



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DIRETORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS 1
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC

Sonja Mara Mota Ferreira

“A LUTA DE UM POVO A PARTIR DA EDUCAÇÃO”:
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DA SERRA DO
PADEIRO



Salvador
2011

Sonja Mara Mota Ferreira

**“A LUTA DE UM POVO A PARTIR DA EDUCAÇÃO”:
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DA SERRA DO
PADEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

Salvador
2011

**“A LUTA DE UM POVO A PARTIR DA EDUCAÇÃO”:
ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DA SERRA DO
PADEIRO**

Sonja Mara Mota Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada por:

Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder / Uneb

Profa. Dra. Ana Célia Silva / Uneb

Profa. Dra. América Lúcia César/ Ufba

Salvador
2011

Ao jovem guerreiro Magno Tupinambá
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais Wilson (in memorian) e Laurita pelo exemplo sempre inspirador, o amor imenso dispensado aos filhos, a preciosa oportunidade que nos proporcionaram, na nossa velha casa em Jequié, de acolher e respeitar as diferenças, a primeira escola que me ensinou a conviver com a diversidade.

Ao meu marido Paulo (in memorian) pela nossa vida em comum compartilhada, pelo incentivo no percurso da minha pesquisa e pela presença sempre, afinal, como ele mesmo escreveu em uma de suas músicas: “*não se faz um adeus em um coração que não esquece*”.

Aos meus filhos, meus amores, Mariana e Paulinho, pela sensibilidade, estímulo, críticas e sugestões dadas ao longo da minha jornada acadêmica. O orgulho que sinto por eles serem o que são me faz acreditar cada vez mais na possibilidade de um mundo melhor.

Às minhas irmãs, Sandra, Sheila e Silvana, pela força e apoio sempre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Luciano Lopes Messeder, pela sua competência profissional e humana, seu incentivo e confiança no meu trabalho, apesar das minhas limitações pessoais e dificuldades que surgiram ao longo do curso.

À professora Ana Célia Silva pelo interesse, generosidade e estímulo demonstrados em momentos especiais de interlocução, que foram fundamentais para a conclusão dessa pesquisa.

À professora América Lúcia César por participar da minha defesa e pelo carinho a mim dispensado.

À professora Isa Castro por quem eu tenho muita admiração e respeito, pela sua contribuição valiosa.

A Jerry Matalawê pela confiança e oportunidade de aprendizado no trabalho cotidiano.

À professora Maria Lúcia Diniz de Pochat pela disponibilidade em ajudar e realizar a revisão linguística.

À Vanda, exemplo de generosidade e alegria sempre.

À Rosilene Tuxá e Núbia Tupinambá pela contribuição ao meu projeto.

Sou muito grata aos Tupinambá da Serra do Padeiro, pelo carinho e amizade, pela ajuda e contribuição direta neste trabalho, especialmente a: Cacique Babau, Sr. Lírio, D. Maria, Magnólia, Jéssica, Maguinho, Célia, Baiaco, Socorro, Stefany, Miana, Elizângela, Cristiane, Geiza, César, Cássia, Maria, Rita de Cássia, Mércia, Ana, Jocélia, Magna Daiane, Gildete, Velma, Micaela, Tête, Gil, Rosi, D. Marlúcia, D. Miúda, D. Maria de Caetano, Sr. Edvilson, Micaela, Marcela, Velma, Joselice, Uga e Zeno.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a Educação Escolar Indígena na Bahia, focalizando uma das escolas indígenas do estado, a Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, localizada no município de Buerarema. Tem como objetivo refletir sobre essa Instituição de ensino analisando se suas práticas educativas são diferenciadas, atendem às demandas da comunidade ou se constituem meras práticas reprodutoras do sistema de ensino formal. Neste exercício, foram tomados como base da pesquisa, questionamentos sobre a concepção de educação diferenciada para os membros da comunidade, os professores e seus processos de formação, suas trajetórias, a descrição sobre o que consideram como educação diferenciada e análise de suas práticas e discursos. Foi abordada a interação da Secretaria da Educação do Estado com as escolas indígenas, considerando-se a sua especificidade e contexto, assim como a participação dos índios Tupinambá na construção das políticas e programas educacionais implementados por este órgão. Ao final, busquei compreender os dilemas e as possibilidades colocadas pela experiência escolar indígena desenvolvida por essa comunidade específica, analisando uma modulação possível de construção da educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação Diferenciada - Práticas Escolares - Identidade Étnica

ABSTRACT

This work intends to analyse the education of Indigenous Brazilians in Bahia, focusing on the Serra do Padeiro Tupinambá Indigenous State School, located in the Buerarema municipality, and will reflect upon this institution, analysing if it employs unique schooling techniques, to address the community's demands, or merely copies the system of general formal schooling. The research basis for this exercise consists of questions about the meaning of an unique education system for the members of the indigenous community, its teachers and their backgrounds, and the analysis of their methodology. Furthermore, we will approach the interaction between the State Secretariat of Education and the indigenous schools, considering their specificity and context, as well as the role of Tupinambá indigenous in the elaboration of politics and educational programs implemented by this entity. Finally, I try to understand the dilemmas and possibilities placed by the indigenous school experience developed by this specific community, analyzing a possible modulation in the construction of a differentiated education.

Keywords: Differentiated education – School practices – Ethnic identity

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABA | Associação Brasileira de Antropologia |
| AITPS | Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro |
| Anai | Associação Nacional Indigenista |
| Apoinme | Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo |
| Caporec | Coletivo de Educadores Populares da Região Cacaueira |
| CEB | Comunidade Eclesial de Base |
| CEI | Coordenação de Educação Indígena e do Campo |
| Cimi | Conselho Indigenista Missionário |
| CONEEI | Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena |
| Copiba | Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia |
| CPC | Centro Popular de Cultura |
| CPPI | Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas |
| Direc | Diretoria Regional de Educação |
| Direm | Diretoria de Educação e suas Modalidades |
| EITO | Escola Indígena Tupinambá de Olivença |
| EITSP | Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| Fase | Federação dos Órgãos para a Assistência Social e Educacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional |
| Funai | Fundação Nacional do Índio |
| Funasa | Fundação Nacional da Saúde |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ISA | Instituto Socioambiental |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| Pineb | Programa de Pesquisas sobre os Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro |
| PNAEI | Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| Reda | Regime Especial de Direito Administrativo |
| SEC | Secretaria da Educação do Estado da Bahia |
| Sedes | Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza do Estado da Bahia |
| SJCDH | Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos |
| SIL | Summer Institute of Linguistic |
| SPI | Serviço de Proteção aos Índios |
| Uesc | Universidade Estadual Santa Cruz |
| Ufba | Universidade Federal do Estado da Bahia |
| Uneb | Universidade do Estado da Bahia |
| Unemat | Universidade do Estado do Mato Grosso |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Introdução | 09 |
| Políticas para os Povos Indígenas no Estado da Bahia | 10 |
| Definição da pesquisa | 18 |
| Trabalho de Campo | 21 |
| Cap. 1 Educação Escolar Indígena | 23 |
| 1.1 Educação e Movimento Indígena | 25 |
| 1.2 Bases Legais da Educação Escolar Indígena | 26 |
| 1.3 Educação Escolar Indígena na Bahia | 31 |
| Cap. 2 Os Tupinambá | 40 |
| 2.1 Breve Histórico | 40 |
| 2.2 Serra do Padeiro – A Terra sem Mal | 46 |
| 2.3 Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro | 48 |
| 2.4 O Centro da Aldeia | 49 |
| 2.5 A Crença nos Encantados | 51 |
| 2.6 Luta e Organização Política dos Tupinambá da Serra do Padeiro | 54 |
| 2.6.1 IV e V Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro | 61 |
| 2.6.2 Valorização da Cultura e Formação Política | 65 |
| Cap. 3 “A luta de um Povo a Partir da Educação” | 71 |
| 3.1 Funcionamento e estrutura da Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro | 80 |
| 3.2 Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro e a Escola: Autossustentabilidade | 82 |
| 3.3 “A Educação está em todos os espaços” | 89 |
| 3.4 “Formação Geral para quê?” | 91 |
| 3.5 “Tudo que um homem faz, o outro é capaz de fazer” | 94 |
| 3.6 Escola – Afirmação da Identidade Étnica e Fortalecimento da Cultura | 97 |
| 3.7 Formação dos Professores | 99 |
| Cap.4 A Prática Educativa dos Professores da Serra | 105 |
| 4.1 “O Ritual de Abertura” | 105 |
| 4.2 “Aqui é o lugar de perguntar, aqui é o lugar de ter dúvida” Aula de Técnicas Agrícolas | 116 |
| 4.3 Cultura e Religião Tupinambá na Escola | 119 |
| 4.4 Novas Tecnologias e Cultura | 123 |
| 4.5 “Educação Diferenciada é o nosso dia-a-dia, é a nossa realidade” | 124 |
| Considerações | 142 |
| Anexos | 144 |
| Referências | 168 |

Introdução

Meu interesse por esta temática nasceu da necessidade de estudos e esclarecimentos exigidos pela minha atuação profissional quando, em 2003, passei a trabalhar na Secretaria da Educação do Estado da Bahia-SEC, na Diretoria de Educação e suas Modalidades/Direm, onde estava inserida a Coordenação de Educação Indígena e do Campo/CEI, recém estruturada em seu organograma, para atendimento às legislações nacionais e estaduais, na organização e oferta da Educação Escolar Indígena no sistema estadual de ensino.

O trabalho que desenvolvia na condição de assessora me proporcionava o trânsito pelas coordenações de Jovens e Adultos, Especial e Profissional, que também faziam parte da Direm, e, devido a necessidade de recursos humanos no setor, me vi mais diretamente envolvida com a CEI, participando de muitas de suas ações e programas, realizando contatos com professores e lideranças indígenas, através de atendimentos internos, externos e viagens de acompanhamento a programas de formação continuada e de módulos do II Curso de Magistério Indígena, oferecido a professores indígenas de várias etnias baianas.

Embora o meu percurso profissional sempre estivesse ligado à diversidade, aos excluídos, à educação de jovens e adultos - especialmente aqueles que viviam na periferia, em situação de vulnerabilidade social e profissional –, à educação de pessoas com necessidades especiais, educação do campo e formação de professores destas áreas, este novo contexto profissional – a Educação Escolar Indígena - anunciava um grande desafio para mim. O encontro com esse “outro” me convidava a desvendar desconhecidos caminhos, pois não me sentia preparada para lidar com esta nova conjuntura, especialmente com a chamada “educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural” propalada nos documentos do Ministério da Educação/MEC e desejada pelos povos indígenas.

Com a criação da CEI, estabeleceu-se um momento histórico na Educação Escolar Indígena da Bahia, em que a prática da autogestão dos seus processos é evidenciada com os

próprios índios, professores e lideranças, discutindo e propondo – apesar das dificuldades, conflitos e dúvidas – a realização de seus ideais de escola, a exemplo de outros povos indígenas do Brasil, segundo seus interesses e necessidades e exercitando o que promulga o repertório das legislações dos direitos dos povos indígenas.

No âmbito da Educação Escolar Indígena no estado, visualizam-se alguns avanços do ponto de vista institucional, mas o desempenho da SEC era insatisfatório, seja pelo número reduzido de técnicos, seja por carência de profissionais que tivessem amplo conhecimento das questões indígenas, seja ainda pelo crescente aumento de demandas destas comunidades. Por tais razões, ficavam comprometidos o acompanhamento e a avaliação destas escolas, minimizando assim, a atuação dos técnicos, apesar dos seus esforços.

Políticas para os Povos Indígenas no estado da Bahia

A partir de 2007, observa-se a presença de indígenas em várias instâncias no estado da Bahia: a Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEC foi assumida por Rosilene Araújo, da etnia Tuxá, atendendo às exigências de representantes e lideranças dos povos indígenas da Bahia de ter uma “parente”¹ como gestora da sua educação. Além dela, na área educacional, sete outros indígenas, de povos variados, assumiram Coordenações de Educação Indígena, nas Diretorias Regionais de Educação – DIRECs, pólos representativos da SEC, fazendo a ponte das ações e demandas educacionais dos povos indígenas da Bahia entre o interior do estado e o órgão central.

¹ “O termo “parente” “não significa que todos os índios são iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (BANIWA, 2006:31).

“Frequentemente acionado não só para o círculo mais amplo da aldeia, mas, também para indicar uma identidade subtribal, referida à origem indígena, servindo como recurso que mantém aberto os laços de identidade e, através deles, a possibilidade de laços políticos. Nesse caso, podem ser considerados parentes os grupos políticos e territorialmente distintos, através de ancestrais comuns (reais ou imaginários) ou de forma mais ampla, simplesmente todos os “índios” por oposição a todos os “civilizados”, “brancos” ou “brasileiros”. (ARRUTI, 1995: 34).

A Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas/CPPI onde passei a trabalhar em 2007, configurou-se como outra conquista bastante significativa no cenário indígena baiano. Foi criada na estrutura da Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos/SJCDH, através da Lei Nº 10.549, de 28 de dezembro de 2006, implementada pelo Decreto Nº 10.388 de 27 de junho de 2007, também após reivindicações dos índios, que resultaram em uma carta compromisso² firmada, assinada e posteriormente honrada pelo atual governador do estado, Jacques Wagner, com a finalidade de:

“ a) incentivar a realização de estudos e pesquisas, objetivando subsidiar a implementação de ações e atividades que visem a melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas, especialmente aquelas pertinentes à estrutura fundiária, defesa dos direitos pessoais e coletivos,

b) propor medidas que assegurem a integridade física e sócio cultural dos povos indígenas, através do respeito à sua organização social e política, costumes, línguas, crenças, tradições e sítios rituais e históricos;

c) estimular a realização de ações educativas que informem sobre as formas de expressão e os modos de criar, fazer e viver dos povos indígenas da Bahia, favorecendo, assim, a comunicação interétnica;

d) funcionar como canal permanente de articulação entre as lideranças legítimas dos povos e das organizações indígenas e os órgãos do poder público;

e) subsidiar a implementação de ações e atividades voltadas para os povos indígenas, em consonância com a legislação federal e estadual, em vigor;

f) zelar pela promoção, assistência e defesa dos direitos dos índios;

² Esta Carta Compromisso foi assinada em 2006, em Coroa Vermelha, município de Santa Cruz Cabrália, em uma reunião com várias lideranças e caciques baianos, na primeira campanha de Jaques Wagner para governador do Estado.

- g) orientar e assistir aos municípios e entidades sociais, com o objetivo de implementar e desenvolver programas regionais, que atendam à este segmento;
- h) atuar em parceria com instituições públicas e privadas e com a sociedade civil organizada, com vistas à garantia dos direitos dos povos indígenas;
- i) incentivar e apoiar a realização de campanhas e eventos que esclareçam a opinião pública no campo da promoção e defesa dos direitos dos indígenas” (Decreto Nº 10.388 de 27 de junho de 2007).

Esta Coordenação foi assumida pelo índio Pataxó Jerry Matalawê, professor e sociólogo muito atuante no movimento indígena local e nacional. Já tendo ocupado anteriormente o cargo de Secretário de Assuntos Indígenas na Prefeitura de Santa Cruz Cabrália, tem agora em sua segunda experiência na esfera pública a missão de subsidiar a formulação e implementação da Política Estadual para os Povos Indígenas, com o intuito de defender e promover os direitos indígenas, bem como monitorar o desenvolvimento sustentável nos seus territórios.

Além disso, a CPPI pretende dar maior visibilidade aos povos indígenas da Bahia, e tem como meta a articulação com as Secretarias de Estado para acompanhar e cobrar as políticas públicas existentes direcionadas a estes povos, bem como mapear, diagnosticar e prognosticar a real situação das comunidades indígenas no estado. Com este intento, o governo do estado criou, através do Decreto nº 10.600 de 22 de novembro de 2007, o Grupo Executivo Intersetorial/GEI, com a finalidade de “propor a execução de ações integradas voltadas para os Povos Indígenas, com a participação de 14 Secretarias de Estado e 14 etnias indígenas baianas”.

Como produto deste Grupo de Trabalho, foi elaborado o documento “Povos Indígenas e Governo da Bahia - Recomendações para uma Política Pública de Respeito e Inclusão” (BAHIA, 2009), com o objetivo de “dar respostas eficazes que conduzam a ganhos palpáveis,

estruturantes e sustentáveis às múltiplas demandas dos Povos Indígenas no Estado da Bahia, e permitir a tomada de decisões preventivas em relação ao surgimento de novos problemas que possam afetar esses Povos”.

O desenvolvimento deste trabalho se processou através da sistematização das Demandas dos Povos Indígenas na Bahia, durante os encontros entre o Governo da Bahia e Lideranças Indígenas no período de 2007 a 2009, e das diretrizes estratégicas e definições programáticas voltadas aos Povos Indígenas, propostas pelo Governo do Estado da Bahia, em seu Plano Plurianual/PPA 2008-2011.

Com este documento “Povos Indígenas e Governo da Bahia - Recomendações para uma Política Pública de Respeito e Inclusão” foi proposta, entre outras ações a formulação de um Plano de Trabalho Operativo – PTO, como um compromisso do Governo do Estado em implantar e implementar em 2010 as ações estaduais dirigidas aos Povos Indígenas, a partir do PPA 2008-2011, demandas dos Povos Indígenas, no período de 2007 a 2009, e do processo de interlocução com estes Povos. Neste PTO/2010 foi previsto o desenvolvimento de 45 ações estrategicamente selecionadas por 14 Secretarias de Estado para serem realizadas no período. Vale ressaltar que destas 45 ações propostas foram concluídas apenas 09 ações pelas Secretarias envolvidas, e 36 encontram-se paralisadas ou em estágios variados de execução.

Graças ainda às reivindicações dos indígenas foi criado o Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia/Copiba, pela Lei 11.897 de 16 de março de 2010, com representação de 14 etnias indígenas baianas e 15 Secretarias de estado no Conselho.

Na Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza do Estado da Bahia/Sedes, Agnaldo Francisco dos Santos, da etnia Pataxó Hã hã hãe, exerceu uma assessoria, sendo hoje Secretário Executivo do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena. Atualmente, essa assessoria da Sedes é exercida por Anpohá Hã hã hãe, também da

etnia Pataxó Hã hã hãe. Nota-se também a presença de indígenas em Conselhos Estaduais, a exemplo de Nádia Acauã, da etnia Tupinambá, que tomou assento no Conselho Estadual de Cultura da Bahia e Kâhu, da etnia Pataxó, no Conselho Estadual da Juventude.

A inclusão de indígenas nestas instâncias compreende um avanço significativo e promove importante espaço dialógico entre as instituições e os indígenas, apesar da dificuldade e morosidade características do sistema público. Uma maior efetividade faz-se necessária tendo em vista o imenso desafio de transformar o panorama de extrema precariedade vivenciado pelos índios baianos nas diversas esferas.

A experiência de trabalhar na CPPI é enriquecedora no que diz respeito ao meu percurso pessoal quanto profissional. Como única funcionária do setor, sou testemunha do compromisso, seriedade e dedicação com que o coordenador desenvolve o seu trabalho nesta experiência pioneira na Bahia, das conquistas realizadas pela coordenação, e dos impasses existentes entre as demandas dos indígenas e a oferta do estado. O trabalho me proporciona também o contato com indígenas de todas as etnias baianas e o acompanhamento de programas e eventos implementados nas diversas áreas. Não obstante, tenho percebido cada vez mais que o estado não está aparelhado para acolher a diversidade que ele contemplou no seu novo modelo de gestão, embora haja algumas exceções.

Com muita dificuldade e enfrentando entraves burocráticos, os índios costumam empreender verdadeiras maratonas para se capacitar nos cursos, ter acesso aos programas e projetos governamentais. As comunidades que possuem lideranças mais articuladas e pessoas escolarizadas conseguem obter algum benefício; no entanto, as comunidades mais necessitadas, cuja condição é ainda mais precária, a situação se mantém a mesma, não logrando essas conquistas, posto que existe uma dificuldade real por parte de algumas comunidades indígenas em exercer os seus direitos. Os indígenas não têm amplo acesso à informação e, por isso, não tem poder para dialogar e negociar com o governo e a sociedade

do seu entorno. As políticas governamentais continuam sendo implantadas de cima para baixo, as instituições públicas não se modernizaram nem se muniram de conhecimentos, tampouco são sensíveis para atender a esta nova demanda, de modo que o acesso aos programas públicos estão reduzidos a poucas comunidades.

As exigências da burocracia contribuem muito para este panorama que, de forma imperiosa, não responde com agilidade às necessidades das comunidades, ampliando a barreira existente na relação dos indígenas com os órgãos públicos, gerando grande descontentamento por parte dos índios, situação essa recorrente em muitos estados brasileiros. Em várias oportunidades pude constatar as queixas dos indígenas referentes às dificuldades de acesso aos Programas Governamentais. No Encontro das Organizações e Associações Indígenas, realizado pela Sedes, em 2008, Babau, o cacique do povo Tupinambá da Serra do Padeiro, reclamou:

Quando é que nós vamos poder realmente acessar esses Programas? O governo não flexibiliza para que as questões dos índios se torne mais simples para ter o acesso. Não tem desculpa. Se tivesse vontade voltada para isso, já tinha conseguido outros mecanismos pra gente poder acessar (Cacique Babau, 2008).

Não acostumados culturalmente à lentidão do tráfego administrativo para a resolução das demandas enviadas, não só na SJCDH, como na SEC e em outras instâncias, o desgaste e o descrédito muitas vezes acontecem, devido ao longo tempo que esperam - meses e anos - para terem a resposta/solução esperada. Nota-se muitas vezes um desconforto entre representantes dos órgãos públicos que não entendem por que os índios não podem esperar, querem sempre uma resposta imediata e não compreendem os trâmites burocráticos que existem nos variados processos administrativos. Soma-se a isto o desconhecimento e não aceitação da etnicidade indígena, fato que se deve ao fenótipo apresentado pelos índios baianos, que não está de acordo com a imagem idealizada pelos agentes, como também ao que consideram um “exagero” e “um excesso de leis e garantias” referentes a estes povos.

A não compreensão dos representantes das agências no trato com os índios e a ideia de que os índios precisam se ajustar ao “sistema” burocrático vigente produzem a intransigência e insensibilidade desses representantes públicos acirrando o preconceito e a discriminação centrados ainda na ideia de superioridade dos não índios, apesar dos discursos mais recentes de “acolhimento à diversidade cultural”. A ideia de que os índios são incompreensíveis, de que precisam se “adequar” à burocracia, porque “é assim que funciona, afinal, estão aculturados”, pressupõe a mesma secular noção de transitoriedade do índio, defendida por órgãos como o SPI -Serviço de Proteção ao Índio, segundo o qual “ser índio” é um estado a ser superado, controlado pelo estado que tinha o objetivo de transformar o índio em “trabalhador rural” e capacitá-lo para se integrar ao mercado nacional de mão-de-obra (ARRUTI, 1995; DOMINGUES, 2006).

Assim, trazendo os indígenas para dentro da seara do estado, o aparato institucional repete esta condição utilizada no passado, e como os índios são receptores das ações do estado, devem se adaptar à nova realidade. Vê-se aí a visão etnocêntrica que envolve as relações do estado brasileiro com os povos indígenas. Historicamente tratados como inferiores, tinham que chegar ao modelo hegemônico de “civilidade” e superar a sua situação de “atraso” e “primitividade” (SILVA, 2007, p.95).

Além de outros fatores, a burocracia proporciona, com efeito, inúmeros obstáculos à promoção da diversidade cultural e à inclusão dos interesses e necessidades indígenas na pauta das agendas de Governo (MATOS, MONTE, 2006, p.93), destacando-se aqui a esfera da Educação, especialmente em relação à contratação de professores, provimento da merenda e transporte escolar, criando impasses e dificuldades à implementação das escolas nas aldeias. Este contexto quase sempre causa a pronta reação dos indígenas e provoca muitas vezes um desgastante e recrudescido diálogo, sendo os problemas referentes a essas questões comumente resolvidos após atitudes mais radicais por parte dos indígenas.

O fosso é ainda maior quando se trata de índios com afirmação étnica recente. Duplamente marginalizados, não são reconhecidos como índios, são vistos como oportunistas, aproveitadores, que visam apenas serem beneficiários das leis referentes à diversidade cultural do país. Silva, (2007, p.96) nos alerta apropriadamente a este respeito, quando diz que “a diversidade não pode ser considerada como desvio, algo que precisa ser corrigido e nem como algo a ser tolerado... devemos pensar a diversidade dentro de um campo político, situada, portanto, em relações de poder e resistência”. Silva e Bonin (2006, p. 84) completam ainda a este respeito:

A diversidade sociocultural precisa ser abordada interdisciplinarmente como questão antropológica, filosófica, sociológica e política – porque ela traz consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros, e traz também a tensão entre os saberes historicamente constituídos sobre estes povos e suas próprias narrativas e resistências.

A expectativa da população indígena baiana em relação ao Coordenador de Políticas para os Povos Indígenas e a Coordenadora Estadual de Educação Escolar Indígena que escolheram é muito grande. É comum ouvir deles que “agora nós temos voz no governo” ou “temos quem nos defenda”. Esta situação é preocupante, pois o fato de criar cargos em reconhecimento às necessidades e aos direitos dos povos indígenas sem criar condições estruturantes não significa a transformação do contexto vivido pelos indígenas, tampouco o atendimento às suas urgentes demandas, a despeito das políticas públicas empreendidas mais recentemente para a promoção da diversidade cultural, geralmente amadurecidas e executadas em longo prazo.

Nota-se também que não é inocente a denominação “Coordenação de Políticas **para** os Povos Indígenas”, ao invés “**dos** Povos Indígenas”: a escolha deste nome revela quem tem a intenção de gerenciar tais políticas, ao mesmo tempo em que exhibe para o grande público o reconhecimento da diversidade cultural indígena existente no estado.

Sem dúvida é necessário o comprometimento das diversas instituições governamentais em concluir as ações pactuadas junto às comunidades indígenas, buscando formas que otimizem e garantam o acesso dos indígenas e suas comunidades aos programas governamentais, entendidos como principal tarefa para que os governos e povos indígenas criem e encontrem instrumentos administrativos e jurídicos que efetivem as realizações das ações, visto os impasses e dificuldades reais enfrentadas pelos agentes indígenas e não indígenas neste processo, provenientes, em sua maioria, das malhas burocráticas. É imprescindível que o estado seja capaz efetivamente de atender com objetividade, eficiência e honestidade aos anseios de desenvolvimento destes povos, abandonando as práticas assistencialistas e maquiadoras e realizando ações concretas que visem o acolhimento da diversidade cultural.

Definição da pesquisa

“Ser Tupinambá é ser espírito”.
Prof. Magno Tupinambá

Quando trabalhei na SEC, o primeiro povo indígena com o qual tive contato foram os índios Tupinambá da Serra do Padeiro. Eles tinham iniciado a luta pela criação da sua escola indígena efetuando muitas idas e vindas à instituição com o objetivo de que fossem tomadas providências para tornar realidade este desejo. Depois do ato legal da criação da instituição de ensino, presenciei outras idas e vindas de representantes da comunidade à SEC, agora para reivindicar os direitos garantidos nos termos legais. Nessas oportunidades, eles tinham uma postura forte e determinada, exibindo uma presença ativa e firme em contraste com o largo sorriso e assim me conquistaram.

Em muitas ocasiões, através dos eventos em que participei, representantes de povos de outras etnias sempre faziam referência ao povo Tupinambá da Serra do Padeiro como

exemplo de comunidade autossustentável, unida e que sabe conquistar os seus direitos. As notícias que obtinha sobre a organização deste povo, sua atuação política, a religiosidade sempre presente nas suas ações e a seriedade com que conduziam a sua escola na aldeia definiram a minha escolha.

À esta época conheci o professor Magno Tupinambá, vice-coordenador e professor da Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro/EITSP, que sempre visitava a SEC com projetos e reivindicações para a escola recém criada e dava notícias sobre o seu funcionamento, sobre os professores, alunos e a criação do Seminário da Juventude Indígena Tupinambá. Sua luta e garra, juntamente com o seu povo, fizeram com que eu passasse a admirar e a ter um olhar mais apurado sobre os acontecimentos referentes a esta população indígena.

No Fórum de Educação de Educação Indígena em 2007 no decorrer de uma entrevista ele afirmou:

Quando nós trabalhamos na educação na aldeia, nós trabalhamos com a vida do índio no seu dia-a-dia, mostrando a ele que nós temos, não só nós, nosso mundinho, mas tem outras culturas, que existe outros tipos de educação que é dada, não é da nossa forma, é de outra forma (...) Isso também vai fortalecer essa educação diferenciada, fortalece a própria cultura do próprio índio. (...) mas também trabalhamos com outras matéria, com uma matéria que chamamos Cultura e Religião Tupinambá, trabalhamos o aperfeiçoamento de fazer o colar, de fazer o maracá, o cocar... isso nós ensinamos na escola porque o índio já tem o dom de fazer, mas nós ensinamos como aperfeiçoar esse dom. (...) Então hoje nós trabalha com o resgate da cerâmica lá na aldeia, na escola, ensina os alunos como fazer jarro, panela de barro, tudo isso é ensinado, tem também a parte da religião Tupinambá que é muito forte, onde trabalha a valorização da nossa religião. Qual é a religião do índio? É a relação do índio com a natureza, com os encantos da mata, dos rios, dos mares, então, os índios estão perdendo muito isso em nossa aldeia, nós estamos valorizando isso em nossa aldeia... por que o modo de ser tupinambá é dele, só dele. Tupinambá não é carne, mas ele é espírito, essa é a parte Tupinambá.

Visivelmente emocionado ao término da entrevista, ele me explicou que falar do seu povo o deixava sensibilizado e que as melhorias da educação na sua aldeia eram sua meta e o seu sonho de “jovem guerreiro Tupinambá”, e que, apesar de tão pouco tempo de criação da escola, seu povo já tinha obtido algumas conquistas mas ainda tinha muitos projetos a

realizar: afinal, o povo Tupinambá, me dizia ele, é um povo “de resistência e não desistia nunca”.

Este encontro me marcou muito pela intensidade com que o professor se expressara e, quando ingressei neste Programa de Mestrado, havia definido que pesquisaria este povo indígena. A dedicação do professor Magno às questões relativas à escola, seu compromisso e as suas palavras me levavam a reflexões sobre os delicados fios que separam o mundo espiritual e material indígena, como também sobre a experiência escolar indígena, – uma novidade para mim. Causou-me interesse a escola dos Tupinambá da Serra, por várias razões: por ser uma escola indígena que emergiu a partir do reconhecimento étnico, por ser a escola utilizada como ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural e, também, pela escassez de estudos nesta área no contexto dos povos indígenas do nordeste. A questão principal da pesquisa foi: como se deu o processo de criação da escola e como era implementada a educação diferenciada na aldeia?

Busquei, então, neste trabalho, refletir sobre a Escola Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro, analisando se as práticas educativas são diferenciadas, se atendem às demandas da comunidade ou se constituem em práticas reprodutoras do sistema de ensino formal. Neste exercício, pretendo identificar a concepção de educação diferenciada para os professores indígenas na aldeia da Serra do Padeiro, fazer considerações sobre o processo de formação destes professores, suas trajetórias e, desse modo, tentar entender como eles realizam a educação diferenciada na prática escolar.

Utilizei a pesquisa qualitativa em uma abordagem etnográfica, ponderando que este modo particular pode trazer melhor contribuição para as questões que pretendia estudar sobre a Educação Escolar Indígena. Trabalhei, portanto, na perspectiva de um entendimento do contexto social e cultural, através da obtenção de dados descritivos, coletados em seu

ambiente natural com vistas a: “compreender os fenômenos estudados segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58).

Trabalho de Campo

Realizei a primeira viagem à Serra do Padeiro em setembro de 2008 para participar do IV Seminário da Juventude Indígena Tupinambá. Esta oportunidade se revelou muito proveitosa pois, neste ensejo, pude observar diversas expressões de alunos, professores, lideranças e outras pessoas da comunidade - além de participantes de outras etnias - fazendo referências à educação indígena e a outros assuntos como saúde, política, autossustentabilidade, autonomia, enfim, testemunhei um conjunto amplo de relatos sobre as condições, conflitos e dificuldades que permeiam a vida de uma comunidade indígena.

Após o Seminário que durou quatro dias, permaneci na aldeia por mais quinze dias período em que fiz observações na escola, realizei entrevistas e reuniões com professores e alunos. Em março de 2009, estive na Serra do Padeiro participando de uma reunião com os professores da escola e representantes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE sobre a merenda escolar, e, em setembro de 2009, para realizar novas observações da escola, voltei a visitar a aldeia onde permaneci por mais dez dias. Em abril de 2010, voltei a aldeia para participar de uma reunião que tratava da criminalização de suas lideranças; em outubro deste mesmo ano participei do V Seminário da Juventude Tupinambá, e da Festa de São Sebastião, de 15 a 20 de janeiro de 2011.

Nos períodos em que estive na Serra do Padeiro, fui recebida na casa de Baiaco, irmão do cacique Babau, por sua mulher Socorro e sua filha Stefani, de 9 anos, que me proporcionaram uma acolhedora estada e desfrutei, em todas as visitas, de uma convivência agradável e afetuosa com os moradores da comunidade, participando de seu cotidiano, assim como de momentos especiais como rezas e torés.

Além disso, tive encontros com lideranças, representantes e professores da Serra do Padeiro no Encontro das Culturas dos 14 Povos Indígenas da Bahia – E 14, realizado de 16 a 19 de outubro de 2008, no município de Rodelas-Ba; na Reunião da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - Apoinme, realizada de 17 a 19 de agosto de 2009, na cidade de Ilhéus; na Conferência Regional de Educação Escolar Indígena – Nordeste I (que englobou os estados da Bahia, Sergipe e Alagoas), realizada de 09 a 13 de março de 2009 em Salvador; na Reunião Ampliada do Fórum Estadual de Educação Indígena, realizada de 15 a 17 de setembro de 2009, na Aldeia Caramuru Paraguaçu, município de Pau Brasil-Ba; em reuniões que ocorreram em Salvador para discutir a política de implantação do Território Etnoeducacional Yby Yara/Bahia, na pactuação deste Território, em 19 e 20 de julho e de 15 a 17 de setembro de 2010, e em outros eventos, reuniões em outras localidades e em Salvador. Estabelecemos, também, neste percurso, constantes contatos telefônicos e através de e-mails.

Nesta pesquisa, realizei observações de algumas salas de aulas, sem me ater, entretanto, a uma série, professor ou disciplina específica, bem como ao recreio e algumas reuniões na comunidade. Gravei entrevistas com professores e lideranças da Serra, conversei informalmente com alunos, funcionários da escola e da SEC. Fiz gravações de vídeos e fotografias e utilizei citações diretas de pessoas sobre suas experiências. Contribuíram, para as observações, análises de documentos, alguns cadernos de alunos, o Projeto Político Pedagógico e Planos Curriculares da escola.

Cap. 1 Educação Escolar Indígena

Neste capítulo farei uma breve exposição sobre algumas discussões estabelecidas em torno da Educação Escolar Indígena, as bases legais que a regulamentam, a atuação do movimento indígena na área educacional e a educação escolar indígena desenvolvida no estado da Bahia.

O termo “educação escolar indígena” é atualmente utilizado para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena.

Ferreira (2000, p.72-111) distingue quatro fases na história da educação escolar indígena no Brasil. A primeira fase corresponde ao período colonial – a escola da catequese – cuja prática educativa visava negar a diversidade dos índios e aniquilar suas culturas. Esta fase perdurou nos dois primeiros séculos de colonização, sob a responsabilidade de missionários de diversas congregações quando a escolarização se configurava apenas como um instrumento de uma catequese, que pretendia torná-los cristãos e incorporá-los à sociedade colonial através da utilização de sua mão-de-obra.

Na segunda fase, destaca-se o princípio da integração dos índios à comunhão nacional, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio-SPI, da Fundação Nacional do Índio-Funai, do Summer Institute of Linguistic-SIL³ e de outras missões religiosas. Com o SPI, criado em 1910, desenha-se a formulação de uma política indigenista baseada nos ideais positivistas da época; a criação da Funai, em 1967, elege o “ensino bilíngue” como forma de respeitar os valores tribais; em 1973, o Estatuto do Índio torna obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Por não possuir pessoal especializado para lidar com a variedade linguística existente no país, a Funai recorre ao SIL, que daria uma aparência de respeito à diversidade

³ “Inclui entre seus objetivos traduzir para línguas indígenas material de valor moral e cívico, inclusive trechos da bíblia. Recentemente o estatuto do SIL foi alterado com o propósito de dar à instituição um caráter mais científico do que religioso, atualmente é chamado Sociedade Internacional de Linguística.” (FERREIRA, 2000, p.78).

linguística, mas cujos princípios de atuação eram na verdade, correspondentes aos objetivos integracionistas do estado.

No final dos anos setenta, inicia-se a terceira fase com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais voltadas para a defesa da causa indígena, estruturam-se os primeiros projetos alternativos de educação escolar e articulam-se lideranças indígenas – que, até então, estavam isoladas do cenário político nacional -, ocorrendo vários encontros, discussões e debates. A quarta fase vai esboçar, a partir de 1980, a iniciativa dos próprios povos indígenas de definirem e autogerirem os processos de educação formal.

Analisando o material publicado entre 1970 e 2000 sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil, Mariana Paladino mostra os objetos recorrentes nestes estudos: questões linguísticas ou pedagógicas - a partir da prática de assessoria do próprio autor em sua maioria, ou a partir da análise de ações dos estados, instituições missionárias ou “alternativas”-, integração dos povos indígenas, relação entre aprendizado formal e tradicional, oralidade e escrita, entre outros. Em escala menor, ela cita alguns trabalhos da apropriação indígena da escola e também de processos de aprendizagem e dos chamados etnoconhecimentos. A autora constata, a respeito desta temática, a sua invisibilidade na produção acadêmica e ausência em revistas especializadas, observando que raramente são questionados conceitos como cultura, embora este seja o fundamento da ideia de interculturalidade, diversidade cultural e especificidade. No artigo *Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: Entre a Revitalização Cultural e a Desintegração do Modo de Ser Tradicional* esta autora define que

o que está presente em ambas as postulações é a idéia de que a escola é um espaço que pode redefinir as identidades culturais, o que leva implícito um forte pressuposto no poder da educação e uma crença na aculturação: as sociedades indígenas têm perdido suas culturas e é preciso resgatá-las ou fortalecê-las através da educação; ou bem as culturas indígenas são íntegras e com a chegada de uma instituição “alheia” como a escola vão se desintegrar. Presa nessas alternativas, a educação escolar indígena, não obstante, revela-se mais complexa e contraditória na prática, assim como nos diferentes usos e apropriações que estão levando a cabo diferentes setores das sociedades indígenas (PALADINO, 2008, p. 13).

1.1 Educação e Movimento Indígena

O movimento indígena brasileiro constitui-se em um conjunto de estratégias e ações das comunidades e associações indígenas que procuram defender e afirmar os seus direitos e seus interesses coletivos. O seu incremento ocorreu a partir dos anos 90, depois da Constituição de 1988, e tem como agenda a questão da saúde, educação e sustentabilidade econômica dos povos indígenas. A partir de 2000, esse movimento se consolida em todo o país, realizando interlocução com as esferas públicas governamentais, o *aprender a lidar* com as burocracias – que requer uma competência específica do aparelho do estado –, o resgate do capital simbólico indígena e as conquistas no plano territorial. Inicia-se, assim, uma nova relação do estado com os movimentos indígenas. Segundo Jerry Matalawê⁴, “o movimento indígena é o mais impactante da atualidade porque ele lida com a diversidade e isso faz surgir não só os conflitos, mas, também, as novas ideias”.

Um dos principais objetivos do movimento indígena é a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados. O próprio conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário desse movimento. A educação e a escola são percebidas pelo movimento como importantes colaboradoras para a construção dos projetos de autonomia e protagonismo indígena, convertendo-se em lugares de criação e recriação da própria cultura (SILVA, 1999, p.105; GRUPIONI, 2006, p.17).

Com efeito, pode-se destacar a atuação política do movimento indígena como o principal responsável pela reassunção e revitalização de tradições indígenas, fenômeno

⁴ Em palestra proferida na conferência “Movimento de luta dos Povos Indígenas da Bahia – Ciclo de Debates Memória do Desenvolvimento da Bahia”, na Fundação Pedro Calmon, em 24 de abril de 2008.

conhecido como “etnogênese ou reetnização”⁵ e que, segundo Gersem Baniwa, é resultado da consolidação do movimento indígena e da oferta de políticas públicas (BANIWA, 2006).

Os Tupinambá da Serra do Padeiro acabaram se destacando no movimento indígena por sua forte presença política. Eles valorizam a sua diferença em relação às outras comunidades Tupinambá em vários aspectos, evidenciando a religiosidade que é a base da sua identidade, organização e atuação política.

1.2 Bases Legais da Educação Escolar Indígena

Uma série de leis, decretos, resoluções e pareceres foram criados para orientar e normatizar a educação escolar indígena no país. Com a promulgação da Constituição de 1988, admite-se que o Brasil é um país multicultural e legitimam-se novos paradigmas para as relações entre o Estado brasileiro e os Povos Indígenas. O artigo 231 reconhece aos índios a sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. No artigo 210, foi assegurada às comunidades indígenas a “utilização de conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” garantindo-se também, ainda neste artigo, a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Desde então, toda legislação específica é referenciada pelos termos constitucionais, pelos princípios e práticas educativas discutidos e experienciados pelo movimento indígena e indigenista, e tem norteado as escolas indígenas, seus projetos políticos pedagógicos, a formação dos profissionais que nelas atuam e a concepção e prática da educação diferenciada.

⁵ “processo que abrange tanto a emergência de novas identidades, como a reinvenção de etnias já reconhecidas” (OLIVEIRA, 2004:20)

Através do decreto Presidencial nº 26/91, foi feita a transferência da gestão dos processos de educação escolar em comunidades indígenas da Funai para o Ministério da Educação – MEC que criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena para acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena do país.

Posteriormente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96, artigo 78, instituiu-se como dever do estado a oferta de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, sendo previsto que 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”, objetivando proporcionar às suas comunidades e povos⁶ a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, e garantir-lhes o acesso às informações, aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

No artigo 79 da LDB/96, foi estabelecida a obrigação da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais, “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, mediante “programas integrados de ensino e pesquisa” que visem fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, inclusive os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

⁶ O termo “povos” é utilizado também na Convenção 169 da OIT, ratificada no Brasil e em vários outros países. Esta denominação responde à ideia de que não são “populações”, mas sim “povos”, com identidade e organização própria.

Em 1999, as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14 de setembro de 1999 pelo Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, fundamentam a educação indígena, determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõem ações concretas em prol desta Educação. Estas Diretrizes foram elaboradas pelo Comitê Nacional de Educação Indígena criado pelo MEC e composto por representantes de órgãos governamentais e não governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores.

A seguir, a Resolução nº 3/99, preparada pela Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação e publicada em 17 de novembro de 1999, fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Cria a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamentos jurídicos próprios”, garantindo-lhe autonomia pedagógica e curricular. Reconhece aí a participação da comunidade na definição do projeto político-pedagógico em suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, seus processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas e a especificidade de sua edificação escolar e dos materiais didático-pedagógicos produzidos. Destaca a necessidade de formação específica para os professores indígenas, podendo essa ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Estabelece que os estados devem criar uma carreira própria para o magistério indígena e realizar concurso público diferenciado.

Essa Resolução define, ainda, que a oferta da Educação Escolar Indígena deverá ser em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, cabendo à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente esta modalidade de educação, a formação de professores e a criação de programas específicos. Aos estados foi atribuída a responsabilidade “da oferta e execução da Educação escolar Indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios, integrando as escolas indígenas como

unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual, provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena”. Decorrente destas disposições, entre outras, está a necessidade de cada Secretaria de Educação de Estado de criar uma instância institucional com a participação de professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas lançado em 1998 pelo MEC se propõe a: “explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas; refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras; apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula” (RCNEI, 1998, p.13). No documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena-I CONEEI, realizada em Luziânia-Go, de 16 a 20 de novembro de 2009, foi recomendada a realização de uma revisão deste Referencial, “com a participação direta de lideranças, professores, mulheres, gestores indígenas, agentes de saúde, agentes agroflorestais, agentes de manejo, alunos, contemplando todos os povos e regiões brasileiras”.

O Plano Nacional de Educação – PNE ou Lei 10.172, promulgado em janeiro de 2001, contempla um capítulo para tratar da educação indígena, apresenta um resumo diagnóstico de como a educação escolar vem sendo ofertada aos povos indígenas, expõe as diretrizes a serem usadas nesta modalidade e as metas a serem atingidas a partir da criação do documento, na esfera da educação indígena. O PNE destaca a oferta “de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas que venha ao encontro de seus projetos de futuro, de autonomia e que garanta a sua inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação

das necessidades básicas de aprendizagem nos termos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (LEI nº 10.172:58)”.

É evidente que esses instrumentos legais por si só não garantem as condições mínimas de exequibilidade para efetivação destas conquistas, embora hoje se tenha avanços na esfera da Educação Escolar Indígena, não obstante seus obstáculos e desafios. Para se efetivar as transformações que os indígenas almejam, não bastam o conhecimento e a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos, tampouco a publicação de leis, normas ou resoluções. A mudança deste quadro relaciona-se à implementação de políticas que concorram para a superação das grandes dificuldades enfrentadas na Educação Escolar Indígena, tendo as políticas, sobretudo, a participação dos indígenas.

Os obstáculos enfrentados no âmbito do Regime de Colaboração e da organização dos Sistemas de Ensino no Brasil inspiraram a I CONEEI, a oportunizar “espaços em que representantes indígenas e gestores públicos discutissem amplamente políticas e programas para assegurar os direitos a uma educação básica e superior intercultural...”(MEC, 2009). Organizada em três momentos – Conferências nas Comunidades Educativas, Conferências Regionais e Conferência Nacional –, envolveu a participação direta e indireta de aproximadamente 50.000 pessoas, segundo o documento final apresentado. A principal proposta desta Conferência foi a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, com fundo específico, autonomia pedagógica e gerencial que assegurem as práticas específicas e diferenciadas da escola indígena. Outro ponto importante foram os esclarecimentos sobre os Territórios Etnoeducacionais, editados pelo Decreto nº 6.861 / 2009, “como uma nova forma de gestão da Educação Escolar Indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações a partir do protagonismo indígena” (MEC, 2009).

Não se pode negar que essas estruturas legais foram elaboradas tendo como ponto de partida as lutas e demandas do movimento social, aglutinando lideranças e professores indígenas, antropólogos, indigenistas, historiadores, organizações não-governamentais e órgãos governamentais, estando presente nas escolas indígenas o grande desafio de tornar realidade o que está estabelecido nos instrumentos legais.

1.3 Educação Escolar Indígena na Bahia

A Educação Escolar Indígena na Bahia passa a ter um novo status a partir de 2003, quando foi realizada uma reestruturação organizacional da SEC em cumprimento às exigências do MEC - que desde 1996 orienta que os estados sejam os responsáveis por esta modalidade de educação. Antes desta determinação, os alunos indígenas baianos estudavam em escolas municipais ou estaduais próximas às aldeias, ou nas 19 escolas identificadas como indígenas que estavam inseridas no quadro das escolas rurais, sob a gerência da Coordenação de Ensino Fundamental da SEC.

Com a criação, em 2003, da Coordenação de Educação Indígena e do Campo no novo organograma, embora ainda compartilhando com outro segmento educacional que possui características e objetivos diferentes da escola indígena, começa-se a discutir na SEC o gerenciamento de uma escola que tenha seu planejamento, currículo e materiais didáticos produzidos a partir de contextos indígenas específicos.

Uma das primeiras ações desta Coordenação foi a realização de visitas a algumas aldeias e um levantamento situacional das escolas indígenas e de suas demandas. Paralelamente, houve uma aproximação do setor com lideranças e professores indígenas baianos que já tinham iniciado o movimento de reivindicação por escolas nas áreas indígenas. A SEC passa então a participar e financiar o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena que existia desde 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder

público, e com essa aproximação procura estruturar a Educação Escolar Indígena na Bahia. Foram criadas e organizadas várias escolas indígenas e, no final de 2003, contava-se com 46 escolas indígenas em funcionamento.

No período de 2003 a 2006, alguns avanços são registrados: a criação da categoria escola indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado da Bahia, com o Decreto 8471 em 2003; o estabelecimento de diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Ensino, com a Resolução do Conselho Estadual de Educação, nº 106, em 2004; a inclusão da Educação Escolar Indígena no Plano Estadual de Educação estabelecendo diretrizes, metas e objetivos que subsidiam as políticas de Educação no estado para os próximos dez anos; a realização de curso de formação para os professores que atuam nas escolas indígenas; a implementação do 2º curso⁷ de magistério indígena para 120 professores, e a produção de materiais didáticos específicos.

Em maio de 2007, criou-se a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, agora um setor distinto da Coordenação Estadual do Campo, sob a batuta de Rosilene Cruz Araújo, da etnia Tuxá, professora graduada em História e uma dos três participantes baianos⁸ da primeira Licenciatura Específica para Professores Indígenas no país. Este curso foi fruto de um convênio firmado em 2001, entre a Funai e a Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat, oferecendo 200 vagas, das quais 180 foram destinadas a professores indígenas do Mato Grosso, e 20 foram ofertadas para indígenas das várias regiões do país.

Enquanto fazia a Licenciatura Específica, que tinha o sistema modular de ensino, Rosilene foi aprovada em concurso municipal para professores na cidade de Rodelas e

⁷ O primeiro curso foi iniciado em 1997 e concluído em 2003. Integrou o primeiro programa de Formação para o Magistério Indígena e resultou de uma articulação interinstitucional realizada entre a Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAÍ, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas – CGAEI/MEC, a Funai, a Universidade Federal da Bahia-UFBA e os povos Kaimbé, Kantaruré, Kiriri, Pankararé, Pankaru, Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe, Tuxá e Xucuru-Kariri. Esse programa formou aproximadamente 80 professores indígenas na Bahia, muitos já trabalhando nas escolas indígenas. (CESAR e CAVALCANTI, 52:2007).

⁸ Os outros participantes foram Jerry Matalawê, da etnia Pataxó, hoje Coordenador de Políticas para os Povos Indígenas da SJCDH, já referido anteriormente e Erlon da etnia Pataxó Hã Hã Hãe.

ensinou alunos indígenas de 5ª a 8ª séries. Esta Licenciatura Intercultural teve especial impacto na sua vida:

Foi aí que começou a minha militância na... na questão indígena mesmo, porque eu me identifiquei, me achei, né? Foi aí que eu me achei, então. O curso foi muito rico, me passava muito essa questão da interculturalidade. Todo contexto dado nas aulas e nos componentes curriculares era voltado pra questão da interculturalidade, da interdisciplinaridade, do contexto local. Então era tudo muito voltado pro potencial que as comunidades tem hoje, o que é que eles tem que a gente pode estar aproveitando. Então foi assim muito, muito, muito rico, muito legal. A diversidade de povos que tinha, né? Nós éramos em 37 etnias reunidas e falando diversas línguas diferentes, então foi muito, foi muito rico (2009).

Durante esta época, ela começou a participar também, como professora formadora em alguns módulos do segundo Curso de Magistério Indígena realizado pela SEC, e dava aulas em uma faculdade particular. Coursou em seguida um curso de especialização em História do Brasil e quando surgiu no Fórum de Educação Escolar Indígena, em 2007 a sua indicação para assumir a Coordenação Estadual de Educação Escolar Indígena, ela se sentiu impulsionada tanto pelo desafio que o cargo representava quanto pelo desejo de fazer um curso de mestrado em Salvador e, assim, “contribuir melhor para a construção da educação intercultural na Bahia”.

Para Rosilene, um fator limitador no desenvolvimento da educação, não só escolar indígena mas da diversidade como um todo, “é o fato das pessoas não estarem preparadas para lidar com ela”. E ela acredita que a educação indígena pode ajudar nisso.

Tem empecilhos, tem... e eu acho que o caminho, um dos caminhos é mudar a cultura da rede de educação. Enquanto não se mudar a cultura da rede de educação as coisas ficam cada vez mais travadas. E é o que a educação indígena tem feito, né? Tem construído um modelo. Tem proporcionado essa construção. A cultura da escola indígena ela é uma cultura que você, que parte da necessidade da escola na comunidade, da realidade local, que na educação básica no geral não acontece (2009).

No âmbito da SEC, foram nomeados também em 2007, como já mencionado, coordenadores indígenas nas DIRECs de Itabuna, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Paulo Afonso, Ribeira do Pombal, Serrinha e Ibotirama, para atuarem no acompanhamento técnico-

pedagógico das escolas indígenas. Atualmente, a abrangência da Educação Escolar Indígena na Bahia está assim distribuída:

QUADRO SÍNTESE

| Municípios | Escolas | Vinculação das Escolas | | Professores | Alunos | Comunidades | Etnias/Povos |
|------------|-----------|------------------------|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | | Municipal | Estadual | | | | |
| 23 | 59 | 51 | 08 | 420 | 7.730 | 116 | 14 |

Fonte: SEC/2010

Esta Coordenadora reconhece que a ação da SEC é limitada em relação ao acompanhamento pedagógico das escolas indígenas por causa da insuficiência de recursos humanos no setor, pela absoluta necessidade de qualificação dos coordenadores regionais, e pela falta de recursos financeiros que permitam o deslocamento destes coordenadores das cidades pólos para as aldeias. A seu ver, a escola diferenciada agrega muitos benefícios para os povos indígenas:

o que a gente percebe hoje é que a manutenção das aldeias, a manutenção da cultura, do modo de vida próprio, depende muito da escola, e as comunidades têm se mantido hoje por conta da escola. Esta escola comunitária, essa escola que trabalha a questão da interculturalidade, do calendário específico, do modo de vida próprio... e aí que entra o ensino médio integrado, os cursos profissionalizantes, porque a comunidade, a escola vai estar inserida cada vez mais, né, a escola vai estar inserida cada vez mais na comunidade, contemplando um currículo que garanta sustentabilidade territorial daquela comunidade, que aí entra o caso da, que você conhece muito bem da Serra do Padeiro, né. A escola precisa tá inserida no contexto social da comunidade, principalmente na questão da sustentabilidade, e aí esse currículo tem que ser discutido, analisado, junto com a comunidade. Eles vão construir essa proposta e garantir sua sustentabilidade, então, é esse o avanço que eu vejo hoje, né, a educação intercultural, essa educação específica que os povos indígenas buscam tanto, que em algumas comunidades, principalmente da Bahia, estão consolidadas, os próprios povos ainda não estão conseguindo lidar com isso, ela é o caminho para a manutenção e a garantia da sustentabilidade dessa comunidade (2009).

A SEC teve como desafios até 2010, através de compromisso firmado no PTO/2010, referido anteriormente, as seguintes ações: conclusão e titulação de 115 professores do curso Magistério Indígena, Nível Médio, iniciado em 2006; curso de Formação Continuada voltado para a implementação da Lei 11.645/2008, contemplando 160 professores das redes estadual e municipal que atuam nas áreas de Linguagem, Artes e História; elaboração e publicação de

material didático com a publicação de 5 livros didáticos, totalizando 15 mil exemplares; construção das Diretrizes Operacionais da Educação Escolar Indígena - que deverá instituir orientações curriculares para educação escolar indígena; reelaboração, implementação e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das 59 escolas indígenas; criação da carreira Professor Indígena na rede pública e construção de 18 escolas indígenas com o intuito de consolidar a melhoria da estrutura física das escolas indígenas, viabilizando a ampliação da oferta (5ª a 8ª série e Ensino Médio nas aldeias).

Destas ações pactuadas pela SEC no PTO para serem efetivadas no ano de 2010, apenas duas foram concluídas: a formação continuada voltada para a Lei 11.645/2008 e a aprovação, em 22 de dezembro de 2010 pela Assembleia Legislativa da Bahia da Lei 18.629/2010, já sancionada pelo governador, que cria a Carreira de Professor Indígena no quadro do Magistério Público do Estado da Bahia e que reconhece esta carreira funcional, possibilitando a realização de concurso público específico para a regularização da vida funcional dos profissionais da educação indígena. Inicia-se agora outra frente de luta no processo de construção do Edital para a realização do concurso público específico.

A elaboração e publicação de material didático aguardam análise e avaliação do MEC; a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Escolar Indígena depende de a empresa contratada apresentar o documento para ser discutido com os educadores indígenas. Para a reelaboração e acompanhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das 58 escolas indígenas não foi realizado os encontros de discussão com as escolas enquanto construção das 18 escolas indígenas espera a liberação de recursos. O curso de Magistério Indígena, foi concluído em maio de 2011.

Observa-se ainda uma lacuna no trabalho implementado pela SEC referente a questões importantes como a situação dos professores indígenas, de suas escolas e suas aspirações. Nota-se a preocupação da Secretaria em satisfazer mais as exigências numéricas e estatísticas

do órgão federal do que resolver problemas reais, cotidianos e emergentes da escola indígena, suas realidades pedagógicas, sociais e culturais.

Outra circunstância que provoca muito desgaste nas relações entre a SEC e as comunidades indígenas é a situação de atraso ou não pagamento dos salários de professores indígenas. Este fato – presente na Escola Estadual Indígena da Serra do Padeiro e recorrente em outras escolas indígenas, sobretudo as administrativamente subordinadas ao estado – ilustra bem a qualidade do relacionamento entre o sistema público de educação e os indígenas. É inaceitável que os professores fiquem meses, em muitos casos, sem receber os seus pagamentos. Além dos problemas internos do órgão, esta conjuntura se agrava em relação ao vínculo empregatício dos professores indígenas.

Como estes profissionais não são funcionários públicos concursados e sim prestadores de serviços temporários, existe dificuldade de ordem legal em relação à renovação do período de sua contratação. Tal circunstância é amplamente conhecida pela SEC quando se trata da contratação de professores indígenas, como também é conhecida a condição recorrente nas aldeias onde inexistem profissionais para substituição do professor impedido de renovar o seu contrato. Este fato, porém, não justifica o atraso ou não pagamento do período trabalhado. Cabe ao estado criar mecanismos legais para arcar com a sua responsabilidade e não submeter os professores a uma situação tão penosa.

Os eventos que envolvem questões educacionais indígenas, – a exemplo da Conferência Regional de Educação Escolar Indígena – Nordeste I, “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural”⁹ realizada de 09 a 13 de março de 2009 em Salvador englobando os estados da Bahia, Sergipe e Alagoas, e o Fórum de Educação Escolar Indígena, realizado em Pau Brasil, entre outros – são marcados frequentemente por

⁹ Foram discutidas as temáticas distribuídas nos Eixos: I-Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas. II-Práticas Pedagógicas Indígenas. III-Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena. IV-Participação e Controle Social e V-Diretrizes para a Educação Escolar Indígena.

depoimentos que expressam o cotidiano e a experiência vivida nas escolas indígenas, em sua maioria de imenso descontentamento. O não cumprimento do que está posto na legislação brasileira, os entraves da burocracia, o preconceito latente, assim como as dificuldades que os professores enfrentam na prática pedagógica e os desafios individuais e coletivos vividos cotidianamente pelas populações indígenas são pauta comum nos relatos desses profissionais do ensino. São destaque também, nessas manifestações, a discussão sobre a dificuldade que têm os estados e municípios de cumprirem o que está afiançado na legislação e o espaço que a escola ocupa nas comunidades indígenas, como também o seu papel nos processos para a reafirmação das identidades étnicas.

As comunidades indígenas baianas vivem em situação de precariedade em vários aspectos, especialmente na esfera educacional. Esta situação é flagrante nas visitas técnicas que realizo às comunidades indígenas e é também observada por Jerry Matalawê: nas mais de 50 aldeias visitadas pela CPPI, pode-se constatar e ouvir relatos dos indígenas sobre as principais problemáticas e reivindicações das comunidades em relação à Educação Escolar Indígena.

Esses problemas passam pela precariedade da infraestrutura escolar, com prédios inexistentes, inadequados ou insuficientes, sendo urgente a necessidade de construção, reforma, ampliação das escolas indígenas e compra de materiais permanentes; alto índice de evasão, repetência e baixo rendimento dos alunos como consequência da falta de transporte escolar suficiente ou adequado; ausência de materiais específicos e merenda escolar; dificuldades na descentralização da gestão da merenda; inexistência de kit escolar e falta de apoio à produção de materiais didáticos das diversas culturas indígenas.

Outra questão importante refere-se ao acesso no 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, onde apenas 05 escolas – 03 Pataxó, 01 Pataxó Hã Hã Hãe

funcionando como extensões de escolas não indígenas e a escola da Serra do Padeiro dispõem desse atendimento. Consta-se também que os professores têm formação insuficiente ou inadequada e são desmotivados pelo não recebimento de salários, como já citado, demonstrando a urgência da qualificação e efetivação dos profissionais da educação indígena. Espera-se com a criação da carreira professor indígena e a realização de concurso público específico solucionar a situação funcional dos professores.

É inegável ainda a necessidade de apoio à formulação e implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas baseados na etnoeducação, da efetivação pela SEC de um sistema de monitoramento da Educação Escolar Indígena e do fortalecimento do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena como um espaço político/educacional de assessoria, avaliação e controle social do estado e municípios no que se refere à Educação Escolar Indígena na Bahia.

Alguns depoimentos do Fórum de Educação Escolar Indígena realizado em Pau Brasil revelam a dimensão do problema:

Profa. Paula – Kiriri Mirandela

Lá na minha escola é uma escola estadual, enfrentamos muita dificuldade. A questão da merenda, não temos merenda, não temos material também, material didático. A escola tem 29 professores, eu trabalho na escola núcleo, de 5ª a 8ª. Temos 273 alunos e a nossa escola está numa situação terrível. A escola tá em tempo de cair. Não temos ajuda da secretaria municipal, também tem problema no transporte para nossos alunos, a prefeitura não respeita o nosso calendário. Temos computador na escola, mas não foi instalado ainda, já vai fazer um ano que o computador tá na escola, chegou pra escola e não foi instalado ainda.

Profa. Patrícia – Pankararé

A escola indígena do município de Glória tenta fazer um trabalho pra atender a comunidade mas tá um pouco difícil, por problemas políticos e outras questões passadas. Também é muita coisa pra gente, porque na hora da gente executar o trabalho sempre tem dificuldade. Nós iniciamos o processo de estadualização da escola. Nós temos quatro escolas Pankararé e só três estão em processo de estadualização. Uma não quis porque o cacique não quer estadualizar. Lá são quatro caciques, cada um com sua política interna, cada um com sua forma de pensar e isso tá atrapalhando muito a educação. A gente teve vários problemas no decorrer desse ano: primeiro, a gente teve o problema no início desse ano com dois professores indígenas que estão no magistério indígena que foi afastado pela gestão atual, foi

impedido de tá na sala de aula. A gente lutou e eles continuaram. Depois a gente teve um problema com a merenda. A escola ficou mais de mês sem merenda. E na Baixa do Chico foi pior ainda, por que quando a merenda chegou, estava estragada, isso não é possível. Outra ficou sem merenda o ano inteiro. Então o problema é com a secretaria... a gente conseguiu com o Ministério Público que a merenda fosse para a escola. Tem um problema político lá com a gestora do município, que eu não quero nem falar. Ela não escuta os índios e coloca uns índios contra os outros. Então, as vezes o índio fica do lado do gestor e não fica do lado do parente... O problema da escola é o que falta. O transporte escolar, os diários de classe, até hoje não chegaram na escola. A questão pedagógica. Nós não temos projeto político pedagógico, não temos regimento interno.

Profa. Ilclênia – Tuxá

Minha escola é a mais maravilhosa do mundo das escolas indígenas. Temos boa estrutura, não falta material, nem professor. Minha escola não existe, é uma utopia. Não temos escola, na minha aldeia não tem escola. A gente tá por fora de todo o processo. A gente é punido, tem várias punições por que não temos escola. Quando tem um “encontro” aqui e ali, você não pode participar por que não tem escola. Se tem material pra receber, você não pode por que não tem escola. A gente depende da boa vontade de uns e de outros. Se tem um Fórum a gente não pode participar da eleição, por que não tem escola. Então, eu não posso participar de nada por que não tenho escola. Se nós olharmos bem, quem mais precisa é quem não tem escola. Nós precisamos ter escola, pra quando nós chegarmos aqui... por que problema tem muitos nas escolas, mas se tem esses problemas é por que tem escola. E não é falta de formação. Eu fiz letras, sou pós-graduanda em Cultura Afro Indígena. Então, não é falta de formação, é falta de quê? A gente tá por fora de tudo por que não tem escola, peço aqui a ajuda de vocês pra gente ter a nossa escola.

Os relatos no Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena apontam as urgentes necessidades das escolas indígenas na Bahia. Esses relatos, verdadeiros pedidos de socorro, demonstram a situação de precariedade e a dificuldade para a implementação de uma escola que tenha padrões mínimos de infraestrutura, materiais didáticos adequados e um acompanhamento pedagógico eficaz e evidenciam, inclusive, a necessidade de criação de escolas indígenas nas aldeias que possuem demandas. Nota-se que existe um esforço dos professores no sentido de construir uma escola de qualidade, a consciência da necessidade de criar um modo próprio de fazer escola, mas seu empenho choca-se com a insuficiente ação da SEC, cujo avanço quantitativo da oferta da Educação Escolar Indígena não acompanha a qualidade e especificidade exigida pelos povos indígenas e garantidas pela Constituição Federal e outras formulações legais.

Cap. 2 Os Tupinambá

2.1 Breve Histórico

Um dos fatos mais marcantes na história dos índios Tupinambá foi a “guerra de Ilhéus”, conhecida como a “Batalha dos Nadadores¹⁰”, uma das investidas de Mem de Sá em 1559. Ela foi deflagrada como pronta reação dos indígenas, após a morte de um índio. Não índios foram mortos no cerco à sede da capitania de São Jorge dos Ilhéus. Informado do episódio, o então governador veio “da cidade da Bahia rumo aos Ilhéus com uma tropa para combater o gentio Tupinambá/Tupiniquim, que se dizia aterrorizar os colonos daquela região” (COUTO 2008, p.20-31). Como em muitas ações dos colonizadores, esta batalha teve o intuito de dizimar a população indígena e tomar posse dos seus territórios, causando o aniquilamento de muitas aldeias que existiam na Capitania de Ilhéus e promovendo a escravização dos poucos índios restantes. Os aldeamentos criados a partir daí objetivavam a catequese dos índios, assim como a utilização dos indígenas como mão-de-obra na lavoura e na fabricação do artesanato que era posteriormente enviado ao Colégio dos Jesuítas em Salvador para ser comercializado.

Desde os primeiros anos da colonização até o século XIX o povoado de Olivença, localizado no município de Ilhéus, corresponde a uma antiga aldeia de índios chamada Aldeia de Nossa Senhora da Escada, organizada por missionários jesuítas, mais tarde transformada em “Vila de Olivença de Índios”, abrigando índios Tupinambá e de outras etnias. Após a expulsão dos missionários jesuítas, Olivença passou à categoria de Vila, e em meados do século XIX, ainda se registra em documentos a presença de índios Tupinambá nesta localidade (VIEGAS, 2003, p.18).

¹⁰ “Esse fato histórico tem um significativo potencial retórico e por vezes é anunciado pelos indígenas mais ou menos dessa forma: A Batalha dos Nadadores é consequência de um ato dirigido pelo então governador-geral, Mem de Sá, que foi responsável por uma ação que acabou com a vida de uma légua de índios, cujos corpos, enfileirados nas areias das praias de Olivença, formavam um mar de sangue” (ROMEY, 2008, p. 31).

O longo e intenso período de contato, incluindo as consequências danosas dos confrontos estabelecidos e, sobretudo, as doenças contra as quais os índios não possuíam resistência biológica – registra-se que cerca de um terço da população da Capitania de Ilhéus foi vítima de epidemias –, resultou na declaração de extinção desse e de outros povos indígenas. A partir daí há uma lacuna documental da presença indígena em Olivença, provavelmente pelo fato de os sobreviventes não representarem ameaça à província que na época estava voltada às relações conflituosas com outras etnias do sul da Bahia. Além de não significarem um problema, estas regiões eram descritas em documentos da época como lugares ermos e sem população, estratégia usada no século XIX para ocupar ou estimular a ocupação de particulares das terras tradicionalmente indígenas.

Esta ação é evidenciada, especialmente no Nordeste, com a prática de uma política de “reunião” justificada pelo argumento de que nos aldeamentos onde a população indígena existente não era numerosa devia haver sua extinção, fazendo avançar o deslocamento de seus habitantes a outros aldeamentos com maior número de pessoas para que, desse modo, fosse acelerada a liberação de novas terras. Em 1850, houve uma política fundiária ainda mais agressiva – a Lei de Terras – que mandava incorporar aos “próprios nacionais” as terras das aldeias de índios que “vivem dispersos e confundidos na mesma população civilizada” (CUNHA 1992, apud Arruti 1995, p. 15), movimento esse perpetrado como dispositivo para regularização das propriedades rurais.

A questão de terras vai predominar nos anos seguintes gerando diversos conflitos. Além disso, a mestiçagem – introduzida pela lógica colonial, compreendida como uma estratégia que muito concorreu para o desaparecimento dos índios –, levantava questões não apenas de caráter fundiário, mas “de caráter comportamental, onde era avaliada se aquelas populações continuavam sendo ou não indígenas, depois de toda uma longa política de conversão e mistura” (ARRUTI 1995, p. 15).

Dando um salto até o início do século XX torna-se necessário focalizar um evento de destaque chamado “A hecatombe de Olivença”¹¹, motivado por disputas étnicas e fundiárias, que provocou muitas mortes. O conflito foi liderado pelo caboclo¹² Manuel Nonato Amaral, personagem influente na política Ilheense que transitava entre índios e brancos chefiando uma chacina supostamente executada pelos índios de Olivença. Este fato fortaleceu a denominação atribuída aos índios de *gentios* e *bárbaros*, recrudescendo assim a discriminação aos indígenas que, aldeados neste local, se dispersaram para os municípios de Itabuna, Una e Buerarema (COUTO 2008, p. 32-38).

A cobiça fundiária em relação a Vila de Olivença e suas belezas naturais suscitaram um episódio de resistência dos índios que ainda viviam nesta região e também em Una e Buerarema, fazendo-os reagir contra os avanços do seu território e ameaça à sua população. Este fato ficou conhecido como “A Revolta do Caboclo Marcelino” e teve forte repercussão na história dos Tupinambá.

Com a chancela dos fazendeiros e da imprensa local, cogitava-se a construção de uma ponte que ligasse o município de Ilhéus à Vila, facilitando assim o acesso a este balneário. Uma forte campanha na imprensa foi instalada a favor do intento, campanha difamatória que pretendia denunciar hipotéticos atos perniciosos praticados por Marcelino e pelos índios de Olivença. Iniciou-se, então, entre 1920 a 1936, o massacre e perseguição ao caboclo Marcelino, seus liderados e a todos os índios de Olivença. A perseguição ao “caboclo Marcelino” é o exemplo mais ilustrativo dos constrangimentos sofridos por esse grupo indígena. Este acontecimento está vivamente presente na memória coletiva dos índios da Serra do Padeiro, região esta considerada, como um dos prováveis locais de esconderijo do caboclo, a quem são conferidas características de herói, sendo também associado a um

¹¹ Ver Marcis (2009).

¹² O termo “caboclo” é aplicado no nordeste brasileiro pelos não indígenas em dois sentidos: para designar uma forma de mestiçagem de brancos e índios e para designar um processo de assimilação civilizacional, de “cultura mista” ou “aculturada” (cf. Schaden 1969, p. 148; Cardoso 1976, p.103). In VIEGAS 2003, p. 26).

“encantado, um índio velho da luta”, pois, como nunca houve confirmação de sua morte, os Tupinambá da Serra do Padeiro acreditam que o caboclo Marcelino se “encantou”¹³, não teve a morte comum a todos os seres humanos. Efetivamente, as constantes perseguições à população indígena resultaram no medo às represálias e às discriminações, levando à negação da *indianidade* deste povo como estratégia de sobrevivência. Sob a alcunha de “caboclos”, eles conseguiram garantir sua permanência nas terras de origem e sua vida enquanto coletividade (COUTO 2008, p. 46-59, VIEGAS 2003, p.256).

A “Revolta do Caboclo Marcelino” é símbolo da resistência do povo Tupinambá e, desde setembro de 2000, é realizada a “Caminhada em Memória dos Mártires do Rio Cururupe,”¹⁴ no município de Ilhéus, em homenagem aos índios assassinados no conflito, marcando a luta e reivindicação pela identidade Tupinambá, com a reunião de 23 comunidades desta etnia no movimento.

A denominação Tupinambá de Olivença¹⁵ se deu nessa época, a partir de uma Carta da Comunidade Indígena Tupinambá de Olivença à Sociedade Brasileira, em 31 de janeiro de 2000, exigindo o “direito e resgate da nossa cultura e o reconhecimento étnico e geográfico” tendo como resultado a partir daí: a junção dessas 23 comunidades – inclusive a Serra do Padeiro – na luta pelo reconhecimento e demarcação da terra; a visita da Fundação Nacional do Índio/Funai¹⁶ constituída por um grupo de trabalho que se propunha fazer o estudo e laudo do reconhecimento do povo e de sua área; a contratação de equipe médica, de professores e a

¹³ “Os feitos extraordinários realizados por Marcelino, tal como “envurtar”, ou seja se metamorfosear em vulto e escapar da caçada policial, tem-lhe conferido simultaneamente características de herói, guerreiro e encantado...” (COUTO, 2008, p.58)

¹⁴ Esta caminhada tem importante significado político e nela é feita referência também a outros fatos históricos como a “Batalha dos Nadadores”, já citada anteriormente.

¹⁵ Sobre o etnônimo Tupinambá, ver MAGALHÃES, 2010 p. 52-55.

¹⁶ O Decreto nº 1775 de 08 de janeiro de 1996 dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e outras providências e declara as sete etapas do processo: 1) Estudo de Identificação, 2) Aprovação pela Funai, 3) Contestações, 4) Declarações dos Limites da Terra Indígena, 5) Demarcação Física, 6) Homologação, 7) Registro. ([Http://www.socioambiental.org/pib/portugues/ondeestao/demarc.shtm](http://www.socioambiental.org/pib/portugues/ondeestao/demarc.shtm)). O processo dos Tupinambá se encontra na análise da terceira fase.

criação da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, cuja história contarei mais adiante e que terá papel significativo na reetnização deste povo.

Como o conjunto dos povos indígenas habitantes do Nordeste brasileiro, os Tupinambá do sul da Bahia passaram por um período de invisibilidade histórica, política e cultural, marcadamente durante o século XX, sob o estigma da denominação de “caboclos”, ou seja, categoria de designação mestiça, deslegitimadora de qualquer pretensão de reivindicar uma especificidade étnica e cultural.

Os índios do Nordeste do Brasil integram um conjunto de populações marcadas por séculos de contato com a sociedade colonial e nacional, do qual resultou uma situação de fraca distinção cultural e um trabalho intenso de reelaboração simbólica em torno do passado e das tradições. O processo de reconhecimento destas populações indígenas foi construído, sobretudo, a partir de uma memória étnica baseada sobre a história territorial, geralmente ligada à presença das missões religiosas e também referida a uma reconstituição, senão mesmo, uma aprendizagem de um ritual.

De fato a construção de um projeto coletivo exige o domínio de uma "tradição indígena", condição indispensável ao reconhecimento. Uma expressão dos Atikum (cf. Rodrigo Grunewald, 1993), de Pernambuco, resume este processo, o “regime dos índios” que é também o “regime de Deus”. Esta última expressão é recorrente em cantos de *Toré*¹⁷, nos quais se fala em união, exprimindo bem o sentido fundante da ligação ao sagrado para a construção da indianidade¹⁸. A constituição deste regime responde a uma orientação política e simbólica. De um lado a organização de um sistema de representação política comunitária, com a instituição dos cargos de cacique, de pajé e de conselheiro tribal e a retomada, aprendizagem ou reaprendizagem de uma tradição ritual. A instituição do ritual ultrapassa seu único papel de sinal distintivo e organiza em torno de si uma rica fonte de elaboração do sentido coletivo e subjetivo da etnicidade. (MESSEDER, 2009: 1-2)

A reconstrução da identidade étnica desse grupo se faz como parte de um amplo processo de reemergência de povos indígenas no Nordeste brasileiro, tributário de uma mobilização política e cultural viabilizada pela organização crescente do movimento indígena na região, com o apoio de associações de caráter indigenista e da atuação de missionários católicos ligados ao Conselho Indigenista Missionário (Cimi), órgão da Conferência Nacional

¹⁷ O *Toré* é um ritual praticado por vários povos indígenas no Nordeste e consiste, genericamente, em uma dança circular, acompanhada de cantos, marcados pelo uso do maracá. Há variações coreográficas nos cantos, nos passos da dança e na utilização de certos elementos como tabaco, vinho de jurema (*mimosa benthii*) entre os vários grupos indígenas que o praticam (MESSEDER, FERREIRA, 2010, p. 2).

¹⁸ A noção de indianidade, tal como a utilizamos aqui, evoca uma adesão sentimental, uma espécie de *ethos*, no sentido de Bateson (1958), a uma identidade pan-indígena difusa e associada a uma cosmologia genérica de vínculo com a natureza e defesa de tradições indígenas com conteúdos variados (MESSEDER, FERREIRA, 2010, p. 2).

dos Bispos do Brasil (CNBB) e também de pesquisadores, particularmente, antropólogos. Entre os Tupinambá, esse processo começa a ganhar força na década de 1990 e se adensa com a aproximação da comemoração dos quinhentos anos do “descobrimento”, evento com fortes repercussões simbólicas em toda região sul do estado da Bahia e, é claro, em todo o Brasil.

É importante registrar que a comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro recupera e elabora, para fins de sua afirmação identitária, o fato de o “caboclo Marcelino” ter usado a Serra como seu último refúgio e seu corpo não ter sido encontrado (COUTO, 2008). A situação de relativo isolamento geográfico da área e suas próprias condições ecológicas propiciaram a elaboração de uma mística em torno do local. Além disto, a comunidade se serviu da sua própria experiência religiosa compósita, a partir de um culto de possessão de influência umbandista, para erguer sobre ela a sua especificidade étnica no seio da comunidade mais ampla dos Tupinambá. Enquanto em Olivença o ritual Tupinambá é denominado *Poranci*, na Serra ele foi denominado *Toré*, seguindo a tendência hegemônica entre os índios no Nordeste. A necessidade dessa especificação se associa ao fato de o ritual na Serra ser marcado pela incorporação de entidades denominadas “encantados”, antes definidas como “caboclos”, presentes em outros cultos de origem afro-ameríndia. Os encantados distinguem-se de outros seres espirituais, particularmente, por não serem mortos e, sim, espíritos vivos que têm sua existência em reino propriamente indígena.

Assim, o trabalho de ressurgimento étnico é uma trama simbólica e política, rica e complexa. As crenças e práticas associadas à presença de um forte líder espiritual particularizam os Tupinambá da Serra, dado que nas outras comunidades evitam-se os estigmas dos cultos de possessão. Na Serra, os “encantados” são recebidos e suas orientações são seguidas no encaminhamento das questões coletivas, inclusive no âmbito da escola. As pesquisas realizadas sobre os Tupinambá ressaltam a centralidade das atividades espirituais para a vida coletiva dessa comunidade. Portanto, a compreensão da articulação entre práticas

educativas escolares e a construção do projeto étnico deve considerar a importância desta dimensão na organização dos Tupinambá da Serra do Padeiro.

2.2 Serra do Padeiro – A Terra sem Mal



Foto: Anai-Ba

... existe uma profecia aqui na Serra, que os encantado falou e garantiu que essas terras ainda ia voltar pra nossas mãos e aqui ia chegar um dia que ela ia ser nossa de novo. Tomaram, mas que um dia essa terra ainda ia voltar pra nós. (...) Como que a gente ia ter essas terras de volta? A gente não tem dinheiro, não tinha nada, malmente a gente conseguia o dinheiro de fazer a feira, como essas terras ia voltar pra gente? Mas eu disse que não duvidava não. Como era os encantados que tava falando, só resta acreditar. Aí passou um ano, aí veio o negócio do reconhecimento. Quando chegou o reconhecimento aí a gente partiu pra briga, pensa que não, aí chega o governo. Aí chegou todo mundo pra entrevistar, fazendo entrevistas para o reconhecimento da Serra, dizer que as terra é nossa. Aí, painho, falou: quem diria, que é vivendo e aprendendo. Ele ficou olhando assim, disse: é... nada menino, se não fosse os encantado... a gente não tem o poder pra isso, não. É os encantado mesmo que vai dar essas terra pra gente. Que tudo que a gente tem hoje aqui é por causa dos encantado. Por que a gente mesmo, ser humano, não consegue. É uma coisa sobrenatural...a gente luta, a gente dá nosso sangue, briga, a gente enfrenta, mas por que eles tá mandando, eles tá direcionando, a todo instante, a todo momento são os encantados que dita as regras e a gente segue sem questionar, por que a gente sabe que está certo, a gente tá aqui na terra por causa de uma missão, então a missão é conquistar o nosso território, pra que os encantados, aquelas pessoas que foram assassinadas indevidamente, né, naquele tempo, precisa descansar. E essa terra aqui não pode haver nenhum derramamento de sangue, por nossa parte, nem por parte do outro, nem da gente, pra gente ter essa terra aqui. Essa aqui é uma terra santa, é a terra sem mal e aí, a vida é essa (Profa Célia Tupinambá/ 2008).

Para os Tupinambá da Serra do Padeiro o local que habitam é a “Morada dos Encantados¹⁹”, é a “terra sem mal” referida por Célia Tupinambá. Suzana Viegas afirma que em “certos contextos indígenas nordestinos, verifica-se que as formas de pertença territorial passam por uma incorporação de uma “geografia mítica” na paisagem, como acontece, por exemplo, com os Pankararu, índios que habitam a região próxima do Rio São Francisco”. Segundo Arruti (ARRUTI, 1996, p.141) para estes índios, certas cachoeiras constituem o marco do lugar onde os encantados vivem, protegendo-os e delineando linhas de comunicação entre humanos e o mundo sobrenatural (VIEGAS 2003, p.363).

Entre os Tupinambá e outros povos indígenas, no passado, a procura de um local sagrado justificava as migrações equivocadamente atribuídas ao “nomadismo” quando estes buscavam também condições favoráveis à sobrevivência. Assim, Fernandes (2006, p.83) relata:

Duas fontes fazem referência ao motivo que presidia as grandes migrações dos Tupinambá, levando-os a abandonar um habitat em busca do outro. Era a crença na existência da *terra sem males*, ou do *Paraíso Terreal*, como escrevia Heriarte, e na possibilidade de ela ser alcançada pelos seres humanos. O reconhecimento das condições insatisfatórias de vida e a escolha da direção do movimento migratório se processavam, culturalmente, por meios religiosos.

A revelação dos encantados citada por Célia indica que a referência geográfica – a Serra do Padeiro – tem significados sagrados e transporta as pessoas para um passado vivido ou imaginário. Ao carregar de significados o lugar em que vivem, os Tupinambá entrelaçam histórias, promovem o conhecimento, fortalecem laços e projetam o seu futuro.

O valor simbólico e os significados atribuídos ao lugar são percebidos por estes indígenas de forma mítica, fazendo com que eles se tornem seus guardiões. A reconquista da terra anunciada e garantida pelos “encantados” é a meta do povo Tupinambá da Serra do Padeiro. É revisitando o passado pela interpretação do presente que identificam uma

¹⁹ Em músicas entoadas no toré e durante a festa de São Sebastião evocam elementos que sugerem que a Serra é o lugar de moradia dos encantados. (Couto, 2008:58)

identidade social denominada Tupinambá da Serra do Padeiro e, através dela, constroem a sua história. Romeu (2008, p.43) enfatiza que a sacralidade do território da Serra do Padeiro é algo inquestionável para os seus moradores pois, segundo eles, “os encantados estariam ao lado dos índios”, encorajando-os a resistir e lutar pelo lugar, já que a terra reivindicada pertencia a estas entidades antes mesmo da posse de qualquer proprietário particular.

Sem dúvida, tal cosmologia tem estreita ligação com a criação da Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, fato que marcará substancialmente a imersão na revitalização cultural e tem influenciado fundamentalmente essa dinâmica.

2.3 Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro

A Aldeia Indígena da Serra do Padeiro se situa em uma região de serras, com relativa preservação dos seus recursos naturais e, segundo a Fundação Nacional de Saúde/Funasa (2005), tem uma população aproximada em 650 pessoas – perfazendo 130 famílias dispostas nas localidades: Beira Rio, Craveiro, Retomada I, Retomada II, Pau Escrito, Ipiranga, Maruim, Zé Soares e Rio Una. A aldeia está situada no município de Buerarema, pequena cidade central do Sul da Bahia com cerca de 18.622 habitantes (IBGE), distante cerca de 16 km da Serra do Padeiro e 472 km de Salvador.

Segundo Célia Tupinambá, a origem do nome *Padeiro* deve-se a um “erro de português” de uma família ancestral que morava nas locas das pedras, tão abundantes nesta Serra:

É que aqui, as pessoas não sabiam falar direito, né, e não tinha pão, não tinha ninguém vendendo pão aqui, então eu acho que era pedreira, predeira (sic); o pessoal não sabia falar, aí o pessoal falava padeiro, padeiro, e aí ficou...

Particularmente, penso que o nome *Padeiro* pode ter se originado da própria farinha de mandioca, comumente chamada de “pão de pobre”, principal alimento desta população, com a

qual são feitas diversas iguarias, a exemplo de beijus, bolinhos utilizados em substituição ao pão. Esta versão é compartilhada, também, por outro morador do lugar.

A comunidade vive da agricultura familiar cuja base é a mandioca. Todos têm sua própria roça onde, além da mandioca, plantam abacaxi, banana, abóbora, feijão, milho, hortaliças, inhame e frutas diversas. O carro-chefe da produção, porém, é a farinha de mandioca, muito apreciada e maior fonte de renda local. A comunidade conta com grupos organizados de jovens, de mulheres para a produção, e com uma associação comunitária atuante – Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro / AITSP.

As comemorações religiosas são muito frequentes e acontecem no centro da aldeia, e seus rituais são considerados sagrados. A principal delas acontece em 19 de janeiro em louvor a São Sebastião, o “médico de todas as aldeias”. Os preparativos começam quinze dias antes da data mencionada, demandam muitas providências para a realização da festividade e envolvem a maioria das pessoas da comunidade.

2.4 O Centro da Aldeia

O centro da aldeia fica na base da Serra do Padeiro, cercada pela abundante vegetação da mata atlântica. É constituído por nove residências, uma escola, seus anexos, salas de aula improvisadas, secretaria, creche e um galpão de madeira chamado de “casa do santo”, ou “centro de cultura”, dispostos estrategicamente para controlar a entrada e saída de intrusos. As demais residências distribuem-se pelos arredores, junto às pequenas áreas de cultivo.

Neste núcleo está concentrado o poder espiritual e político da comunidade, representado pela família Ferreira da Silva da qual fazem parte o Sr. Lírio, o pajé – que faz a intermediação entre os encantados e os moradores da aldeia, rezador muito requisitado na região; D. Maria da Glória, sua mulher, uma grande líder e educadora, exímia contadora de “causos”, e os filhos: Rosivaldo (cacique Babau), Magnólia, Baiaco, Rosildo, Tête, Gil e

Glicéria, que é conhecida por Célia. O casal possui outros filhos, Magneci, José Aelson e Vando que moram fora da aldeia.

A casa de D. Maria e Sr. Lírio é importante ponto de referência na aldeia. Todos que chegam à Serra se dirigem primeiro para lá e é comum as reuniões no meio da tarde, quando eles retornam da roça, em volta do fogo de lenha que fica na entrada da casa, ao lado do terreiro. Aí são atualizadas diariamente as notícias sobre vários assuntos, desde política e religião, aos namoros e casamentos, enfim, as “resenhas” sobre tudo o que acontece na comunidade. As relações estabelecidas pelas pessoas da comunidade com o casal são de respeito e apoio mútuo. Pedir a “bença” (sic) aos dois é comum, não só por todos os seus filhos e netos, como pelos moradores mais jovens da aldeia.

As visitas são muito frequentes, tanto de moradores da aldeia como dos que vivem nos arredores e nos municípios próximos, para requisitar ao Sr. Lírio suas qualidades de pajé. Em caso de doenças, é imprescindível a sua opinião para identificar se o problema pode ser resolvido por ele com os remédios naturais ou se é caso de ir ao médico da cidade. Há casos em que a pessoa é tratada pelas duas formas. Quando o problema é identificado como sendo “espiritual”, em geral diz respeito ao “mau olhado” e a pessoa é tratada com rezas e ervas.

Com o processo de reconhecimento étnico, a educação assume um aspecto, para os Tupinambá da Serra, de muita relevância. As mulheres da comunidade têm um papel importante neste mister, ocupando os cargos de professoras indígenas, além de exercerem a militância política, dividindo estas tarefas com o trabalho na lavoura, na feitura da farinha e nos trabalhos domésticos como a limpeza das casas, o cuidado com as crianças e o preparo das refeições.

Em relação ao movimento indígena, a atuação dos Tupinambá da Serra do Padeiro é de grande destaque. Definindo-se como “guerreiros e guerreiras”, eles são firmes nas ações implementadas, tomam atitudes combativas que contam com a adesão quase sempre unânime

da comunidade e a participação de homens, mulheres e crianças. Com as conquistas advindas das lutas indígenas e o aumento das oportunidades de trabalho na própria comunidade, observa-se o retorno de pessoas que migraram da aldeia em busca de melhorias e a diminuição do êxodo dos seus habitantes.

Além de estudar e brincar, as crianças fazem tarefas rotineiras para ajudar as mães em algumas atividades em casa, como dar recados em casas mais distantes, varrer o terreiro e também costumam ir às roças com os pais. Estas atividades não são tomadas como uma obrigação por elas. Muitas vezes o trabalho de lavar os pratos é acompanhado de brincadeiras e banhos no rio que passa na localidade.

Babau, o cacique, 34 anos, é considerado o porta voz dos encantados. Foram estes seres que o indicaram para cacique e, segundo ele, para se saber o que é uma liderança, “basta saber se o povo está feliz”. Embora o seu posto tenha sido uma indicação da espiritualidade, é unânime a aceitação do seu comando na comunidade; ele é uma liderança querida, respeitada e suas ações estão em consonância com os projetos do futuro da comunidade.

2.5 A Crença nos Encantados

A fé nos encantados, segundo o povo Tupinambá da Serra do Padeiro, garante a resolução de todos os seus problemas e deles dependem igualmente todas as decisões que são tomadas na aldeia nas diversas esferas. É realizado um ritual sempre que precisam tomar alguma decisão em nome da coletividade e é nos encantados que buscam a força e o sucesso para o pleito.

Essas cerimônias religiosas são a força que alicerça a solidariedade grupal da comunidade, fazendo-a enfrentar as dificuldades. Os rituais são realizados quando vão empreender retomadas e neste caso, segundo eles, “os encantados vão na frente para preparar o ambiente”, tanto no que concerne aos projetos institucionais quanto às reuniões de

planejamento escolar, às viagens e às demais decisões importantes na escola. Sem a orientação dos encantados não se toma nenhuma decisão na comunidade.

A gente aqui só faz as coisas se o encantado chegar e disser, faz e nós vamos fazer porque eu sei que vai dar certo. Se eles disser não faz, aí a gente não faz. Aqui se alguém for viajar, vai e pergunta, bota pra rezar e se for tudo “OK”, a gente vai, se não for, a gente não vai. É assim, coisas fantásticas aqui. Até hoje a gente conseguiu tudo que temos é graças aos encantados e a comunidade (Prof. Magnólia, setembro 2008).

Em conversas com pessoas da aldeia, ficou claro a crença de que se deve sempre seguir as orientações destes seres espirituais, com confiança absoluta nas suas recomendações, pois, caso contrário, eventos graves podem ocorrer. Quando aconteceu o acidente de carro em que faleceu o professor Magno²⁰, sua irmã me relatou que ele havia feito uma consulta com seu Lírio e foi advertido de que não deveria empreender esta viagem, pois o Pajé teve uma visão com muito sangue envolvendo o professor, sendo esta visão um sinal de morte. Magno tinha 23 anos, foi Vice-Diretor da escola por indicação dos *encantados*, era querido por todos tendo sua morte gerado muita comoção na comunidade. Era incansável na luta pelo movimento indígena, um dos responsáveis pela criação da Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro e fundador do Grupo Jovem Tupinambá da Serra. Foi um dos primeiros a acreditar e a trabalhar para que a escola fosse criada na própria aldeia. A irmã de Magno me relatou também que ele queria se despedir da vida, andava triste e aéreo, por isso não seguiu as recomendações de Sr. Lírio, insistiu na viagem e, por não ter acatado as orientações dos encantados, foi o único a falecer no acidente de automóvel em que estavam presentes mais duas pessoas.

Em conversa com Baiaco ele me relatou que fora salvo pelo pai, neste acidente automobilístico. Tendo perfurado órgãos vitais e sofrendo intensa hemorragia interna, fora desenganado pelos médicos do hospital de Itabuna onde estivera internado. Seu estado era

²⁰ O acidente ocorreu em 17 de maio de 2008, na BR 101, município de Gandu. Magno estava na companhia do cacique Babau e Baiaco, que escaparam da morte. Eles se dirigiam ao município de Feira de Santana para uma reunião no Conselho Distrital de Saúde Indígena.

muito grave, exigia permanência em uma Unidade de Terapia Intensiva que, infelizmente, o referido hospital não possuía. Os médicos fizeram uma cirurgia delicada mas, diante da gravidade da sua condição e da falta de recursos hospitalares, não garantiam a sua sobrevivência. Em estados alternados de consciência e inconsciência ele se recorda de que sua irmã Magnólia levava escondido ao hospital um suco de ervas preparado por Sr. Lírio que o fez recuperar-se rapidamente. Ele me contou que, após beber por três dias consecutivos o remédio, levantou-se da cama, causando grande surpresa aos médicos e enfermeiras que o tratavam. Estes e outros depoimentos dos demais moradores da Serra revelam a confiança e o respeito pelas qualidades curadoras do pajé. Todas as vezes em que permaneci na aldeia, pude observar o movimento de pessoas da comunidade e dos arredores para buscar através de Sr. Lírio a solução para os seus problemas relativos a doenças ou problemas espirituais.

Os irmãos Rosildo e Célia são cogitados como os possíveis sucessores de Sr. Lírio. Célia, quando questionada por mim sobre esta possibilidade, respondeu que ninguém sabe ainda, pois a indicação para sucessor só será feita no leito de morte de seu pai. Segundo ela, sua família é descendente de uma linhagem de pajés. Seu avô, Sr. João de Nhô, era muito conhecido e procurado na região pelos seus feitos curadores e passou o dom ao seu pai, Sr. Lírio, quando estava prestes a morrer.

Cacique Babau, além de ser uma referência na vida política da comunidade, também se destaca pela sua religiosidade, conclamando sempre o seu povo e parentes à prática dos rituais, como instrumento de fortalecimento da luta. A atitude contundente do cacique em várias circunstâncias relatadas e em outras por mim presenciadas, os seus pronunciamentos veementes na defesa dos direitos dos povos indígenas, em reuniões, encontros e seminários promovidos pelas agências públicas, é tomado pelo povo Tupinambá como uma manifestação dos encantados, sendo Babau considerado um fiel porta-voz.

2.6 Luta e Organização Política dos Tupinambá da Serra do Padeiro

A primeira viagem que fiz à aldeia ocorreu quando participei do IV Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, como já referi. Como representante da SJCDH, eu ficaria na aldeia durante os quatro dias do Seminário e permaneceria mais quinze dias para ter maior contato com a comunidade, fazer entrevistas e observar a atividade dos professores e alunos na escola.

Segui para Itabuna, de lá para Buerarema e depois para a Serra do Padeiro em um velho carro de aluguel. Até um certo ponto do caminho, a estrada estava bastante danificada, algo comum em estradas sem asfalto, mas, apesar das condições, a viagem foi razoável. Naquele dia não chovia o que, segundo a experiência de Patrícia²¹, minha companheira de viagem, era alvissareiro, pois se chovesse estaríamos sujeitas a atoleiro, situação muitas vezes experimentada por ela em suas idas anteriores à aldeia.

Apesar da apreensão, a viagem transcorreu sem problemas e enfim, em certo ponto dessa estrada, nos surpreendemos com uma placa indicativa “Aldeia Tupinambá – 3 km”. Para nós, era uma novidade esta sinalização. Soubemos depois que a placa havia sido colocada recentemente, para facilitar o acesso à aldeia dos visitantes que iriam ao Seminário pela primeira vez.

Este percurso da estrada que tomamos estava em melhores condições que o anterior, “estava um tapete”, - como já me havia descrito por telefone o cacique Babau. Ela foi o foco de um episódio que custou a prisão desta liderança Tupinambá. Segundo os relatos de D. Maria, mãe do cacique, e dele próprio, esta estrada era intransitável, principalmente quando chovia, o que acontece com frequência devido a região em que se situa. Isto, obviamente,

²¹ Patrícia Navarro de Almeida Couto, pesquisadora e representante da ANAÍ no Seminário.

causava grandes transtornos à comunidade, pois dificultava o acesso aos municípios de Buerarema, Itabuna e Ilhéus.

Pessoas com problemas de saúde, muitas vezes não conseguiam chegar aos municípios próximos ou tinham grande dificuldade em fazê-lo devido à péssima condição da estrada: enormes atoleiros, crateras intransponíveis, carros “patinando”, sem conseguir sair do lugar etc. Algumas vezes estes carros tinham que ser puxados por tratores ou até mesmo pelos moradores da Serra. Só os carros com tração nas quatro rodas tinham melhor circulação nesta estrada. Até mesmo acontecimentos trágicos como mortes, já tinham acontecido: pessoas em estado de saúde precário não suportaram esperar. Houve muitas ocasiões em que os moradores da Serra pediram ao prefeito do município de Buerarema que consertasse a estrada, mas não obtiveram êxito²².

O gestor municipal consertava a estrada principal mas não melhorava a que dava acesso à aldeia – e era a que tinha as piores condições. Para agravar a situação, os funcionários da prefeitura estavam tirando cascalho da área indígena para consertar a estrada principal, enquanto nada faziam para melhorar a estrada vicinal de acesso à aldeia. A comunidade sempre renovava os pedidos de conserto da estrada, mas como os trabalhadores municipais foram vistos retirando cascalho da área indígena sem autorização dos moradores, os indígenas se aproximaram do local onde os trabalhadores estavam tirando o cascalho das suas terras. Os trabalhadores ficaram amedrontados, largaram os carros que utilizavam e saíram correndo. Os índios então decidiram apreender os carros da prefeitura, levando-os para a aldeia, em uma tentativa de forçar a instância pública a cumprir o prometido. E assim o fizeram.

²² Segundo Babau: "Há 12 anos, eles prometem e não cumprem. É por essas estradas que escoam a produção agrícola da região, inclusive a nossa. No ano passado, nós fizemos um acordo com o prefeito Orlando Filho". "Ele podia retirar cascalho daqui, mas tinha que melhorar os 31 km de acesso até a Vila Brasil e os 25 km de ramais. E ele não fez isso". Jornal A Tarde, 29.01.2008.

Os índios levaram para a aldeia seis carros – quatro caminhões, uma patrol e uma pá-carregadeira – que estavam no momento em serviço e ameaçaram atear fogo se a prefeitura não consertasse a estrada de acesso à aldeia²³. “Veio a Federal, delegado, e nós não cedemos”, diz D. Maria. Babau foi preso e solto depois de 03 dias graças a um *habeas corpus*. Um forte esquema foi organizado pela comunidade para garantir a soltura de Babau e a guarda dos carros na aldeia. Os índios consideraram uma grande injustiça o fato de Babau ter sido responsabilizado sozinho por uma decisão que fora decidida por toda a comunidade, o que é uma característica da forma como eles se organizam politicamente. “Se ele foi preso”, diziam, “os outros deviam ser presos também, pois a decisão foi de todos”.

Os carros permaneceram na aldeia por cinco meses – “em volta deles o mato cresceu um tantão assim”, diziam, – e só saíram de lá com a promessa, através de documento assinado pelos responsáveis, de que a estrada seria consertada. D. Maria orgulhosamente repetia quando me relatou este fato: “Seguramos os carros 5 meses. Encabelou tudo no lugar que os carros ficaram (o mato cresceu). Prenderam o cacique, mas só entregamos com a garantia de consertar a estrada”.

Em outra ocasião, em 2006, Babau chegou à SEC com um grupo de professores da sua aldeia para reivindicar salários atrasados destes profissionais. No contato que tiveram com o Diretor Geral da instituição, notava-se claramente que este estava incomodado com a presença dos indígenas, todavia foi garantido por ele que não haveria problema algum para a liberação do pagamento, pois o não recebimento dos salários dos professores se dera por falta de informação e articulação interna da instituição e, portanto, eles poderiam voltar para a aldeia porque em cinco dias os pagamentos estariam regularizados.

Babau se recusou a sair da SEC e comunicou que estavam dispostos a ficar na instituição durante os dias mencionados pelo diretor, pois os professores já estavam cansados

²³ “Índios ameaçam queimar carros”. A TARDE, 29.01.2008.

das promessas da Secretaria, várias vezes já tinham notificado o problema e ele tinha prometido aos professores só retornar para a aldeia com o salário destes profissionais regularizado. Visivelmente contrariado e constrangido, o diretor não teve alternativa diante da proposta de Babau e resolveu a questão em poucas horas, fazendo com que o pagamento ficasse disponível para os professores naquele mesmo dia.

Estes episódios exemplificam a determinação e força da ação política dos Tupinambá da Serra quando lutam por seus objetivos. A prisão de Babau, devida à reivindicação de melhoria da estrada de acesso à aldeia, é relatado com orgulho pelos moradores da comunidade. Apesar de o cacique ter ficado preso e responder a processo por sua reivindicação o objetivo fora alcançado – a melhoria da estrada e conseqüentemente melhor acesso às cidades vizinhas – o que supera todo o apreensivo e desgastante processo pelo qual passaram os índios e, segundo eles, o episódio “mostra a força que os Tupinambá têm quando se empenham e batalham pelos seus intentos”. Dessa forma, os Tupinambá exercitam o que Viveiros de Castro (1983, p.238) aponta quando diz que “ não pode haver autodeterminação sem alguma forma de representação política dos índios a nível local e nacional, isto é, sem que a política indígena não busque influenciar a política indigenista através de canais propriamente políticos”.

Constata-se um crescente processo de criminalização de lideranças e intensificação de ações contra os indígenas na Bahia, particularmente os da Serra do Padeiro. O Cacique Babau esteve preso cinco meses, desde 10 de março de 2010, em Ilhéus, sob a alegação de várias acusações – crime contra a paz pública, formação de quadrilha ou bando – enviado para Salvador e conduzido depois de alguns dias para um presídio de segurança máxima, na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte²⁴.

²⁴ Várias organizações expressaram apoio à luta Tupinambá e contra a prisão do cacique: ABA, Cimi, Anaí-Ba, ISA, Pineb/UFBA etc.

A prisão do cacique se caracterizou pela ação violenta, nitidamente intimidatória da Polícia Federal. Ele estava dormindo na companhia de sua mulher e seu filho, Amatiri, de três anos, e sua casa foi invadida pelos agentes federais de madrugada. Ao ser surpreendido com a invasão, reagiu à ação, provocando luta corporal, pois julgou tratar-se de pistoleiros da região, já que os agentes não se identificaram, nem tampouco exibiram mandado de prisão. Algumas vezes presenciei, na aldeia, Amatiri relatando este fato, que ficou marcado em sua memória e assim descrito ao jornalista Cristovão Navarro:

Tava bem escuro, só uma luz acesa. Mas eu vi três homens, eles vieram pela porta e pela janela. Tinham uma arma assim no bolso e amarraram as mãos e a boca de meu pai com um pano. Mesmo assim meu pai brigou, bateu a cabeça e saiu sangue. Os homens que levaram ele tinham a roupa verde. Quebraram tudo os pratos, a mesa. Foi uma bagunçeira da peste (Revista Caros Amigos, 2010).

Desde que houve o reconhecimento étnico e o início do processo de demarcação da Terra Indígena Tupinambá pela Funai, Babau, como liderança destacada no cenário estadual e nacional, vem sofrendo perseguições, agressões e emboscadas. Fazendeiros da área envolvida, em reação a esta resolução, contratam pistoleiros, formam milícias armadas e fazem campanhas difamatórias nas rádios, TVs e jornais locais e da capital, incitando a população da região contra os índios, o que resulta numa série de conflitos envolvendo fazendeiros, pistoleiros e indígenas, numa estratégia clara de criminalização dos Tupinambá que lutam em defesa do seu território tradicional. Sua cabeça foi colocada a prêmio pelos seus opositores, valendo R\$ 50.000,00, quantia exibida em cartazes espalhados por cidades da região e foi protagonista de reportagem em revista de veiculação nacional²⁵, que faz relatos preconceituosas e questionamentos sobre a identidade étnica dos Tupinambá. Devido às perseguições e por ter este líder escapado mais de uma vez das emboscadas e atentados, frequentemente ele é comparado ao “Caboclo Marcelino” pelas pessoas da aldeia.

Sob as mesmas acusações imputadas ao cacique, seu irmão Givaldo Ferreira da Silva (Gil) foi preso dez dias depois da prisão de Babau sendo também encaminhado ao presídio de

²⁵ “O Lampião Tupinambá”, Revista Época, 2009.

Mossoró. Em 3 de junho de 2010, sua irmã, Glicéria (Célia), foi detida por agentes da polícia federal no aeroporto de Ilhéus, com seu filho de dois meses, Erutawã e depois de interrogada na sede da Polícia Federal deste município, foi transferida juntamente com seu filho para o presídio de Jequié, distante 200 km da aldeia. Célia voltava de Brasília onde participara da 13ª Reunião da Comissão Nacional de Política Indigenista/CNPI da qual é membro. Nesta oportunidade, esteve com o Presidente Luís Inácio Lula da Silva e denunciou as perseguições de que as lideranças Tupinambá tem sido vítimas por parte da Polícia Federal no Sul da Bahia.



Foto: Secretaria de Imprensa / Ricardo Stuckert / PR. (CIMI) 2009

A prisão do cacique e seus irmãos não foi a primeira ação truculenta da Polícia Federal contra o povo indígena da Serra do Padeiro. Em 20 de outubro de 2008, eles foram vítimas de outra ação abusiva por parte da Polícia Federal²⁶ que, com a justificativa de cumprir um mandado de reintegração de posse, protagonizou uma verdadeira operação de guerra na aldeia, aterrorizando e ferindo várias pessoas. Com um helicóptero e mais de trezentos policiais, a Polícia Federal atacou as pessoas da aldeia com balas de borracha, gás lacrimogêneo e de pimenta, e danificou os carros de transporte dos estudantes, casas, a merenda escolar, equipamentos e documentos da escola. Apesar da atitude brutal a que foram

²⁶ Várias moções de apoio aos Tupinambá por órgãos como CIMI, ANAÍ, APOINME, ASA e notícias do Jornal A TARDE On-line em 23.10.2008, Correio da Bahia em 21.10.2008 e A Região em 25.10.2008, que distorcem os fatos e colocam a polícia federal e fazendeiros da região como vítima dos indígenas.

submetidos, os índios não se intimidaram. Por telefone, no auge da ação terrorista, eles me diziam que “nós morre tudo aqui enganchado feito caranguejo, mas daqui nós não sai. Essas terra são nossa”.

Em junho de 2009, em outra ação de reintegração de posse, alguns Tupinambá foram torturados e mesmo com a comprovação deste ato, por exames de corpo de delito realizados pelo Instituto Médico Legal do Distrito Federal, foi concluído pelo delegado que coordenou a ação dos agentes federais a inexistência de tortura, e nenhum dos agentes foi afastado durante ou após as investigações.

Em uma ocasião em que estive na Serra, após estes incidentes, verifiquei o resultado de uma destas ações da Polícia Federal: uma fazenda retomada pelos índios foi completamente depredada, galpões e estufas para a secagem do cacau foram queimados por estes agentes, e a casa de um índio que morava nos arredores foi incendiada. Estes atos foram imputados aos índios pela Polícia Federal e foram formalizados processos criminais.

Mesmo abatidos com as prisões das lideranças e as perseguições, os Tupinambá da Serra não perderam a confiança nas suas crenças e menos ainda sua determinação. Viveram momentos difíceis, dificuldades de trânsito entre as cidades do entorno e a aldeia, pois outros familiares de Babau e pessoas da comunidade estavam sob ameaça de prisão.

Estas ocorrências afetaram particularmente a educação, porque como recrudesceram as campanhas difamatórias contra os Tupinambá da Serra, os alunos do Ensino Médio que estudam em Buerarema e os professores que cursam ensino superior em Itabuna deixaram de frequentar as aulas, para evitar provocações e retaliações, principalmente durante o trajeto que precisam fazer no transporte escolar, da aldeia para as cidades circunvizinhas. Várias vezes o carro do transporte escolar foi parado na estrada e as crianças e jovens foram submetidos a vistorias, humilhações e ameaças.

Estes fatos interferem também na economia da comunidade e cidades vizinhas, já que a circulação dentro da área indígena para cuidar das roças e para colher a produção agrícola principalmente a mandioca, torna-se difícil por causa da constante intrusão de agentes federais e pistoleiros que, curiosamente, segundo Babau, acontece principalmente na época da colheita. Além disso, para vender os produtos, as represálias sofridas nas cidades, causaram a diminuição da produção de farinha, o aumento de cem por cento do seu preço nas cidades do entorno, e a dificuldade de comercializar as outras produções agrícolas.

2.6.1 IV e V Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro



Foto: Sonja / Set 2008

A aldeia estava em efervescência. Ao descer do carro de aluguel, observei um grupo de rapazes trabalhando no local onde seria realizado o Seminário, situado na entrada do centro da aldeia. Mais adiante, algumas jovens estavam pintando faixas de boas vindas e orientações aos visitantes e um grupo de crianças descia e subia a pequena ladeira de acesso ao centro da aldeia, andando em fila dupla, entoando cânticos repetidas vezes, “ensaiando” a apresentação que fariam no evento. Era visível o empenho das crianças, que, sob a supervisão de duas

professoras, eram estimuladas a realizar o procedimento de maneira graciosa. Todos estavam ocupados, trabalhando em alguma atividade para a organização e realização do Seminário: homens, mulheres, jovens e crianças.

O “IV Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro – Jovem Hoje, Liderança Guerreira Amanhã”, realizado de 11 a 14 de setembro de 2008, foi idealizado pelo professor Magno e por jovens da Serra do Padeiro e é mais um motivo de orgulho da comunidade. Segundo relatórios dos organizadores, os Seminários anteriores foram um sucesso. Embora muitos assuntos discutidos ainda sejam as dificuldades e situações recorrentes no dia-a-dia da comunidade, - como a demarcação das terras, a situação precária da saúde na aldeia, a criminalização das lideranças e as perseguições -, este Seminário, que ocorre desde 2005, se constitui em um significativo instrumento para dar continuidade às discussões e encaminhamentos importantes para o povo Tupinambá. Além disso, estimula e impulsiona a juventude indígena, despertando-a para uma maior responsabilidade e envolvimento nos espaços de decisão da comunidade. Atua também no fortalecimento da auto-estima e promove maior visibilidade e participação desta comunidade no movimento indígena.

Durante o Seminário, foi prestada uma homenagem ao professor Magno, vítima fatal de um acidente automobilístico, como já referido. Essa homenagem era muito justa e logo na abertura, o cacique Babau, emocionado, explicou:

Queremos prestar uma homenagem ao jovem guerreiro Magno, que tanto sonhou e lutou pela concretização dos seminários anteriores, temos certeza que ele estará conosco neste IV Seminário. Escolhemos como tema para este ano: Jovem hoje, liderança guerreira amanhã e como elemento motivador o sub-tema A continuidade da luta de um jovem guerreiro Tupinambá.

No primeiro dia do Seminário, fui acordada bem cedo por duas meninas trajadas a caráter: usavam tanga, cocar, colares, maracá e estavam pintadas com jenipapo. Uma delas era Stefani, neta de D. Maria, – filha de Socorro e Baiaco, o casal que me hospedou –, que dizia:

“acorde, acorde, já começou o toré lá em cima”. Me preparei e fui então ao centro da aldeia. Uma grande roda com a participação de muitas pessoas estava formada. No centro dessa roda, – símbolo religioso – havia um círculo feito de pedras, mais precisamente em forma de elipse, no interior do qual uma fogueira estava acesa. É chamada de “roda de fogo” e, à sua volta, em situações ritualísticas específicas, os índios dançam o *Toré*. Esta fogueira já estava acesa desde o dia anterior e permaneceu assim durante todo o período do Seminário.

Vários cantos estavam sendo entoados quando, de repente, D. Maria Cabocla, como ela é conhecida, começou a dar alguns gritos e foi ao centro da roda. Percebi então que ela estava “tomada” pelos *encantados*. As pessoas em volta estavam concentradas e cantavam músicas com vigor e entusiasmo. Em seguida, Rosildo, incorporado pelo caboclo Tupinambá, puxou vários cânticos, em determinado momento saiu da roda e correu para trás da “casa do santo” voltando com um enorme galho de folhas, que batia no chão vigorosamente e passava nas pessoas.

Outras três mulheres também incorporaram os encantados: D. Miúda, D. Maria de Caetano e Cleide, mulher de Rosildo. Após algumas entradas e saídas na “Casa do Santo”, muitos cânticos, louvações a Jesus Cristo e a fala dos encantados dando boas vindas aos visitantes, *eles* se foram. O “toré” permaneceu por mais de uma hora e, aos poucos, as pessoas foram saindo da roda, até que se ela se dissolveu completamente.

Após o café da manhã, fomos todos à entrada da aldeia, onde uma grande cobertura foi instalada para a realização do Seminário. Ao dar início ao evento foi composta uma mesa, formada por mim, representando a SJCDH, Alda, do Conselho Indigenista Missionário/Cimi²⁷, o cacique Babau e Patrícia Couto, da Associação Nacional de Ação

²⁷ O Cimi é uma organização missionária da Igreja Católica, criado em 1972 tendo como ação prioritária o apoio à luta dos povos e comunidades indígenas pela recuperação, demarcação e garantia da integralidade de seus territórios. Um dos papéis históricos mais importantes desta entidade foi a organização das primeiras reuniões de lideranças indígenas a nível nacional nos finais da década de 1970. O Cimi é a única organização missionária que atua no sul da Bahia. Nesta região, a sua atuação tem-se distinguido na promoção de encontros entre índios

Indigenista/Anaí-Ba. Estiveram presentes, também, Helena de Biase, representando a Funai de Brasília e dois coordenadores regionais da Funai. Após a fala do cacique e dos participantes da mesa, Haroldo Heleno, também do Cimi, explicou a dinâmica do trabalho e a formação de 5 grupos, que discutiriam os temas propostos para o Seminário: Terra e Cultura; Articulação e Organização da Juventude indígena; Soberania Alimentar e Povos Indígenas; Políticas Públicas – Saúde, Educação e Lazer e Criminalização das Lideranças.

Muitos destes temas foram discutidos de forma recorrente desde o I Seminário da Juventude, em 2005. As propostas indicadas pelos jovens da Serra do Padeiro evidenciam que as tarefas das lutas no Movimento Indígena estão nas mãos destes jovens, que contam com o apoio e confiança da comunidade. Segundo eles, este exemplo poderia ser seguido por outras comunidades indígenas, já que demonstra a capacidade dos jovens em assumir tarefas importantes e de responsabilidade.

O Seminário correu segundo as orientações propostas, com pausa para o almoço e, às 17:00h, foram encerradas as atividades do dia, porque com o problema da falta de água que havia se instalado devido ao grande número de pessoas presentes e a carência de banheiros, os participantes foram convidados a tomarem banho em uma represa próxima à aldeia, devendo por isto, aproveitar a claridade do dia para não se exporem ao escuro da noite .

À noite conversei com algumas pessoas no centro da aldeia, que parecia uma pequena vila, com sua pracinha, a “roda do fogo”, o vai e vem das pessoas, em sua maioria jovens de outras aldeias e etnias que chegaram para o Seminário. Havia um local muito concorrido, a “Lanchonete Simpatia do Sorriso” cujo nome estava escrito em cartolina na parede. Instalada em uma pequena sala da casa de Rosildo, uma janela lhe servia de balcão. Ele revezava com a sua mulher o atendimento aos fregueses, agora em número muito maior em razão da

da chamada “Região Leste”, a qual abarca os índios habitantes nos estados da Bahia (principalmente o Sul), de Minas Gerais e do Espírito Santo, (VIEGAS 2003:203).

realização do Seminário, e vendia balas, refrigerantes, cachorro-quente e hambúrguer. Perguntei-lhe se o nome da lanchonete referia-se a seu próprio apelido que é “sorriso” – apelido, de fato, apropriado, pois ele sempre está com um sorriso estampado no rosto –, ele me respondeu: “é porque sorriso é uma coisa universal”.

2.6.2 Valorização da Cultura e Formação Política



Foto: Sonja / Set 2008

No segundo dia do Seminário, as atividades da manhã já tinham começado quando o cacique Babau chegou e, com voz bastante firme pediu às pessoas que voltassem ao centro da aldeia ao redor da *roda do fogo* para realizar o *Toré*. Tratava-se de uma convocação do cacique, que disse a todos os presentes: “antes de começar o seminário, vamos todos fazer o toré, porque isto é mais importante que tudo”. A atitude de Babau foi bem recebida pelos participantes, pois a realização do *Toré* indica que “assim, eles *seguram a tradição*, isto é procuram internamente garantir a reprodução coletiva, através, fundamentalmente, da prática de reuniões regulares e manutenção de costumes tidos como tradicionais”. Desta forma, o chamado para a realização do ritual do toré foi recebido como uma iniciativa importante para “reforçar a identidade grupal”. (MESSEDER, 1995, p. 177).

Iniciar as atividades do dia com o *toré* demandava também uma constância e rigor que, para Babau, significavam um dever em relação aos mecanismos espirituais. O Seminário da Juventude Indígena, como ação para a formação e exercício político, não prescinde da interligação com a espiritualidade; para tanto, é fundamental a realização do *Toré*.

A importância do ritual pode ser ainda dimensionada pelo valor sagrado que a comunidade lhe atribui. É no ritual que a tradição se re-atualiza e é nele que o modo de ser Tupinambá da Serra é presentificado, por isso a preocupação do cacique em realizá-lo. Bergamaschi, apoiada em Balandier (1997, 142:143) diz que

os rituais agem para conferir uma regularidade no curso das coisas e são responsáveis pela manutenção de uma desejada ordem. Diante da desordem, que é puro movimento, o ritual joga com as permanências, atualizando o passado e controlando as transformações. O ritual é encontro de tempos e de pessoas, é re-atualização e co-memoração. Celebra o passado e, ao ritualizá-lo, re-atualiza um antigo modo de ser, assumido no presente como verdade e fundamento da identidade do grupo. Possibilita às pessoas perceberem-se enquanto coletividade, tributárias de uma ancestralidade, herdeiras de uma tradição, que, recriada, constitui uma comunidade de memória como possibilidade de identificação enquanto povo e etnia.

A cobertura instalada para a realização das plenárias foi uma das poucas contribuições para o Seminário que a comunidade recebeu de instituições governamentais. Não por falta de pedidos e solicitações às diversas secretarias estaduais e outros órgãos. Com muito orgulho eles repetiam que “este ano o evento não contou com quase nenhuma ajuda, com exceção do aluguel dos toldos e a confecção das camisas, e que o Seminário estava sendo realizado porque a Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro - AITSP garantiu a realização do evento”.

O Seminário foi quase todo realizado com recursos da AITSP e da comunidade, inclusive toda a alimentação - constituída de carnes, frutas, legumes, verduras, hortaliças e farinha - consumida nos 4 dias do Seminário por aproximadamente 500 pessoas que lá compareceram, entre índios de diversas etnias baianas e de outros estados e representantes de entidades governamentais – SJCDH, Sedes e Funai regional e nacional - e não

governamentais, como Anai e Cimi. Foi igualmente da comunidade a mão-de-obra nos serviços de cozinha, limpeza, infra-estrutura, transporte, sonorização, equipamentos de informática (computadores e impressoras da escola que ficaram disponíveis para os participantes).

No seminário, Haroldo Heleno, do Cimi, indicou novamente que se formassem os grupos e as pessoas, então, se dividiram. Ao se cadastrarem para o Seminário, os participantes receberam um cartão com uma cor, entre cinco cores escolhidas, e, de acordo com a cor recebida, seriam formados grupos temáticos para as discussões. Segui observando todas as plenárias. Em todos os grupos havia pessoas de ambos os sexos e idades variadas e no turno da tarde haveriam as apresentações destes grupos. Todos os dias, no início das atividades do Seminário, um resumo das atividades do dia anterior era lido e eram explicadas as ações do dia que se iniciava. Discussões e reflexões relevantes foram uma constante durante todo o Seminário.



“Foto: Sonja/ set 2008. “A fé é tudo para o povo indígena. A fé nos encantados é marcante na nossa cultura, ela determina os nossos direitos”

No segundo dia do Seminário Célia, irmã de Babau, retornou de Brasília e repassou para os presentes o motivo da sua viagem, explanando sobre a aprovação da realização de conferências regionais para a preparação da I Conferência Nacional de Educação Escolar

Indígena/CONEEI. No Seminário foi provocada a discussão sobre saúde, ressaltando-se a dificuldade que as parteiras tinham em provar o nascimento de uma criança na aldeia e a relutância dos cartórios em aceitarem a declaração de nascimento da Funai e em registrar o nome indígena e sobrenome Tupinambá.

Durante o Seminário falou-se sobre educação diferenciada e sobre o “descaso” do governo ao lidar com esta temática. Babau questionou a atuação da Coordenadora de Educação Indígena da SEC por ela ter concordado, em reunião com o FNDE, com a construção de escolas padrão, “genéricas”, para todos os povos indígenas. Esta atitude foi muito criticada pelos participantes, conhecedores que são das legislações e orientações do MEC quando fazem referência a padrões mais flexíveis para a construção e estruturação física das escolas indígenas, que devem estar em consonância com o desejo das comunidades indígenas, atendendo às especificidades sociais, culturais, espaciais e ecológicas de cada povo.

Observei que a equipe de apoio que trabalhava na cozinha e na limpeza manifestou interesse em acompanhar o Seminário. Assim, no momento da apresentação das crianças, no toré infantil, embora não pudesse se ausentar muito dos afazeres exigidos para a organização e produção de alimentação em um evento desse porte, dedicou alguns instantes para apreciá-lo, assim como tentou acompanhar algumas discussões e palestras, mesmo que por breves momentos.

O último dia do Seminário foi muito esperado pela comunidade, pois seria feita a homenagem ao professor Magno, destacando a sua atuação em uma mostra de um vídeo dos seminários anteriores. Instalou-se um clima solene no ar; algumas pessoas discursaram, exaltando as qualidades e ações do jovem professor. Muitas pessoas se emocionaram e o silêncio pode ser “ouvido” por alguns instantes após a homenagem.

Constrastando com o momento saudoso vivenciado, em seguida todos participaram intensamente da “Noite Cultural”. Embalados pelo som da “pisadinha”, um ritmo nordestino muito apreciado por eles, a alegria voltou a tomar conta do lugar. Jovens, adultos, idosos e crianças dançaram até a madrugada nesta noite festiva. Fiquei surpresa ao verificar que, ao contrário do que acontece em muitas aldeias indígenas – onde o álcool foi inserido pelo não índio como mais um elemento que contribui para devastação de muitas culturas –, na Serra do Padeiro não é usual a ingestão de bebida alcoólica.

No V Seminário da Juventude Indígena Tupinambá realizado de 07 a 11 de outubro de 2010, do qual também participei, pude observar o mesmo entusiasmo nas pessoas da aldeia. Além dos jovens indígenas baianos, participaram ainda jovens das etnias Xacriabá do estado de Minas Gerais e Tupiniquim do Espírito Santo, bem como representantes de órgãos governamentais, entidades aliadas, parceiros e universidades, uma delas com um grupo de estudantes de cinema que iriam produzir um documentário sobre os Tupinambá da Serra do Padeiro.

Nesse ano o Seminário assumiu uma dimensão maior e se tornou um seminário regional intitulado *Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste*, cujo tema central foi a “Luta, Força e Resistência dos Jovens Indígenas em Defesa das suas Comunidades”. Foram discutidos nas oficinas temáticas e plenárias os assuntos: Juventude e Criminalização das Lutas e Lideranças; Juventude e Desafios da Atualidade; Juventude, Política, e Movimento Indígena; Juventude e Direitos Indígenas; Juventude e Políticas para as Mulheres. No documento final produzido no Seminário foi manifestado repúdio

às medidas do Judiciário que contradizem os nossos direitos na sua morosidade seletiva, nas decisões parciais e arbitrárias, que acabam por criminalizar os movimentos sociais; que nos impedem de transitar livremente pelo nosso território; e que encarceram injustamente nossas lideranças, a ponto de não sabermos, quando é o caso, onde se encontram presos. No caso específico dos Tupinambá da Serra do Padeiro, ainda a negação de emissão de registro civil de crianças. Ressaltamos a maneira truculenta em que as ações da Polícia Federal são realizadas em áreas indígenas, deixando um rastro de medo, e de sequelas físicas e emocionais

(Documento final do V Seminário da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro/2010).

Dessa vez o evento contou com mais de 600 pessoas e era de se esperar que o foco do Seminário fossem as questões políticas e a violência envolvendo a criminalização de lideranças da Serra do Padeiro.

O Seminário da Juventude realizado pelos jovens da comunidade Tupinambá da Serra do Padeiro compreende um espaço profícuo para o exercício de formação política destas pessoas e um ambiente importante para a valorização da cultura indígena Tupinambá, contribuindo para perpetuar a memória, para a comunicação com outros povos e para o lazer. Patenteia um exercício educativo e político valioso de denúncias, reivindicações, propostas e soluções para os inúmeros problemas que atingem a aldeia, muitos deles comuns a outras etnias. Os discursos empreendidos nessas ocasiões demonstram a intencionalidade e capacidade de ação dos Tupinambá da Serra diante de um número maior de pessoas da sua e de outras comunidades que têm a oportunidade de acompanhar o desenrolar dos acontecimentos em várias áreas.

Cap. 3 “A luta de um Povo a Partir da Educação”

O processo de reconhecimento étnico produziu transformações significativas na vida dos moradores da Serra e a mobilização coletiva exigida pela luta por esse reconhecimento certamente fortaleceu os laços comunitários. A organização da vida escolar, como explicarei a seguir, contribuiu para ampliar o horizonte econômico e político, proporcionando melhorias na vida das famílias, ampliando as possibilidades de ganhos financeiros, representados, pelos recursos oriundos da merenda escolar e pelos salários dos professores e funcionários. A escola indígena assume um papel de instrumento de resistência e revitalização cultural e, também, de provedora de recursos materiais. Uma fala de uma das professoras resume a articulação entre projeto e reconhecimento étnico e educação escolar.

Depois do reconhecimento a gente teve toda a ousadia, né, de poder mostrar nossa cultura, de poder... aí... que a gente teve mais segurança dos nossos objetivos. Por que a luta, na verdade, os encantados chegou e avisou que a nossa luta tinha começado, que as nossas terra ia voltar pra nossas mão. Aquela promessa que, sempre aquela história, o mito, que o pessoal chama mito, que todos falava que a terra ia voltar pra nossas mãos e que aqui ia ter um estrondo na Serra, um estrondo no mar e que ia voar água aqui na Serra. Aí, na verdade foi essa história. Foi o reconhecimento dos povos Tupinambá. Os encantados falava de uma forma, a gente ficava sem saber o que era, tinha que traduzir isso. Aí foi o nosso reconhecimento que veio aqui. E aí, Valdelice convidou a gente pra participar e nós fomos. Babau ajuntou um monte de meninas, foram 12 meninas e aí a gente desceu pra Olivença e participamos de algumas reuniões lá. Lá tava iniciando a luta, já tinha um trabalho da escola, né que eles já tinham, que na verdade era a luta de um povo, do reconhecimento da luta do povo Tupinambá lá de Olivença, a partir da educação. E aí a gente foi conhecer os trabalhos deles. E aí a gente tava ainda planejando a questão da educação, como seria essa educação diferenciada, como seria trabalhado, né. A valorizar a questão dos mais velhos, a cultura, fazer o resgate, né. Conseguir ver o que tá acontecendo e também fazer os livros didáticos, né, pra escola. Valdelice mostrou a todo mundo, um leque e falou que se a gente tivesse alunos indígenas que era pra gente tá matriculando e agregando à escola deles. Aí voltamos, fizemos uma avaliação, aí resolveu as meninas entrar. Aí foi Miana, Daiane, Cássia, foi Ana, a filha de Jair que foi o primeiro cacique daqui. E aí outras meninas, outras não quiseram, né e aí as outras meninas entraram. Matricularam os alunos... (Profa.Célia, 2008).

O projeto de educação na Serra começou, quando em 1996, um pequeno grupo de professoras da Aldeia Tupinambá de Sapucaeira, uma das 32 comunidades que constituem o

povo autodenominado Tupinambá de Olivença, lideradas por Núbia Batista da Silva,²⁸ conhecida como Núbia Tupinambá, começou a trabalhar voluntariamente para alfabetizar os moradores da aldeia. Estimulados por ela, essas professoras participaram do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira - Caporec²⁹ que tinha proposta pedagógica fundamentada na obra de Paulo Freire

e consistia dos seguintes passos: primeiro, a identificação e motivação das famílias da comunidade, segundo, o levantamento das expectativas dos alfabetizandos e terceiro, o trabalho partindo das histórias de vida. Assim, ao estudar e problematizar a realidade, as questões étnicas vieram à tona nas histórias de vida dos alfabetizandos e dos alfabetizadores. A partir daí o Caporec e a Fase adotaram no seu programa de formação, a questão étnica e a história dos povos indígenas no Brasil. Se assumindo enquanto indígenas, muitos alfabetizadores integravam atividades de formação e de articulação política indígena que preparavam as atividades paralelas da Comemoração dos 500 Anos do Descobrimento do Brasil. Essa participação proporcionou ao grupo maior experiência e conexão com os demais povos indígenas, evidenciando a necessidade da definição étnica e da luta pela demarcação do território (MARCIS, 2007, p.8).

Desenvolvendo uma prática de alfabetização baseada na leitura de mundo, na construção e reconstrução dos saberes centrados na identidade humana, o trabalho do Caporec fez emergir a identificação étnica, colaborando também, significativamente nesse trabalho, a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - Fase³⁰ que assessorou os indígenas fazendo-os compreender seus direitos diferenciados, e lutar pela democratização do acesso a políticas públicas.

O Caporec se insere em um dos movimentos de “Educação Popular”, iniciados na década de 60. Tais movimentos provocavam mobilizações urbanas e camponesas que davam margem a muitos trabalhos educativos valorizadores da cultura popular, contribuindo significativamente para vários movimentos sociais, a exemplo dos Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular

²⁸ Núbia Tupinambá recebeu em 2007 o Troféu Zeferina, da Universidade do Estado da Bahia, através do Centro de Estudos dos Povos Afro e Indígenas Americanos/ Cebaia - que contempla mulheres negras e indígenas que se destacaram na luta por direitos coletivos em suas comunidades de origem - pela sua atuação no processo de etnogênese do povo Tupinambá.

²⁹Sobre a atuação do Caporec ver MAGALHÃES, 2010.

³⁰ Organização não-governamental fundada em 1961 que atua em seis estados brasileiros e tem como missão “a construção de uma sociedade democrática através de uma alternativa de desenvolvimento que contemple a inclusão social com justiça, a sustentabilidade do meio ambiente e a universalização dos direitos sociais, econômicos, culturais, ambientais, civis e políticos” ([HTTP://WWW.fase.org.br](http://www.fase.org.br)). Com escritório instalado em Itabuna em 1987, atuando em educação popular e junto à comunidade indígena local desde 1999 (SILVA, 2006).

(MCP) e outros movimentos, assentados nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais, promovendo processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares (FLEURI, 2000).

Sob a orientação de Núbia Tupinambá, a primeira pedagoga indígena no estado, graduada pela Universidade Estadual Santa Cruz – Uesc, fundadora e secretária do Caporec desde 1995, os professores Tupinambá de Olivença ensaiaram os primeiros passos para a criação de uma escola na aldeia.

Foram realizadas muitas reuniões itinerantes na área e, desse modo, forjaram-se as condições de mobilização da população para a reafirmação étnica e sua organização enquanto índios, destacando-se a sua percepção para a importância da educação diferenciada no processo de reelaboração identitária e o desenvolvimento da comunidade indígena Tupinambá.

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

Este movimento protagonizado por Núbia e algumas poucas professoras contribuiu sobremaneira para a organização da comunidade, para o reconhecimento étnico pela Funai, em 2002, e para a identificação do território Tupinambá de Olivença, 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, atualmente em processo, como já referido.

Em 2000, Núbia fez um minucioso levantamento das demandas de alunos e professores que poderiam atuar, apesar de alguns não terem formação adequada, e organizou 19 núcleos escolares espalhados na região de Olivença. Estimulados por ela, todos

trabalhavam de forma voluntária e atendiam crianças desde a educação infantil até a quarta série em espaços educativos improvisados construídos pelas professoras.

Após o reconhecimento oficial pela Funai e o crescimento da demanda, os professores realizaram contatos com o MEC e a SEC, pressionando estes órgãos a responder às necessidades de estruturação física e de pessoal para o atendimento escolar na aldeia. Em 2003, foi criada a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença - EITO e firmado o compromisso da construção de sua sede, que foi inaugurada em 2006³¹. Segundo o Censo Escolar de 2006, esta escola atendia 325 alunos do pré-escolar, da 1ª a 4ª série e Educação de Jovens e Adultos - EJA.



Foto: SEC / Vista Geral da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

Ainda em 2000, a cacique Maria Valdelice Amaral³² fez uma visita à Serra do Padeiro – que tinha iniciado neste período o seu “*despertar para a cultura que estava adormecida*”³³, como diz o cacique Babau, – e convidou a comunidade da Serra a participar da luta para o reconhecimento étnico e das reuniões que estavam acontecendo em Olivença para a organização e reivindicação da escola diferenciada que estava nascendo na sua comunidade.

³¹ “Tupinambás ganham o maior colégio indígena da Bahia”. Diário Oficial do estado da Bahia, 12.06.2006.

³² Os Tupinambá possuem três líderes políticos reconhecidos como caciques: Valdelice lidera as comunidades da sede do distrito de Olivença e outras localidades dessa área de influência; Rosivaldo de Jesus Silva (Babau) é o cacique da Serra do Padeiro e adjacências e Alicio Francisco do Amaral é o líder político nas comunidades de Acuípe e Santana. (SILVA, 2006).

³³ “Muitos dos iniciados da religião da Serra fizeram seu ritual de passagem justamente no período em que líderes indígenas de Olivença – a exemplo de Núbia Batista, Nivalda Amaral e Pedrísia Damásio – foram em busca de maior visibilidade para o movimento composto pelo seu povo, que até então era chamado genericamente de índios de Olivença” (COUTO, 45:2008).

O convite da cacique Valdelice acendeu nos moradores da Serra, a exemplo de outros povos indígenas,

a ideia sobre *cultura*, a importância do seu aprendizado e sua apresentação enquanto uma necessidade e condição fundamental para serem *índios* e *serem respeitados* enquanto tal, isto é, um instrumento a ser dominado a fim de que pudessem levar adiante o processo pela garantia de seus direitos, principalmente à terra e à ajuda do governo. Perceberam que havia um espaço previsto entre os brasileiros para a efetivação da sua inclusão/existência: a indianidade. (COLLET, 240, p.2006a).

Foi formado então um anexo da Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença na Serra do Padeiro e nele foram matriculados os alunos que estudavam em uma pequena escola rural municipal que funcionava na Serra. Cerca de cinco professoras da comunidade foram ensinar e participar das reuniões pedagógicas coordenadas, em Olivença, por Núbia, que, a esta altura já tinha conquistado para os professores a sua contratação pelo Estado, através do Regime Especial de Direito Administrativo - Reda.

Essas reuniões foram o primeiro lume para os professores da Serra do Padeiro, quando, nas permutas de experiências e estudos dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena – RCNEI, atualizavam as suas aspirações. Fica claro, nos relatos, o encantamento destes professores com a “descoberta” da chamada “educação diferenciada” que valorizava os costumes, os mitos, a produção própria, o respeito aos mais velhos, o valor atribuído a seus conhecimentos, conceitos e vivências que não eram valorizados pela escola da “rua”, (como comumente aludem às cidades de Buerarema e Itabuna). Relata a professora Célia Tupinambá:

Eu trabalhava com educação diferenciada e aí eu vi uma coisa muito interessante lá, que era valorizar o conhecimento dos mais velhos. Aí eu fiquei feliz, fiquei assim encantada, por que eu falei: nossa... mainha, sempre a gente sentava na beirada do fogo. Mainha sempre contava aquelas histórias, todo mundo sentava em volta, ficava aquilo ali e sempre muitas coisas que a gente aprende assim na memória ou coisa assim, são os mais velhos que falava e quando a gente vai pra cidade estudar, na escola da rua, chega lá é tudo o oposto daquilo que os mais velhos, nossas mães, nossos pais, nossos tios, avós, ensinaram pra gente. Eles não valorizam essa questão, a escola lá fora não valoriza isso. Só fala mais da violência, da questão da sociedade lá fora, ensina pra poder ir embora, que seus pais e suas mães não valoriza isso, que estão errados. Então quando eu ouvi aquela proposta de ter uma educação diferenciada aonde ia valorizar os nossos costumes, o que nós produzimos, o que nossos pais conta, nossas histórias, os mitos, que tudo isso tinha um valor pra gente, eu fiquei muito feliz. Então, eu falei: nossa, então vai ser maravilhoso, todo mundo

lá, então meu pai e minha mãe é um grande professor, é mais professor do que eu que tô estudando pra me formar uma professora (2008).

Este contato proporcionou muita troca, muito aprendizado, mas provocou também algumas dissidências. Devido à distância entre Olivença e Serra do Padeiro, à precariedade das estradas, à questão da espiritualidade que embasava a vida da comunidade da Serra³⁴ e a rejeição de algumas posturas dos Tupinambá de Sapucaeira, ficavam evidentes as diferenças entre as duas comunidades.

Despertou, então, o desejo do povo da Serra de ter a sua própria escola indígena na aldeia. Inspirados no resultado obtido pelos parentes e na luta pela reafirmação étnica a partir da educação, diziam: “se eles conseguiram uma escola, nós podemos conseguir também”. Aliado a isso, o número de alunos na Serra tinha aumentado, sobretudo por causa das várias retomadas realizadas, resultando em uma ampliação do território ocupado, atraindo mais famílias para morar lá, e, conseqüentemente em uma contínua e crescente demanda de alunos.

Uma intensa articulação foi feita pelos Tupinambá da Serra com a Funai, a Direc de Itabuna e especialmente a SEC para conseguirem seu intento. Após várias viagens feitas por Babau e alguns professores a Salvador reivindicando a criação da escola na Serra, reivindicação essa pautada no mapeamento, levantamento e diagnóstico das suas necessidades, foi criada oficialmente a Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro – EITSP em 13 de outubro de 2005.

A Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro significa muita coisa pra gente, um avanço, uma luta, é assim, um marco em nossa vida, que a gente lutou e conseguiu. É assim, um avanço grande na história a gente trazer a escola para o nosso território e a gente mesmo fazer o desempenho, o trabalho e a gente, ai..., é luta adquirida com muito (ai)... eu não sei nem explicar pra você, eu não tenho nem palavras para dizer o que é a escola Tupinambá para nós... é assim uma coisa graciosa que a gente conseguiu e que a gente vai cuidar como se cuida de uma criança... (Profa. Magnólia, 2008).

³⁴ Uma das maiores divergências acontece pelo fato dos “índios de Olivença” negarem as incorporações dos caboclos/encantados, sob a justificativa de que não são “coisa de índio”. Na Serra é aceito e comum as incorporações, tanto no Toré, como em outros momentos rituais. Não obstante Couto (2008, p.140) revela ter ouvido relatos de que índios de Olivença teriam “encablocado” ou “espiritado” em visita à Serra, por ocasião dos festejos em louvor a São Sebastião.

No início as aulas aconteciam nos galpões, na casa de farinha e nas retomadas que ficavam no entorno da Serra. No núcleo da aldeia funcionava, desde 1990, a Escola Rural Municipal Boa Sorte, constituída apenas de uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros – um masculino e um feminino. O pequeno prédio foi construído pela prefeitura em um terreno doado pelo Sr. Lírio e atendia 44 alunos da 1ª a 4ª séries, organizados em classe multisseriada, cuja professora era Magnólia. Ao ultrapassarem este nível de ensino, os alunos tinham que se deslocar até Buerarema para cursar de 5ª a 8ª séries do 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com a criação da escola estadual indígena, foi feita a transferência administrativa da escola municipal e sua professora disponibilizada ao estado.

Formada em Magistério, Magnólia teve um percurso escolar marcado pela determinação e esforço. Com muita dificuldade, todos os filhos de D. Maria e Sr. Lírio tiveram acesso à escolarização básica. Ela me relatou que os filhos iam andando da aldeia até Buerarema, debaixo de sol e chuva, para frequentarem a escola, e que sempre estimulou os filhos para o estudo, pois sentia na pele os efeitos da falta de acesso à escolaridade, entre os quais o desconhecimento dos direitos trabalhistas, já que trabalhava em propriedades agrícolas na região.

Não saber ler e escrever implicava, também, para ela e seus familiares, ser atingido por um processo gradual e contínuo das perdas de território. Sendo assim, atendeu ao pedido do sogro, João de Nhô, que, dando-se conta desta realidade, chamou o filho e a nora e os convenceu a mandar seus netos para a escola. Diante dos percalços enfrentados por seus filhos para se deslocarem e frequentarem a escola, D. Maria protagonizou junto a outras mães um movimento para que a prefeitura de Buerarema disponibilizasse transporte escolar para o deslocamento das crianças da Serra do Padeiro e seu entorno (MAGALHÃES 2010, p. 115).



Foto: Sonja/2008. Escola Rural Municipal Boa Sorte

Os moradores da comunidade construíram um anexo – um galpão de esteira coberto de palha – com três salas de aula, separadas por plásticos, para atender a demanda dos alunos, que agora podiam cursar na comunidade o 2º segmento do Ensino Fundamental, de lá saindo, nesta época, apenas para cursar o Ensino Médio.



Foto: SEC – Anexo da escola

Seguindo a tradição de luta da comunidade, os alunos se organizaram e fizeram um documento reivindicando ao cacique as melhorias das instalações do anexo, pois como na região as chuvas são regulares durante o ano todo, os estudantes ficavam literalmente na água e na lama e, dessa forma, nos dias chuvosos as aulas tornavam-se impraticáveis. Assim, os alunos conseguiram que fossem feitas paredes de tijolos e fosse colocada uma cobertura de *eternit*, propiciando um melhor abrigo à chuva, embora não fosse essa a solução ideal.



Foto/Sonja / 2009–Anexo da Escola construída pela comunidade

Em frente ao anexo foi construído, com recursos da comunidade, um pequeno prédio constituído de um banheiro e três salas: em uma delas funciona a Secretaria, a Direção, a Vice-Direção e a Coordenação Pedagógica; a sala de informática contém seis computadores e duas impressoras, e a outra sala funciona como biblioteca, sala de estudos e de vídeo. A escola possui também uma creche construída com recursos da comunidade e do estado para os filhos dos professores.

Existe a promessa da SEC, desde 2008 de construir uma nova escola na Serra do Padeiro, onde o corpo docente e discente possam desfrutar de melhores condições de trabalho, e que atenderia com melhor estrutura física, à crescente demanda de alunos. Verifica-se hoje uma situação de superlotação, pois as salas de aulas existentes não comportam a quantidade de alunos.

A escola possui 29 funcionários entre auxiliares administrativos, zeladores, merendeiras e professores. Destes, 04 concluíram a Formação Geral, 04 estão fazendo o Magistério Indígena, tendo já concluído o Ensino Médio, e 12 estão cursando Ensino Superior, licenciaturas em História, Biologia, Letras e Pedagogia e os cursos de Administração e Serviço Social. Os professores que cursam Serviço Social e Biologia foram

aprovados e estão cursando também a Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena – LICEEI, programa oferecido pela Universidade do Estado da Bahia - Uneb em parceria com o MEC. Desde a criação da escola, alguns professores participaram também de três cursos de formação continuada oferecidos pela SEC.

A criação da escola proporcionou aos moradores da Serra uma mudança significativa: ampliação das séries escolares, transporte escolar regular para os alunos, melhora da sua estrutura, ainda que precária, contratação de vários professores, merenda escolar diferenciada e em sua maior parte com a utilização de produtos da própria comunidade, salários mensais para os funcionários da escola, circulação do dinheiro na própria comunidade e acesso a programas governamentais.

3.1 - Funcionamento e estrutura da Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro

Desde a sua criação, a escola oferece o Ensino Fundamental da Educação Infantil à oitava série - 1º e 2º segmentos e Educação de Jovens e Adultos. A partir de 2009, foi criado o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, com ênfase em Agricultura, totalizando o atendimento atualmente a 450 alunos.



Foto: Sonja/2009 – Duas salas de aula do Ensino Médio/ Educação Profissional

Vale acrescentar que a escola atende os não índios da região, cerca de 50 alunos, que procuram a escola por observarem a seriedade e compromisso com que os professores realizam o trabalho educacional, o ensino de Técnicas Agrícolas, o tratamento dispensado aos alunos, e a inexistência de greves e faltas de professores, problemas recorrentes na rede pública de ensino.

Em conversa com uma mãe de aluno não índio ela declara:

o ensino daqui tá muito melhor que lá fora, por que aqui tem vários tipos de professores que ensinam várias coisas como agrícola, né, como pecuária, essas coisas, plantar, então, isso é muito importante. O colégio lá fora às vezes não trata bem, né, os indígenas, e aqui, não. O branco lá fora sempre tem preconceito, né, e aqui, não. Aqui trata índio e não índio tudo a mesma coisa, todos os mesmos alunos e isso é muito importante. Os alunos gostam, por que chegam em casa falando que foram fazer horta, chegam falando que foram limpar minador. E isso é importante pra gente, pais, pros professores, pra eles também que são alunos, acho isso muito bom. (D. Girândia)

A escola funciona nos três turnos. No matutino e vespertino, funciona da Educação Infantil à 5ª série e no noturno funciona da 6ª à 8ª série, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos com uma sala de alfabetização. Além das disciplinas do núcleo comum, são incluídas no currículo as disciplinas Técnicas Agrícolas, Cultura e Religião Tupinambá e Informática. Nos três turnos funciona uma sala de “reforço escolar”. Esta sala é muito frequentada não só pelos alunos que estão em dificuldades, como pelos alunos que já superaram esta necessidade, permanecendo na escola no turno oposto ao que estudam. Na retomada Ypiranga, que dista aproximadamente uma hora do núcleo da aldeia funciona um anexo da EITSP com uma sala de aula multisseriada, nos turnos matutino e vespertino.

Em todos os turnos é feito um intervalo de 15 minutos para a merenda quando é oferecido um cardápio variado, que utiliza a maior parte das vezes os produtos agrícolas da própria comunidade como aipim, inhame, banana da prata e da terra, abacaxi, mamão, araçá-boi, abóbora, feijão, milho, hortaliças e outros usados como ingredientes para mingaus, sopas, beijus e sucos de frutas variadas.

A escola adota um calendário específico cujas datas importantes para eles são guardadas como feriado na comunidade, a exemplo do aniversário de morte do pai de Sr. Lírio, o dia de Santo Antonio, São Sebastião e Santa Luzia.

3.2 Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro e a Escola: Autossustentabilidade

Ao mesmo tempo em que houve o movimento para a criação da EITSP, os Tupinambá da Serra se articularam também para a criação da Associação Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro – AITSP e, através dela, a escola compra os produtos da comunidade para utilização na merenda escolar, trazendo um movimento financeiro importante para os moradores. Este modo de gerenciar os recursos financeiros da escola é ambicionado por outras comunidades indígenas, e é citado pelos indígenas e não indígenas, tanto na SEC quanto outros órgãos, como um exemplo a ser seguido, pois é um dos meios de promoção da autossustentabilidade na comunidade. Esta proposta de utilização dos produtos da própria comunidade na merenda escolar consta nas orientações dos documentos legais referentes à Educação Escolar Indígena. Na prática, porém, é de complexa realização nas aldeias por motivos que envolvem a desorganização comunitária e o não entendimento ou não cumprimento dos trâmites burocráticos para a regularização das Associações Indígenas.

Neste sentido, o documento final da I CONEEI recomenda que se “realize divulgação, por meio de órgãos governamentais, do programa PNAEI / FNDE com a intenção de ampliar o fornecimento de merenda escolar pelas próprias comunidades indígenas e de flexibilizar a gestão dos recursos”.

Como a comunidade da Serra tem uma boa produção agrícola a articulação entre a escola e a Associação é uma oportunidade para escoar a produção dos vários grupos

organizados da aldeia. Empreendendo a agricultura em sistemas de roças, eles possuem a “roça da Associação”, a “roça das mulheres”, além das “roças familiares” para o consumo da família. Em geral, os homens fazem os trabalhos mais pesados, como a destoca e a capina para a implantação dos roçados, enquanto as mulheres plantam, fazem os cuidados diários e participam da colheita. Todos participam e trabalham em todas as roças mencionadas, praticando o auxílio recíproco no trabalho conjunto. A produção não tem em vista nem o acúmulo de bens nem o lucro financeiro, como acontece na visão capitalista da economia – busca-se assegurar o bem estar da comunidade.

A verba gerada com a produção da “roça da Associação” é utilizada como um “fundo de reserva” para aquisição de bens comunitários, equipamentos agrícolas, combustível, remédios, a realização do Seminário da Juventude Indígena Tupinambá, a festa de São Sebastião, viagens de lideranças e professores, e para manter os índios nas terras retomadas até que suas roças estejam produzindo³⁵. Desde o início do plantio, eles já têm em mente em quê vão aplicar a renda obtida com a venda de cada produção³⁶. Os recursos oriundos da produção excedente das roças familiares são utilizados na compra de produtos e objetos industrializados, como vestuário, calçados e outros. Com a eficiente organização do trabalho agrícola e gestão dos recursos provenientes da produção, os Tupinambá da Serra obtêm sucesso e conseguem superar as dificuldades que dizem respeito à subsistência, situação, aliás, não compartilhada por povos indígenas do Nordeste, que vivem muitas vezes em condições de precariedade alimentar.

Essa condição de vida melhor que os índios da Serra compartilham hoje é resultado da sua organização enquanto índios, sua união e perseverança no que concerne aos objetivos comuns da comunidade. Nem sempre foi assim. D.Maria relatou, em conversa no terreiro de

³⁵ O modelo de retomada dos habitantes da Serra do Padeiro, por demonstrar grande eficácia, tem sido cogitado como estratégia política e de ação a ser utilizado pela APOINME (COUTO, 2008:96). artigo

³⁶ O principal produto é a mandioca, ela é comparada a uma “poupança”, dinheiro na mão, garantido assim, o sustento das famílias do local (COUTO, 2008:95).

sua casa, enquanto lavava uma montanha de roupa: “*A vida era muito difícil nos tempos passados. Aqui era uma pobreza só. Uma miséria. A gente não tinha nada pra comer. Os meninos quando era pequeno, era só a base de giroba*³⁷, não tinha o que vestir e era tão magro que o couro soltava na esteira”. No final ela disse com orgulho: “*mas se criou tudo*”.

A propósito da boa produção agrícola da comunidade, há dificuldades a serem superadas. Uma queixa recorrente do cacique Babau e de outras lideranças indígenas baianas é o problema do escoamento da produção indígena. Existe a dificuldade de transporte adequado para levar os produtos para a cidade, e as estradas de acesso às aldeias em geral são muito ruins, como já citado. É comum também a discriminação dos moradores da cidade, em relação à produção indígena, levando a uma sub-avaliação do preço do produto. Em um encontro das Organizações Indígenas Baianas, promovido pela Sedes, ocorrido em julho de 2008, Babau questionou:

Tem que dar condição das aldeias produzir e também escoar. Precisamos, junto com as secretarias daqui, nós tem tentado, mas não tem aberto as portas. Quem vai comprar as mercadorias da gente? Por que a gente pranta, perde, o preço é baixíssimo demais, que muitas vezes não compensa fazer nada, então precisa ter apoio pra escoar a nossa produção, pra nós ter acesso ao recurso. Porque senão, a gente trabalha, trabalha, pra voltar pra terra e a gente tem mais necessidades. Hoje, nós precisa vir na rua comprar roupa, precisa vir na rua comprar diversas coisas, comida, por que mudou. Chega lá, o índio tem mandioca, tem banana, tem laranja, tem tudo. Menos a condição de pagar o frete pra levar aquilo até a cidade pra transformar em dinheiro. Por que quando alguém vem cá comprar, uma dúzia de banana que vende aqui (em Salvador) por cinco reais, ele quer dá quatro reais é no cento, na nossa mão. Tem que ter programas específicos, que venha não é só dá cesta básica.

A dificuldade de escoamento da produção agrícola à qual Babau se referiu é parcialmente superada pelos Tupinambá da Serra com a venda dos seus produtos, através da Associação, para a escola indígena.

³⁷ “Uma bebida feita de aipim fermentado, de aspecto leitoso branco, mais encorpado que o leite de vaca. Designado como cauim em outras etnias e utilizada na alimentação de bebês e crianças. Em documento do século XVIII se menciona o consumo de Cauyim especificamente entre os índios de Olivença, na descrição de um encontro com um índio, nas matas de Olivença, a quem “beberam o Cau-ym que é uma espécie de vinho feito de mandioca e aipim” (VIEGAS 2003: 245).

Embora a comunidade seja beneficiária de programas governamentais, como a Bolsa Família e o Programa do Leite, este contexto econômico proporcionado pela produção agrícola da Serra, de relativa autossustentabilidade, é vital para que a comunidade não seja exclusivamente dependente das políticas assistencialistas do governo ou da sociedade em geral. Estas políticas, segundo eles, acabam por acostumar os índios a essa dependência e atrapalham o movimento indígena. “O objetivo dos Tupinambá da Serra na militância é reivindicar os seus direitos, evitando transformar os meios para consegui-lo em moeda de troca capaz de desviar-lhes da meta central e coletiva” (ROMEU 2008, p.44).

Os objetivos comuns compartilhados pelos Tupinambá da Serra, sua união e crenças contribuem, sem dúvida, para a estabilidade de sua organização social e política e para uma situação mais confortável de subsistência. Gersem Baniwa ressalta que a dinâmica da organização social de um povo indígena está diretamente vinculada à sua organização produtiva, entendendo as atividades produtivas não apenas como necessidades físicas ou biológicas, mas também como necessidades espirituais e morais. Muitas vezes os conflitos internos e externos interferem diretamente na economia indígena, causando fome, subnutrição, ausência de produção, resultado de uma organização desarticulada que impede a organização produtiva (BANIWA, 2006, p. 195).

Em março de 2009, acompanhei duas técnicas do FNDE³⁸ – órgão responsável pelo acompanhamento e fiscalização da merenda escolar – em uma visita à Serra do Padeiro a fim de conhecer o sistema de compra dos produtos agrícolas da comunidade pela escola e saber

³⁸ “O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Atualmente, o valor repassado pela União, por dia letivo, é de R\$ 0,22 por aluno. Para estudantes das escolas indígenas e localizadas em comunidades quilombolas, o valor per capita é de R\$ 0,44. Os recursos destinam-se à compra de alimentos pelas secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal e pelos municípios. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. O programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Secretaria Federal de Controle Interno (SFCI) e pelo Ministério Público”. <http://www.fnde.gov.br>

como eles venceram as dificuldades burocráticas neste trâmite, para servir de modelo a outras escolas indígenas. Nesta visita, as técnicas vistoriaram a cozinha e o local de acondicionamento dos mantimentos, além de observarem o manuseio e distribuição da merenda no período da tarde. Em reunião onde estavam presentes o cacique, a Diretora, Vice-Diretora, professores e merendeiras, elas deram orientações, sugestões e elogiaram a utilização dos próprios produtos agrícolas da comunidade na merenda escolar.

Sem dúvida a escola da aldeia contribui efetivamente para a melhoria da qualidade de vida dos moradores da comunidade em vários aspectos. A compra do excedente de produção pelo programa da merenda escolar possibilita a entrada de recursos regulares na comunidade e soluciona, em parte, os problemas de escoamento da produção, dificultado pelos custos de transporte e pelo preconceito dos comerciantes da cidade em relação aos índios. Deve-se ainda considerar os salários dos professores e funcionários da escola neste processo de capitalização comunitária, em um contexto de circulação restrita de dinheiro.

Evitando o consumo de produtos industrializados, a merenda elaborada com os produtos da comunidade garante melhor qualidade na alimentação dos alunos, e respeita os costumes e os hábitos alimentares locais. Não é sem razão que D. Maria exclama: “*a escola daqui, minha filha, é uma mãe!*”.

A escola emprega vários funcionários da comunidade, desde a sua criação, entre professores, merendeiras e auxiliares, contribuindo, assim, para o aumento das pessoas que recebem salário mensalmente. É a principal fonte de conhecimentos para a qualificação de novos funcionários, estabelecendo assim, uma rede de solidariedade, um circuito interno de mercado de trabalho que fortalece a micro-economia local.

Além disso, a escola – e os benefícios como bens, hábitos e status obtidos através dela – significa, para eles, a “neutralização simbólica da desigualdade” (COLLET, 269, p. 2006a). Deste modo, o projeto de educação da Serra está em consonância com as aspirações reais da

comunidade, atendendo às expectativas relacionadas à participação na vida pública, à mobilidade social e a melhores condições de vida.

Os habitantes da Serra do Padeiro acreditam que a sua união na luta é vital e esse princípio é uma das orientações dos encantados para atingir seus objetivos. Para eles, a função da atividade econômica é garantir o bem-estar das pessoas, da coletividade, e a abundância permite o exercício da generosidade, da partilha, da hospitalidade, o espírito comunitário e a reciprocidade.

A escola colabora para transformar o panorama social, proporcionando uma melhoria na perspectiva de vida destas pessoas que, no pequeno espaço da Serra, sem oportunidades nem expectativas de subsistência, têm agora na receita da escola, acrescido dos salários dos professores e funcionários, novas possibilidades de sobrevivência. A escola se converte, neste contexto, em instrumento de resistência e revitalização cultural e em provedora de recursos materiais.

Observo a cada visita que realizei à comunidade um progresso na condição de vida dos moradores: melhoramento nas habitações, com construção de casas de tijolos, em substituição às de taipa e madeira, aquisição de eletrodomésticos, motocicletas, carros e obtenção de carteira de habilitação por mais de 60 pessoas.

A relação de respeito pelos recursos naturais e a preocupação com sua preservação por parte dos habitantes da Serra do Padeiro é traduzida por uma atitude reflexiva e de amor a seu espaço geográfico. Em consonância com esta característica eles participaram com singular interesse do projeto “Agroecologia em terras indígenas Serra do Padeiro – Povo Tupinambá Buerarema-Ba”³⁹ que objetivou capacitar e difundir uma proposta de agricultura de base agroecológica, introduzindo e aperfeiçoando técnicas socialmente apropriadas, com ênfase

³⁹ O projeto aconteceu de setembro de 2006 a junho de 2007, contando com a parceria do MDA, ANAÍ e AITPS. Em uma das oficinas se confirmou o reconhecimento do saber tradicional e cultural sobre a influência lunar nos cultivos dos índios da Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, resultando na elaboração de um calendário lunar das práticas agrícolas na Aldeia. Revista Brasileira de Agroecologia / Vol. 2. nº 2, out 2007.

nos sistemas tradicionais, no manejo sustentável dos recursos naturais e na valorização do trabalho das mulheres nas atividades agrícolas.

Além de desenvolverem atividades que fortaleceram e incentivaram ações produtivas e autossustentáveis na comunidade, o projeto formou agentes multiplicadores para atuarem nas demais comunidades Tupinambá, contribuindo na implementação e execução do projeto aprovado pela Carteira Indígena do Ministério do Meio Ambiente - MMA, que resultou na construção de uma Casa de Farinha.

Inserida no bioma da Mata Atlântica, a Serra do Padeiro abriga parcela significativa da diversidade biológica do país e, graças à atuação organizada da comunidade, vem impedindo a presença de atividade agropecuária e extrativista ilegal que degradou parte substancial da vegetação original desse bioma, com o uso agrícola intensivo e a extração indevida de madeira. A partir de 2005, a comunidade retomou o controle de áreas extensas do território, reocupando fazendas abandonadas ou semi-abandonadas, provocando, assim, a antecipação de negociações entre a Funai e os ocupantes anteriores destas áreas, posto que o território Tupinambá estava em fase de regularização fundiária.

A atuação da AITSP e da escola se confunde com o ideal de preservação da Serra do Padeiro – a terra sem mal, a morada dos encantados – que engajada na luta pela guarda deste espaço geográfico, resguarda os seus recursos naturais. Assim como na mata não é permitida a retirada de madeira, a menos que seja para utilização doméstica, a colocação de armadilhas de caça, é feita só no entorno das roças. Muitas vezes a retirada da madeira permitida e a coleta de certas plantas são precedidas de rituais. A Associação teve como ações o encaminhamento de processos contra fazendeiros locais – que praticavam o desmatamento, provocando a poluição do rio Una – e a organização das retomadas, como relata Célia:

E aí nós iniciou a luta, começaram a matricular os alunos,... Comprei uma máquina filmadora, que aqui tava acontecendo vários desmatamentos, a gente não sabia mais o que fazer. Saiu tanta, tantos caminhões de madeira, de coisa, e a gente tava assim desesperado, sem saber o que fazer. Quando eu trouxe a máquina filmadora a gente fez uma filmagem, que foi depois dessa filmagem, nós entramos na justiça contra o

desmatamento. Aí veio o julgamento, que não condenou nada e ninguém foi condenado, aí, nós tomamos uma atitude que foi fazer essas retomadas. Aí, foi, fizemos a primeira retomada, aí coibiu mais um pouco mais essa questão do desmatamento. E aí virou aquela revolução (Célia Tupinambá, 2008).

3.3 “A Educação está em todos os espaços”

Na educação que nós colocamos, tava falando, a educação não pode ser essa educação que tá aí. Que educação diferenciada é essa? A educação que a gente tava colocando, a gente quer uma educação diferenciada de fato. Nós falamos porque nós temos feito. Nós temos capacidade dessa escola, daquele perfil pra roça comunitária, dos alunos, dos professores, pra trabalhar o técnico agrícola, desenvolver projetos de animais de pequeno porte com as crianças, por que nós somos da agricultura, minha gente. Se a gente não souber com características de cidade, vamos morrer de fome. Nunca vai ter autonomia financeira dentro das comunidades indígenas. Então nós queremos uma educação que seja compartilhada, com aqueles parente todos que nunca leu, mas que sabe muito bem o que é criar um franguinho, o que é cuidar de uma cabra, o que é fazer uma horta. É educar essas criança para a vida. A gente tem que arranjar um meio do índio conseguir estudar cada vez mais sem precisar ser humilhado, sem precisar tá todo dia, implorando por uma coisa que ele tem direito: ao conhecimento. Por que hoje, a população índia é muito grande e nós índio, pra sobreviver, nós temos que aprender o que o não índio sabe, pra gente acessar. (...) porque isso dá sobrevivência, isso vai gerar fonte de alimentos. A educação tem que tá dentro da aldeia, fortemente, acompanhando todos os espaços. Eu acho que educação não é só dentro da sala de aula. Na aldeia, a educação tá em todos os espaços (Babau 22.07.2008).

Não privilegiando a sala de aula como espaço educativo exclusivo dentro da aldeia, Babau confere à educação uma responsabilidade e escopo muito maior do que o comumente atribuído. Segundo ele, utilizar o aparato técnico e tecnológico da atualidade é primordial para a sobrevivência da comunidade da Serra, reconhecendo na educação o meio imprescindível para consegui-la. Integrando os conhecimentos tradicionais dos habitantes da sua comunidade aos provenientes da sociedade envolvente, alcançaria os meios, então, de proporcionar uma melhor qualidade de vida para o seu povo.

Os conhecimentos em agropecuária citados por Babau irão garantir uma melhor produção e melhoria na qualidade de vida da sua aldeia, otimizando, assim, a capacidade de produzir ações coletivas. Isto requer outros conhecimentos, para que a sua produção seja adequada aos padrões da demanda externa, seja escoada e adquira um bom valor de mercado. Neste relato, Babau concorda com a relação que Maher (2006, p.18) faz entre o processo educativo indígena e uma empreitada social, alicerçado na cooperação e na função utilitária

do conhecimento, ou seja, o conhecimento deve servir para garantir a sobrevivência do grupo, para o bem-estar da comunidade.

Alinhado a este propósito, o cacique encampa mais uma luta, esta em prol da Educação Superior na Aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro: a criação da primeira Universidade dos Povos Indígenas do Brasil/UPIB. Para ele, “o sonho é o primeiro caminho para a realização; e quanto mais complicado e difícil, mais dá vontade de realizar”. Para tanto, aglutina esforços e parceiros, tendo já se articulado com o Secretário da SJCDH, que se comprometeu a formar um Grupo de Trabalho para a elaboração do projeto de criação da Universidade. Esta será instalada próxima à aldeia, onde já existe uma grande estrutura, composta de um prédio com três andares, alojamento para estudantes, laboratórios, salas de aula etc, em local onde funcionou uma grande empresa de pesquisa sobre a cultura do cacau e que hoje está abandonada. Quando ele me mostrou o prédio, muito animado, ele disse: “tá vendo aí? Já tá pronta, já tô vendo até o nome na frente”.

Para Babau, a educação na aldeia é voltada para os valores familiares, por isso é uma educação diferenciada e assim eles não perdem o foco. Os valores de união da família estão diretamente ligados à produção coletiva, pois unidos eles terão uma maior renda e melhores condições financeiras. Ele conta que quando viviam separados, não tinham condições de se ajudar mutuamente. Quando alguém adoecia, todos ficavam desesperados por não poderem cooperar. Na escola, ele afirma, a criança aprende que o trabalho conjunto e a união proporcionam uma vida familiar mais estável. Ele diz que os que saem da aldeia geralmente se dão mal e, ao retornarem, deixam uma lição para todos, pois, segundo eles, “lá fora” é muito complicado sobreviver. Para Babau, o ensinamento principal desta experiência é que “nós podemos ser muito grandes juntos e somos muito fracos separados”.

Definindo a educação diferenciada praticada na escola da Serra, o cacique Babau declara:

o diferenciado que nós podemos fazer, isto é feito. Mas falta aquele diferenciado pra potencializar o colégio. Por exemplo, nós temos técnico agrícola, a matéria técnica agrícola para capacitar a pessoa na questão da roça desde cedo, mas para isso tem que ter uma espécie de laboratório financiado pelo governo pra ser feito junto só o colégio, que nós trabalha no dia a dia aqui, mas para você desenvolver uma pessoa com mais avanço na questão de agronomia, você tem que ter área experimental exclusiva onde é do colégio para trabalhar, para fazer e depois esse conhecimento ser levado a todos os moradores da comunidade, assim, o colégio deixa de ser uma educação diferenciada fechada, para ser uma educação diferenciada aberta, aonde você tem área experimental, onde vai mostrar para comunidade e vai levar essa tecnologia. E os pais vai ver, e vai começar acreditar no que seus filhos tá aprendendo. Por exemplo, a criação de pequenos animais, tem que ser atrelado também a questão do colégio, a questão do técnico agrícola, porque isso dá sobrevivência, isso vai gerar fonte de alimentos. Então, esse é uma das questões que eu acho muito importante. O colégio tem que tá muito junto da questão da saúde, porque a nossa saúde também é muito diferenciada, e como ela é diferenciada, ela é mais voltada pra questão das ervas, então, tem que ter uma parceria o colégio e educação e a saúde, não pode estar muito longe da questão diferenciada, porque um vai somar com outro, principalmente a questão de técnicas agrícolas, porque vai desenvolver hortas de medicina tradicional. Nós temos uma questão: antes de nós levar um paciente pro médico, a gente passa pelo pajé, para saber se é uma doença de médico ou não. Então, isso tudo é o diferenciado, é um cumprimento geral, por exemplo, às vezes chega uma criança que ela tá usando uma determinada coisa que ela viu na televisão, já fugiu da realidade da comunidade. Ai tem que explicar para ele que aquilo num faz parte do nosso campo, num é, num adianta nós copiar o outro, que nós nunca vai ser igual o outro. Mais ante, nós ser igual nós somos, nos respeitarmos, e chegar o outro de igual para igual. De que adianta querer copiar sem saber nem o que está fazendo?

Neste depoimento, o cacique destaca que a prática escolar vem proporcionando a consolidação da vocação comunitária de seu povo em produção agrícola e o exercício da espiritualidade na sua prática de vida, ampliando a atuação escolar, que não se restringe somente a uma sala de aula mas está em todos os espaços da aldeia, numa prática ativa e concreta, estendendo à comunidade todos os benefícios oriundos do conhecimento utilizado, sendo a escola o espaço de valorização e manutenção de valores que dão pertinência e identidade ao grupo social.

3.4 “Formação Geral para quê?”

Na educação eu sou favorável aos índios não ter formação geral. Nós ter, sim, curso profissionalizante. Por que você forma geral e não diz pra que, p.... nenhuma. Formação geral científica para nada. Tem que ter curso de administração, por que nós só vai romper a barreira de conseguir o que nós quer, se nós ganhar consciência que nós tem pouco conhecimento e pra nós ter conhecimento nas nossas escolas de 2º grau ... com profissionalizante de administração, curso profissionalizante de contabilidade, nós tem que colocar aquele curso de agricultura, como é o nome é...

técnico agrícola dentro da escola indígena, com certeza, computação, essas coisas, por que hoje em dia é necessário, como eu falei ... tem que manter o povo bem informado, como eu falei. Nós temos que capacitar o povo sem perder a cultura. Nós temos que andar pra frente, nós não temos que vestir a camisa do nostalgismo, que quando Cabral chegou aqui, de que nós vive na mata e queremos a mata de volta, nós queremos manter as mata, sim, mas hoje tá diferente, tem o avanço tecnológico que veio... Na educação, uma escola tem que ter investimento da SEC, colocar horta comunitária no colégio, pequena criação de animais, um pequeno poçozinho pra criar um peixe para que nesse colégio seja um verdadeiro laboratório de ensinamento aos nossos índios. (Babau, 22.07.2008)

As questões da profissionalização, sustentabilidade, geração de renda, cidadania e autonomia são preocupações recorrentes de Babau e dos professores indígenas em todo o país. O documento final da I CONEEI aponta para a necessidade de que o Ensino Médio Integrado à Educação Técnica e Profissional nas escolas indígenas seja feito sob a condição de prover as formas de sobrevivência das comunidades indígenas.

Neste documento de referência, orienta-se que os projetos societários sejam trabalhados no plural, a fim de que cada etnia possa ter um projeto societário vocacionado à sua origem e à própria explicação da vida, do seu mundo, da sua própria tradição cultural e religiosa concomitantemente. Esta afirmação de identidade deve ter respaldo nas políticas públicas e nas diversas ações do governo, desde o governo federal aos governos estaduais e municipais.

No entanto, para além das questões de sobrevivência, outros aspectos estão embutidos na profissionalização dos povos indígenas. Segundo a professora Magna Daiane, a escola na aldeia mudou muito a vida da comunidade porque, se ela não existisse, a maioria dos moradores da Serra estaria trabalhando só na agricultura ou teria saído das suas aldeias para enfrentar sub-empregos na cidade. Outra questão que ela comenta é a vinda de pessoas estranhas à aldeia com o intuito de cumprir funções que poderiam ser ocupadas pelos próprios moradores:

Eu espero que os alunos cresçam e sigam alguma profissão, pra não ter que ir pra cidade pra ganhar o que não dá pra comer, pra não trabalhar na roça só, a maioria não quer isso, ficar só trabalhando na agricultura, na própria agricultura, mas que eles possam ocupar outros cargos melhores na comunidade. Mais tarde vai surgir mais emprego na comunidade e outras coisas. Aí eles continuam na comunidade, pois pode surgir um emprego de motorista, de médico, enfermeiro, que eles possam estar ocupando esses empregos pra não tá vindo o pessoal da cidade e eles tá trabalhando na nossa comunidade. A gente já fez alguns testes, trazendo alguns professores da cidade para trabalhar com a gente, não deu certo até agora. Então eles mesmo vai ocupado as vagas que vai surgindo, é muito melhor do que ficar trazendo gente de fora (Profa. Magna Daiane/Serra do Padeiro, 2008).

Em um estudo sobre o ensino profissionalizante para os povos indígenas, Belaunde relaciona o desejo de escolarização e profissionalização destes povos a um desejo de acesso a ganhos monetários, a um trabalho menos extenuante e de maior prestígio, mas também a um desejo de reivindicação cidadã. Contudo, ela observa que se deve ter cautela com o sentido de cidadania, posto que seu significado revela matizes diferentes para cada grupo cultural e lugar. Belaunde (2010, p.123) destaca alguns pontos que parecem ocupar um espaço central no imaginário político atual, tomando como exemplo povos indígenas peruanos para quem:

la profesionalización son instrumentos de ciudadanía, y ambos reiteran su deseo de que sean sus hijos los que ocupen los puestos de profesor, médico, enfermera, abogado, ingeniero y técnico en sus comunidades en un futuro cercano. Em um estudo que conduje com miembros de algunas comunidades shipibokonibo, ashaninka y awajún (BELAUNDE et. al. 2005), salió a relucir que existe una relación implícita entre ser plenamente ciudadano y ser profesional.

São nítidos, portanto, para estes indígenas, que a escolarização e a profissionalização são imprescindíveis para se conseguir autonomia política e econômica, igualdade de direitos e assegurar a permanência dos povos indígenas nos seus territórios ancestrais. Contudo, a autora aponta ainda, neste estudo, os riscos, reverses e contradições advindas da presença do ensino profissional para os povos indígenas: a competição interna nas comunidades gerada pelo novo status adquirido; o não retorno para as comunidades para obter um trabalho compatível com sua formação nas cidades; o fato desta experiência fazê-los distanciar-se do estilo de vida local ao regressar, entre outros.

Para os Tupinambá da Serra, no entanto, para além da alternativa de melhoria econômica, existe o seu desejo de permanecer na aldeia para contribuir mais com a comunidade, sem que haja necessidade do auxílio das pessoas de fora. Eles crêem no retorno e permanência na comunidade dos que saem para buscar outras profissões. Não só pela experiência negativa que tiveram com pessoas de fora que trabalharam na comunidade, mas pela solidariedade existente entre os moradores e a vontade coletiva de, cada vez, mais melhorar a vida da comunidade.

3.5 “Tudo que um homem faz, o outro é capaz de fazer”

Na segunda vez em que estive na Serra, em 2009, Rosildo, irmão do cacique Babau, estava construindo uma casa nova, de tijolos, ao lado da sua antiga de madeira que estava muito velha e pequena para comportar o seu negócio – a lanchonete Simpatia do Sorriso – e a sua família que é composta de sua mulher, dois filhos e uma enteada. Conversava com ele enquanto observávamos Sr. Evanilson – que é muito requisitado na aldeia para as construções de casas de madeira e agora, também, de tijolos – fazendo o trabalho de assentar a cerâmica no primeiro cômodo da casa. Rosildo prestava muita atenção no serviço e, então, me disse que iria assentar a cerâmica nos outros cômodos com Sr. Evanilson, pois já tinha aprendido vendo-o fazer este trabalho. Rosildo me explicou que aprendia fácil e que tudo que aprendeu a fazer na vida foi olhando os outros fazerem e fazendo em seguida. Assim foi – ele me disse – com o trabalho na roça acompanhando os pais e na lanchonete, quando trabalhou em Porto Seguro. Agora, após acompanhar e observar Sr. Evanilson fazendo a sua casa, estaria apto a ajudar os parentes na construção de casa de tijolos e no assentamento da cerâmica.

A capacidade de aprender, contudo, para os Tupinambá da Serra, é atribuída aos encantados. Segundo Babau, “nenhum ser humano exerce, isto é em qualquer cultura, o poder do raciocínio por conta própria, todo poder de raciocínio do ser humano vem do externo, não

é do interno... Uns chama de anjo, nós chamamos de encantado” (COUTO, 2008, p.65). Essa característica evidenciada por Babau funciona como o motor para a aquisição de novos saberes, em que a crença na assistência espiritual para o aprendizado impulsiona-os, fazendo-os crer na alta capacidade que possuem de aprender observando, e infundindo-lhes confiança. O otimismo resultante dessa confiança estimula a criatividade e a força transformadora que os faz buscar as soluções que necessitam para as suas dificuldades.

O *aprender a fazer fazendo* é reforçado na fala do próprio Babau quando me disse: “tudo que um homem faz, outro homem é capaz de fazer”. Ele afirmou isso ao me contar que aprendeu a dirigir observando outras pessoas conduzindo automóveis. Uma vez, deixaram um carro na aldeia por alguns dias, então ele pegou a chave, ligou o motor e começou a dirigir, indo da aldeia até a cidade de Buerarema. Desta forma ele aprendeu a dirigir e não parou mais. O aprendizado para esta habilidade é considerado fácil e se dá na ação de fazê-lo, sem prévios ensinamentos e experiências, nem tampouco o aprendizado em uma auto-escola.

Essa atitude em relação à condução de automóveis me foi referida também, por indígenas de outras etnias baianas. Em um dos relatos, outro cacique Tupinambá, Sr. Alício, mencionou que seu filho também nunca havia conduzido um carro e que, a primeira vez que o fez, “entupiu o carro de crianças da aldeia e foram passear”.

Na ocasião do IV Seminário da Juventude Indígena Tupinambá, observei Babau fazendo o trabalho de eletricista e montando toda a área de iluminação onde seria realizado o Seminário. Era a véspera do evento e, como o eletricista contatado para fazer o serviço não apareceu, Babau realizou a tarefa. Ao lhe perguntar se ele realmente sabia fazer o serviço, ele me disse que aquilo era “*coisa à toa*”, que a iluminação do local precisava ser feita e que eles estavam acostumados “*a se virar*”, pois nem sempre contavam com as pessoas de fora para ajudar.

Em outra oportunidade, contou-me que, quando receberam os computadores e impressoras da escola, a Direc se comprometeu a enviar uma pessoa para montar e instalar as máquinas e, após a espera de meses sem que isto estivesse ocorrido, ele mesmo teria feito a instalação, sem nunca ter chegado perto de um computador. Desde então, ele aprendeu a montar, operar o computador e acessar a internet. Nesses casos específicos – instalação elétrica e montagem dos computadores –, não foi aplicada a regra da observação antes do fazer; ao lhe perguntar se ele já teria presenciado alguém instalar um computador, ele me respondeu que não, sem mais explicações.

Uma situação semelhante foi observada quando um dos dois carros do transporte escolar quebrou. Babau, Tête e Carlos retiraram o motor da Toyota, ficando suspenso por uma espécie de forquilha que construíram. Quando perguntei qual dos três era o mecânico, eles me responderam que nenhum deles era, e que estavam “futucando” e só parariam até fazer o motor do carro funcionar novamente. Depois de cinco dias de trabalho duro, o carro voltou a funcionar e a fazer o transporte das crianças.

Estas situações apresentadas me permitem distinguir dois comportamentos diante da realidade: nas situações que expus em que o observar era imprescindível para a realização da atividade (construção da casa, colocação da cerâmica e dirigir carros) vê-se um conhecimento já existente, observado em alguém e que é copiado. Nas outras situações descritas (instalação elétrica, montagem do computador e conserto do motor), a necessidade de solucionar o problema impulsiona a iniciativa, a curiosidade e a insistência na busca da solução do problema em particular, conferindo-lhes autonomia para a resolução, sem formar, entretanto, um conhecimento amplo acerca do que está em questão no momento. A cada novo problema, esta característica é repetida e novas soluções são encontradas. Em todos os casos relatados estão embutidos a assertiva de Babau a respeito da capacidade humana de aprendizagem e da assistência dos encantados.

3.6 Escola – Afirmação de Identidade Étnica e Fortalecimento da Cultura

Na Serra do Padeiro e em outras aldeias indígenas no Brasil, a escola se constitui em espaço importante para a afirmação das identidades étnicas, revitalização e fortalecimento das culturas indígenas, como se observa nos relatos abaixo:

A gente tenta implantar essas formas diferenciadas de expor o conhecimento ou de transmitir conhecimentos, pra que a criança cresça sabendo escrever, ler, normalmente como as demais, mas que ela cresça com elementos diferentes, elementos culturais, cresça com a história do seu povo em si. É mais ou menos essa que é a essência do nosso trabalho. (...) (Prof. Sadrack Pataxó- Escola Indígena Bom Jesus, município de Prado-Ba, Fórum de Educação Escolar Indígena, 2007)

A educação diferenciada na visão do povo Tupinambá de Belmonte é aquela educação onde busca as raízes, as nossas tradições, essa é a educação diferenciada que o povo vê, porque a integração com a terra, nós buscamos muito isso. O que é uma educação sem a terra? Nosso povo valoriza a terra. A terra é a base de tudo. Então, uma educação diferenciada sem a ligação com a terra, pra gente, é como uma água fora do copo, certo, é como uma fonte secando. (Cacique Cátia, Tupinambá, município de Belmonte-Ba, Fórum de Educação Escolar Indígena, 2007).

Em um artigo sobre os Potiguaras do Ceará, Lima (2007, p. 61) descreve como a escola indígena teve destaque e se converteu em instrumento para a autonomia e reivindicação dos direitos indígenas:

Em torno da escola indígena, criou-se toda uma rede de relações, a fim de se viabilizar e projetar a afirmação da etnicidade indígena. Com a criação das escolas indígenas, os Potiguaras passam a receber a assistência da SEDUC. Na medida que integram as atividades por ela desenvolvidas, vão se apropriando dos conteúdos e recursos ofertados, colocando-os a serviço de seus interesses e necessidades. O processo de construção da identidade indígena em curso é intensificada e mediada pela formação recebida.

Célia Letícia Collet (2006) na sua tese de doutorado, que versa sobre a apropriação da escola pelo povo indígena Bakairi, no Mato Grosso, conclui que, embora pareça que esta população queira eliminar ou se distanciar do seu modo “nativo” de vida – posto que eles consideram discriminação as tentativas de distanciamento dos modelos do não índio – a escola funciona como agente mediador de culturas, em espaço de auto-defesa e auto-afirmação, dando sentido às suas vidas e ações. Na assertiva de que “*a forma dos Bakairi serem eles mesmos, passa pela sua transformação em outro e a escola representa esse outro*”

a autora faz analogia entre as cerimônias tradicionais Bakairi (kado) e a escola, sendo ambas, “espaços” que concorrem para a transformação no outro: em espíritos, referindo-se ao kado e em civilizados, referindo-se à escola.

Semelhante aspecto é observado entre os Kaxinawá (Huni Kuin), do Acre, que hoje valorizam as habilidades relacionadas ao poderoso universo do outro, o mundo dos brancos, sendo a escola concebida como um espaço ritual de domesticação e incorporação da alteridade, provedora de um novo contexto para a transmissão de saberes tradicionais, antes aprendidos em contextos próprios (WEBER, 2006).

O professor José Augusto Laranjeiras Sampaio, em palestra proferida na Uneb, na disciplina “Educação Indígena no Brasil e na América do Sul” e também no artigo “O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas” (Sampaio, 2006), faz uma reflexão importante sobre a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, inserindo-a em um campo intersocietário de diálogos, de disputas políticas e simbólicas.

A escola indígena da Serra do Padeiro parece corresponder ao ideal preconizado pelo RCNEEI de articular-se com o projeto comunitário. O que torna esta articulação consistente e vigorosa é que o conjunto das atividades comunitárias em torno da organização étnica possibilita a construção efetiva de uma comunidade educacional. Revela-se uma espécie de simbiose entre esses processos simultâneos.

Em várias oportunidades, o cacique Babau expressa a sua preocupação com a educação na aldeia e a sua importância para a afirmação da identidade étnica e fortalecimento cultural; para tanto, não mede esforços para proporcionar melhorias nas condições da escola e no trabalho do professor. Segundo ele, a escola tem uma importância primordial na vida da comunidade pois, além de “exercitar a oratória e a escrita das pessoas, é um espaço

importante de unificação e convivência do povo Tupinambá, contribuindo, assim, para a preservação da comunidade e sua cultura não ser mais esquecida”.

Ele destaca ainda que, na escola inserida na comunidade e gerida por ela própria, as pessoas não precisam mais sair para se escolarizar, podendo então, através das aulas, dos livros e palestras, compreender melhor “as coisas do branco”, como funcionam as questões empresariais, comerciais, suas relações, tudo isso dentro do seu espaço.

3.7 Formação dos Professores

Para a Coordenadora Pedagógica da EITSP, a pedagogia desenvolvida na escola é resultado primeiramente das experiências da vida comunitária e do sentimento de solidariedade existente, sofrendo influência, também, dos cursos e capacitações que solidificam esse sentimento, já que, os conteúdos trabalhados sobre educação diferenciada nas formações das quais participaram não estão distanciados das suas vivências.

É assim, fica visível que nos curso, as capacitação, a gente foi crescendo, a gente viu que já foi criado naquilo, no diferenciado. E o que era diferente? O diferente é ter uma comunidade unida, mostrando que a gente tem uma cultura diferente do não-índio, tinha um modo de viver diferente, um modo de trabalhar diferente, então a gente foi criado pra isso e com os curso a gente foi capacitando mais ainda e foi vendo que o que a gente trabalhava aqui não tinha nada de diferente pra os cursos. O que a gente vivia aqui dentro, não era nada de diferente do que os curso alegava, então aí juntou uma coisa com a outra, o que a gente vivia já é o que os curso dizia (Profa. Miana).

Referindo-se ao Magistério Indígena, entretanto, Miana esclarece que sempre são feitas reuniões de avaliação na aldeia sobre este curso, e nos relatos das quatro professoras da comunidade que dele participam, chegou-se à conclusão de que ele não difere muito do Magistério tradicional, porque trabalha mais “as coisas do não índio”. Ela reconhece que estes conhecimentos são importantes, mas acha que devia ser criada uma matéria específica dentro das escolas de todas as comunidades indígenas que participam do Magistério Indígena, fazendo parte do seu planejamento e conteúdo, para que seja possível trabalhar as culturas de cada povo, dentro da própria escola. Seria, então, uma escola com o Magistério Indígena

“dentro mesmo” e, nos módulos do curso, seriam mostradas cada cultura a todos os alunos: *o diferenciado*. Ela considera mais vantajoso e dinâmico, para eles, o aprendizado adquirido nas reuniões do movimento indígena e da comunidade, as conversas com os mais velhos, do que o aprendizado oferecido pela escola regular.

Para outra professora da escola, Micaela, a educação realizada na aldeia é decorrente do dia-a-dia, da vivência e da história da comunidade. Segundo ela, o Magistério Indígena e os cursos de formação continuada não são cursos diferenciados e não as preparam para ensinar em uma escola indígena, pois deviam focar mais a “cultura indígena”.

A professora Rita de Cássia considera, também, que a prática diferenciada que realizam na escola é decorrente “mais do suporte da comunidade” e completa:

Esse magistério tá sendo assim um pouco, tipo assim, não passa realmente a realidade indígena mesmo. Passa muito as coisa de branco. As aulas não estão sendo muito voltada mais pro lado indígena. Esse último módulo mesmo, as aulas foram com exceção a de Patrícia, que foram de Antropologia, mas no mais é voltado a aula normal. Com a profa. Valusa também, a gente tem muita coisa assim, aula assim, voltada para o povo indígena, ajuda muito. Então, eu diria assim, em partes ajuda, em partes, não. Não tá totalmente voltado pro lado indígena, não.

O segundo Curso de Magistério Indígena implementado pela SEC desde 2006, sofreu muitas críticas por parte dos professores cursistas, não só pela sua qualidade, como também pela demora para a sua conclusão. De formato modular, observei algumas dificuldades no seu percurso, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica, passando pela longa distância entre a realização dos módulos, a descontinuidade dos conteúdos e o acompanhamento da SEC.

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

Uma experiência que pode ser apontada aqui como uma referência de sucesso é o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, articulada entre o estado e os povos Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá, para a formação de seus professores indígenas. O Curso de Magistério indígena implementado no Programa teve como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas nestas quatro áreas indígenas do estado, procurando “construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngue e intercultural para formação específica do professor de cada povo indígena mineiro”.

As áreas do saber a serem trabalhadas foram escolhidas a partir das demandas e de acordo com o processo de construção da educação escolar de cada etnia, e os conteúdos e métodos de ensino foram sendo formulados e reformulados a partir da prática e do amadurecimento de todo o grupo – professores formadores e professores em formação.

Outro ponto que se destacou como fundamental para o êxito do Programa em Minas Gerais, além da participação paritária dos índios nas decisões relevantes a serem tomadas, é o fato de ser ele um programa governamental que conta com uma equipe fixa de consultores que integra a equipe da Secretaria de Educação.

Esta equipe fixa foi considerada um fator decisivo para o bom andamento do Programa, garantindo a “continuidade e o aprofundamento das ações em direção aos objetivos propostos, num processo contínuo de reflexão e compromisso com a realidade da execução”. (DUTRA, REZENDE, SPYER REZENDE, MATOS, ALMEIDA, ÁLVARES, ROMANELLI, 2003).

O tipo de avaliação realizada neste curso concorreu igualmente para o seu êxito, porque foi desenvolvida a partir de três vertentes: a avaliação feita pela comunidade, conduzida por cada etnia, que aconteceu por meio de reuniões registradas em fitas de áudio e/ou vídeo, com o propósito de responsabilizar a comunidade pelos professores selecionados e

contratados; a avaliação processual, que ocorreu ao longo de todos os módulos; a avaliação realizada pelo Conselho de Formadores, com base em um Memorial e um Trabalho Final.

Quanto aos cursos de formação continuada para professores indígenas, implementados pela SEC, geralmente cursos com 40 horas, realizados em uma semana, podem não ser suficientes para melhorar e transformar a prática docente. Professor Pedro Demo, referindo-se a cursos de formação para professores, afirmou em uma palestra proferida na Faculdade de Educação da UFBA, em 2002, que cursos pontuais e de curta duração, geralmente utilizados na formação continuada de professores da rede pública em serviço, não transformam a sua prática pedagógica. Ele chamou a atenção para estudos nesta área, revelando que o desempenho de alunos cujos professores participam destes cursos continua deficiente. A transformação significativa na qualidade da educação desenvolvida pelos professores realiza-se através da participação em cursos de média e longa duração, estes, sim, mais eficientes para uma mudança importante na prática docente. Isto se dá, segundo Demo, porque os cursos curtos não propiciam a reflexão contínua dos assuntos abordados, são geralmente “esquecidos” pelo professor e suas informações se diluem rapidamente, ao contrário do que acontece nos cursos de maior duração, que proporcionam um melhor aprofundamento dos conteúdos e interação do professor com a sua prática na sala de aula, e, conseqüentemente, com mais tempo e maturação da teoria aplicada à prática, os alunos são beneficiados com aulas de melhor qualidade e assim, um melhor desempenho escolar.

Demo completa ainda a este respeito, que,

para o professor produzir mais, melhor e mais barato a via crucial é reconstrução e uso de conhecimento intensivo. Se soubermos evitar efeitos mecânicos e automáticos do conhecimento, é possível sempre ligá-lo com a cidadania popular como potencialidade (...) Busca-se a qualidade formal, não a qualidade política do conhecimento. Qualquer teoria moderna, sobretudo pós-moderna vai mostrar, ostensivamente, que aprendizagem é fenômeno reconstutivo político (2000, p.4).

Uma questão fundamental é a referência que a professora Magna Daiane faz em seu depoimento à necessidade da formação de professores que trabalham com alunos que possuem necessidades especiais, pois, como na escola existem alguns estudantes que têm dificuldades de aprendizagem – por exemplo, um aluno surdo, outro com Síndrome de Down –, as professoras se sentem despreparadas para trabalhar com eles. Esta é uma situação preocupante e deveria ter mais destaque na política da Educação Escolar Indígena, porque nos Fóruns de Educação e em reuniões com professores indígenas é recorrente a reivindicação de uma formação específica para o trabalho com alunos com tais demandas. São muitas as crianças que precisam de atendimento escolar especial, assim como de material didático específico ou que estão fora das escolas por causa do despreparo dos professores e da falta de acessibilidade à escola, entre outros fatores. Em uma dessas reuniões, uma professora da etnia Pataxó relatou – para nossa surpresa – como ela alfabetizou dois alunos cegos na escola em que trabalha: ela criou um método próprio com texturas e formatos variados, utilizando as sementes e fibras naturais do lugar, possibilitando, assim, o aprendizado dos alunos e sua integração em sala de aula. Com a criação do que poderíamos chamar de *EtnoBraille*, o resultado obtido mostra que esta professora não hesitou em reinventar a sua prática docente com esforço e dedicação.

Em uma interlocução da CPPI com a Coordenação de Políticas para Pessoas com Deficiências, que funciona na estrutura da SJCDH, foi realizada uma pesquisa e constatada a existência de mais de 400 pessoas com deficiências, apenas entre as etnias Tupinambá, Pataxó e Pataxó HãHãHãe. O professor Paulo Titiah Hã hã hãe, uma das pessoas que encampam a luta em defesa dos deficientes indígenas e que colaborou com esta pesquisa, diz que, em relação à educação, os deficientes são a “exclusão da exclusão”, diante da falta de assistência, acessibilidade, materiais adequados e acompanhamento pedagógico para estes estudantes.

A questão da Educação Especial na Educação Escolar Indígena e a carência de formação de professores que tenham condições de identificar e atender os casos de pessoas com necessidades especiais suscitou, na I CONEEI, a orientação de que o MEC promova um amplo debate para estabelecer políticas específicas sobre esta temática que respaldem a criação de programa e produção de materiais didáticos e equipamentos especializados para os alunos com necessidades especiais, de acordo com as especificidades de cada povo.

Cap. 4 A Prática Educativa dos Professores da Serra

A descrição e o exame de aulas e discursos dos professores permitem uma visão de como se constroem as definições locais de educação diferenciada. Os fragmentos aqui apresentados da atuação em sala de aula destes professores evidenciam o processo de elaboração de uma práxis pedagógica que procura destacar os aspectos considerados “indígenas” dos conteúdos curriculares. A relação com as crenças e práticas religiosas é elemento estruturante dessa práxis. De certa maneira, a educação escolar indígena retoma os temas primordiais dos processos de afirmação étnica em curso nas últimas décadas, particularmente entre os povos indígenas do Nordeste.

4.1 “O ritual de abertura”



Foto: Sonja/Set 2008 – Ritual de abertura

No primeiro dia de aula depois do IV Seminário, marquei uma reunião na secretaria da escola, com os professores, para explicar o meu trabalho. Nessa reunião, esclareci às professoras o motivo da minha permanência na aldeia, comentando que iria observar algumas aulas sem me fixar em um professor ou aula específica e iria, ainda, fazer entrevistas.

Quando já estávamos reunidos, eis que de repente D. Maria aparece para participar da pequena reunião, apesar das inúmeras atividades que ela tem durante o dia: logo cedo vai para a roça, quando volta cuida de afazeres domésticos e à noite vai para a escola, pois ela é funcionária da EITSP, atuando como merendeira e também como aluna, na turma de alfabetização de adultos. Percebi que participava da reunião para entender melhor o que eu estava fazendo ali na aldeia, o que eu iria observar e por que a aldeia foi escolhida, se mostrando, assim, atenta a tudo que se passa na comunidade.

Os Tupinambá da Serra do Padeiro se destacam pela sua forte ligação espiritual, não é demais assinalar. Assim, não é de se estranhar que as aulas na escola sejam regularmente iniciadas com rezas e cantos. O discurso de uma das professoras enfatiza a dimensão espiritual, declarando explicitamente que há uma orientação por parte dos *encantados*.

... acho que o diferenciado em nossa escola está bem presente, porque o diferenciado vem desde os encantados. Os encantados é que nos orientam o que tem que fazer na escola. Quando a escola tá com algum problema, a gente vai lá, pede pra o pajé olhar como é que tá a situação da escola, tudo bem envolvido com os encantado, o que eles falam, o que eles orientam a escola no dia a dia com os alunos (Profa. Magna Daiane).

Depois da conversa com as professoras, elas chamaram as crianças para fazerem um *Toré* no centro da aldeia, antes de darem início às aulas em volta da *roda de fogo*⁴⁰, procedimento chamado por eles de “abertura”. Em entrevista, Magnólia explica:

a escola é assim, é um trabalho nosso e de mais outros, muita gente luta por ela, a comunidade toda e todo mundo gosta e trabalha e além do mais, a gente segue assim, uma cultura e os encantados também. Por que assim, a gente trabalha, a gente faz os nossos planejamentos de acordo com os encantados, de acordo com a nossa cultura. Se eles disser pra gente fazer isso, a gente faz, como essa “abertura” que a gente faz dos alunos quando chega e funcionários e alunos, a gente vai lá, pra aquele fogo (Profa. Magnólia).

⁴⁰ Esta prática acontece todas as manhãs e à tarde antes das aulas, não sendo acendida, neste caso, a fogueira, que só fica acesa em situações ritualísticas específicas. Magnólia e outras professoras sempre fazem referência a este símbolo como “*roda de fogo*”, mesmo quando não está aceso a fogueira no seu interior.

Os depoimentos destas professoras revelam que a prática da religiosidade e a crença nos encantados como afirmação da identidade étnica fazem parte de um conjunto de elementos que marcam a sua diferença. A “abertura” é uma prática para os indígenas da Serra que se impõe à escola, por isso é incluída no seu cotidiano escolar.

Também a pedido dos encantados, é comum encontrar ramos com folhas verdes, pedras e sementes dispostos nas salas de aulas. As evocações rituais e religiosas parecem constantes na vida escolar dos alunos da Serra do Padeiro. Observei que, na secretaria da escola, havia uma *gamelinha* com sal grosso, alho e arruda. Célia me informou que havia colocado lá para “limpar o ambiente” porque estava “muito pesado”. Na sala de Magnólia, encontrei também um grande jarro com flores e folhas verdes, em um canto do chão. Na porta da secretaria, colocaram duas folhas de “espada de Ogum”, presas em forma de cruz, segundo esta professora, estavam obedecendo às orientações dos encantados, pois estes procedimentos os livrariam das más energias.

No ritual de “abertura”, algumas crianças estavam com a camisa da escola, outras não. As professoras usavam uma camisa onde estava escrito “Professor Indígena”; uma delas usava a tanga de embiriba – vestuário geralmente utilizado em rituais. D. Maria também estava presente. Em círculo e de mãos dadas todos rezaram 3 “Pai-Nosso” e 3 “Ave-Maria”, depois se abaixaram e cantaram:

Trabalha, trabalha, oh trabalha guerreiro Bis
Trabalha guerreiro, nesta aldeia reá (sic)

O céu é alto
O mar é fundo
Tem que chamar por Deus
Pra andar no mundo Bis

Depois se levantaram e continuaram:

Minha cama é de vara
Forrada de cansação
Eu me chamo é Tupinambá
E eu não nego minha nação Bis

A professora Magnólia perguntou então se alguma criança queria cantar outra música e eles responderam com o canto:

Maré encheu
Tornou vaziar
De longe, muito longe
Eu avistei ará
Minha palhoça
Coberta de sapé
Meu arco e minha flecha
Minha cabaça de mé (sic)

Ela perguntou, mais uma vez, se alguém queria “*puxar mais algum canto*”. Como não houve manifestação alguma, ela convidou os alunos para se encaminharem às suas salas de aula.



Foto: Sonja/ 2009 – Sala de aula

Me dirigi, então, para a sala da 4ª série onde 18 alunos estavam sentados em círculo fazendo a leitura do livro “Índio na visão dos índios Tupinambá”. Esse livro e outros recebidos da SEC/MEC fazem parte do repertório de “*livros específicos*”, com produções de etnias indígenas baianas e do Brasil. É comum o uso desses livros nas salas de aula, assim como sessões de vídeos sobre outros contextos indígenas – a série “*Vídeo nas Aldeias*”⁴¹ – e de vídeos produzidos sobre os Tupinambá da Serra, principalmente os vídeos dos Seminários

⁴¹ “É um projeto criado em 1987 e que forma diretores cinematográficos indígenas. Foi idealizado pelo antropólogo e cineasta Vincent Carelli é um projeto precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil. O objetivo do projeto foi, desde o início, apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de uma produção compartilhada com os povos indígenas”. <http://www.videonasaldeias.org.br>.

da Juventude Indígena Tupinambá realizados anteriormente. Stefani, uma das alunas desta sala, filha do casal que me hospedou na Serra, estava com o livro “Índio na visão dos índios Tupinambá”, para ser lido como dever de casa, durante o feriado da escola no período do Seminário.

A professora estava com o livro aberto na página 63, na qual aparecia a palavra URUCUM, e perguntou se alguém conhecia o urucum. Ela comentou que na Serra do Padeiro se usa mais o jenipapo para fazer as pinturas corporais. As crianças interagiram, comentaram sobre o assunto; a palavra CAITITU foi a seguinte citada no texto – e a professora perguntou seu significado. Alguns alunos fizeram a leitura da palavra. A professora questionou se alguém já tinha visto um caititu, algumas crianças responderam que sim. Foi explicado por ela que “antigamente os Tupinambá tinham muitas terras, muitas caças e caçavam muito e eles tiravam o dente do caititu para fazer colar”.

Em seguida, a professora pediu para os alunos marcarem um X na palavra *caititu*. Depois os alunos passaram à página 64 do livro a seu pedido, e ela perguntou qual era a próxima palavra em destaque. Os alunos responderam: PATI. Quando ela perguntou o seu significado, os alunos leram no livro a resposta, completada pela professora⁴², que, a seguir, pediu que os alunos marcassem um X na palavra TUCANO tendo as crianças feito a leitura em voz alta. A professora perguntou se alguém já havia visto um tucano. Um aluno disse que só tinha visto uma vez quando tinha 7 anos e foi explicado que “o tucano é muito lindo, possui muita beleza, mas não se pode matá-lo, pois está em extinção”. Em cada palavra lida, a professora enfatizava a origem tupi. Ao final desta atividade, ela pediu que os alunos marcassem um X em todas as palavras destacadas.

⁴² O pati é um tipo de palmeira cuja madeira frequentemente é utilizada pelos índios da região para confeccionar lanças, bordunas, flechas e outros artefatos.

No segundo momento, a professora solicitou aos alunos a realização de um trabalho e escreveu no quadro de giz: TRABALHO DE HISTÓRIA – para as crianças copiarem. Ela distribuiu uma folha de papel e pediu que os alunos colocassem o cabeçalho na folha e as palavras destacadas do livro; pediu que desenhassem os seres referentes às palavras e escrevessem algo sobre cada uma delas. Este trabalho foi exposto posteriormente na parede da sala de aula. A professora é muito atenciosa, educada e afetuosa com os alunos. Observei que cumprimentou carinhosamente duas alunas que chegaram atrasadas e as incluiu no círculo. Elas se incorporaram ao grupo sem constrangimento, tomaram seus lugares e se integraram à atividade.

Estas micro-cenas do cotidiano da escola evidenciam alguns elementos interessantes para análise. Temos aí um material didático contextualizado, que descreve fatos da história local e destaca elementos emblemáticos de um modo de vida indígena: animais, sementes e frutos para pintura corporal etc. A prática pedagógica parece associar uma visão mecanicista de educação – repetição; assinalar com um x; escrita de palavras – a um diálogo reflexivo que indica uma orientação mais crítica. Vemos que não é o conteúdo do texto lido que é analisado e discutido pela professora, mas os vocábulos de origem Tupi que são enfatizados. Os cantos de *Toré* e as rezas no início das aulas formam uma composição cultural presente entre os índios no Nordeste. A devoção católica se articula a invocações típicas da Umbanda, mas especificadas pela indianidade que emana das referências à “aldeia real”, ao “arco”, à “flecha”, do atributo guerreiro e, é claro, do próprio etnônimo tupinambá. No relato de campo, observei que essas atividades prendem a atenção das crianças.

A professora desta sala observada nasceu e viveu na Serra do Padeiro e mora a quatro quilômetros do centro da aldeia. É formada em Magistério e está tentando prestar vestibular. Ensina na 4ª série à tarde e Português na 7ª e 8ª à noite. Assim ela relata o seu trabalho na sala de aula:

Na Língua Portuguesa eu trabalho algumas línguas indígenas e com a Língua Portuguesa, ortografia, trabalhamos com dicionário também, trabalho também com a identidade deles, né. Também na matemática eu trabalho com o dia a dia, a matemática é... contar sementes, é...as vezes a gente... eu faço até brincadeira com eles, com frutas também, né... trabalhando com..... aquelas sementes que a gente tira da mata, né. Aí levo pra sala, a gente começa a contar a semente, aí eu trabalho com continha da adição, explico pra eles como é, a diminuição, como tem que diminuir, sempre com as continhas, fazendo é... feijão, né... essas coisas assim. Trabalho como se fosse assim, natural, a gente trabalha, né. E tem a ciência que a gente trabalha bastante com a realidade daqui, né, as matas, os rios, as nascentes que a gente tem aqui bastante, né. Como tem a saúde também, nós trabalhamos bastante com a saúde e como assim... não poluir o meio ambiente, né. A gente trabalha com animais que tem aqui na aldeia, plantas medicinais, trabalho bastante. Já trabalhei com eles, trabalho também, né e com o corpo da gente também, né, nosso corpo, né. É... higiene mental, corporal, a gente trabalha muito também. E alimentação também é importante. Como a gente tem que se alimentar, como devemos nos alimentar, como devemos comer, sabemos o que nós não podemos comer. Quais os alimentos que nos prejudica? Quais os alimentos que são saudáveis, que podemos comer aqui? Tá vendo tudo isso, a ciência... a história? A história ela é bem assim do passado, né? De como ocorreu, da invasão dos portugueses no Brasil, tudo... na realidade que já aconteceu. Em geografia, eu trabalho assim, com o relevo. Tem o clima daqui, tem até legenda, eu trabalho com legenda com eles, de cada mês. Eu faço uma legenda sobre o clima daqui, aí faço um cartaz, aí faço desenhos, né, o sol, nublado, chuvoso, tempestade, quando acontece chuva com tempestade, com trovoada, eles já sabem, né, eu explico tudinho pra eles. Eu dou papel pra eles, né, cada mês eles vão observando, cada dia, até terminar o mês, né, coloco, faz tudo direitinho, como se fosse um calendário, o calendário do mês. A gente trabalha com a realidade, o tempo, né, tudo isso (Profa. Geiza).

Geiza atribui especial valor às aulas de Técnicas Agrícolas e Cultura e Religião Tupinambá, pois, para ela, o fato de não ficarem presos a uma sala de aula é uma maneira de fazer educação diferenciada. Ela acredita que as aulas práticas estimulam muito os alunos porque nestas aulas são trabalhadas “a realidade de cada um, fazendo com que eles se desempenhem bastante”.

Na avaliação, esta professora utiliza trabalhos em classe e observa o conhecimento adquirido pelos alunos, estimulando a expressão oral e a escrita; para isso, analisa como eles desenvolvem o trabalho em sala de aula, como se deu a compreensão do assunto e o “sentimento” que tiveram ao fazerem a atividade.



Foto: Sonja/Set 2008/ Sala de aula

Em uma turma de 2ª série, com 16 alunos dispostos em filas nas carteiras, a professora colocou no quadro algumas palavras sugeridas pelas crianças: maracá, sarabatana (sic), burduna (sic), semente, colar, pena, natureza, flecha, cocar, tanga, brinco, pintura, pulseira, cultura e toré. A professora explicou que as palavras escritas no quadro fazem parte da cultura indígena. Ela escreveu no quadro a palavra CULTURA. A seguir, ela perguntou aos alunos a origem das palavras (maracá, pena etc). Depois de algumas tentativas, os alunos responderam: da NATUREZA. A professora pediu então que eles formassem grupos de três pessoas, entregou o dicionário e lhes pediu que procurassem no dicionário as palavras que estavam no quadro.

Uma classe da 1ª série foi também observada. A professora escreveu algumas palavras no quadro para os alunos copiarem: flecha, faca, fofa, foca, fubá, fome e lhes disse: “leiam as palavras e circulem a letra f”. A seguir ela saiu da sala. Os alunos estavam dispersos, não estavam muito atentos, copiavam as palavras do quadro enquanto conversavam entre si. A professora voltou, mas os alunos continuavam inquietos, levantavam e sentavam nas cadeiras incessantemente. Sem muita autoridade, ela pedia constantemente que os alunos se sentassem e ficassem em silêncio. Alguns meninos conversavam, não paravam e cantavam parte de cânticos: “pisa ligeiro, pisa devagar, quem tem medo de (...), não assanha mangangá”, “minha

palhoça, coberta de sapé...”. Os alunos quase que ignoravam a professora, que era um tanto alheia, indiferente a tudo. Ela solicitou que eles soletrassem devagar as palavras do quadro e separassem suas sílabas. Os alunos continuaram conversando e cantando. A professora sentou em sua carteira, não olhou o trabalho dos alunos e também não foi solicitada por eles. Quando algum aluno se aproximava de sua carteira, ela o mandava imediatamente sentar. A conversa não parou. Ela chamou então um aluno para responder ao exercício de separação de sílabas das palavras que estavam escritas no quadro.



Foto: Sonja / Set 2008

Em outro momento, nessa mesma sala de aula, ela escreveu o exercício no quadro para os alunos escreverem os algarismos de 1 a 50 no caderno. Um aluno que estava próximo a mim já tinha escrito de 1 a 100 sem a professora mandar. No caderno de outro aluno que levantava e conversava muito, a professora escreveu para ele copiar 5 vezes as frases: “Eu sou muito danado” e “Eu não gosto de estudar”. No caderno dos outros alunos, observei que ela colocou para copiarem coisas do tipo: “Minha sala é pequena”, “Eu gosto de chá”, “Minha casa fica na aldeia” e “A flecha serve para caçar”.

Observa-se, por um lado, uma aula que mobiliza um léxico indígena sugerido pelas crianças e que parece manter a atenção e, aparentemente, motivar atividades tradicionais como consulta ao dicionário e proporcionar um diálogo em torno do significado das palavras.

Por outro lado, a aula de português com exercícios de separação de sílabas e marcação de letras produz dispersão. Obviamente, no segundo caso, o estilo pessoal da professora e seu desinteresse têm um papel fundamental neste quadro. Acho, porém, que a minha presença na sua sala de aula contribuiu para que a professora tivesse essa atitude. Era nítido que o constrangimento e desconforto era tal, que a deixou desnorteada fazendo com que ela saísse a todo momento e permanecesse a maior parte da aula fora da sala. O trabalho com palavras sugeridas pelas crianças, no primeiro caso, e o fato delas serem destacadamente indígenas, apontam para uma maior mobilização pedagógica em torno das “coisas” da cultura.

Não se está discutindo o aparente paradoxo antropológico das crianças terem sugerido que as palavras se originam da natureza e isto não ter sido alvo de uma reflexão. Pode-se pensar que a etapa de aprendizagem em que se encontram não permitiria este tipo de discussão, mas também é possível que a própria professora não se desse conta da questão, não levando em consideração a associação lógica entre os vocábulos e a natureza e uma articulação ideológica resultante da idéia de que a cultura indígena é “essencialmente natural”. A este propósito, as reflexões de Sampaio (2006) sobre a noção de “resgate”, que tem orientado as idéias dos professores indígenas, particularmente no Nordeste, sobre a educação diferenciada, parecem pertinentes para entender esse tipo de perspectiva. Pode-se adiantar que há uma tendência a “naturalizar” a cultura como algo que se retoma de maneira substantiva para além da sua dinâmica histórica, reflexo por seu turno da própria ideologia dominante projetada sobre os índios como seres sem história. Em outras disciplinas, pode-se perceber essa articulação entre alguns elementos culturais indígenas, novamente as palavras, e os conteúdos universais.

Nas minhas observações, noto a dificuldade dos alunos, principalmente na leitura e escrita, sendo o objetivo principal da escola superar esta dificuldade, estimulando bastante a oralidade, pois, segundo os professores, “Tupinambá ganha na palavra”. Uma das estratégias

utilizadas no início da escola na aldeia, em relação a esta situação, foi o exercício da prática de falar. A partir daí, houve uma melhoria na escrita e leitura, segundo eles. Cópia de textos – quase sempre dos livros recebidos pela SEC ou do PNLD – e operações matemáticas para serem resolvidas fazem parte da rotina da sala de aula, principalmente nas classes de 1^a a 4^a séries. Entretanto, estas atividades quase sempre são intercaladas com aulas na área externa da escola, aulas de Cultura e Religião Tupinambá e Técnicas Agrícolas que são muito prazerosas para os alunos. Mesmo repetindo atividades que são produtos da escola “tradicional”, ou participando de projetos interdisciplinares implementados pelas professoras, como será visto mais adiante, esses alunos estão vivenciando o que é da sua cultura, do seu modo de viver, como eles dizem do “seu dia a dia”.

Tendo como espaço privilegiado o cotidiano, observa-se na escola a participação de pessoas da comunidade imprimindo-lhe um sentido coletivo, havendo a presença dessas pessoas no espaço da escola, como expectador ou participando das aulas.

Presenciei um fato que serve de exemplo dessa participação e da flexibilidade curricular na EITSP: em uma manhã, as aulas estavam funcionando normalmente, quando o motorista do transporte escolar retornou para a aldeia trazendo em suas mãos um filhote de felino, atropelado involuntariamente por ele, nos arredores da aldeia. Ao chegar com o animal, a notícia logo se espalhou e se formou um pequeno alvoroço nas salas de aula. Entrando e saindo das salas, alguns alunos questionavam se o filhote atropelado era de onça ou de gato-do-mato. Os professores foram questionados também, e, diante da dúvida instalada, decidiram chamar D. Maria e Sr. Lírio para esclarecê-los. Os dois vieram prontamente e identificaram que o animal era um filhote de onça. As aulas tiveram continuidade, no resto da manhã, com Sr. Lírio e D. Maria dando explicações sobre os hábitos do animal e orientações de que já não se podia caçar esta espécie por tratar-se de um animal em extinção que devia, portanto, ser preservado. Os alunos fizeram várias perguntas e,

posteriormente, D. Maria retirou o couro do animal e dividiu a sua carne com algumas pessoas. O couro ficou exposto ao sol para secar, e os alunos do turno da tarde e da noite também tiveram a curiosidade satisfeita através das informações dos colegas da manhã e dos professores que presenciaram o fato pela manhã e também ensinavam à noite, sendo este assunto destaque nas salas de aula naquela semana.

A flexibilidade curricular é uma característica presente em outras escolas indígenas e referida por autores, a exemplo de Silva e Bonin (2005, p. 6), fazendo alusão a filosofia educacional dos povos Kambeba e Uapés do Amazonas:

quando algo interessante acontece na aldeia o professor e os alunos saem da sala de aula, participam do acontecimento, depois retornam, comentando o fato. Desta maneira a escola não está fechada em si mesma. Muitas vezes um acontecimento é motivador e permanece como tema de aula por vários dias.

4.2 “Aqui é o lugar de perguntar, aqui é o lugar de ter dúvida” – Aula de Técnicas Agrícolas



Foto: Sonja/2008 – D. Maria e grupo de alunos - aula de Técnicas Agrícolas

Observei duas professoras na aula de Técnicas Agrícolas em uma roça próxima do núcleo da aldeia. Lá, uma das professoras pegou uma cabaça de cacau seca, das muitas que estavam no chão para serem utilizadas posteriormente, como recipiente para preparar mudas. Ela encheu a cabaça com o adubo orgânico composto de esterco, casca de mandioca e pó de serra que tinha sido preparado em aula anterior. Ao mesmo tempo em que a professora foi

fazendo esta atividade, os alunos, aproximadamente 15, na faixa etária entre 9 e 12 anos, foram fazendo também. Prontamente eles se dividiram: uns juntaram o adubo, outros o colocaram nas cabaças.

A professora me explicou que a utilização das cabaças do cacau é melhor que o saco plástico comumente usado para a preparação de mudas, porque este material polui o ambiente e custa dinheiro. Toda essa atividade é feita com muita alegria, animação e a participação de todos. Uma parte das cabaças é triturada e misturada ao composto orgânico que já está pronto, porque, estando secas, servem também como adubo. Esta atividade tomou boa parte da manhã. Os alunos encheram de adubo dezenas de cabaças e as arrumaram em determinado local. Na próxima aula eles plantariam nos recipientes sementes de mamão e, quando as mudas estivessem em um tamanho apropriado, seriam enterradas juntamente com as cabaças de cacau, já que se trata de material orgânico.

Configura-se aí que o aprendizado se dá em primeira instância na observação e no fazer em detrimento do dizer e explicar a atividade a ser feita. Ao fazerem imediatamente a atividade, os alunos procuram se espelhar na ação da professora: aprender a fazer fazendo é uma característica do aprendizado na comunidade.

À tarde, segui com outra turma de alunos para a proximidade da casa de farinha, para outra aula de Técnicas Agrícolas a partir da qual cerca de 10 crianças iriam preparar uma horta. Lá, a professora iniciou a preparação das leiras para a plantação de hortaliças. Os alunos e ela própria cavaram alguns buracos, colocaram um pouco de adubo orgânico em cada buraco e depois depositaram as sementes.

Eles plantaram várias verduras: quiabo, maxixe, couve e alface. D. Maria foi quem comandou a aula, chamou as crianças e disse a todos: “aqui é o lugar de perguntar, aqui é o lugar de ter dúvida”. D. Maria assume aí o papel de educadora, como conhecedora dos segredos da agricultura e líder comunitária que é. Sr. Evanilson, morador das proximidades,

ao ver o movimento dos alunos, se juntou ao grupo, ajudou espontaneamente a cortar paus e palmeiras para cobrir as leiras e disse: “Ah! Eu gostei tanto de vocês, vim aqui; assim eu também aprendo e a gente tem agora o que conversar hoje”.

As aulas de Técnicas Agrícolas também acontecem no turno da noite, turno em que quase sempre é ensinada a parte teórica. Na sala de Magnólia, uma das aulas que observei na turma de alfabetização de adultos, a atividade realizada foi o exercício de cópia de um texto sobre agricultura que a professora escrevia no quadro para os alunos reproduzirem. Mesmo utilizando esta prática tradicional, os alunos demonstravam interesse pela atividade, pois o texto dizia respeito a algumas manobras de cultivo, – conteúdos próximos do contexto vivido pelos alunos – fazendo-os interagirem e discutirem sobre tais práticas, tornando a aula, ao contrário do que se poderia pensar, atraente.

Realizar a tarefa de copiar o texto no caderno, para muitos destes alunos, – alguns com idade já avançada, que nunca estiveram em uma escola ou, quando estiveram, não lograram êxito – constitui-se uma tarefa de superação e conquista. Concorre para este ambiente a atitude da professora, sempre solícita e paciente, atributos importantes para o estímulo e manutenção destes alunos em sala de aula depois de um dia cansativo de trabalho. D. Maria de Caetano que trabalha na roça durante todo o dia, me afirmou que estudou na escola “lá fora, por dez anos e não aprendeu nada, nem a fazer o nome”. Para ela, esta escola é diferente das outras da cidade, porque

a professora atira a gente, né, tem aquele carinho, aquele amor de ensinar a gente e tudo. As professora não tem aquelas ignorância, estupidez. Eu digo a ela: hoje não fiz a lição, não tem problema. Aí eu digo: Ô cumade, hoje não fiz o dever direito, porque eu trabaiei muito, a senhora sabe, eu saio de manhã cedo, só chego a noite, ela fala: não tem problema, faça aqui na escola.

Vê-se que atividades consideradas ultrapassadas podem ser eficazes quando o seu uso é contextualizado e podem atingir vários objetivos – no caso em questão, melhorar a escrita e

leitura de alunos de EJA e ampliar os conhecimentos do assunto ensinado. A atitude amorosa da professora concorre, sem dúvida, para o sucesso da atividade.

4.3 Cultura e Religião Tupinambá na Escola



Foto: Sonja/2009 – Sr. Lírio e alunos

As aulas de Cultura e Religião Tupinambá são ministradas pelo pajé, Sr. Lírio, D. Maria e Célia, que promovem rituais, aulas de confecção de cestos, peneiras, esteiras e outros artefatos, palestras, exposições sobre os encantados e remédios tradicionais. Eventualmente, pessoas mais antigas da comunidade participam dessas aulas durante as quais fazem, juntamente com os alunos, excursões no entorno da Serra e na mata.

O reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da comunidade, particularmente, dos mais velhos, são uma das especificidades marcantes na definição da educação diferenciada. Ela permite a incorporação de saberes acumulados pela experiência social de sujeitos que servem de referência na vida coletiva.

Em uma das aulas observadas os alunos foram convidados por Célia a irem à mata para recolherem folhas de palmeira a fim de realizarem o *ritual da água*. Quando voltaram ao núcleo da aldeia, por solicitação da professora, os alunos organizaram um círculo em volta de uma bacia que continha água da chuva. Após um cântico, todos deram um grito e a professora

falou que “esse grito era dado para que Deus e os encantados pudessem ouvir, e que o ritual seria para a água da chuva abençoar a todos”.

Ela explanou sobre “a água, sua importância para a vida, a terra, as plantas, o problema causado pela sua escassez e desperdício, e o respeito que se deve ter pelos elementos da natureza”. Todos estavam com um ramo da palmeira e mergulharam a sua ponta na bacia, espalhando gotas de água nos colegas. A seguir, eles entoaram alguns cânticos e posteriormente se dirigiram para baixo de algumas árvores e a professora falou sobre o *Rap da Cultura* que tinham feito e algumas crianças cantaram:

Minha amiga
Minha ouvinte
Um recado
Pra você

Agora vou lhe contar
O que é cultura
É lazer

Cultura não é nada
Tão impossível
Cultura é uma dança
Um suíngue transmissível

Você aprende pelo homem
Que aprende de outra pessoa
É melhor ficar ligado
Pois não se aprende assim à toa:

Tanga
Borduna
Cocar
Lança
Arco, flecha
E maracá

Se encontra
Na Aldeia Tupinambá

A seguir, ela discorreu sobre o conceito de cultura:

A cultura, como as meninas cantaram, está no dia-a-dia, nas coisas que a gente faz. Os pais da gente cultivam isso e vocês também são pessoas, agentes dessa cultura. Nós que movemos as coisas, nós que modificamos, nós que construímos e nós também que destruímos. Então, cultura é muito importante e nossa cultura é muito importante. A música é uma cultura, os rituais é uma cultura, a roupa que você veste é uma cultura. O nosso arco, nossa flecha, nossa burduna, nosso maracá é uma cultura nossa, nós temos que ter orgulho do nosso maracá, nosso cocar, porque isso é que nos dá força, nos fortalece e que nos garante viver. Então, a cultura, ela

faz parte de nós. A cultura de rezar, a cultura de dançar... Quem gosta de dançar aí? Então, a dança é cultura. Quem é que gosta de comer aí? Quem gosta de beiju? Então, beiju também é uma cultura. Farinha é uma cultura. Fala mais aí sobre a cultura que a gente pode ter. (*Os alunos responderam*: pintar, desenhar, trabalho, plantação, cantar, dançar, muzuzá, estudar). Cada coisa, cada gesto que a gente faz, o convívio entre o pai e a mãe, isso é uma cultura também, viu, gente. Brincadeira de roda, de canto, samba de roda... Quem já viu o samba de roda? O que é o samba de roda? Quem já viu?

(*Um aluno respondeu*: eu já vi falar).

Quem já viu aquela música:

Eu plantei um pé de alface

E a chuva quebrou o galho

Rebola chuchu

Quem já viu?

(*Alguns alunos responderam*: eu já vi)

Vocês já rebolaram o chuchu? Pois é, isso é cultura dos antigos, do meu pai, de minha mãe, do meu avô, meu bisavô, meu tataravô, todo mundo rebolava, “a chuva quebrou o galho e rebolou o chuchu” e aí, pronto; e ainda tá aí até hoje pra vocês; e vai continuar futuramente. Quem sabe aquela música assim... daquela banda, acho que “Stilo?” Deixe eu ver... Vocês lembram daquela música do pião? A menina bota o pião na roda, aí o pião... “a menina não é capaz de botar o pião no chão, rodeia pião, bambeia pião, senão eu caio”, uma coisa assim, e aí eles dançam. Isso aí é um samba de roda. E aí as pessoas vestem aquela saia linda, maravilhosa, com aquela coisa assim, que tem aquelas cores todas e começa a dançar. Muita gente na roda, batendo palma e cantando. Isso é uma cultura de samba, que todo mundo tem que sambar. E aí rebola e dança e dança. Todo mundo faz isso, não é? Gente, eu tô sabendo que todo mundo dança o chuchu, dança o pião e tudo isso. E isso faz parte da nossa cultura. A cultura brasileira é uma cultura diversificada, vários ritmos, várias danças e isso cada um de vocês traz. Quem já viu a musiquinha “atirei o pau no gato”?

(*Os alunos cantam a música e repetem por solicitação de Célia, pois a primeira vez foi muito baixo*).

Ah! Agora melhorou, até as crianças da creche saíram pra ver o “atirou o pau no gato”. Daqui a pouco é eles cantando “o atirei o pau no gato”. Entendeu? Vocês tão compreendendo que a cultura é isso? (Aula de Cultura - Profa. Célia em 12.09.2009).

Com um discurso tradicional e ao mesmo tempo contemporâneo, associando a música e outros elementos culturais, esta professora ilustra a definição de cultura em um movimento dinâmico e criativo. Os vários elementos culturais exemplificados, após o *ritual da água*, para explicar o conceito de cultura – o Rap, o samba-de-roda etc – constituem a argamassa da “mistura” como elemento legítimo de constituição da identidade indígena, resultado de constantes elaborações e reelaborações. O conflito entre tradição e renovação, na cultura, é recorrente no meio acadêmico, e são muitas as teorizações a este respeito. Vemos na exposição sobre cultura da professora uma resolução simples e eficiente, para defini-la. Parece até um contra-senso: indígenas fazendo Rap, samba-de-roda? Mas isto também é parte

do compósito cultural do qual eles são herdeiros. Sem linhas rígidas para demarcá-las, é quando as culturas alcançam a união entre tradição e renovação que elas se fortalecem, mantendo os alicerces sobre os quais se erguem, e acrescentam soluções criativas para os desafios da contemporaneidade.

Célia é filha de Sr. Lírio e D. Maria. Tem formação em Magistério, ensina Cultura e Religião Tupinambá, é militante no movimento indígena, membro da CNPI e já atuou como presidente da AITSP. Para ela, a escola está sendo construída pela comunidade e seu objetivo é “transformar as pessoas em guerreiros, dando-lhes o suporte para o sonho e esperança que tinham e quiseram apagar”. Ela compara a escola a uma planta que precisa ser regada e cuidada para dar bons frutos.

O professor indígena, segundo ela, tem papel fundamental nessa construção, pois ele tem mais compromisso com os alunos e com a comunidade que o professor da “rua”. Tem autonomia para atuar, por isso tem uma situação mais confortável que os professores não índios.

Célia aponta, nos seus depoimentos, que os alunos da zona rural têm muita dificuldade de aprender, mas como a atuação da escola indígena é de qualidade, seus professores se preocupam muito com a aprendizagem dos alunos e seu desenvolvimento, por isso estão conseguindo superar essa dificuldade. Ver os alunos na escola indígena lendo e escrevendo é a maior felicidade para ela, pois quando eles estudavam na escola da “rua” nada aprendiam. Segundo Célia, a escola está ficando famosa pela sua qualidade de ensino e pelo tratamento dado aos alunos chamando assim, a atenção dos não índios, que estão matriculando os filhos na EITSP. A escola indígena atrai também, segundo a professora, por oferecer aula de informática, inexistente nas escolas públicas de Buerarema; pela merenda de qualidade oferecida que agrada a todos e pelo fato das aulas acontecerem diariamente, sem ocorrer falta de professores, como é comum na rede pública.

Ainda segundo Célia, antigamente as pessoas pensavam muito em sair da aldeia e ir para a cidade, pois a roça era o pior lugar do mundo para se morar: seus habitantes não tinham expectativas, não eram valorizados mas, sim, maltratados. A escola indígena trouxe uma nova visão. Hoje os índios estão aprendendo a falar e se expressar, se sentem seguros na aldeia e não precisam mais sair para conquistar nada, são as coisas vêm até eles. Veio a confiança em si mesmos, vieram a energia, a água encanada, a tecnologia melhorando muito a vida da comunidade. Por isso eles pensam em se formar e permanecer na comunidade para continuar construindo a sua história.

4.4 Novas Tecnologias e Cultura



Foto: Sonja/ Set 2008

As aulas de informática realizam-se nos três turnos, numa sala junto à Secretaria. É uma aula muito concorrida entre os alunos, como já foi observado por Célia. Em uma destas aulas, os alunos estavam aprendendo a fazer uma tabela, seguindo um exemplo que o professor desenhou no quadro. Notei que termos indígenas eram utilizados pelo professor para formar o exercício e, ao mesmo tempo, músicas indígenas eram ouvidas através de um CD que tocava no computador. Este professor considera notável o desempenho da escola e

acredita que o seu destaque é justamente o trabalho de resgate da cultura que ela realiza.

Assim define a educação diferenciada:

“Diferenciado é uma maneira que eles possam aprender, que possam desenvolver a leitura e ao mesmo tempo possam estar aprendendo os costumes que foram perdendo, as tradições da nossa aldeia. Esse é o nosso trabalho diferenciado, tentar mostrar um pouco os dois lados” (Prof. César, 2008).

Mais uma vez, aparece nos discursos o sentido da educação diferenciada como associação entre ferramentas universais e aprendizado de costumes e tradições, apropriação cultural esta que se concretiza pela simples utilização de palavras de origem indígena. O esforço parece válido no sentido de produzir um uso culturalmente especificado de um elemento de organização, no caso uma tabela de um programa de computador. Claro que observações mais sistemáticas sobre essas aulas poderiam fornecer um quadro mais denso para se analisar a modalidade de diálogo que se desenvolve em um campo de estudos como este, já que se trata de articular novas tecnologias e conhecimentos tradicionais. Contudo, a fala do professor remete ao aprendizado, no âmbito da escola, de costumes que se perderam, e aí temos evocada, novamente, a ideia de resgate, sugerindo também o “perigo” assinalado por D’Angelis (2006) de tornar a escola o instrumento fundamental para o ensino da cultura.

4.5 “Educação Diferenciada é o nosso dia a dia, é a nossa realidade”



Foto: Sonja / Set 2009

Nos relatos que seguem observa-se recorrentemente a importância do cotidiano para a compreensão da educação realizada na EITSP. Exponho algumas narrativas das professoras indígenas a respeito de como percebem a educação escolar na aldeia, a educação diferenciada e sua relação com a espiritualidade, o papel do professor e o lugar que a escola ocupa na comunidade.

Elizângela é a Vice-diretora da Escola da Serra do Padeiro, cursa Serviço Social à distância, em uma faculdade no município de Itabuna, e também a Licenciatura Intercultural Indígena oferecida pela Universidade do Estado da Bahia/Uneb, curso iniciado recentemente. Segundo ela, o “seu nome neste cargo é só para constar no papel, por uma exigência do estado, pois a sua atividade na escola é realizada conjuntamente com Miana – que é Coordenadora Pedagógica – e a professora Magnólia”.

Isto indica que não existe uma linha demarcatória para o exercício das funções na escola – apesar da organização oficial do sistema escolar, definindo conteúdos, atribuindo e hierarquizando funções, diferenciando trabalhos –, mas uma forma própria de interações em que as atribuições são exercidas conjuntamente e estão em permanente construção. Muitas vezes, como já foi comentado, os encantados, professores, lideranças, alunos e pais participam desta construção.

Esta professora pondera que a inserção da escola indígena na aldeia é fundamental para o desenvolvimento da comunidade e que a peça chave na prática pedagógica consiste no fato de os professores trabalharem, como conteúdo pedagógico, a realidade em que o aluno vive. Assim, os professores trabalham os conteúdos das disciplinas que dizem respeito a história local, a valorização da comunidade e ao entorno, desenvolvendo um conteúdo próprio, o que não acontece com as escolas lá “fora”, que trabalham com uma realidade diferente e distante dos alunos. Ou seja, o professor e o aluno sabem do que estão falando,

porque este é o contexto deles, é o que eles vivem e, portanto, conhecem. Seguindo sua linha de raciocínio, primeiro o aluno tem que conhecer sua “casa”, para depois conhecer o mundo.

Elizângela constata ainda que os professores e alunos estão aprendendo a lidar com a educação diferenciada e isto significa resgatar a cultura que estava se perdendo, mantê-la viva e fazê-la acontecer através da interação entre a escola e a comunidade, interação esta responsável pelo crescimento de ambas. Ela cita as matérias diferenciadas, como Técnicas Agrícolas e Cultura e Religião Tupinambá, como destaque da escola, e faz referência à estrutura física precária e às dificuldades dela decorrentes. Efetivamente, eles não têm um prédio escolar com estrutura adequada que atenda a todos os alunos. Elizângela salienta, enfim, que a ajuda que uns dão aos outros faz parte também do diferenciado na escola, afinal eles são uma coletividade.

A Coordenadora Pedagógica da EITSP, Miana, atua nesta função durante o dia e também ensina no período noturno. É formada em Magistério e cursa Pedagogia a distância em uma faculdade no município de Itabuna. A prática pedagógica é definida por ela como um trabalho contextualizado com os assuntos das disciplinas e a “realidade” vivida pelos alunos. Assim relata como aconteceram as aulas quando trabalharam com o projeto da horta comunitária:

Aí a gente levava os alunos pra horta e ali a gente dava matemática, português, ciências, tudo junto ali... a gente começava a prantar com eles, quando era aula de matemática a gente levava eles tudo pra lá, aí trabalhava com eles, fazia a leira, aí media, , eles media e perguntava: quantos mudas de alface vai pegar nessa leira? Fazia multiplicação, ou então dividia, ali naquela leira. A mesma coisa a gente trabalhava a ciências, se era adubo orgânico que a gente poderia jogar na leira, que tipo de adubo orgânico usar, era a leira, alface, coentro a cebola, essas coisas. A geografia a mesma coisa. A distância de uma leira pra outra, essas coisa, a gente trabalhava, a área que a gente ia plantar, essas coisa. Português, a gente ia pra lá, eles plantava, a gente passava pra eles de novo, a gente plantou o que hoje? O alface. Vamo fazer uma história com o alface, não sei o que..., que tipo de alimento é o alface, pra que serve, quantas letras tem a palavra alface? A gente trabalhava até a dimensão. Nas séries iniciais a gente trabalhava as sílabas da alface, o coentro, tudo que a gente trabalhava num dia. A mandioca, como é a palavra mandioca como é que se escreve a palavra mandioca naquelas séries iniciais, a gente trabalhava. E assim, com os adultos a gente falava assim, nossos alunos que são adultos que estuda aqui a noite, trabalha na agricultura durante o dia. Justamente por isso a gente conversava com as professoras, nas reuniões pedagógicas, que a gente pede pras professoras, não passe trabalho pros adulto fazer em casa, por que eles não

fazem, não passe porque eles não fazem, não tem tempo durante o dia. Eles trabalha o dia todo na roça e não tem tempo durante o dia, eles trabalha, a gente sempre pede pros professores, passe trabalho de pesquisa, na aula mesmo, assim, o horário que ele tiver vago ele vem e faz a pesquisa aqui na biblioteca. A gente trabalha o dia a dia deles, assim, o que foi que ele trabalhou, o que foi que ele fez, deixe ele soltar o que foi o dia a dia dele, o que tem feito durante o dia em casa. Aí ele fala: ah, professora, eu tava plantando abacaxi. Quantos pé de abacaxi tu plantou hoje? Aí pega quantos pé de abacaxi, aí, tudo é assim. Se a gente for analisar bem, isso tudo, a gente trabalhou tudo. Português, geografia, história, tudo ali, técnica agrícola, a cultura religiosa, tudo a gente trabalhou naquele dia, tudo o que ele fez ali. Pra gente isso é o diferenciado.

A descrição da aula de horta comunitária feita pela professora Miana traduz uma ação pedagógica interdisciplinar. A interdisciplinaridade, pouco entendida e muito discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não significa apenas a junção de disciplinas, como comumente se vê nas escolas, ela nasce da relação que os conteúdos da disciplina têm na nossa vida. Ao trazer o sentido de uma disciplina para a vida, a ação pedagógica é vivida e exercida na troca, no diálogo com o outro, construindo um envolvimento maior entre professor e aluno.

Interdisciplinaridade é troca, é parceria, é atitude de professor e aluno frente a um tema, envolvendo duas ou mais disciplinas, e se realiza como uma forma de perceber, ver e sentir o mundo, de estar nele e participar do seu desenvolvimento. Assim a interdisciplinaridade age em relação aos alunos no momento que está adquirindo conhecimentos (FAZENDA, 1991). Dessa forma, a prática docente se torna mais articulada e significativa para os alunos, além de possibilitar um trabalho pedagógico com conteúdos independentes do livro didático.

A não segmentação, a abordagem integrada, a articulação escola/comunidade, a interdisciplinaridade, estão inseridas em práticas pedagógicas indígenas, como exemplifica Bergamaschi e Silva (2007, p. 142), referindo-se a escola do povo indígena Mura, do Amazonas:

Uma escola indígena Mura é aquela que prioriza a valorização da cultura Mura e que trabalha de forma integrada, articulando os vários conteúdos. Há uma visível sensibilidade dos professores Mura para com a interdisciplinaridade. Referimo-nos à interdisciplinaridade como “a possibilidade de promover a superação da dissociação

das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social (...) ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento (LUCK, 1994, p.59-60). Neste sentido, podemos afirmar que uma escola indígena Mura promove a interdisciplinaridade, sendo visível a profunda ligação do conteúdo escolar com a realidade vivenciada.

Semelhante processo observa-se na prática pedagógica de Miana que, ao trabalhar o projeto de horta comunitária, transforma o ato pedagógico em um conhecimento de vida, traz a apropriação da prática inserida na observação do concreto, na apreensão do conhecimento anteriormente adquirido através da teoria, como diz Libâneo, (1986, p. 13) “O importante não é a transmissão de conteúdo específico, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida”.

Neste processo estão presentes tanto os conhecimentos dos Tupinambá da Serra, como os conhecimentos apresentados pelas disciplinas sobre o tema em questão, trazidos pela cultura escolar. Os alunos então têm condição de reelaborar, podendo modificar ou ampliar seu próprio conhecimento sobre o tema em estudo, resultando – como preconiza o RCNEI (1998, p. 61) – “em um processo de autoria, em que os alunos são convidados a ter um papel ativo em todo o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tais relações se estabelecem em contextos sociais e históricos determinados”. Desse modo, o processo educativo incorpora a experiência de vida dos alunos sendo o ponto de partida o contexto vivenciado, buscando ampliar as experiências e o conhecimento.

Miana enfatiza nos seus relatos a participação da comunidade na escola, através da formação de um colegiado do qual participam pais, mães, professores, alunos e lideranças. Uma forma de controle da qualidade da escola é feita mediante o revezamento dos pais: toda semana dois, três ou quatro pais dos alunos compareçam à escola, nos diversos turnos de funcionamento, nela ficando todo o dia, observando as aulas e conversando com os professores. Presenciei algumas vezes familiares de alunos nas salas de aula e na secretaria da escola realizando este acompanhamento.

Ao final de cada unidade é realizada uma reunião de pais na escola, da qual a maioria participa. Existe um real interesse dos pais em acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos, em saber qual o seu comportamento e em se inteirar de que forma eles podem cooperar com a escola. Ao participarem ativamente da gestão e do processo pedagógico da escola na aldeia, os pais dos alunos assumem, junto aos professores, alunos e lideranças, um papel importante para a efetivação de uma educação específica e diferenciada, constituindo assim uma comunidade educativa conduzida de acordo com seus projetos, concepções e princípios.

Para Miana, a escola tem importância fundamental na vida do grupo, pois ela é o *berço da comunidade*, é tudo para a comunidade. Por outro lado, não se faz nada na escola sem a aprovação dos encantados e do grupo social, todas as suas decisões são tomadas através das reuniões com os pais e a comunidade, sendo, portanto, decisões coletivas. Segundo ela, a criação da escola na aldeia inspira muito orgulho, por significar uma grande vitória. Para eles, foi um desafio que venceram posto que a escola existe porque eles a buscaram e porque deles partiu sua implantação. Miana diz que o objetivo da escola é voltado para “o dia-a-dia do aluno, a realidade de onde ele mora, sem deixar de mostrar a realidade de fora”.

Esta professora relata ainda que a escola indígena mudou a vida na comunidade porque ela trouxe o conhecimento da leitura para lá. Antes desse conhecimento, as pessoas vendiam as terras por uma ninharia porque não tinham noção de quanto elas valiam. Hoje os índios conhecem as garantias das leis, sabem que a terra é reconhecida e está em processo de demarcação, adquiriram uma consciência que era embotada por não saberem ler, por não terem conhecimento.

Ser comunitária é uma das características que definem a escola indígena no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas,

porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia,

aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada (MEC, 1998).

Desta forma, a escola se coloca a serviço dos interesses e projetos da comunidade em que está inserida, objetivando dar respostas às demandas dela provenientes, e colabora efetivamente para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena.

A Escola da Serra do Padeiro trabalha com a comunidade, todas as decisões a comunidade está presente, na nossa escola trabalhamos muito com projeto. Nosso projeto pedagógico está em andamento. A gente fez um projeto de reflorestamento que veio do Magistério Indígena, foi uma proposta delas, das meninas que fazem o Magistério Indígena. Nas retomadas que foram feitas, tinham várias áreas que foram devastadas pelos fazendeiros e assim, as árvores tinha sido cortadas e aí as professoras que fazem o Magistério Indígena sentiu a necessidade de fazer alguma coisa pelas áreas devastadas, a gente levou o problema para a escola e começou a fazer um trabalho com as crianças. Aí começou a fazer o trabalho, as crianças limpavam a área da nascente do rio, a gente discutia com eles o porque que tava acontecendo isso, a história, levava alguém pra contar essa história para eles, contava como era o rio antes, como tá hoje, porque que isso aconteceu, a gente explorou muito isso com as crianças. A gente então falou pra eles colher sementes nas matas, pedir pros pais, pros parente, o tio, quando fosse pra roça e encontrasse uma sementezinha, uma muda, que trouxesse para a escola essa mudinha (incompreensível), quando as mudas tavam brotando, já nascendo já, a gente levou a planta pro rio, pra nascente do rio e pedimos ajuda à comunidade, as pessoas que moravam perto daquele rio que tava devastado, aí as pessoas ajudavam limpando o local, pra proteger aquelas mudas. E assim continuamente, o projeto tá correndo na aldeia, não parou, depois desse reflorestamento, não parou, continua. Um projeto que tá tendo continuidade na aldeia é esse projeto do reflorestamento. Outro projeto é o projeto de leitura e escrita. A gente tava sentido dificuldade com as crianças na leitura e na escrita, aí a gente pensou em procurar um meio de trabalhar a leitura e a escrita, a gente então começou a trabalhar vários textos com eles, dava um temazinho pra eles, aí eles faziam os textozinhos com os pais, com os irmãos em casa e a gente aproveitava tudo aquilo que eles escreveu e mandava eles ler aquilo tudo que escreveu e saber se eles estavam entendendo aquilo tudo que tinha escrito, as palavras deles. Outro projeto que a gente trabalhou na escola foi os quatro elementos da natureza. O nosso povo, Tupinambá da Serra do Padeiro é um povo muito religioso, trabalha muito voltado aos encantado, aos espíritos das matas, então a gente tinha a possibilidade de trabalhar os quatro elementos da natureza, a água, a terra, o fogo e o ar e a gente trabalhou isso com as criança. Outro projeto é o da roça comunitária que a gente já vem desenvolvendo há muito tempo na nossa aldeia, a roça comunitária, da escola, que a gente faz parceria com a Associação (Profa. Miana, 2009).

Percebe-se neste relato sobre as experiências pedagógicas realizadas na EITSP – feito por Miana no Fórum de Educação Escolar Indígena, realizado no município de Pau Brasil/Aldeia Caramuru Paraguaçu – que existe uma interação com todas as pessoas envolvidas: professores, alunos e a comunidade, mediante propostas de temas de interesse

comum para serem trabalhados na escola, visando a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

É importante observar que, entre os de cerca de quinze professores que fizeram os seus relatos de experiências no Fórum, a professora Miana foi uma das poucas que expuseram aspectos positivos sobre a sua escola. A maioria dos relatos realizados foi de reclamação, desabafo e insatisfação dos professores em relação às condições estruturais das escolas e ao trabalho pedagógico realizado; à falta de acompanhamento pelas Direc e SEC; à falta de recursos técnicos e financeiros.

A avaliação dos alunos da escola, segundo Miana, é processual, mas os professores têm que seguir a regra da SEC, colocando notas na caderneta. Os alunos então fazem atividades que podem ser uma prova, trabalho ou pesquisa, aos quais são atribuídas notas. Contudo, os alunos não são avaliados apenas pelo que fazem na sala de aula. São avaliados também pela participação e articulação nos seminários e projetos que realizam na escola. Miana tem preocupação especial com a leitura, a escrita e a capacidade de realizar as quatro operações matemáticas dos alunos pois, para ela, estes são os pontos mais importantes. Esta preocupação da professora vai ao encontro de D'Angelis (2006, p. 161) quando afirma que, “substituir uma escola ruim que tem um vasto currículo, por uma boa escola que ensine só e simplesmente, ler (e não silabar), escrever e bem contar, é a melhor forma de contribuir efetivamente para a autonomia das comunidades indígenas”. Certamente, bem formados nestas habilidades os alunos estariam aptos a alçar vôos maiores.

Com apenas dois anos de criação, em 2007, a escola foi eleita como “uma das melhores escolas do estado”, e Miana acredita que a escola vai continuar crescendo porque tem a colaboração de todos, professores e comunidade. O planejamento que realizam, segundo ela, “é flexível e respeita o desejo da criança”. Ele é feito de acordo com o modelo exigido pela SEC, mas o conteúdo é voltado para os alunos. Assim, nos dias em que os alunos

expressam que não querem atividade na sala de aula e manifestam o desejo de ir para a roça, para a horta, todos vão, alunos e professores; ou então, se querem aula de cultura, eles se pintam e dançam o toré. “Embora possa parecer que os professores de lá não trabalham”, ela explica, “ao contrário, faz parte do diferenciado”.

Muitos alunos, professores e teóricos da educação consideram essas “aulas” como perda de tempo e ineficazes pedagogicamente. Contudo, as atividades referidas por Miana podem proporcionar experiências educativas intensas, uma riqueza pedagógica de situações que ajudam certamente a reforçar a auto-estima, a criatividade, o fortalecimento de grupo, além de apontar também para o potencial da escola como espaço de lazer (DAYRELL, 2006).

Magnólia é uma das referências mais marcantes para a comunidade. Foi a primeira professora do lugar, na Escola Municipal Boa Sorte, que ali funcionou. Tem atuação importante no movimento indígena, na criação, organização da escola e na AITSP onde atua como tesoureira. Filha de D. Maria e Sr. Lírio, cursa Administração de Empresas a distância em uma faculdade em Itabuna, como já foi mencionado.

Para ela, deve-se atribuir tudo que se conseguiu na comunidade aos encantados e à escola. Esta é uma conquista de todos e deve ser cuidada “como se fosse uma criança, com muito cuidado e carinho”. Ela considera que o trabalho da escola é diferenciado porque a maior parte da merenda é comprada da própria comunidade e também porque a “cultura” é trabalhada nas salas de aulas e vivenciada no próprio dia a dia. O ritual, por exemplo, é trabalhado como conteúdo nas disciplinas de história e português, como ela informou:

A gente tem um trabalho diferenciado porque a nossa merenda, a gente mesmo que compra, a gente pode comprar aqui o aipim, a banana, o beiju de puba, o mingau de puba, a gente pode ter o beijuzinho de tapioca, essas coisas daqui. A polpa das frutas, frutas por aqui mesmo, cupuaçu, essas coisas todas a gente pode comprar aqui e usar aqui mesmo. A gente pode comprar na mão dos índio e utilizar na escola. E também a gente pode aqui fazer um ritual aqui, a gente dá uma aula de história grande, a gente vai pro ritual e trabalha tudo, toda a história ali com os alunos. A gente pega os alunos aqui, leva pro rio Una e chega lá e senta e faz um trabalho. Quando chega na sala de aula, só é botar os alunos pra escrever o que foi que viu, o que foi que entendeu, aqui a gente pega, o dia do meio ambiente, a gente pega todos os alunos, faz cartaz, faz faixa e anda pela natureza, aqui mesmo, A gente anda pela retomada, nos rios, nas fazendas, nas casas das pessoas, falando, conscientizando...

Vai os idosos, como meu pai, né, vai mostrando as árvores que tem, o que o pessoal faz, desmata, queimada, vai explicando pra eles e mostrando. Vivenciando ali o dia a dia. Quando eu trabalho aqui, uma parte da planta, eu peço pra eles o quê? Traga uma planta de lá de sua casa, que seja uma flor, que seja uma planta que come. Eles traz uma plantazinha, aí eu comento tudinho, mostrando a eles, levo até lá, mostro eles, pra mim é o diferenciado. Eu trabalho com eles desta forma. Trabalho a semente, trabalho assim os meninos fazer os adereços: o cocar, colar, os alunos tudo daqui sabe fazê o colar. Pega a semente, fura e faz o colar, faz o cocar, fazer aquele ... arco, flecha, trabalha só o da cultura, mesmo (Profa. Magnólia).

Ainda segundo Magnólia, é graças aos encantados que a comunicação é muito rápida na comunidade e no entorno. Lá não existe telefone fixo e, apesar da dificuldade para se falar em telefone móvel, quando acontece qualquer problema com alguém na comunidade, especialmente com os que vivem longe do centro da aldeia, em pouco tempo todos ficam sabendo porque os encantados dão sinais percebidos por eles quando sentem que alguém está com problemas, então eles se apressam para ajudar.

Além da preocupação com o desempenho dos alunos na escola indígena, esta professora destaca a preocupação com o desempenho dos alunos na escola da “rua”, razão pela qual, os professores sempre visitam a escola pública em Buerarema, onde os alunos do Ensino Médio estudam.

Magna Daiane é formada em Magistério e cursa Pedagogia a distância em Itabuna. Ela ensina Educação Infantil e, a seu ver, o ensino diferenciado está presente na escola porque ele começa pela orientação dos encantados. São eles que indicam os professores, são eles que orientam a realização da “abertura” que fazem com as crianças diariamente antes do início das aulas, que orientam tudo que diz respeito à escola. A professora enfatiza que, embora alguns materiais e estrutura da escola venham de recursos da própria comunidade, ela funcionaria melhor se contasse com mais recursos do governo.

Assim Magna relata a sua atuação na sala de aula:

Eu chego assim com a criança da Alfa, peço pra eles o que é que eles fez no dia a dia deles. Porque não é todo dia que a gente vai trabalhar Português e Matemática. Eu pergunto a eles o que eles fez, eles contam e a partir daí eles vão fazer atividade. Eles contam: ah, tia, matei uma cobra; ah, tia, vi isso, vi aquilo em minha casa. Eles contam tudo. Então eu trabalho sobre o que eles me falou. Todo dia eu canto as

músicas do toré, no começo da aula, no final da aula. Tem vez que eles tão cantando e querem cantar mais e mais, eu deixo eles cantar. Quando já fizeram muita atividade, aí é hora de cantar, de brincar de roda. Brinco muito de roda aqui com eles, eles gosta. Atirei o pau no gato, todos eles gosta, é animado. No recreio a gente brinca, eles já teve atividade o dia todo, aí a gente brinca com eles. Pra mim, educação diferenciada é isso. É eles tá contando o relato de suas vida, dos bicho que já não tem mais hoje aqui na Bahia, foi extinto, como o guará. Já ouviu falar? É uma ave toda vermelha. O manto Tupinambá⁴³ é feito com suas penas. Aqui tinha muito na nossa região, hoje já não tem mais. O manto, o cocar, todos os material, os artesanato de pena, era feito com a pena do guará aqui na aldeia, hoje em dia não existe mais. Até onça que aqui tinha muito, hoje a gente vê contar, alguns ainda diz que vê. A lenda da Caipora, que por sinal toca a noite toda na mata. Essas coisas já tão voltando em torno de nós. Porque antes tinha muito, hoje muitas criança já não vê, já não tem, já não conhece alguns animais como os que eu conheci, que meu pai conheceu, então a gente vai contando pra eles na sala...

O cotidiano, o dia-a-dia dos alunos, mais uma vez aparece como elemento desencadeador da prática docente. Valorizando o contexto vivenciado pelos alunos, a professora patenteia o reconhecimento da importância de cada aluno no grupo e na coletividade. É interessante observar que a professora destaca o fato do retorno de “coisas”, a exemplo da Caipora, e isso é atribuído à revitalização dos costumes tradicionais. Mais de uma vez ouvi referências à dona das matas, assim eles a denominam, sobre o seu retorno para a Serra. Comentários de que por muitos anos ela não se fazia ouvir “tocando os seus cachorros” e de que agora está voltando.

Uma noite, presenciei Magnólia comentar este fato. Estava na frente da escola quando ela chegou da faculdade de Itabuna, mais ou menos às 23:00h, e comentou muito feliz: “mainha, hoje quando entrei na aldeia eu ouvi a Caipora⁴⁴ tocando os seus cachorros na mata. Faz muito tempo que eu não ouvia a “Dona da Mata”, hoje ouvi perfeitinho os latidos dos

⁴³ “Nivalda Amaral, mãe da cacique de Olivença Valdelice Amaral, fora convidada em 2000 por um jornalista do jornal Folha de São Paulo (presente nas comemorações dos 500 anos do Brasil em Porto seguro) para ir a São Paulo ver a mostra do redescobrimento, onde se encontrava um manto Tupinambá trazido da Dinamarca para a exposição. A partir daí surgiu a idéia da comunidade de trazer o manto para o Brasil. Os Tupinambá lançaram então a reivindicação – Somos Tupinambá queremos o manto de volta – que chamou a atenção do Brasil para o pequeno distrito de Olivença” (Couto, 2008, p. 159)

⁴⁴ “Entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, as histórias envolvendo a caipora são revestidas de uma verdade inquestionável. Para os índios, a caipora existe de fato e é a guardiã da mata, e, assim como os encantados, necessita vez ou outra que lhe sejam postas oferendas, sendo o fumo (tabaco) e os doces (balas) as oferendas mais usuais quando se quer entrar na mata sem ser molestado pela caipora” (COUTO 2008, p. 86). Outros seres compõem a cosmologia dos Tupinambá da Serra como o Sucim, que, assim como a caipora, é protetor das matas; a onça-cabocla, que é uma pessoa que seria um índio velho que, ao passar da idade de morrer, se transforma em onça no momento da morte ou após ser sepultado. (Ver COUTO 2008, p. 86:93)

cachorros e ela gritando: “êee... côoo...” Magnólia também atribui à retomada dos costumes antigos na comunidade o fato de a Caipora voltar a aparecer naquele lugar.

Magna Daiane relata, ainda, que os alunos da Alfabetização também participam das aulas de Técnicas Agrícolas, Cultura e Religião Tupinambá o qual considera ser excelente pois, segundo ela, as crianças já nasceram com a cultura e essas aulas são boas para elas se desenvolverem e preservarem o que têm dentro da aldeia, porque o mundo “lá fora”, não oferece nada de bom para elas. Magna diz que não trabalha apenas para receber o salário, mas sobretudo por amor à comunidade. Sua avaliação, não é feita através de provas, mas no dia-a-dia da sala de aula, acompanhando os alunos passo a passo, seus avanços e suas dificuldades.

Eis o depoimento de Jocélia que cursa o 3º ano do Ensino Médio, estuda à noite em Buerarema e à tarde ensina em uma turma de 1ª série.

Pra mim, na minha visão indígena, uma escola diferenciada é fazer com que os alunos entenda a cultura, fazer com que os alunos saiba a sua história, em vez de ser aquela aula de história que o professor nunca muda na cidade, né, Pedro Álvares Cabral chegou no Brasil, tal e tal, não. A história passa o aluno a saber da história de seu povo, do lugar, (...) dar aula aqui como você mesmo já viu, o professor reúne, rezam o Pai Nosso pra os encantados, pra Deus, abra bem os caminhos, aí sempre, todos os dias é a mesma coisa, tem essa mística. Na aula de Célia, que é uma aula de Cultura, ela reúne os funcionários, professores, conta aquelas histórias, relata pros alunos a cultura, não pode tá sempre na sala de aula, mas quando ela viaja, eu tô na sala de aula suprindo a aula de cultura que ela dá, aula de religião, é... a merenda é diferenciada, porque a merenda não é biscoito tal dia, café e... essas coisas industrializadas. Tem as roças, tem vez que é beiju, às vezes é mingau de tapioca, banana com cuscuz, nunca é o que a gente compra fora, a maioria da merenda é produzida mesmo na aldeia. Aí pra mim é aula diferenciada, é uma escola diferenciada. Porque o que os alunos têm aqui na escola, aqui na escola indígena, que é diferenciado, que é de saber de seu povo, nós que estudamos na rua não temos. Todo ano, toda aula de história, tem que falar dos portugueses, tem que falar de Roma, tem que falar de outra coisa que não pertence a nós. É tanto que às vezes quando a gente encontra uma pontinha na escola em que a gente estuda à noite, pra gente apresentar, é que a gente conta um pouco da nossa história. Nós contamos pros nossos professores da rua um pouco de nossa história.

Segundo Jocélia, a escola é muito importante para a comunidade porque atende não só as crianças, mas também os adultos, e porque é uma escola construída pela comunidade, nela estando impressa a luta de cada um. É uma escola “na cultura” e tem um avanço em relação às

outras escolas porque atende também o não índio. Ela enfatiza que o professor indígena deve focar, na sala de aula o aluno e sua história.

A professora Micaela concluiu o Ensino Médio em Formação Geral, está fazendo o Magistério Indígena e faz curso superior a distância também em Itabuna. Ensina na 5ª, 6ª e 7ª séries. Ela afirma que educação diferenciada é “estar sempre praticando a nossa cultura, independente das matérias, sempre dá pra ensinar saúde e agricultura indígena” e que fazer o toré e as rezas no dia-a-dia com a participação de todos é fundamental. Segundo ela, as aulas de Técnicas Agrícolas e Cultura e Religião Tupinambá são importantes para que os alunos não percam suas tradições, saibam falar sobre a sua cultura, o seu dia-a-dia, e, principalmente, para que não fiquem intimidados quando sofrerem discriminação das pessoas da “rua”. Na avaliação, Micaela faz prova escrita, trabalhos individuais e em grupo, apresentações e redações sobre tudo o que acontece no mundo de hoje.



Foto: Sonja 2008/ Recreio

A professora Marcela concluiu Formação Geral e ensina a turma da 1ª série. No seu entender, educação diferenciada é trabalhar de forma diferente da escola do “branco”. A cultura e o trabalho que é feito no dia-a-dia é o ponto forte da escola, segundo ela, pois ajuda a comunidade no fortalecimento da luta:

A gente trabalha com pintura, reza todos os dia na beira do fogo, trabalhamos sobre agricultura, sobre vestuário, trajes, tem de falar, é... nossa história, nossa aldeia,

nossos antepassados, lendas. Também, trabalhamos muito com lenda e assim, é o nosso dia a dia, a gente trabalha o diferenciado.

A professora Maria, que ensina a 3ª série, enfatiza também que a educação diferenciada da escola da Serra do Padeiro é o trabalho realizado com a cultura, os santos e as orações; é trabalhar com os cânticos, o maracá, as sementes, a agricultura, as hortas e as plantas. Esse conhecimento, que deve ser transmitido para as crianças desde pequenas, é importante para a comunidade porque elas crescem sem ter medo do preconceito.

Porque eles desde criança já cresce com o conhecimento de que é realmente a nossa cultura, como ela é. Já cresce já sabendo. É uma coisa que eles já vão crescer sabendo que são diferenciado e não vão saber só da escola do branco, não. Eles já cresce com o conhecimento sobre o que é agricultura, sobre o que significa nossa cultura, os nosso cânticos, os nosso rituais. Eles cresce já sabendo.

Esta professora acredita que eles vivem para “fazer importância, se a gente vive, então, o que a gente vive, a gente passa pra eles, a nossa importância aqui é o que a gente vive, é a nossa sobrevivência, o nosso futuro, isso é a importância dentro da aldeia, pra gente levar pra fora”.

Quanto a Jéssica que concluiu o curso de Formação Geral, fez curso e dá aulas de informática na EITSP e substitui professores quando há necessidade, a educação diferenciada

é aquela, né, que tá incluída seus costumes, suas tradições, por exemplo, escola diferenciada para os povos indígenas. A gente que é indígena tem uma coisa assim diferente. O branco, a escola do branco tem aquele papel, aquele objetivo, aquelas coisas e nós indígenas temos que resgatar, ensinar aos nossos alunos, resgatando a cultura indígena. Os alunos que tão crescendo, tão aprendendo agora como é que eles vai fazer um chá, como faz uma coisa indígena, pra eles ir de pequeno e aprendendo e se preparando para o futuro, porque esse preparatório é que tá precisando pras crianças. Assim, ele tem que ser preparado agora, na educação diferenciada, como é para entrar numa luta, como é uma luta indígena, como é que é ser índio, tudo isso tem que tá ensinando desde agora pra ele não ter dificuldade pra resolver alguma coisa, sabe? Tá preparado daqui de dentro da escola.

Estarem preparadas para “entrar numa luta” constitui-se um imperativo existencial para as crianças na aldeia que constantemente vivenciam situações complexas como as discriminações e preconceitos da sociedade envolvente; as realizações das retomadas, que são sempre acompanhadas de apreensão, exigem a permanência dos índios no local retomado e,

entre estes, estão os professores e as crianças. Para não interromper o ano letivo delas, são criadas salas de aulas nas retomadas realizadas, impondo-se, assim, uma *nova* rotina escolar, que não está livre de sobressaltos e receio das investidas dos fazendeiros, de pistoleiros contratados ou da Polícia Federal. Além disso, como a Serra do Padeiro é alvo constante de ações violentas da Polícia Federal, como já descrito em outro capítulo, estas ações são também vivenciadas pelas crianças, que, em muitas ocasiões, para se proteger, têm que se esconder no mato, juntamente com os adultos. Tais situações estão presentes na aldeia e fazem parte do aprendizado de “ser índio”.

Segundo Jéssica, a escola se caracteriza por uma educação diferenciada também porque tem uma merenda com comidas típicas indígenas, porque as professoras usam nas aulas palavras indígenas, e porque os alunos têm aulas de cultura, entoam cânticos, fazem ritual e realizam passeios ecológicos nas retomadas. Entretanto,

não existe totalmente aquele diferenciado, né, porque hoje tudo, nós índio mesmo não pode só viver da cultura indígena, porque tudo hoje depende dos costumes dos brancos. A gente vive nossas culturas no costume do branco, porque não tem nem condições. As vezes eu saio na rua, algumas pessoas que não entende, ah, você é índia, porque você não anda nua, que não sei o que, essas coisas que, não dá pra tolerar, porque, devido ao tempo, né, os trajes que eu uso pro ritual, pra algum encontro, alguma apresentação eu não vou poder ir pra escola, diariamente, né. Isso são coisas que a gente tem que manter internamente na aldeia.

Outra professora, Cristiane, faz Biologia na FACSUL em Itabuna, e cursa também a Licenciatura Intercultural da Uneb. Ensina a 6^a, 7^a e 8^a séries na EITSP. Adora ensinar, acha que nasceu para isso. Ela reconhece que falta qualificação para os professores da Serra, pois considerar que estar na sala de aula exige muita responsabilidade:

se você errar é como matar a pessoa pra toda vida, porque ele vai ter essa dificuldade por toda vida. Então falta muito, acho que muito mesmo, viu, acho que a maior dificuldade é essa, e eu acredito que vão ter que, até pelo ensino, pela qualidade, que contratar até não índio pra poder trabalhar aqui, porque, por isso mesmo por essa falta de mão-de- obra.

Esta professora revela, assim, a preocupação e o cuidado com que pensa a educação para as crianças que estão sob sua responsabilidade. Segundo ela, educação diferenciada é

trabalhar com a cultura. Eis como ela descreve a abordagem de sua disciplina – Ciências – na sala de aula:

levo eles pra fazer aula de campo, porque a gente tem um laboratório natural e tudo, mas sempre que possível eu tô levando eles né, ... a gente tenta, eu tento fazer uma aula diferenciada, mas só que lá fora, nos vestibulares e tudo eles exigem. Não é diferenciado o vestibular, na realidade os cursos superiores, eu acho, eu acredito até que muita gente tem dificuldade por isso mesmo, às vezes sair daqui fazer um curso superior, às vezes não fez um segundo grau bom. Eu graças a Deus fiz, meu segundo grau foi ótimo, e o meu primeiro grau também. Estudei aqui na roça, naquela época a educação eu acho que era mais exigente né, do que hoje, eu agradeço meus primeiros professores, então tudo que sou hoje, graças a Deus. Eu vejo assim que eu tive um bom, uma boa bagagem né, porque senão eu não ia conseguir jamais, muita gente até duvidou: ah, você aqui, não sei o quê, tá aqui na faculdade. Muita gente, meus colegas, hoje eles me vêem assim, puxa... Cristiane é um exemplo, estuda, estudiosa. Eu me dedico bastante, tanto, porque eu sou a única índia lá da sala né, aí eu tenho que mostrar mesmo que a gente é índio mas a gente é capaz de. Índio é gente, isso que eu explico pra eles. Então, às vezes essa questão da educação diferenciada assim, é que a gente tem que voltar, eu tento pegar algumas coisas, ciências por exemplo, eu exploro o que a gente tem aqui, né. História, a gente tem que dar o conteúdo, mas baseado também na nossa realidade, eu tento fazer isso de alguma forma ou de outra, pra ver se a gente chega lá, até o ponto que a gente quer, eu acredito que com fé em Deus, a gente pode chegar, a gente vai chegar lá um dia, mas com todo mundo qualificado, né, e sabendo desempenhar bem a suas funções, porque professor é uma coisa muito séria, educação é séria, eu vejo por esse lado sério, que eu tenho que fazer o melhor pelos meus alunos.

Cristiane esclarece que trabalhar a cultura, resgatá-la, voltar o conhecimento para o sustento familiar da comunidade são os objetivos da escola. A professora entrevistada expressa sua preocupação em relação à dificuldade dos alunos indígenas em cursar o ensino superior, já que este não é diferenciado, à aprendizagem significativa, pois sua atuação na sala de aula parte dos conhecimentos que já possuíam, em uma interação da escola com a vida da comunidade. Procura desenvolver as temáticas das disciplinas refletindo as próprias vivências, com a finalidade de construir esses conhecimentos prévios. Ela considera a escola da Serra um exemplo pela seriedade com que todos nela trabalham.

Geiza outra das professoras entrevistadas, espera que os alunos tenham sempre mais desenvoltura e atenção para que consigam sucesso em todos os momentos de suas vidas. Para ela, educação diferenciada

é a educação que tem seus valores, ou seja, nosso dia a dia, por exemplo, trabalhamos com o dia-a-dia de cada um, como é que é a vivência desde o nascimento até onde parou, até adulto, né isso? Como viveram, onde vive, de onde

os pais moram, quem são, descobrir a origem de cada um, é isso que eu acho que é diferenciada, é a gente descobrir a origem de cada um, descobrir um pouco de cada um, né, a visão de cada um, né, a maneira, como convive, como vive.

Rita de Cássia é uma das professoras que cursam o Magistério Indígena. Estudou até à 4ª série na escola municipal que funcionava antes na Serra, e em Buerarema a partir da 5ª série. Ela acredita que trabalhar o diferenciado na sala de aula é falar da cultura, mostrar a realidade e o dia-a-dia do aluno. Explica-me que nesta escola indígena os professores trabalham o diferenciado, mas também dão aula conforme o modo tradicional. Define cultura como a própria vivência, e diz que a educação realizada na escola é produto primeiramente do suporte da comunidade, e posteriormente do curso de Magistério Indígena que faz. Ela considera que o curso “não passa realmente a realidade indígena, valoriza mais as coisa de branco” e que se o curso “fosse mais voltado à realidade indígena, iria ajudar mais as comunidades para a revitalização das suas culturas”.

Educação diferenciada pra mim, nós trabalhamos assim, levar a criança, trabalhar não só na sala de aula, mas também, saímos, tipo assim, lá na floresta, a gente vai nas matas com eles, fala sobre a nascente dos rios, na prática também, não só na sala de aula, na prática também, isso que é o diferenciado, é mostrar a realidade, o dia-a-dia. É trabalhar falando sobre o nosso povo, sobre a nossa cultura, explicar pra ele sobre pintura, as aulas que Célia dá... fazer horta comunitária, isso que é diferenciado. (Prof. Rita de Cássia, setembro de 2008)

Mais uma vez ressalta-se que o que acontece na sala de aula não está desvinculado do que acontece na vida da comunidade. Os discursos dos professores da EITSP corroboram uma característica comum e que se destaca na educação indígena tradicional, que é o fato de o ensino e a aprendizagem acontecerem de forma continuada, sem estar separada das atividades do cotidiano. Maher (2006:17) define que “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”.

Finalmente, para a professora Célia, a educação diferenciada é a prova de tudo que os antepassados viveram e sofreram, e por isso o povo Tupinambá pode afirmar que é “verdade”.

É também uma forma de educar os filhos, os netos, para a valorização da família, dos vizinhos, amigos e parentes, do laço familiar. Os valores do elo de família, mostram que se deve viver junto e não separado, que não se deve viver com individualismo, pois eles dependem uns dos outros. Importante para ela, nesta questão, é a valorização da natureza, das matas, pois o povo Tupinambá não é nada sem estes elementos. Valorizar a terra e o espírito, é o caminho, ela diz, pois os Tupinambá são mais espírito do que carne.

Célia enfatiza que os Tupinambá vieram de uma linhagem muito forte, de uma ascendência de pajés, razão pela qual o espiritual deve ser também valorizado na escola. Seguir a orientação dos encantados, aprender a lidar com a vida, trabalhar com a terra, ajudar os pais, preservar as matas, os rios, as roças comunitárias, ter uma merenda de qualidade, aprender a produzir para ter sustentabilidade, formar alunos críticos, aprender a atuar na sociedade, sabendo cobrar e buscar os seus direitos são os significados da educação diferenciada para esta professora. Essa educação segundo ela, é trabalhada no dia-a-dia da aldeia, engloba tudo e envolve muita responsabilidade.

Considerações

Aprender a ser índio Tupinambá é a tônica na Escola Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. Em um processo de construção de suas identidades, os índios se reinventam e edificam uma educação focalizada no seu cotidiano, assumindo espaços significativos na comunidade e para a comunidade.

A educação por eles empreendida não se fixa apenas no espaço da sala de aula, mas compreende os diversos ambientes e situações sociais, englobando as suas experiências, relações e atividades com base na sua religiosidade e identidade étnica. Apesar da utilização de métodos considerados ultrapassados, os professores procuram estabelecer um conhecimento contextualizado, não se limitando a um conjunto de informações já construídas, situação em que o professor transmite e os alunos apenas repetem e memorizam. Ao contrário, a prática educativa possui uma intencionalidade e articulação com o contexto dos alunos, produzindo uma aprendizagem significativa para eles, estabelecendo relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece. O importante não é saber por saber mas, sim, saber para fazer coisas, estar preparado para a vida sendo esta possibilidade infinita. Assim, a escola é concebida como espaço de formação, e não apenas de transmissão de conhecimentos, apto a preparar alunos capazes de dar respostas aos problemas que serão propostos por uma vida comprometida com a melhoria da qualidade de vida da aldeia.

Assim, o conhecimento trabalhado produz efeitos que respondem ao contexto da necessidade, provocando o entusiasmo para as realizações, em um esforço conjunto. Como diz Baniwa (2006, p.136)

A forma como se transmitem os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens, isto é a vida pedagógica (...) a escola que se constrói serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades.

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

Contudo, a escola não totaliza a cultura, ela obedece, ao mesmo tempo, a um projeto comunitário, ela incorpora encantos, danças, magia e ciência indígena e ocidental. Mas o aprendizado/projeto de ser Tupinambá se realiza no espaço mais amplo da luta política, das retomadas, dos rituais católicos, indígenas e mistos, nas práticas dos conhecimentos agrícolas, botânicos, farmacológicos, espirituais, na extensa rede de relações de solidariedade econômica e política, nas diversas formas de sociabilidade ou socialidade (VIEGAS, 2003).

Esta experiência não está concluída. Ela é, como toda experiência sócio-cultural, um processo, um fazer histórico cada vez mais complexo, posto que forjado em uma reflexividade crescente, fruto de um diálogo com a formação do magistério indígena, os encontros interétnicos proporcionados pelas associações indígenas nacionais e regionais, o curso de licenciatura indígena, com as produções acadêmicas e práticas que se fazem sobre os indígenas e das quais eles se apropriam, e da própria interlocução com antropólogos, pesquisadores e militantes da causa indígena. Estamos certamente diante de um fenômeno novo, complexo e rico que consiste na elaboração de uma educação indígena dos índios e feita pelos índios em processo de reconstrução de si mesmos.

~~Relatório~~ Relatório

No dia 26 de Maio de 2010 salmos da Serra do Cadete para visitar a obra da casa de farinha que esta sendo construida na retomada de Raimundo Correia.

Depois fomos ao rio, foi muito divertido só de ver a gente pular dentro d'água.

Quando ~~se~~ chegamos ao rio tinha dois homens de fora também querendo conhecer a casa de farinha, mas também fazendo perguntas e dando uma palestra, falando sobre a casa de farinha e sobre a construção de uma ponte e uma fábrica de hipopocristina, eles mandaram a gente escolher a ponte ou a fábrica de hipopocristina, nós escolhemos a ponte, por que, é muito mais importante da para levar a mandioca para a casa de farinha, levar os alunos para escola e muitas outras coisas boas.

sweetnes



Escola: Estadual Indígena Tupinambá Serra Do Pedreiro
Data: 04/11/2010 Série: 5º
Aluno(a): Sthefany
Professor(a): Mariana



Resquisa

No dia 04 de novembro de 2010 nossa turma foi visitar a casa do Santo.

Eu vi muitas coisa bonitas, mas a que mais me chamou a atenção foi as esculturas e as fotos dos Santos em um lugar chamado altar.

Os nomes de alguns Santos que eu conheço são: Martin, São Corme, São Flomiano, Tupinambá, Agum de ronda, Santa Luzia, Santa Barbara, Boiadeiro, Sultão das matas, São Jorge, Anbra Goesti, São Grande, Apaga fogo, Agum sete espada, Indio cachoeira, ventania e etc.

Esta casa é ~~uma~~ muito importante porque é nela que pedimos fazer oferendas para os Santos, ser rezado pelo pai para nada de mal acontecer e outras coisas que eu não sei dizer.

O caruru também é muito importante para o nosso povo. Uma pessoa escolhe um dia e um santo a pessoa faz isso para pagar uma promessa.

Sim

sweetness





Escola = Estadual Indígena Tupinambá Soares do Paredão
 Data = 20/04/2010
 Aluno(a) = Sthefany
 Série = 5º
 Professor(a) = Jozelia
 Disciplina = Cultura e religião Tupinambá

Jozelia
 20/04/10

Relatório sobre a
 festa do dia do
 índio

No dia 20 de Abril de 2010 todas as turmas
 comemoraram o dia do índio, ^{todas as} professores comemoraram
 o dia do índio, foi muito legal principalm
 t. as peças de teatro, também teve desfile da "mis
 indígena" e da "mis simpática", as peças de teatro foram
 da iracema e do ataque da polícia federal, no dia
 as ganhadoras foram: Erica e Vanessa. Erica ganhou o
 desfile da "mis simpática" e Vanessa da "mis indígena".

Mas não teve só isso, também teve brincadeiras
 muito legais, as brincadeiras foram: laçar o tapa
 corrida do maracá e corrida no saco.

Na corrida do saco muitas pessoas caíram
 e também o grupo dos jovens fizeram um toré
 logo no começo da comemoração.

As brincadeiras que eu mais gostei foi a da
 corrida do saco e a corrida do maracá, mas
 não tanto como eu gostei das peças de teatro
 principalmente do ataque da polícia federal foi
 muito engraçada.

sweetne



ANEXO 2 - Educação Escolar Indígena na Bahia - Localização por Território de Identidade/Município/Etnia e DIREC- Diretoria Regional de Educação.

| | | | | |
|------------------------------|-------------------|---|-----------|-----------|
| 07- EXTREMO SUL | Itamaraju | Pataxó | 08 | 01 |
| | Itapebi | | | 01 |
| | Prado | | 09 | 03 |
| 10 - SERTÃO DO SÃO FRANCISCO | Curaçá | Tumbalalá | 15 | 03 |
| 17 – SEMI-ÁRIDO NORDESTE II | Euclides da Cunha | Kaimbé | 12 | 04 |
| | Banzaê | Kiriri | 11 | 09 |
| 24 - ITAPARICA | Abaré | Tumbalalá | 10 | 02 |
| | Rodelas | Tuxá | | 01 |
| | Glória | Pankararé, Kantaruré, Xucuru Kariri | | 07 |
| TOTAL | 22 | 12 | 12 | 60 |

Fonte: SUDB/DIREM/CIN/SEC/BA, 2010

Educação Escolar Indígena na Bahia – Distribuição por Diretoria Regional de Educação/ Município/ Nº de Escolas e Povo/Etnia indígena.

| DIREC | Municípios | Nº. de escolas | Etnia / Povos |
|------------------------|-----------------------------------|----------------|---|
| 10 – Paulo Afonso | Glória | 07 | Kantaruré / Pankararé/ Xucuru Kariri |
| | Rodelas | 01 | Tuxá |
| | Abaré | 02 | Tumbalalá |
| 11 – Ribeira do Pombal | Banzaê | 09 | Kiriri |
| 12- Serrinha | Euclides da Cunha | 04 | Kaimbé |
| 15 – Juazeiro | Curaçá | 03 | Tumbalalá |
| 22 – Ibotirama | Ibotirama | 01 | Tuxá |
| | Muquém do São Francisco | 01 | Kiriri/Barra |
| 05 – Valença | Camamu | 01 | Pataxó hã hã hãe |
| 06 – Ilhéus | Ilhéus/Olivença | 01 | Tupinambá |
| 07 – Itabuna | Camacã | 02 | Pataxó hã hã hãe |
| | Pau Brasil | 01 | Pataxó hã hã hãe |
| | Itaju do Colônia | 01 | Pataxó hãhãhãe |
| | Buerarema | 01 | Tupinambá |
| 08 – Eunápolis | Belmonte | 01 | Tupinambá |
| | Itamaraju | 01 | Pataxó |
| | Santa Cruz Cabrália ⁴⁵ | 03 | Pataxó |

⁴⁵ No Município de Santa Cruz Cabrália, chamamos a atenção para a Escola Indígena Pataxó Coroa Vermelha de vinculação administrativa Municipal e o Colégio Estadual Coroa Vermelha de vinculação administrativa do estado. Ambos possuem seu funcionamento em um único prédio escolar.

| | | | |
|-------------------------|------------------|-----------|-----------|
| | Porto Seguro | 14 | Pataxó |
| | Itapebi | 01 | Tupinambá |
| 09- Teixeira de Freitas | Prado | 03 | Pataxó |
| 26 - Bom Jesus da Lapa | Serra do Ramalho | 01 | Pankaru |
| 25 – Barreiras | Angical | 01 | Atikum |
| 12 | 22 | 60 | 12 |

Educação Escolar Indígena na Bahia / Oferta de Ensino e Unidade Administrativa – 2010

| Oferta de ensino | Escolas | Municípios | Unidade Administrativa |
|--------------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------------------|
| Educação Infantil | Indígena Jaqueira | Porto Seguro | Municipal |
| | Indígena Pataxó Barra Velha | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Tingui do Guaxuma | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Boca da Mata | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Pé do Monte | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Meio da Mata | | Municipal |
| | Escola Indígena da Cassiana | | Municipal |

| Oferta de ensino | Escolas | Municípios | Unidade Administrativa |
|--|---------------------------------|------------------|------------------------|
| Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) | Pataxó Imbiriba | Porto Seguro | Municipal |
| | Indígena Pataxó Pará | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Barra Velha | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Aldeia Velha | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Tupiniquins | | Municipal |
| | I Pataxó Tinguí do Guaxuma | | Municipal |
| | Indígena Jaqueira | | Municipal |
| | Indígena Campo do boi | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Pé do Monte | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Meio da Mata | | Municipal |
| | Pataxó Aldeia Nova | | Municipal |
| | Escola Indígena da Cassiana | | Municipal |
| | Escola Indígena Pataxó Juerena | | Municipal |
| | Pataxó Boca da Mata | | Municipal |
| | Indígena Paraguaçú | Camamu | Municipal |
| | Apolônio Pankaru | Serra do Ramalho | Municipal |
| | Escola Gameleira | Itapebi | Municipal |
| | Santa Rita de Cássia | Glória | Municipal |
| | José Martins | | Municipal |
| | Padre José de Anchieta | | Municipal |
| | Frei Henrique Soares de Coimbra | | Municipal |
| | Saturnino Celestino de Barros | | Municipal |
| | Ângelo Pereira Xavier | | Municipal |
| | Xucuru Kariri | | Municipal |
| | Capitão Francisco Rodelas | | Rodelas |
| | Indígena Santo Antonio do Pambu | Abaré | Municipal |
| | Indígena Santo Antônio | | Municipal |
| | Indígena Atikum | Angical | Municipal |
| | Índio em Novidade | Banzaê | Municipal |
| | José Zacarias | | Municipal |
| Arco e Flecha Santa Clara | Municipal | | |
| Indígena Índio Feliz | Municipal | | |
| Marechal Rondon | Municipal | | |
| Alto dos Kiriris | Municipal | | |
| Alto da Jurema | Municipal | | |
| Indígena Arco Íris | Municipal | | |
| Indígena Sol Nascente | | Municipal | |

| | | | |
|--|--------------------------------|-----------------------|--------------------|
| Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) | | | |
| | João Olavo de Souza | Euclides da Cunha | Municipal |
| | Dom Jackson Berenguer Prado | | Municipal |
| | São Roque | | Municipal |
| | São Luiz | | Municipal |
| | São Sebastião | Curaçá | Municipal |
| | Aparecida do Norte | | |
| | Nª Senhora de Lourdes | | Municipal |
| | Indígena Marechal Rondon | Ibotirama | Municipal |
| | Indígena kiriri Barra | Muquém do S.Francisco | Municipal |
| | Tupinambá de Olivença | Ilhéus | Estadual |
| | Escola Indígena Bahetá | Itajú do Colônia | Municipal |
| | Indígena Córrego do Cedro | Camacan | Municipal |
| | Ind. Samado Santos | | Municipal |
| | Indígena Caramuru Paraguaçu | Pau Brasil | Estadual |
| | Tupinambá Serra do Padeiro | Buerarema | Estadual |
| | Corumbauzinho | Prado | Estadual |
| | Bom Jesus | | Estadual |
| | Kijetxawê Zabelê | | Estadual |
| | Esc Indígena Patiburi | Belmonte | Municipal |
| | I Pataxó Trevo do Parque | Itamaraju | Municipal |
| | Indígena Pataxó Coroa Vermelha | Santa Cruz Cabrália | Municipal/Estadual |
| | Indígena Pataxó Mata Medonha | | Municipal |

| Oferta de ensino | Escolas | Municípios | Unidade Administrativa |
|--|------------------------------------|------------------------|-------------------------------|
| Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) | Dom Jackson Berenguer Prado | Euclides da Cunha | Municipal |
| | Indígena Marechal Rondon | Ibotirama | Municipal |
| | Indígena Caramuru Paraguaçu | Pau Brasil | Estadual |
| | Tupinambá Serra do Padeiro | Buerarema | Estadual |
| | Indígena Capitão Francisco Rodelas | Rodelas | Estadual |
| | Indígena Santo Antonio do Pambu | Abaré | Municipal |
| | Indígena José Zacarias | Banzaê | Municipal |
| | Indígena Marechal Rondon | Banzaê | Municipal |
| | Tupimanbá de Olivença | Ilhéus | Municipal |
| | Indígena Kiriri Barra | Muquém do S. Francisco | Municipal |
| | Indígena Bom Jesus | Prado | Estadual |
| | Indígena Pataxó Coroa Vermelha | Santa Cruz de Cabrália | Municipal |
| | Indígena Ângelo Pereira Xavier | Glória | Municipal |
| | Indígena Pataxó Barra Velha | Porto Seguro | Municipal |
| | Indígena Pataxó Boca da Mata | | Municipal |
| | Indígena Pataxó Meio da Mata | | Municipal |
| Indígena Pataxó Tingui do Guaxuma | Municipal | | |

| Oferta de ensino | Escolas | Municípios | Unidade Administrativa |
|---------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------|
| ENSINO MÉDIO | Indígena Caramuru Paraguaçu | Pau Brasil | Estadual |
| | Indígena Pataxó Barra Velha | Porto Seguro | Municipal |
| | Indígena Pataxó Boca da Mata | | Municipal |
| | Colégio Indígena Coroa Vermelha | Santa Cruz Cabrália | Estadual |
| | Indígena Bom Jesus | Prado | Estadual |
| | Ind. Tupinambá Serra do Padeiro | Buerarema | Estadual |
| | Indígena José Zacarias | Banzaê | Estadual |
| | Indígena Marechal Rondon | Ibotirama | Estadual |

Fonte: MEC/INEP/SEC - 2010

Educação Escolar Indígena na Bahia – oferta de Ensino Médio turmas anexas vinculadas a escolas não indígenas.

| Escola de vinculação | Núcleo | Oferta de Ensino | Municípios | Unidade Administrativa |
|--|-----------------------------|------------------|------------|------------------------|
| Colégio Estadual Santo Antônio do Abaré | Ind. Santo Antonio do Pambu | Ensino Médio | Abaré | Estadual |
| Colégio Estadual Flaviano Dantas do Nascimento | Ind. Marechal Rondon | Ensino Médio | Banzaê | Estadual |

Fonte: SUDB/DIREM/CIN/SEC/BA, 2010.

CONTINUANDO O SONHO DE UM GUERREIRO

TUPINAMBÁ

Povo que não tem medo de agir e de falar
Povo que luta pelos seus ideais
Para sua comunidade melhorar

No céu brilha uma estrela
E muitas pessoas não conseguem enxergar
Porque na terra alguém lutou
Por um povo que vive a sonhar

Sonhos de jovens guerreiros
Que estão prontos para guerrear
É apenas a continuidade do sonho
De Magno Tupinambá

Jovem guerreiro lutou por tudo nessa vida.
Hoje em vida ele não pode estar
Pois no céu Deus estava a sua espera
Para os povos indígenas ajudá-lo coordenar

Magno espera em seu povo
A sua luta continuar!
Para o fortalecimento da cultura
Do povo Tupinambá

Essa estrela nunca morreu
No nosso meio ele está
Se fecharmos os olhos poderemos vê-lo
Com um simples sorriso nos alegrar.

Essa estrela brilhou na terra
No céu continua a brilhar
Pois estrela nunca morre
Apenas muda de lugar



Homenagem a Magno Tupinambá
IV Seminário da Juventude Indígena da Serra do Padeiro 2008

ANEXO 4

IV Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro

Jovem hoje, liderança guerreira amanhã

DOCUMENTO FINAL

Nós, jovens Tupinambá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, juntamente com nossos caciques, lideranças e representantes de organizações indigenistas CIMI e ANAI, representantes governamentais da Administração Executiva da FUNAI de Ilhéus, (Coordenação Geral de Educação), SJCDH (Secretária de Justiça Comissão de Direitos Humanos, Pastoral da Juventude da diocese de Itabuna,, Grupo Cultural Encantarte, totalizando 378 participantes, estivemos reunidos na aldeia da Serra do Padeiro, território do Povo Tupinambá de Olivença, nos dias 11, 12, 13 e 14 de setembro de 2008, realizando o IV Seminário Cultural da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, que teve como tema principal “Jovem Hoje, Liderança Guerreira Amanhã”. Nesse Seminário, discutimos temas do interesse dos jovens e das comunidades indígenas, tais como: Terra, segurança alimentar e cultura; articulação e organização da juventude; criminalização das lideranças; crianças: futuro de nossas aldeias. Diante das discussões estabelecidas, definimos:

1. Exigimos providências quanto à demarcação dos nossos territórios tradicionais, precisamos de nossas terras demarcadas para garantirmos a preservação da nossa cultura;
2. Exigimos da FUNAI a homologação dos nossos territórios;
3. Exigimos políticas públicas para garantir a nossa segurança alimentar e autonomia nas questões referentes à alimentação;
4. Solicitamos à Defensoria Pública o pedido de inclusão do Povo Tupinambá no projeto Balcão de Direitos, atualmente desenvolvido por esta instituição e que o mesmo seja em caráter definitivo, e não apenas piloto. Além disso, solicitamos a capacitação dos índios na área de direito com atividades e ações voltadas para este fim;
5. Solicitamos ao CIMI a continuidade dos módulos de formação da juventude e o reforço na área de direitos indígenas;
6. Garantir a participação de uma boa delegação dos índios do Sul e Extremo Sul da Bahia, no Fórum Social Mundial, a ser realizado em janeiro de 2009.
7. Exigimos a realização de concursos públicos para os povos indígenas, identificando as suas especificidades (Professor indígena, agente de saúde etc);

8. Solicitamos maior atenção por parte dos órgãos governamentais no sentido de oferecer condições favoráveis (moradia e ajuda de custo para alimentação e transporte) aos estudantes indígenas que saem das suas aldeias para cursarem o ensino superior nas cidades.

9. Promover um seminário em nível estadual com as lideranças jovens indígenas da Bahia, para a formação de políticas públicas diferenciadas que atendam as demandas dos povos indígenas da Bahia;

10. Questionamos a proposta do governo de construir escolas indígenas baseadas num modelo padrão de arquitetura, por entendermos que esta proposta fere o direito da diversidade dos povos indígenas. Propomos, portanto, a participação dos indígenas na elaboração dos referidos projetos.

Entendemos que os constrangimentos a que estamos submetidos são muitos, invasão e degradação das nossas terras, e em consequência disso as mazelas as quais os jovens estão submetidos, por isso, estamos concentrando nossas forças para cada dia fortalecer nossa luta, valorizar nossa cultura, respeitar os nossos velhos (fonte da sabedoria do nosso povo). Esperamos que no próximo ano estejamos unidos para a realização de mais um seminário, que significará mais uma conquista e prova de resistência e determinação. **QUE OS ENCATADOS NOS PROTEJAM!**

Serra do Padeiro, 14 de setembro de 2008

V SEMINÁRIO CULTURAL DOS JOVENS INDÍGENAS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO
I SEMINÁRIO CULTURAL DOS JOVENS INDÍGENAS DO REGIONAL LESTE

“LUTA, FORÇA E RESISTÊNCIA DOS JOVENS INDÍGENAS EM DEFESA DE SUAS COMUNIDADES”

Nós, jovens indígenas dos povos Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, do estado da Bahia; Xacriabá, do estado de Minas Gerais, e Tupiniquim, do estado do Espírito Santo; entidades aliadas, parceiros, e universidades, estivemos reunidos na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, município de Buerarema, Bahia, entre os dias 07 a 10 de outubro de 2010, para a realização do V Seminário Cultural dos jovens Indígenas Tupinambá da Serra do Padeiro e I Seminário Cultural dos Jovens Indígenas do Regional Leste. O Seminário deste ano teve uma dimensão maior, pois se tornou um seminário regional, que teve como tema central “Luta, Força e Resistência dos Jovens Indígenas em defesa das suas comunidades”. Neste sentido, conseguimos ampliar o objetivo principal que é despertar nos jovens uma maior responsabilidade pela luta, o fortalecimento da nossa auto-estima, e da visibilidade da nossa participação nas lutas dos povos.

Percebemos que continuam ainda presentes muitas dificuldades e conflitos relatados e debatidos em seminários anteriores, tais como a morosidade na demarcação e regulamentação das nossas terras, a precária situação da saúde nas aldeias, e, principalmente, a criminalização das nossas lideranças, homens e mulheres, jovens e adultos.

Através da realização de oficinas temáticas e grandes plenárias, conseguimos discutir e avaliar os seguintes temas: Juventude e Criminalização das Lutas e Lideranças; Juventude e Desafios da Atualidade; Juventude, Política, e Movimento Indígena; Juventude e Direitos Indígenas; Juventude e Políticas para as Mulheres.

Desse modo, REPUDIAMOS as medidas do Judiciário que contradizem os nossos direitos na sua morosidade seletiva, nas decisões parciais e arbitrárias, que acabam por criminalizar os movimentos sociais; que nos impedem de transitar livremente pelo nosso território; e que encarceram injustamente nossas lideranças, a ponto de não sabermos, quando é o caso, onde se encontram presos. No caso específico dos Tupinambá da Serra do Padeiro, ainda a negação de emissão de registro civil de crianças. Ressaltamos a maneira truculenta em que as ações da Polícia Federal são realizadas em áreas indígenas, deixando um rastro de medo, e de seqüelas físicas e emocionais.

Entendemos que muitos desafios nos afetam na atualidade, tais como: estabelecer um diálogo positivo entre o conhecimento que vem de fora e a nossa cultura e tradição; saber usar, em benefício da comunidade, toda a tecnologia que hoje temos acesso, não esquecendo das nossas tradições, costumes e crenças; continuar com as nossas atividades cotidianas mesmo com todas as perseguições e dificuldades; romper com a imagem de índio que prevalece na mídia e nos livros didáticos. Do mesmo modo, reconhecemos a necessidade, nos dias de hoje, de que para a luta é imprescindível conhecer nossos direitos e deveres, as leis que dizem respeito aos povos indígenas, a Constituição Federal Brasileira, e os acordos internacionais. A oficina das mulheres diagnosticou a dificuldade que elas estão enfrentando para acessar as políticas específicas, em virtude da pouca informação e da dificuldade de comunicação que ainda existe nas aldeias.

Após discussão e avaliação das questões levantadas, MANIFESTAMOS:

- a cobrança das questões levantadas no IV Seminário, especialmente no que se refere ao processo de julgamento do território Pataxó Hãhãhãe, dos dois processos demarcatórios dos territórios de Monte Pascoal e Caí, na Bahia, e Xacriabá, em Minas Gerais;

- a necessidade de realizar um curso de Direitos Indígenas para Jovens Indígenas;
- participação dos indígenas da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo nas atividades do Tribunal Popular do Judiciário. Iniciativa muito avançada em outros estados;
- realização de um Seminário para discutir processos de criminalização;
- elaboração de um plano político abrangente a partir de diálogo entre as instituições indígenas para acompanhar o processo de demarcação de terras, bem como as atuações da FUNAI, FUNASA, e outras organizações, em nossas aldeias;
- realização de um trabalho de formação política nas bases, e criação de uma comissão regional de jovens indígenas;
- criação de uma rede de comunicação entre as comunidades do regional leste;
- o desejo de continuidade dos nossos seminários regionais, ampliando cada vez mais a participação dos jovens, e fortalecendo o intercâmbio entre os povos, afinal os nossos velhos são os guardiões da tradição, e os jovens fortalecem o presente para garantir o futuro da nação indígena.

Por fim, deixamos a pergunta: “Até quando o nosso sangue continuará sendo derramado para que nossos direitos sejam garantidos e respeitados?”

Aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, 10 de Outubro de 2010

ANEXO 5 – FOTOS



Foto: Sonja 2008/”Abertura”



Foto: Sonja 2008 / Sr. Lírio e Jéssica no IV Seminário da Juventude Indígena Tupinambá-2008



Foto: Sonja 2008/IV Seminário da Juventude Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro.
Sonja, Alda do CIMI, Cacique Babau, Jéssica e Patrícia Navarro Couto (da esquerda para a direita)



Foto: Sonja 2010/Chegada de indígenas na aldeia para participar do V Seminário da Juventude Indígena Tupinambá



Foto; Sonja 2008/Ritual do Toré – Ao centro, Sr. Lírio e D. Maria Cabocla (de cocar branco)



Foto: Sonja 2008/Equipe de apoio responsável pela alimentação no IV Seminário da Juventude Indígena – Cinha, Socorro, D. Maria, Ana e Cássia (da esquerda para direita)



Foto: Sonja 2008/Creche a esquerda e sala de aula ao lado



Foto: Sonja 2010/Entrada da aldeia



Foto: Sonja 2010/“Casa do Santo” ou “Centro de Cultura”



Foto: Sonja 2009/Diretoria, Secretaria e Sala de Informática



Foto: Sonja 2011/ Festa de São Sebastião



Foto: Sonja 2009/Sala de aula da 5ª série



Foto: Sonja 2008/ Recreio



Foto; Sonja 2008/Alunos no intervalo da merenda



Foto: Sonja 2008/Profa. Cassinha em sala de aula



Foto SJCDH - Indígena ferida após ataque da Polícia Federal em 2008



Foto: SJCDH /Ferimentos em indígena no ataque da Polícia Federal em 2008



Foto: SJCDH - Artefatos utilizados pela Polícia Federal em 2008

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício Andion. **Morte e vida no nordeste indígena: a emergência étnica como fenômeno histórico regional**, 1995.
Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/165.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2008.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **O Reencantamento do Mundo: Trama histórica e arranjos territoriais Pankararu**. PPGAS. UFRJ, 1996.
- BAHIA, Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Povos Indígenas e Direitos Humanos – Recomendações para uma Política Pública de Respeito e Inclusão**. 2009.
- BAHIA, Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano de Trabalho Operativo – PTO**. 2010.
- _____. Decreto Nº 10.388 de 27 de junho de 2007. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, xx jun. 2007.
- _____. Decreto nº 10.600 de 22 de novembro de 2007. **Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador**, BA, xx nov. 2007.
- _____. Lei nº 11.897 de 16 de março de 2010. Criação do Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia/COPIBA. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, xx mar. 2010.
- _____. Lei nº 10.549, de 28 de dezembro de 2006. Institui o Grupo Executivo Intersetorial/GEI. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, BA, xx dez. 2007.
- BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro - O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.
- BELAUNDE, Luiza Elvira. **Deseos encontrados: escuelas, profesionales Y plantas em La Amazonia peruana**. Educação e Contemporaneidade. Revista da FAEBA, v. 19, nº 33- Jan/Jun 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Enquanto o encanto permanece!** Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 272 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. **Educação Escolar Indígena no Brasil: das escolas para os índios às escolas indígenas**. Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan/jun 2007.
- CESAR, América L., CAVALCANTI, Marilda C. **Do singular para o multifacetado: o conceito de Língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, Marilda C., BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs). Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-67.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. 367 f. Tese (doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006a.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006, p. 115-130.

COUTO, Patrícia Navarro de Almeida. **Os filhos de jaci**: Ressurgimento Étnico entre os Tupinambá de Olivença –Ilhéus, BA. 2003. 83 f. Monografia conclusão bacharel em Ciências Sociais em Antropologia. Universidade Federal da Bahia. 2003.

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

CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. **Cultura com Aspas e outros Ensaios**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2009.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília/DF: MEC; UNESCO, 2006, p.155-162.

DAYRELL, Dayrell, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. Conhecimento, **Tecnologia e Formação dos Professores das Séries Iniciais**. Brasília:UNB, 2000.

DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. **Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do estado de São Paulo**. 250 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo, 2006.

DUTRA, Mara Vanessa, Zélia REZENDE, Márcia Maria SPYER REZENDE, Kleber Gesteira MATOS, Maria Inês de ALMEIDA, Myriam Martins ÁLVARES, Lilavate Izapovitz ROMANELLI. **Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá: formação de professores indígenas em Minas Gerais**. In: Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

FAZENDA, Ivani (Org). Práticas **Interdisciplinares na escola**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade – um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A função social da guerra na sociedade Tupinambá**. 3ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da Situação do Brasil. In: SILVA, A. L. e FERREIRA, M. L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. MARI/FAPESP/GLOBAL. 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81. < Disponível em http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/pdfs/FLEURI_2000_Multi_interculturalismo_proc_en_s.pdf>. Acesso em mai. 2009.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. **Escola Macuxi: identidades em construção**. 2003. 218 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Língua Aplicada: Universidade Estadual de Campinas. 2003

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração De Empresas, São Paulo, v. 35, p.57-63, 1995b.

GRUNEWALD, Rodrigo. **Regime de índio e faccionalismo: os Atikum da Serra do Umã**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro: Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1993.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo dea formação de professores indígenas do Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.) *Índios no Brasil*. Brasília: MEC, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico – Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1986.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **A Educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso dos Potiguara da Serra das Matas**. Ensaio apresentado no GT 12: "Educação Indígena: abordagens antropológicas de processos escolares e não escolares de ensino e aprendizagem", VII Reunião de Antropologia do Mercosul, Porto Alegre, 2007.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. **“Isso é coisa de vocês”**: os índios canela e a escola. 2007. 139 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social: Universidade de Brasília, 2007.

MAGALHÃES, Aline Moreira Magalhães. **A luta pela terra como oração: sociogênese, trajetórias e narrativas do movimento Tupinambá**. 151 f. Dissertação (Mestrado). Programa

de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MAHER, Terezinha Machado Maher. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 11-37.

MARCIS, Teresinha. **Educação indígena diferenciada: regulamentação e implantação no Estado da Bahia**.

Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/Teresinha%20Marcis.pdf. Acesso em 20 de set. 2009.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena na Escola**, Cadernos CEDES, ano XIX, nº 49, dezembro 1999.

MATOS, Kleber Gesteira, MONTE, Nieta Lindenberg. O estado da arte de formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**, Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 69-111.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. **Etnicidade e diálogo Político: a emergência dos Tremembé**. 1995. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: Universidade Federal da Bahia, 1995.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. **Dinâmica simbólica e (re)composição étnica: o caso do Torém Tremembé**. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, 2009, Natal. **Anais...**, Natal, 2009.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes, FERREIRA, Sonja Mara Mota Ferreira. **A Educação Escolar entre os Tupinambá da Serra do Padeiro: reflexões sobre a prática docente e o projeto comunitário**. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 19, n. 33, p. 1-14, jan/jun., 2010.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Apreciação das políticas públicas de educação escolar indígena no período de 1995-2002**. Brasília: MEC, 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: LACED, 2004.

PALADINO, Mariana. 2001. **Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”**. Disponível em WWW.rizoma.ufsc.br/artigo/semint/trabalhoMarianaPaladino.UFRJ.doc. Acesso em 04 jan. 2008.

POVOS INDÍGENAS DA BAHIA. **Memória viva dos Tupinambá de Olivença**. Org. Professores Tupinambá de Olivença. Salvador: ANAI/CESE/FASE-Ba/MEC/PINEB – UFBA, 2003.

Influência lunar nas práticas da Aldeia Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro, Buerarema-Ba. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Porto Alegre, v. 2, n. 2. 2007.
<Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/viewarticle.php?id=1389>>
Acesso em jun. 2008.

ROMEU, Ulla Macedo. **A dona do corpo**: Um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-Ba. 220 f. Dissertação (mestrado) Instituto de Saúde Coletiva: Universidade Federal da Bahia. 2008.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O “resgate cultural” como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 165-174.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, (org.) **A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: FAPESP, 2006.

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, Rosa Helena Dias da. **Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_07_ROSA_HELENA_DIAS_D_A_SILVA.pdf>. Acesso em 12 jul. 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural**: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/541/377>>. Acesso em 20 nov. 2009.

SILVA, Rosa Helena Dias da. BONIN, Iara Tatiana. O Plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. In: GHEDIN, Evandro (Org). **Temas em filosofia da Educação**. Manaus: Valer, 2006. P. 81-96.

SILVA, Rosa Helena Dias da. BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogia e Escola Indígena, Escola e Pedagogia Indígena**. Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas – 13 COLE, Unicamp, 18 de julho de 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. BONIN, Iara Tatiana. **Dialogando com outras Racionalidades**: a Filosofia da Educação no Plural. VI Encontro sobre leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. COLE, Unicamp, 2005. Disponível em: <HTTP://alb.com.br/arquivo-morto/edições_anais15/Sem05/rosahelena.htm> Acesso em 02 mar 2009.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras da Educação. In: SILVA, A. L. e FERREIRA, M. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. MARI/FAPESP/GLOBAL, 2000.

TAUKANE , Darlene. **A história da Educação Escolar entre os kurâ-Bakairi**. Cuiabá: edição da autora.

VIEGAS, Suzana Dores de Matos. **Socialidades Tupi** – Identidade e experiência vivida entre índios-caboclos (Bahia/Brasil). 2003. 423 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. A autodeterminação indígena como valor. In: **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro, 1983, nº 81, p. 233-242

WEBER, Ingrid. **Um copo de Cultura**: Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac, 2006.

I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI – Documento Final. 2009.

Índios ameaçam queimar carros. **A Tarde**, Salvador, 29 jan.2008

<http://pib.socioambiental.org>

www.fnde.gov.br

www.cimi.org.br

