF

Diretoria Geral – DG / Projeto Político Pedagógico – PPP

18h Encerramento

19h Jantar

20h Noite Cultural

Dia 23/11 (quinta-feira)

7h Café da manhã

8h Ritual Indígena

8h30 Mesa: Práticas Pedagógicas

Convidados: Valuza Saraiva (SEC), Catarina Santos (SEC) e José Carlos Tupinambá

Mediador da mesa: Nadia Tupinambá

10h30 Oficinas Temáticas Educação de Jovens e Adultos

Professora: Isa Castro

Mediador da Oficina: Raimunda Pataxó

Gestão Escolar Indígena

Professora: Mayra Tuxá

Mediador da Oficina: Katu Tupinambá

Terra, Territorialidade e Movimento

Palestrantes: Frederico Vieira e Haroldo Heleno

Mediador: Ibuí Pataxó

Alimentação Escolar Indígena

Nutricionista: Layane Moraes

Mediador: Larissa Raiara

Educação Inclusiva

Professora: Patrícia Silva (SEC)

Mediador: Carla Folegatti

11h Socialização das Oficinas

12h Almoço

14h Mesa: Educação Escolar Indígena Diferenciada

Convidados: Edson Kayapó e José Carlos Tupinambá

Mediador: Ibuí Pataxó

17h Avaliação das Coordenações Indígenas (SEC e NTEs)

18h Encerramento

19h Jantar

20h Noite Cultural

Dia 24/11 (sexta-feira)

7h Café da manhã

8h Ritual indígena

9h Eleição da nova diretoria do FORUMEIBA

Mediador: Rafael Truká

11h Constituir Chapas para a Eleição

12h Almoço

14h Eleição do novo Secretário do Forumeiba

15h Decisão sobre local do próximo Fórum

16h Leitura da Ata Final

17h Encerramento

18h Jantar