



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

ROSILENE CRUZ DE ARAUJO

AS MARCAS DO *INGI*

**Processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização: re(existência)
e educação territorializada do Povo Tuxá da Aldeia Mãe**

**BRASÍLIA/DF
2025**

ROSILENE CRUZ DE ARAUJO

AS MARCAS DO *INGI*

Processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização: re(existência) e educação territorializada do Povo Tuxá da Aldeia Mãe



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Henyo Trindade Barretto Filho

BRASÍLIA/DF
2025

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

A663m	Araujo, Rosilene Cruz de As marcas do INGI:Processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização: re(existência) e educação territorializada do Povo Tuxá da Aldeia Mãe / Rosilene Cruz de Araujo; orientador Henyo Trindade Barretto Filho. Brasília, 2025. 255 p. Tese(Doutorado em Antropologia) Universidade de Brasília, 2025. 1. Território. 2. Territorialidade. 3. Saberes ancestrais. 4. Conhecimento. 5. Interculturalidade. I. Barretto Filho, Henyo Trindade , orient. II. Título.
-------	--

ROSILENE CRUZ DE ARAUJO

AS MARCAS DO *INGI*

Processos de Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização: re(existência) e educação territorializada do Povo Tuxá da Aldeia Mãe

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Antropologia.

Orientador: Henyo Trindade Barretto Filho

Defendida e aprovada em: Brasília, 20 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henyo Trindade Barretto Filho – DAN/UnB (Presidente)

Prof. Gersem Luciano dos Santos – DAN/UnB

Prof^a. Rosani de Fátima Fernandes - UFRGS

Prof. Leandro Durazzo - UFRN

Prof. Luis Abraham Cayon Durán – DAN/UnB (Suplente)

Para os *filhos* de *D'zorobabé*.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da interação com diversas pessoas e lugares que me conduziram a elaborar a tese que aqui apresento. Ressalto que as contribuições extrapolam o âmbito desses “agradecimentos”. Ainda que com o risco de deixar alguém de fora, gostaria de citar os principais interlocutores e facilitadores deste trabalho.

Aos Tuxá da Aldeia Mãe e Território ancestral *D’zorobabé*, Aldeia Ñeké.

Ao bom *Kupadzuá*, aos meus guias, mestres e encantos.

Às professoras Tuxá da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) Aldenoura *Arfer*, Rejane *Apako*, Lindimar *Arfer*, Antônia *Jurum*, Clarice *Arfer*, Rosinha *Arfer*, Rosário *Cataá*, Risalvinha *Jurum* e Ozana de Libana.

Às professoras Tuxá do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (CEICFR), em especial à Rosivânia *Cataá*, minha irmã caçula, a qual desenvolve a função de Diretora do CEICFR atualmente; à Tayra *Arfer*, Coordenadora Pedagógica do CEICFR, e ao professor George *Cataá*, que puderam contribuir com aspectos da língua *Dzubukuá*.

Às ex-alunas do CEICFR, Wany, Yacunã, Tamaruhí e à aluna Katamarawê pela valiosa contribuição para esta escrita de tese.

Aos membros da comunidade Tuxá que me concederam entrevistas/rodas de conversas/contação de histórias, Tio Euclides (*in memoriam*), Tio Janjota, Tio Bidú, minha mãe, Maria Eduardo, Primitiva, Ozana, Eduardinho, Beto, Suly, Gracinha, Edmilson, Primitiva, Cleia, Alvânio, Sandro e Tia Carmelita.

À Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que me concedeu a licença para a realização desta pesquisa, condição sem a qual este trabalho não teria sido viável.

Ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (DAN/UnB) pelo auxílio financeiro para a realização do trabalho de campo.

Entre os antropólogos, gostaria de agradecer ao professor Glebson Vieira, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e a Luis Cayôn, professor da Universidade de Brasília (UnB), pelas valiosas contribuições para a qualificação da tese.

Aos professores da Universidade de Brasília – Departamento de Antropologia – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB/DAN/PPGAS), Stephen Baines, Marcela Coelho, Luis Cayôn, pelas riquíssimas aulas ministradas e materiais bibliográficos disponibilizados, os quais me proporcionaram leituras reflexivas que ajudaram a embasar a escrita de tese.

Aos colegas da UnB/DAN/PPGAS, Francisco Sarmento, Raquel Tupinambá, Braulina, Luciana, Bárbara, Yuri, Ledja, Mimi, Nelma, Rudiney, Marina, Vitor, Will, Zane, Jéssica, Bárbara, Ricardo, Ana Carolina, Miguel, Carlinhos Tupinambá, Sophia, com os quais pude conviver na Universidade de Brasília e dividir momentos de estudos e lazer.

Ao queridíssimo Orientador, Henyo Barreto, pela valiosa orientação da tese, pelas riquíssimas aulas ministradas e pela paciência por compreender o meu tempo diante de um trabalho intenso, da responsabilidade de cuidar da Educação Escolar Indígena em âmbito nacional e dar conta da escrita desta tese.

À amiga Edivânia Granja, professora do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), que carinhosamente soube fazer uma escuta sensível para que eu pudesse chegar ao desenho final da escrita da tese.

Aos meus pais João *Cataá* (*in memoriam*) e Maria Eduardo *Arfer*, pelo exemplo e ensinamentos dos quais me orgulho, por não medirem esforços para me oportunizar o direito de estudar.

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, esteio sem o qual não teria sido possível chegar aonde estou.

À Milena *Cataá*, minha filha, luz em meu cosmos.

Ao Anderson, meu companheiro, pelo amor, paciência e parceria.

Ao bom *Kupadzuá* e aos meus Mestres.

“Meu caboco índio o que é que anda fazendo aqui?
eu ando nas terras alheia procurando a minha ciência
meu caboco índio rêa-reina-rêa-rê-oa-rêa”
(Canto Tuxá).

Tuxá *andeli bihé tetsi buhé*

(Tuxá é uma mulher indígena)

Eu lhe convido a embarcar na minha história
Como um pescador em seu barco a navegar
Sou filha de um rio feito de lágrimas
O seu nome é *Opará*
Do desconsolo de uma mulher indígena
Lá no raso da Catarina
Iraty pôs-se a chorar

Em muitas ilhas morei, plantei, pesquei
E para minha sobrevivência eu também lutei
Com muita peleja só com a ilha da viúva eu fiquei
Nela o meu toré sagrado eu pisei
Com meu saioté de caroá eu me vesti
Na jurema eu rezei
No rio eu me banhei
E meu *malako* eu acendi

E na minha sina de mulher indígena
Lágrimas derramei outra vez
Lá se vem uma barragem
Meu território tirado de mim mais uma vez
E de novo eu me levantei
Na ciência que me acompanha
Em outra terra minha história continuei

Sou de sertão, sou da caatinga
E como ela floresço na primeira chuva que chega
De geração em geração
Garanto que minha tradição nunca se perca
Lá no pé da jurema mora minha ciência
Na força dos meus avós minha resistência

Enquanto percorro caminhos resistindo
Vejo sorrisos de canto perguntando cadê minha cara de índio?
Mesmo com o preconceito a tantos anos me perseguindo
Eu continuo existindo, florindo
A cada cabaça quebrada
Nova semente espalhada
Gerando novos frutos em minha aldeia encantada

E a minha cara? É de quem já foi acorrentada, violada, silenciada
Então não me venha com seu riso disfarçando seu racismo
Pois a minha cara é de quem sobreviveu a um genocídio

Agora que lhe contei minha história
Falta pouco para terminar
Se falar de mim por aí afora
O meu nome vão perguntar
Diga a todos então
Meu nome é Tuxá

Autoria: Wany Tuxá

RESUMO

Esta tese faz parte de um exercício teórico e de escrivência, que se apresenta entrelaçada na vida da autora e nos percursos vividos por ela e seu povo, que se dão para além de uma territorialidade contínua com o objetivo de situar diferentes formas de engajamento com os lugares e como esses lugares produzem conhecimentos e se relacionam com o Território habitado pelos Tuxá. Propõe uma releitura do processo histórico de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do povo Tuxá, considerando as leituras anteriores que a tese apresenta e que contribuíram para uma interpretação alternativa da territorialidade do povo Tuxá da Aldeia Mãe, Território *D'zorobabé*, Aldeia Ñeké, no submédio *Opará*. Com o olhar sobre tempos e espaços distintos, narrativas foram construídas sobre modos de relação com os lugares e o sagrado como um fenômeno de longa duração. A tese busca contemplar os processos contemporâneos de insurgência política a partir de um movimento que nasce com a perda de vínculos e referência ao Território ancestral e aos lugares sagrados - a diáspora dos parentes e dos encantos provocada pelo enchimento do lago de Itaparica; o investimento das famílias Tuxá na escolarização de seus filhos, o nascimento do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas e os resultados desses processos para os Tuxá. Busca-se, assim, compreender como os processos de desterritorialização (1987-1988), territorialização (1988) e reterritorialização (2017) impactaram as transformações socioculturais Tuxá ao longo do tempo; pensar nos processos de territorialização, em uma via político-cultural, na qual os habitantes estabelecem relações afetivas com o lugar em que e com o qual convivem; refletir sobre como os estudos de memória ajudam a investigar as trajetórias de deslocamentos, o que ficou na memória d/nesses trânsitos, o que esses deslocamentos acarretam à memória dos sujeitos envolvidos e como estes se (re)inventam para compor os lapsos e as diásporas. Agrupa narrativas acerca das territorialidades Tuxá e, a partir destas, tece reflexões sobre as diásporas, rupturas e continuidades e o papel do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas nesse processo de (des)continuidades. Analisa programas e políticas educacionais como uma possibilidade de institucionalização da educação escolar indígena territorializada e o reconhecimento dos saberes ancestrais, na perspectiva de um diálogo territorial. Reflete sobre a profundidade da relação com o Território, expressa em conceitos sobre a construção de conhecimentos tradicionais, sublinha dinâmicas e princípios cosmológicos que apontam para maneiras peculiares de estruturação da experiência vivida pelos Tuxá.

Palavras-chave: território; territorialidade; educação; conhecimento; interculturalidade; saberes ancestrais.

ABSTRACT

This thesis is part of a theoretical and writing-as-lived exercise, which is intertwined with the author's life and the paths lived by her and her people, which occur beyond a continuous territoriality with the objective of placing different types of engagement with places and how these places produce knowledge and relate themselves to the Territory inhabited by the Tuxá people. It proposes a rereading of the historical process of territorialization, deterritorialization and reterritorialization of the Tuxá people considering the previous readings that the thesis presents and which ones contributed to an alternative interpretation of the territoriality of the Tuxá people of Mother Village (Aldeia Mãe), D'zorobabé Territory, Ñeké Village (Aldeia Ñeké), in the Opará submedium. By looking at different times and spaces, narratives were constructed about the ways of relating to places and the sacred as a long-lasting phenomenon. The thesis seeks to address the contemporary processes of political insurgency based on a movement that arises from the loss of ties and reference to the ancestral Territory and sacred places - the diaspora of relatives and enchantments caused by the filling of Lake Itaparica; the investment of Tuxá families in the schooling of their children, the building of the Captain Francisco Rodelas Indigenous State School (Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas) and the results of these processes for the Tuxá. The aim here is to understand how the deterritorialization (1987-1988), territorialization (1988) and reterritorialization (2017) processes impacted the Tuxá sociocultural changings over the time; to think about the processes of territorialization, in a politicalcultural way, in which the inhabitants establish affective relationships with the place in which and with which they live; to reflect on how memory studies help to investigate the displacement trajectories, what remained in the memory of/in these passages, what these displacements lead to the memory of the ones involved and how they (re)invent themselves to make up the lapses and diasporas. It brings together narratives about Tuxá territorialities and, based on these, weaves reflections on diasporas, ruptures and continuities, and the role of the Captain Francisco Rodelas State Indigenous School in this (dis)continuity process. It analyzes educational programs and educational policies as a possibility for institutionalizing a territorialized Indigenous school education and ancestral knowledge recognition from the perspective of a territorial dialogue. It reflects about the depth of the relationship with the Territory, expressed in concepts about the traditional knowledge construction and it highlights dynamics and cosmological principles that point to peculiar ways of structuring the experience lived by the Tuxá.

Keywords: territory; territoriality; education; knowledge; interculturality; ancestral. knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - O Opará e a barragem de Itaparica	34
Fotografia 2 - Cachoeiras: Paulo Afonso (BA) e Itaparica (PE)	42
Fotografia 3 - Indígenas e a Covid-19	55
Fotografia 4 - Canoa à vela, Ilha da Viúva, ilhotas e Serrote	63
Fotografia 5 - Canoas Tuxá	64
Fotografia 6 - Aldeia Mãe, Rodelas (BA)	65
Fotografia 7 - Rua Felipe Camarão	101
Fotografia 8 - Professoras Tuxá	111
Fotografia 9 - Jovens Tuxá cantando em Dzubukuá para o Pajé Armando (<i>In memoriam</i>) ..	171
Fotografia 10 - II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena	179
Fotografia 11 - Diretora Rosilene Tuxá sendo recebida pelas mulheres Mebêngôkre, na Esplanada dos Ministérios em abril de 2024	183
Fotografia 12 - Célia Xakriabá: "900 mil cocares assumem a comissão comigo"	186
Fotografia 13 - O povo Terena executou a Dança da Ema na posse da Ministra Sônia Guajajara	187
Fotografia 14 - 1ª Reunião ordinária e cerimônia de posse dos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI	188
Fotografia 15 - 1ª Reunião ordinária e cerimônia de posse dos membros do Conselho Nacional de Política Indigenista- CNPI	188

FIGURAS

Figura 1 - Esquema: troca e domínio – a relação do cuidar no sagrado ritual do particular	75
Figura 2 - Governança da Política Nacional de Educação Escolar Indígena	200
Figura 3 - Comissão Gestora dos TEEs	200
Figura 4 - CNCA aliada à Ação Saberes Indígenas na Escola	204

MAPAS

Mapa 1 - Mapa da Ilha da Viúva, 1987	99
Mapa 2 - Aldeia Tuxá Mãe, Rodelas (BA).....	104

CARDS

Cards 1 - Cartazes de atividades didáticas Tuxá	139
---	-----

MOSAICOS

Mosaico 1 - Participação de estudantes Tuxá em eventos.....	142
Mosaico 2 - Jovens Tuxá representando o sucesso na aprovação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingresso em universidades públicas	144
Mosaico 3 - Olha elas aqui atuando!	162
Mosaico 4 - Livros produzidos no âmbito da ReCo-ASIE com a participação de professores Tuxá.....	214

QUADROS

Quadro 1 - Abrangência da Redes de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola ReCo-ASIE -2025	206
--	-----

LISTA DE SIGLAS

Anai	Associação Nacional de Ação Indigenista
Apib	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
ASIE	Ação Saberes Indígenas na Escola
ATL	Acampamento Terra Livre
Capema	Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Conselho Deliberativo
CEICFR	Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas
CESVASF	Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco
CF	Constituição Federal
CGPEI	Coordenação Geral de Políticas Educacionais Indígenas
CGTEE	Comissão Gestora do Território Etnoeducacional
CHESF	Companhia Hidrelétrica do São Francisco
Cimi	Conselho Indigenista Missionário
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONTAM	Conselho Tuxá da Aldeia Mãe
COVID – 19	Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2
CTGM	Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento
CTL	Coordenação Técnica Local
DILI	Década Internacional das Línguas Indígenas
DIPEEI	Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena
EEI	Educação Escolar Indígena
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPA	Educação Patrimonial e Artística
Face	Festival Anual da Canção Estudantil
FAM	Faculdade das Américas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GT	Grupo de Trabalho
IDEP	Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional de Rondônia
IES	Instituições de Ensino Superior
IF Sertão-PE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LTK	Conhecimento Tradicional na Concepção Local
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
MPI	Ministério dos Povos Indígenas
MTK	Conhecimento Tradicional na Concepção Modernista
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Nacional de Saúde
Parfor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBP	Programa Bolsa Permanência
PDDE-TEE	Programa Dinheiro Direto na Escola – Território Etnoeducacional
PL	Projeto de Lei
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEI	Plano Nacional de Educação Escolar Indígena
PNEEI-TEE	Política Nacional de Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
Prove	Produção de Vídeos Estudantis
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
ReCo-ASIE	Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola
RG	Registro Geral
SAA	Sistema de Abastecimento de Água
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEC-Ba	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
STF	Supremo Tribunal Federal
TAL	Tempos de Arte Literária
TEE	Território Etnoeducacional
TI	Terra Indígena
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UBS	Unidade Básica de Saúde
UBSI	Unidade Básica de Saúde Indígena

UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEM	Universidade Estadual de Maringá
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
Uepa	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unemat	Universidade do Estado do Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo
VMT	Verba de Manutenção Temporária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ENTRELAÇADO NA VIDA E DA VIDA: PERCURSOS FEITOS PARA ALÉM DE UMA TERRITORIALIDADE CONTÍNUA	25
1.1 Sobre história de vida	25
1.2 Meus múltiplos “eus”: princípios de coexistência simultânea.....	34
1.3 Os percursos realizados: escrevivência, história e memória.....	36
1.4 Os percursos realizados: escrevivência reflexiva para uma educação territorializada ..	50
1.5 A pandemia da Covid-19	54
2 “O TEMPO DAS CANOAS”: MODOS DE RELAÇÃO COM OS LUGARES SAGRADOS – UM FENÔMENO DE LONGA DURAÇÃO	63
2.1 Sobre a vida como ela era	63
2.2 O particular e a categoria nativa do cuidar: entre o segredo e o sagrado.....	71
2.3 Os lugares contam histórias	82
2.4 Territorialidade Tuxá: cotidiano, ambientes e relações interculturais	90
2.4.1 <i>O Território Tuxá e sua distribuição/conformação antes da inundação</i>	<i>98</i>
2.4.2 <i>O Território Tuxá e sua distribuição/conformação depois da inundação</i>	<i>103</i>
3 UM PÉ NA CANOA E OUTRO NA TERRA: UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA.....	111
3.1 A luta pela escolarização e profissionalização das primeiras professoras Tuxá.....	111
3.2 A escola como projeto coletivo Tuxá	120
3.3 Currículo e ciência: o que precisamos saber	126
4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUXÁ.....	131
4.1 Contextualizando a Educação Escolar Indígena e localizando o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas.....	131
4.2 A Territorialização da Educação Escolar Indígena Tuxá – <i>Netso Buhé</i> (Saberes Indígenas).....	163
4.3 A Educação Escolar no Território e a partir do Território: quando a escola é um <i>canto</i>	166
5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SISTEMAS DE ENSINO ESTATAIS ...	175
5.1 A territorialização da educação escolar indígena: “aldeando a política”.....	176
5.2 Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais-TEEs.....	192
5.3 A Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-ASIE): uma possível institucionalização da Educação Escolar Indígena Territorializada e o reconhecimento dos Saberes Ancestrais	201

5.4 TEEs e ReCo-ASIE: um diálogo territorial e a ancestralidade como fio condutor da educação escolar indígena.....	208
PARA NÃO CONCLUIR...	220
REFERÊNCIAS	226
ANEXO A - 25 PROPOSTAS APROVADAS E PRIORIZADAS A II CONEEI.....	238
ANEXO B - PROGRAMAS E PROJETOS ESTRUTURANTES - PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS	248

INTRODUÇÃO

Itsoho neto do katsea mo me do wodzua. Há memória de nós na voz dos rios/Há memórias de nós nos galhos secos do sertão/ **a terra se lembra da pisada dos nossos pés**¹/ as pedras guardam a sonoridade do nosso riso nas noites de lua clara/ o espelho d'água revela as nossas caras vermelhas de urucum. Sonhei com uma avó ancestral e enxerguei uma mulher líquida, corpo feito de água e de vozes de rios. A sua pele era areia sagrada do meu *D'zorobabé*, os seus cabelos feitos de croá (Yacunã Tuxá).

Escrevivendo uma trajetória de vida(s)

Este trabalho faz parte de um exercício teórico e de escrevivência (Evaristo, 1987) que propõe uma releitura do processo histórico de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do povo indígena Tuxá no submédio *Opará*, considerando as leituras anteriores exploradas em: Raffestin (1993), Pacheco de Oliveira (2004), Salomão (2006), Cruz (2017), Durazzo (2019), Tomaz e Marques (2019) e Haesbaert (2021), dentre outras que trago nesta tese e que contribuíram para as minhas reflexões. Optei por denominar o rio São Francisco de *Opará* em toda a pesquisa pela sua simbologia para os Tuxá. *Opará* recebeu essa nomeação atribuída aos nativos e afirmada por colonos, viajantes e nas memórias das pessoas que circulavam e circulam a região. Outra opção feita foi trazer para a tese aspectos da língua *Dzubukuá* Tuxá, sendo a escrevivência desenvolvida impregnada de palavras escritas em *Dzubukuá* Tuxá, inclusive nas falas dos interlocutores que participaram dos encontros/rodas de conversas/entrevistas, em especial as palavras carregadas de significados simbólicos. Reforço a escrita na língua *Dzubukuá* em itálico, assim como o *Opará*, para demarcar a territorialidade da língua indígena e ancestral do povo Tuxá.

Buscamos contemplar também os processos contemporâneos de insurgência política a partir de um movimento que nasce com a perda de vínculos e referência ao Território² ancestral e aos lugares sagrados: a diáspora dos parentes e dos encantos, o investimento das famílias Tuxá na escolarização de seus filhos, o nascimento do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas e os resultados desses processos no meu³ povo Tuxá.

¹ Destaco o trecho do poema da Yacunã “**a terra se lembra da pisada dos nossos pés**” para explicitar as fotografias da contracapa desta tese, imagens reais das pisadas do ritual do toré, registradas por mim no ano de 2022, no Território *D'zorobabé*, quando jovens estudantes Tuxá cantavam, pela primeira vez, para o Pajé Armando *Apako*, cantos Tuxá, traduzidos na língua *Dzubukuá* Tuxá. Após cantarem, uma roda de toré se formou com todos os participantes presentes na grande maloca. O ancião ancestralizou no mesmo ano de 2022. As imagens simbolizam as marcas do *Ingi* (tempo).

² Faço a opção por escrever a palavra Território com letra maiúscula durante toda a escrita da tese para enfatizar a importância, o sentido e o significado do Território ancestral para nós, povo Tuxá.

³ Uso a primeira pessoa do singular na escrita desta tese por ser, eu mesma, Tuxá, grupo focado, e assim estar no campo da pesquisa.

Conceitos e pressupostos teóricos e metodológicos nesta pesquisa foram baseados em teorias e estudos diversos, registros documentais e imagens. Primordialmente, as memórias Tuxá, com ênfase em lideranças da tradição e da educação, numa perspectiva da pesquisa-ação participante, já que sou ativa em todo o processo de conversação/entrevistas, pois integro o próprio povo, reunindo pesquisa e prática, refletindo com e sobre os Tuxá com a intenção de contribuir com os “eus” – meu e do meu povo (Engel, 2000). A escrevivência compõe, assim, uma autoetnografia envolvendo dinâmicas de experiência pessoal e histórias de vida atreladas às dimensões socioculturais, ambientais, espirituais, educacionais minha-nossa Tuxá (Fortin, 2009). A autoetnografia se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si (Fortin, 2009, p. 83).

Para a realização das entrevistas e análises adotamos a técnica da História Oral por permitir o registro, a transcrição, as análises sobre histórias de vidas e as memórias Tuxá concebidas como fontes históricas (Alberti, 2004; Hawbach, 2004). Algumas entrevistas foram realizadas em períodos anteriores à pesquisa para esta tese. Optamos por incluí-las aqui por as considerarmos de grande relevância para uma melhor compreensão da minha trajetória pessoal e coletiva, principalmente os processos de territorialização e desterritorialização, especialmente o processo traumático sofrido por nosso povo com a construção da barragem de Itaparica. Isso abarca também o processo pós-barragem, através das novas formas de territorialização e a estratégia da educação territorializada.

Em relação aos sentidos e significados em torno do Território nesta pesquisa, apresentamos algumas teorias para reflexão e entendimento sobre o povo Tuxá. Teorias não indígenas ocidentais, via de regra, baseiam-se no eurocentrismo, no monoteísmo, no sistema de produção capitalista etc., por isso, às vezes, não conseguem servir totalmente em termos da contribuição dos conhecimentos acadêmicos e da relação destes com os produzidos ancestralmente pelos indígenas. Portanto, para melhor compreensão do que está sendo dito, trago a abordagem teórica singular centrada no conceito de “teorias vernaculares” ou “saberes vernaculares” de Antônio Bispo dos Santos, teorias que estou considerando também fazerem parte de contextos indígenas, pois são teorias que representam formas de conhecimentos que emergem das práticas cotidianas e das experiências vividas pelas comunidades tradicionais, assim como das indígenas, em contraposição aos saberes acadêmicos e científicos hegemônicos.

Sua proposta, assim como as indígenas, valoriza epistemologias que se constroem a partir da oralidade, da ancestralidade e das relações comunitárias, reconhecendo que essas

populações produzem conhecimentos complexos e sofisticados sobre seus Territórios, suas práticas produtivas e suas formas de organização social. Nas falas de Antônio Bispo dos Santos (*in memoriam*), esses saberes vernaculares constituem sistemas de pensamento tão válidos quanto os saberes formais, mas que foram historicamente desvalorizados e silenciados pelos processos coloniais.

Assim, as perspectivas de Antônio Bispo sobre as teorias vernaculares dialoga diretamente com sua crítica ao que ele denomina “educação colonial”, quando afirma: “O estranho é que a escola sempre se refere a esses povos apenas como negros e índios, desconsiderando as suas diversas autodenominações e ocultando a relação colonialista por detrás de tais denominações” (Santos, 2015, p. 29), defendendo uma educação que parta das realidades e conhecimentos das próprias comunidades, assim como as que defendemos nesta tese.

Ele propõe que os saberes vernaculares sejam reconhecidos como fundamentos para processos educativos mais democráticos e inclusivos, que não hierarquizem os conhecimentos, mas que promovam diálogos entre diferentes formas de saber. Sua abordagem influenciou debates contemporâneos sobre decolonialidade, educação popular e reconhecimento de saberes tradicionais, contribuindo para questionar estruturas epistemológicas dominantes e para valorizar a diversidade de formas de conhecimento existentes no Brasil, especialmente aquelas produzidas por comunidades negras rurais e quilombolas, e aqui insiro os povos indígenas, particularmente, os Tuxá.

Não obstante, definimos algumas teorias e estudos relacionados ao conceito de Território e processos de territorialização para propor reflexões. O teórico em Geografia Humana, Claude Raffestin, é considerado uma grande referência para a compreensão de Território, diferenciando espaço como área física, que precede o Território, sendo este formado a partir do espaço e resultante de uma ação realizada por um coletivo. Trata-se, assim, de um espaço construído, envolvendo as relações de poder relacionadas às relações socioeconômicas, históricas, políticas e culturais (Raffestin, 1993).

Para reafirmar a concepção de Território e diferenciando-a de territorialidade, compreendo Território como uma construção histórica composta pelas relações social e de poder, intrinsecamente composta pela sociedade e pelo espaço geográfico, englobando o ambiente. Enquanto territorialidade possui dimensões múltiplas, podendo existir sem Território físico concreto e numa dimensão simbólica (Haesbaert; Limonad, 2007).

Para o nosso povo, a nossa territorialidade foi e é um espaço construído, físico e cosmológico, englobando sentidos e significados múltiplos. Territorialidade Tuxá é um

compósito do sagrado, histórias, memórias, plantas, animais, pedras terrestres e aquáticas; seres vivos e não vivos, interconectados entre si, sem separação entre natureza e cultura. Envolve as práticas de viver e habitar, além da produção de alimentos, formas de pesca e de caça, considerando as temporalidades entremeadas ao tempo cosmológico de colher, de pescar e de caçar Tuxá e primando pelas práticas socioculturais, espirituais, histórica e ambiental – os saberes e fazeres Tuxá.

O Território ancestral Tuxá é localizado no Submédio *Opará*, que faz parte da divisão fisiográfica deste, composta por 04 regiões: Alto – Nascentes a Pirapora (MG); Médio – Pirapora e regiões mineiras e baianas até Remanso (BA); Submédio – Remanso, englobando o Sertão pernambucano e finalizando em Paulo Afonso (BA); e Baixo – regiões baianas, municípios de Sergipe e Alagoas até a foz no mar. Situa-se no denominado Sertão de Rodelas, nomeação usada desde o período colonial e, atualmente, parte do semiárido baiano. O *Opará* é o único rio perene do semiárido do sertão pernambucano e baiano.

O povo indígena Tuxá ancestralmente habita o semiárido pernambucano e baiano. Aldeados no século XVII pelos missionários capuchinhos franceses, contando com a colaboração de missionários jesuítas, na área dos aldeamentos de Rodelas e áreas adjacentes, entre áreas terrestres e ilhas pernambucanas e baianas. Os referidos missionários jesuítas requerem ao governo de Pernambuco a demarcação e reunião de aldeamentos. A partir da segunda metade do século XVIII, a missão de Rodelas reuniu indígenas de outras áreas de aldeamentos e obteve a demarcação de 1,5 léguas em quadra às margens do *Opará*, área de terra firme na Bahia e em frente à Ilha de Zorobabel (Regni, 1988).

O nosso Território ancestral, naquele período, era composto por ilhas e margens do *Opará*, em Pernambuco e na Bahia. As memórias Tuxá afirmam a Ilha de Surubabel, também nomeada na documentação de *Sorobabe*, *Zorobabé* ou *Zorobabel*, à margem baiana do rio, como Território ancestral Tuxá.

Os indígenas Tuxá foram registrados em documentos por missionários, agentes públicos, viajantes, memorialistas, como indígenas Rodelas, Rodeleiros, Tushá, Tuchá. Rodelas congregava e administrava outras áreas de aldeamentos que reuniam diversos povos. A atribuição aos indígenas (de) Rodelas é referente a uma liderança, Francisco Rodelas, aliado dos portugueses, que liderou indígenas nas guerras para expulsão dos holandeses, conforme registros efetuados pelos holandeses Piso e Marcgraf (Hohenthal, 1960).

Para compreender o histórico de territorialização do povo indígena Tuxá, assim como de outros povos indígenas do Nordeste, é relevante considerar a abordagem de Pacheco de Oliveira (2004), que divide o processo em duas unidades de territorialização. A primeira

unidade consiste em três períodos nomeados como “mistura”, sendo o primeiro situado entre a primeira metade do século XVII e a metade do século XVIII, com as invasões de gado e colonos nos Territórios indígenas, e a atuação dos padres missionários em reunir povos indígenas em uma mesma área, resultando na mistura entre povos indígenas distintos.

O segundo momento da mistura teve início com a política pombalina (Marquês de Pombal, primeiro-ministro do reino português) e provocou alterações na gestão realizada por diversas ordens religiosas nos aldeamentos, que foram transformadas em vilas geridas por civis e lideranças indígenas, com o estabelecimento de normas para estimular as relações interculturais entre indígenas e brancos, avançando os brancos com a intenção de transformar os indígenas em súditos do rei. Já o terceiro momento da mistura teria ocorrido da metade do século XIX ao início do século XX. O marco foi a Lei de Terras (1850), que instituiu registros cartoriais das terras privadas, resultando no avanço de não indígenas às áreas territoriais de antigos aldeamentos, ou aldeamentos extintos, através da negação de existência de indígenas, nomeando-os caboclos, afirmando que estavam confundidos com a massa da população. Os indígenas, como forma de resistência, autodenominaram-se caboclos (Silva, 2011).

A segunda unidade de territorialização definida por Pacheco de Oliveira (2004) é a partir do reconhecimento, na década de 1920, perante o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), de indígenas habitantes no antigo aldeamento da Missão Ipanema, nomeados como indígenas Fulni-ô, atualmente município de Águas Belas (PE), deflagrando uma “corrida” de diversos povos indígenas do Nordeste em busca de reconhecimento étnico. O povo indígena Tuxá participou do processo de mobilização por reconhecimento étnico pelo SPI, conquistando o reconhecimento e a instalação do Posto Indígena/SPI em 1944.

Regiões do submédio e do baixo *Opará* tornaram-se centros de instalação de fazendas de gado, os chamados currais. Nesse contexto, missionários católicos desempenharam um papel significativo no processo de “amansar” os indígenas, considerados “bárbaros”, reunindo diversos grupos em Territórios específicos para a inclusão em missões religiosas, sob vigilância constante. Enquanto isso, fazendeiros e curraleiros ocuparam Territórios indígenas, expulsando os povos nativos e introduzindo gado bovino (Oliveira, 2022).

As reflexões sobre o sentido de diáspora estão interconectadas aos processos de desterritorialização sofridos por nosso povo, em temporalidades distintas, concebendo a terra/Território como elemento fundante da vida e da reprodução sociocultural Tuxá. A desterritorialização provocada pela construção da barragem de Itaparica foi no sentido de saída compulsória, de uma não alternativa/expulsão/rompimento com o nosso Território ancestral

sagrado (Haesbaert, 2021). Processo que afetou profundamente o nosso povo e outros povos indígenas habitantes na região.

É salutar destacar a importância de estudos arqueológicos para uma maior e melhor compreensão das alterações ocorridas entre indígenas e as mudanças provocadas após a colonização na região do submédio *Opará*, na atual região habitada pelo maior quantitativo de povos indígenas habitantes na bacia do *Opará* (Martin, 1990; Silva; Dantas, 2023). Essa região, especialmente a fronteira entre Bahia e Pernambuco, na área nomeada Sertão de Itaparica, foi e é habitada por vários povos indígenas, em ilhas e margens do *Opará*, considerado como “um rio de indígenas” (Oliveira, 2022).

As relações praticadas pelos indígenas habitantes nos sertões do *Opará* são imbricadas entre os ambientes, o sagrado, as memórias e o sentido das existências, que relacionam as histórias individuais, coletivas e as relações ecológicas. Os Tuxá possuem complexas relações socioambientais relacionadas aos Territórios ancestrais em ambientes aquático, terreno e cosmológico, numa dinâmica de conexões entre todos os humanos e não humanos, em temporalidades distintas e processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, temática que permeia toda a pesquisa (Tomaz; Marques, 2019).

João Pacheco de Oliveira desenvolve uma compreensão particular dos processos de territorialização que vai além da simples ocupação física do espaço, incorporando dimensões políticas, sociais e identitárias fundamentais para compreender a experiência dos povos indígenas no Brasil. Para o antropólogo, a territorialização não se resume à demarcação de terras, mas constitui um processo complexo de reorganização social que envolve a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora, a constituição de mecanismos políticos especializados, a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais e a reelaboração da cultura e da relação com o passado. Esse processo implica necessariamente uma transformação drástica na organização social, nas formas de liderança, nos padrões de sociabilidade e nas representações coletivas, constituindo uma nova forma de estar no mundo que dialoga com as demandas do presente.

A desterritorialização, por sua vez, não representa apenas a perda física do território, mas um processo mais amplo de desestruturação das formas tradicionais de organização social, política e cultural dos grupos indígenas, frequentemente resultado da ação colonizadora, da expansão das fronteiras econômicas e das políticas estatais de integração. Contudo, Pacheco de Oliveira demonstra que esses processos não são unidirecionais ou definitivos, pois os grupos afetados desenvolvem estratégias de reterritorialização que implicam a reconstrução de territorialidades políticas alternativas, sendo esse um exemplo do caso Tuxá.

Essas novas territorialidades podem não corresponder necessariamente aos espaços ancestrais, mas constituem formas criativas de reafirmação identitária e política que permitem aos sujeitos desterritorializados reconstituir vínculos comunitários, elaborar demandas por direitos e construir projetos de futuro. Dessa forma, a reterritorialização emerge como um processo ativo de resistência e recriação cultural que possibilita a emergência de novas configurações territoriais e políticas, demonstrando a capacidade dos grupos de reinventar suas formas de organização social mesmo em contextos adversos.

Portanto, no uso que faço das noções de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, pelo que foi dito anteriormente, me baseio nas contribuições da noção de territorialização de Pacheco de Oliveira, naquilo que elas têm de dinamicidade constituinte, reconhecendo que a situação histórica cria as condições para uma reelaboração política e étnica, e que, a partir desse fundamento, eu me proponho a fazer um uso também livre, flexível e aberto dessa noção combinando a formulação de Pacheco de Oliveira com as formulações de Haesbaert, e que, por fazer essa combinação livre da formulação dos autores, me dou a liberdade de usar os três termos para me referir a momentos episódicos historicamente significativos para o meu povo Tuxá.

Reconheço que as noções aqui explicitadas como um todo permitem aos Tuxá procederem historicamente a diversas ações sociais e políticas distintas em uma dimensão que extrapola os objetivos comuns do povo, e vai para uma dimensão política do sujeito em que a projeção Tuxá passa a se dar do “eu” para o coletivo e não somente do coletivo envolvendo o “eu” Tuxá. E aqui, parafraseio o professor Junior Cá *Arfer Jurum* Tuxá, quando, em uma das nossas conversas durante o Acampamento Terra Livre (10 de abril de 2025), ele afirmava: “hoje se percebe um movimento, em que não é o coletivo Tuxá que tem projetado o povo Tuxá, é a projeção de Nita, de Rosilene, de Yacunã, e de muitos outros de nós que projetam o Povo Tuxá. Pessoas que carregam a força do nosso Território, com a força que vocês têm”. Quando Junior faz essa afirmativa ele reflete sobre a presença Tuxá no Acampamento Terra Livre, que na sua visão, deveria ser massiva. Dito isto, afirmo que a territorialização Tuxá, por mais que tenha seus processos dolorosos, tem permitido projeções sociais e políticas do sujeito Tuxá que carece de um estudo aprofundado.

Reafirmo que, nesta pesquisa, apresento as histórias que fazem parte da minha trajetória de vida e das primeiras professoras Tuxá, que me foram confiadas e que participaram da pesquisa. Apoio-me no conceito de escrevivência, criado em 1987 por Conceição Evaristo (Remenche, 2019), quando teceu a primeira escrita experimental de uma ficção. A escrevivência é essa experiência de narrar histórias, as histórias que atravessaram minha

vivência de estudos, pesquisas, vida profissional, vida pessoal e memória Tuxá, que entrelaçam e tecem a escrita desta tese.

Assim, os capítulos possuem suas peculiaridades conforme atuação da autora. Cada capítulo está centrado em fontes diferentes e isso tem a ver com a minha posicionalidade ao longo do tempo. Reafirmo os tons diferentes que permeiam a escrita, em especial do último capítulo, conforme vai se dando a minha própria modificação, uma escrevivência alinhavada com os meus processos de constituição de pessoa, com o todo.

Destarte, a pesquisa efetuada para a tese deriva de muitas escrevivências, de tal forma que extrapolam um texto acadêmico neutro, posto que seus limites não comportariam os caminhos percorridos pela pesquisadora e pelas professoras Tuxá, muito menos o caminho das lutas encampadas pelo povo Tuxá e que marcaram fortemente os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização Tuxá, como refletimos ao longo da tese. Por isso, pus-me a escrever com o objetivo de transmitir realidades vividas pelos Tuxá e que não são realidades exclusivas deste povo, mas que são vividas por muitos povos indígenas no Brasil.

Nesta perspectiva, o primeiro capítulo desta tese, intitulado “Entrelaçado na vida e da vida: percursos feitos para além de uma territorialidade contínua”, objetivou o exercício de analisar e refletir sobre os processos históricos, socioambientais, educacionais, produtivos e as dinâmicas socioculturais que existiam entre o Território Tuxá – às margens do *Opará* – e o Território fluvial, principalmente a Ilha da Viúva, através de estudos, das memórias, entrevistas, num contínuo entre presente e passado. Tudo isso entrelaçado com os múltiplos “eus” que incorporam a pesquisadora, as memórias, histórias e percursos realizados por mim e pelos sujeitos coletivos presentes no campo empírico da pesquisa, além das contribuições para uma educação escolar indígena territorializada, que enfatizamos principalmente nos Capítulos 03 e 04, buscando contemplar os seres vivos e não vivos, as interações, coexistências e as confluências socioculturais e ambientais entre os humanos e não humanos, em Territórios de águas, de caatingas e cosmológicos.

No segundo capítulo, “‘O tempo das canoas’: modos de relação com os lugares sagrados como um fenômeno de longa duração”, tratamos da importância das canoas na vida cotidiana do povo Tuxá, que marcava o tempo do vento, dos fluxos das águas, responsáveis pelas viagens ritualísticas, produtivas, conectando o sagrado e o Território ancestral. Buscamos evidenciar os rituais, os encantos, os lugares e as águas sagradas, especificamente a Ilha da Viúva; o segredo e o sagrado (Reesink, 2000) do cuidar interligados à vida cotidiana, às canoas, aos seres vivos e aos encantos.

Os impactos provocados a partir da submersão da nossa terra/Território (1987-88) e as novas configurações e (re)vivências entre novos processos, novas formas de conexão entre o sagrado, o segredo, o cuidar e os encantos em um novo Território, sem as condições propostas pela Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF). Estudos, rodas de conversas/entrevistas tratados neste capítulo destacam a escola e a educação escolar Tuxá como vital no processo de reterritorialização, responsável por fazer emergir o Território afundado, na nova Aldeia, na nova Rodelas (BA), temática que compõe este estudo.

As memórias, a escrevivência e os estudos resultaram no enfoque do terceiro capítulo desta pesquisa: a historicidade e a afirmação da educação escolar e educação Tuxá, fundantes na constituição de um Território escolarizado, pós processo de desterritorialização e reterritorialização. Concebo a educação territorializada como intrinsecamente ligada aos processos de cosmovisões, crenças ambientais, sociais, culturais, produtivos e históricos do povo Tuxá, vitais na reconstrução da vida em uma nova aldeia; sentidos e significados (re)construídos através da educação territorializada Tuxá.

Destacamos, no quarto capítulo, intitulado “Educação Escolar Indígena Tuxá”, a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Escola Territorializada exemplificada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas – além dos processos pedagógicos relacionados às práticas socioculturais e pedagógicas, o processo de aviamento da língua *Dzubukuá*, as memórias, a história, as relações socioambientais, as crenças e cosmovisões Tuxá. Para tanto, nos apropriamos de estudos, legislações, rodas de conversas, entrevistas e o que os estudantes apresentam como resultado do trabalho que a escola desenvolve, em *folders* e *cards*, para tentar compreender os processos e os resultados da educação escolar Tuxá e o que a educação faz hoje para fazer um Território submerso emergir.

No último capítulo, evidenciamos que a educação escolar indígena é fruto da mobilização dos povos indígenas com o apoio de parceiros indigenistas, processo acentuado nas décadas de 1970 e 1980, com a conquista das garantias constitucionais (1988), exigindo criações de portarias, normativas e sistema de gestão para a efetivação de políticas públicas educacionais para os povos indígenas, considerando as diferenças e especificidades. Além de refletir sobre a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem, sendo de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a efetivação da educação escolar indígena intercultural por meio dos subnacionais e, estando eu fazendo parte dessa corresponsabilidade, procurei dar ênfase a programas e ações que consubstanciem em políticas que venham a fortalecer a tese da educação escolar territorializada. Para tanto, políticas, programas e ações que foram criados em décadas anteriores, e que consideramos favoráveis à educação escolar

indígena territorializada, atualmente são recriados, reestruturados por meio de novas portarias, programas, ações e apoio técnico financeiro-administrativo.

Não obstante, ainda carecemos de muitas ações para a efetivação de uma educação escolar indígena territorializada. Reflexões realizadas neste capítulo evidenciam legislações, atos, ações, órgãos deliberativos e consultivos governamentais relativos à educação escolar indígena, e contam com lideranças indígenas importantes nesse processo, que podem contribuir para o que estamos defendendo que seja uma educação escolar indígena territorializada.

Ênfase é posta na educação escolar indígena, em ações desenvolvidas nas escolas indígenas que considerem as tradições, crenças, os fazeres e saberes, e priorizem a(s) língua(s) indígena(s) e o português como segunda ou terceira língua, com respeito às variações linguísticas do português local e/ou regional. Ressalta-se que o uso da língua portuguesa nos processos de alfabetização das crianças indígenas, em escolas indígenas, como primeira língua, ocorre, na maioria dos casos, para os povos indígenas que possuem longa duração de contato com a sociedade não indígena, caso identificado entre a maioria dos povos indígenas do Nordeste.

É fato que os povos indígenas impactados com processos de colonização diversos e distintos, impedidos de fazer uso cotidiano de suas línguas indígenas, mantiveram-nas nas memórias e praticaram/praticam-nas em rituais. Atualmente percebe-se um grande contingente de povos em processo de avivamento de suas raízes linguísticas, como é o caso dos Tuxá, Pataxó, Kiriri, Tupinambá, Potiguara, Kariri-Xocó, dentre outros. Vale ressaltar que na região do *Opará* o povo Fulni-ô manteve o uso fluente de sua língua indígena, o *Yaathe*, isso graças a estratégias próprias no ritual de “guardar a língua, também conhecido como *Ouricuri*, sendo este um período de reclusão em que a língua indígena é central, especialmente para a socialização dos jovens nos conhecimentos e práticas dos Fulni-ô, e um momento de preservação cultural e das crenças, com foco na transmissão oral.

Ao longo desta tese, tento desvelar categorias e conceitos nativos relativos ao cuidado e ao processo de produção das pessoas e dos lugares, influenciada por uma perspectiva relacional. Teço reflexões sobre a educação territorializada a partir da maneira particular de os Tuxá viverem as cosmovisões, espiritualidades e participarem de seus processos de des/re/territorialização. Sublinho a importância do entendimento da lógica pela qual os Tuxá estruturam os pensamentos e as práticas coletivas. Nesse aspecto, mostro a importância das práticas e dinâmicas da vida e da força dos cânticos Tuxá. Assim, tento recolocar a análise etnográfica no fluxo da vida (Ingold, 2015) e contribuir para o conhecimento vivido na interação escola e Território, como projeto de vida Tuxá, mostrando caminhos possíveis para

uma educação territorializada e suas dinâmicas sociológicas e cosmológicas no cotidiano da vida Tuxá e seus processos de territorialização, buscando mostrar em que medida a educação possui a força de fazer um Território submerso emergir. Não um Território tangível, emergir de forma mesmo que intangível.

1 ENTRELAÇADO NA VIDA E DA VIDA: PERCURSOS FEITOS PARA ALÉM DE UMA TERRITORIALIDADE CONTÍNUA

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”
(Evaristo, 2007, p. 21).

1.1 Sobre história de vida

Desde a época em que cursava Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat, 2006), seguindo com o Mestrado em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (Uneb, 2012) e, por último, com o Doutorado em Antropologia Social na Universidade de Brasília (UnB), desenvolvo pesquisa utilizando o recurso metodológico da escrevivência, como disse anteriormente, inspirada na escritora Conceição Evaristo, para narrar histórias de vida do meu povo. A partir da minha posicionalidade como mulher indígena Tuxá, antropóloga, professora, gestora, enfoco as histórias de vida Tuxá construindo relatos vividos no cotidiano dos processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, além de recuperar memórias da minha própria história e da história do meu povo. Como bem destaca Beatriz Herminio(2022)⁴:

O termo "escrevivência", criado por Conceição Evaristo, traz a junção das palavras "escrever e vivência", mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada, explicou a escritora e educadora. "A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade".

A história indígena, localizada no interior de um sistema de forças coloniais e retratada na constituição identitária do país, ocupa uma posição inferiorizada quando analisada do ponto de vista da produção de escrita nacional – ainda mais quando se trata da sistematização de conhecimentos feita pelos próprios indígenas. A produção escrita pouco figura no cânone da literatura brasileira, situação perceptível de produção insuficiente, principalmente em se tratando de um arcabouço literário produzido pelos próprios povos indígenas. Assim, ratificar a existência de autoras/es indígenas assume uma função compositiva na produção de subjetividades, ao proporcionar o protagonismo de narrativas próprias, o que contribui para o crescimento e o desenvolvimento intelectuais na construção do conhecimento pela população indígena, como autores e produtores do próprio conhecimento.

⁴ Disponível em: <http://www.ica.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 5 jun. 2023.

Ao conhecer a biografia da escritora Conceição Evaristo é possível perceber que a escrevivência se desenvolve a partir do seu próprio processo de constituição como autora. Assim, a escrevivência carrega marcadamente uma dimensão ética, ao propiciar à autora assumir o lugar de enunciação de um “eu” coletivo, de alguém que evoca, por meio de suas próprias narrativas e voz, a história de um “nós” compartilhado. Aqui, assumo os meus múltiplos “eus” e um “nós” compartilhado enquanto Tuxá da Aldeia Mãe e Território *D'zorobabé*, Aldeia *Ñeké*.

Dito isto, minhas múltiplas inserções nos campos acadêmico, profissional e engajamento comunitário são apenas exemplos de muitas experiências de vida que acontecem no âmbito do projeto coletivo de vida do meu povo. Este consiste primordialmente em privilegiar os nossos modos próprios de saberes, de vivências, re(existências) para a garantia de futuro ancestral Tuxá.

Analisando o processo de escolarização do povo Tuxá, veremos que sou parte do investimento que as famílias fizeram e fazem ao longo do tempo, o qual tem sido uma marca profunda e significativa para o meu povo. Os investimentos implicam agenciamentos políticos que constituem os sujeitos políticos Tuxá. Uma inteligibilidade refletida nos processos de territorialização e que insere os Tuxá nesse lugar de sujeitos políticos em diversos campos de atuação, temporalidades e faixa etária distintos. São percursos feitos para além de uma territorialidade contínua. Minha trajetória é singular.

Ao refletir sobre a minha trajetória acadêmica, intelectual e profissional, percebo que o aspecto mais prazeroso e significativo desse percurso são os caminhos percorridos que se entrelaçam. Percebo, muito fortemente, que os lugares por onde andei revelam aquilo que há de mais fundamental para a construção de minha identidade enquanto indígena, mulher, antropóloga, professora e gestora.

Esse percurso está marcado pelos desafios enfrentados, pelas dificuldades superadas, pelos caminhos improváveis que foram construídos, pelas afinidades e diferenças, pelas relações e os vínculos criados e cultivados, pelo lugar de referência, pelas paixões e decepções, pelas oportunidades de estimular outras pessoas por meio de ideias e oportunidades, pelos encantos e desencantos, pelas belezas encontradas nos cantos da vida e pela fortaleza em acreditar, superar e entender que re-existir significa não se entregar às dificuldades, mas, sim, lutar por aquilo que acredito ser o melhor para mim, enquanto mulher indígena, e para o meu povo.

É isso que pretendo mostrar com a escrita desta tese, pois é o que dá sentido e amarração a todas as atividades desenvolvidas, percorridas, vividas e àquelas que ainda estão por vir no

meu caminhar. Algumas delas foram desenvolvidas com muita convicção, ousadia e pretensão, outras com sensação de medo e insegurança, mas com a certeza de um desafio inédito, com a expectativa de seguir um caminho diferente do que me fora traçado – embora a maior parte tenha sido realizada com persistência e tenacidade, até por teimosia, dentre as tantas atribuições rotineiras que me desafiaram/desafiam.

Por falar em teimosia, ó teimosia! Meus mestres que o digam. Quantas vezes me lançaram de corpo, alma e mente em situações para além do meu corpo, da minha fala, das minhas atitudes, mas com a certeza de que estava sendo guiada, orientada e protegida por eles, meus mestres, meus guias. Estes que, por mais que as distâncias percorridas no meu caminhar me levassem para longe das minhas raízes, sempre me traziam e trazem de volta. Por isso, nunca me senti só. Essas presenças estão para além das distâncias, do meu querer, das territorialidades percorridas – estão vivas no meu corpo-território, orientando, guiando e mostrando os caminhos possíveis. Caracterizo o meu corpo como sendo Território, porque carrego comigo todas as implicações das minhas relações com as minhas referências de Território e com o meu povo, concordando com Haesbaert (2020, p. 87): “uma concepção decolonial, complexa e não dualista, de ‘corpo’ brota de uma noção de corporeidade em toda a sua multiplicidade[...]” e, como afirma Cruz Hernández [...], na conjugação entre corpo individual e corpo social.

[...] la invitación que deja la propuesta cuerpo-territorio es mirar a los cuerpos como territorios vivos e históricos que aluden a una interpretación cosmogónica y política donde en él habitan nuestras heridas, memorias, saberes, deseos, sueños individuales y comunes y a su vez, invita a mirar a los territorios como cuerpos sociales que están integrados a la red de la vida y por tanto, nuestra relación hacia con ellos debe ser concebida como ‘acontecimiento ético’ entendido como una irrupción frente a lo ‘otro’... (Cruz Hernández, 2017, p. 43, *apud* Haesbaert, 2020, p. 87).

Em confluência com a parente Célia Xakriabá, concordamos que a aprendizagem é central a partir das vivências no Território, compreendido como corpo-território. Além de compreender a educação territorializada que considera os conhecimentos nativos, privilegiando as memórias (Correa, 2018). Castro-Gómez e Grosfoguel, desdobrando o pensamento decolonial, falam mesmo de uma “corpopolítica do conhecimento”, pois todo conhecimento é “in-corporado”: capitaneados por mulheres, sobretudo mulheres indígenas, que proclamam a “defesa do corpo e do território” (*apud* Haesbaert, 2020, p. 79-80), como observamos no discurso atuante da Deputada Célia Xacriabá.

Nascida de uma família humilde, filha de pai indígena Tuxá do Clã⁵ *Cataá* e de mãe indígena Tuxá do Clã *Arfer*, sendo a sétima de dez filhos de meus pais, passei a minha infância usufruindo das brincadeiras de criança nos Territórios da Aldeia Tuxá Mãe, Ilha da Viúva, rio *Opará*. Foi lá que meus pais me ensinaram e mostraram as proezas da vida.

Meu pai, que não passou pelos ensinamentos de uma instituição escolar, aprendeu na escola da vida a ser um bom filho, bom esposo, bom pai, bom avô e bom homem, uma figura de integridade invejável. Trabalhador, nunca deixou faltar nada para seus filhos e os alimentava com sua sabedoria, tornando-os pessoas do bem. Há quem diga que meus pais alimentaram não somente seus filhos, mas também muitas crianças da nossa comunidade. O meu pai, hoje, é encante e a minha mãe, já aos oitenta e sete anos de idade, ainda alimenta os seus e aquelas pessoas da comunidade que a procuram em sua casa para conversar ou na expectativa de conseguir um prato de comida ou até mesmo conseguir algum tipo de alimento para levar para suas casas. A residência da minha mãe é muito frequentada tanto pelos nossos familiares quanto pelos amigos, e muitos são os afilhados cujos pais os confiaram à minha mãe, na função de madrinha.

O período pandêmico (2020-2022) foi muito difícil para minha mãe, pois a rotina diária foi literalmente podada com o enclausuramento forçado. Enquanto os seus filhos a protegiam da pandemia da Covid-19, ela vivia momentos de profunda tristeza, pensativa. Hora ou outra a pegávamos a balbuciar: “Onde será que o bichinho está comendo?” – referindo-se às pessoas que vinham à sua procura, em sua casa, à busca de alimentos.

Meu pai, conhecido carinhosamente como João de Rufino, foi agricultor, comerciante, barqueiro, canoeiro, jangadeiro e militante das causas indígenas e da defesa do Território Tuxá. Foi um dos maiores puxadores de linha de Toré.

Quando era barqueiro, juntamente com meu tio Euclides *Cataá*, comercializavam mercadorias, levando-as do estado de Minas Gerais a Ibotirama, no oeste da Bahia, de Belém do São Francisco a Petrolândia, no estado de Pernambuco. Esses percursos eram feitos de jangada para o transporte de madeira; de canoa a motor para a comercialização de produtos alimentícios, dentre outros; e de canoa à vela na rotina diária por entre ilhas e ilhotas, tudo pelo *Opará*. As canoas faziam parte da vida cotidiana do nosso povo, tema que aprofundamos nos Capítulos 2 e 3 desta tese.

A esse respeito, em roda de conversas/entrevista realizada no dia 23/12/2022, com meu irmão Mimiú (Edmilson), meu tio Euclides e minha mãe, sentados em cadeiras dispersas na

⁵Para o nosso povo Tuxá, Clã significa grupo político-familiar ou tronco familiar.

frente da casa de minha mãe, na Aldeia Tuxá Mãe, trataram sobre o percurso e a comercialização que realizavam no *Opará* junto com meu pai:

[Rosilene Cataá] Você trabalhou com o pai nessas embarcações que ele desenvolvia a comercialização?

[Edmilson Cataá] Da Barra para Belém?

[Rosilene Cataá] Sim.

[Edmilson Cataá] Trabalhei.

[Rosilene Cataá] Fale um pouco como era esses percursos feitos pelo *Opará*.

[Edmilson Cataá] O percurso que meu pai fazia era, toda sexta-feira, a gente saía daqui da nossa aldeia, das ilhas, a gente comprava banana, coco, manga, e a gente saía para Barra do Tarrachil, de lá a gente chegava até Belém do São Francisco, em Pernambuco. A gente saía na sexta-feira, às vezes saía na quinta-feira, quando a lua saía, sete horas da noite, viajava a noite todinha quando a lua saía, o vento também aparecia e aí a gente ia até a Barra do Tarrachil. Chegava por volta de duas da manhã, da madrugada, às vezes o vento não ajudava.

Meu tio e meu irmão descreveram as “estradas” fluviais, a influência da lua em relação aos ventos – conhecimentos imprescindíveis para a navegação e o sucesso da viagem comercial. Ressaltaram que

[Euclides Rufino Cataá] Na estrada quando era bem cedo chegava na Barra.

[Edmilson Cataá] E aí a gente saía nesse horário porque quando a lua saía, a lua nova, saía as sete horas da noite, pegava as oportunidades dos ventos.

[Euclides Rufino Cataá] Dos ventos. Era.

[Edmilson Cataá] E aí a gente seguia viagem.

[Euclides Rufino Cataá] De noite.

[Edmilson Cataá] E quando a gente cansava, o sono chegava, a gente dormia em Cachauí.

[Euclides Rufino Cataá] Era. Bem já perto da Barra.

[Edmilson Cataá] Quando o dia amanhecia, cinco horas da manhã, a gente seguia viagem. Chegando lá na Barra do Tarrachil, nós íamos vender os produtos que a gente levava que era para o nosso sustento, sustento do meu pai, dos filhos e tal, e aí a gente vendia para fazer aquele dinheirinho para fazer a feira do final de semana. E aí a gente seguia no sábado para Belém do São Francisco, que era cidade vizinha.

[Euclides Rufino Cataá] Lá a gente ia carregar a canoa de mercadoria para os comerciantes para trazer para cá. Vinha de barco porque não tinha transporte terrestre, não tinha caminhão, não tinha nada disso. Cada canoeiro trazia mercadoria para um comerciante diferente, eu trazia para um, João trazia para outro, outro trazia para outro, era assim.

Meu tio e meu irmão continuaram descrevendo as “estradas” fluviais, a influência da lua em relação aos ventos.

[Edmilson Cataá] Naquela época não tinha transporte, a gente trazia a mercadoria dos comerciantes de barco.

[Rosilene Cataá] Qual era o tipo de barco?

[Edmilson Cataá] Canoa a pano. Não tinha canoa motorizada. E aí era na faixa de cinco a seis canoas dos indígenas que saíam toda semana para fazer esse percurso. Aí a gente trazia rapadura, trazia a bolacha, o arroz, feijão, trazia tudo de uma mercearia. E aí a gente vinha descendo na água corrente, remando esse barco. Saía às vezes dez horas, onze horas e chegava por volta de cinco horas da tarde, seis horas da noite, na cidade aqui em Rodelas.

[Rosilene Cataá] Então vocês levavam mercadorias para vender lá e traziam de lá para fornecer aqui?

[Edmilson Cataá] É. Era uma troca. Uma troca para abastecer os mercados dos comerciantes, para ganhar nosso dinheiro. Nós ganhávamos o frete dos comerciantes da cidade para trazer a mercadoria deles. Os comerciantes iam, faziam as compras e nós trazia essas compras.

[Rosilene Cataá] Aqui vocês não vendiam. Traziam a mercadoria dos comerciantes.

[Edmilson Cataá] É. Nós vendíamos lá, na Barra e em Belém as frutas, a cebola que nós levávamos, que tirava das nossas ilhas e retornava com as canoas cheias de mercadorias para abastecer o comércio local. Os comerciantes fretavam o serviço das nossas canoas para trazer as mercadorias deles. Nós ganhávamos pelo transporte, era assim. Os comerciantes iam e aí faziam as compras e a gente trazia essas mercadorias que eram deles para vender nos supermercados deles.

Sobre as viagens e a proteção divina, minha mãe afirmou que a segurança nesses percursos “eram as proteções de nossas divindades, de nossos mestres, que nos protegiam do sol, da chuva, das tempestades e dos perigos que a navegação diurna e noturna apresentavam” (Maria Eduardo da Cruz, 2022).

Foram séculos de navegação no *Opará* realizada pelo povo Tuxá, proporcionando acúmulo de experiências, transformando nosso povo em grandes conhecedores do *Opará* por toda a região são-franciscana: os Tuxá ficaram conhecidos como indígenas canoeiros por possuírem grandes habilidades fluviais – os navegadores do *Opará*, conhecedores dos perigos das águas, produtores e comerciantes.

No contexto regional de trocas e comercialização dos Tuxá, a cidade de Belém do São Francisco, no estado de Pernambuco, foi o principal ponto de trocas e do comércio. Lá, vendiam-se e trocavam-se produtos. Posteriormente, essa relação de comercialização intensificou-se com a cidade de Paulo Afonso, na Bahia, estando meu pai sempre à frente do comércio. Enquanto isso, na cidade de Rodelas, as relações societárias e de comercialização eram outras.

O município de Rodelas foi constituído por população de origem indígena, negra e branca, e até a década de 1980 a sociedade rodelense fazia uma distinção muito forte entre os lugares de cada um dos grupos citados. Essas populações não se misturavam. As festas de branco eram frequentadas somente por brancos, as festas de negros eram exclusivas para os negros e existia na cidade um famoso clube dos morenos, como era chamado, onde se

realizavam festas pelas e para as pessoas negras. Hoje, esse clube ainda existe, porém está desativado. O mesmo acontecia no Território indígena. Na Ilha da Viúva, era muito raro ver pessoas que não fossem indígenas; possivelmente, só entravam pessoas que eram convidadas ou levadas por alguma liderança indígena. Eram poucos os indígenas que tinham alguma relação de compadrio com pessoas brancas, enquanto, com pessoas negras, existia com maior frequência algum tipo de relação de amizade.

O único espaço em comum na cidade era o cemitério, “construído seguramente por Antônio Conselheiro, em uma de suas primeiras paradas na descida de Pernambuco, antes de fixar-se em Canudos” (Fonseca, 1996, p. 178). A cidade era constituída pelos três povos com muita distintividade. As ruas eram formadas por cada um desses grupos, ligando-se somente em seus extremos. Até mesmo na igreja da cidade, a divisão era perceptível na ocupação dos bancos. Essa lógica perdura até os dias atuais, embora não mais com tanta distintividade. Entretanto, percebe-se que as pessoas procuram acomodar-se primeiro onde se sentem mais à vontade, ficando claras as divisões e afinidades. A partir do final da década de 1980, essa situação começou a mudar, havendo sutilmente casamentos interétnicos. Porém, havia muito preconceito para com os negros e os indígenas: os negros, por não possuírem posses de terras, e os indígenas, por simplesmente serem indígenas e possuírem cultura e modos de vida diferenciados.

Assim sendo, as origens históricas dos rodelenses encontram-se contaminadas desde o início por marcantes diferenciações culturais. Os indígenas foram os primeiros a habitar a foz do *Opará* e formaram o principal contingente indígena do aldeamento de Rodelas desde o século XVII. O aldeamento de Rodelas passou a ser ponto de referência e sede de missões religiosas. A missão de Nossa Senhora de Rodelas abrangia a área entre ilhas e margens do *Opará*, e as memórias do nosso povo Tuxá registram a ocorrência de uma grande inundação em fins do século XVIII no Território ancestral de *Surubabel*, reduzindo o nosso Território à margem direita do *Opará*, na Bahia. Isso se deu no período proposto como o primeiro processo de territorialização (Oliveira, 2004).

Estudos arqueológicos realizados no período de construção da barragem de Itaparica encontraram vestígios da presença indígena na região há mais de 7.000 anos. Especificamente na "Freguesia de Rodelas", expressão que se refere à antiga organização administrativa da cidade de Rodelas, no estado da Bahia, que, antes de se tornar distrito de Santo Antônio da Glória, era considerada uma freguesia. Na época, foi referenciada a Ilha de *Zorobabé*, pertencente a Itacuruba, em Pernambuco, e em terra firme no lado baiano, conforme localização atual do Território *D'zorobabé*.

Época essa marcada pela política de controle das populações nativas. Com a criação do Diretório dos Índios pelo Marquês de Pombal em 1755 e sua implantação no Maranhão e Grão-Pará em 1757, a gestão passou das mãos dos missionários para administradores civis, alterando práticas socioculturais indígenas. Esse diretório estabeleceu medidas como estímulo ao casamento interétnico, distribuição de terras a não indígenas em áreas de aldeamento, proibição do uso de línguas indígenas e a adoção de nomes portugueses. A política ainda promoveu a criação de vilas e a instalação de Câmaras Municipais, forçando as lideranças indígenas a adotarem uma participação formal (Lopes, 2003).

No início do século XIX, povos indígenas como os Pipipã e Xocó foram denunciados por atos considerados hostis, incluindo ataques a fazendas nas regiões de Floresta, Tacaratu e Cabrobó. Tais denúncias os acusavam de ameaçar convocar indígenas “mansos” de aldeamentos como Águas Belas, Curral dos Bois, Vila da Assunção, Santa Maria e Rodelas (Santos, 2015). A Missão de Rodelas, inicialmente administrada por jesuítas, foi mais tarde assumida pelos franciscanos.

A Lei de Terras de 1850 consistiu na obrigação de registro cartorial das terras particulares, classificando as áreas sem registro como devolutas, pertencentes ao governo imperial. Houve uma corrida pelo registro de terras abrangendo terras indígenas, intensificando a invasão e a negação dos territórios indígenas no Nordeste. A desestruturação territorial forçou muitos povos a ocultarem suas identidades, praticando seus rituais de forma clandestina, enquanto assumiam designações como “caboclos” para resistirem à exclusão social. Ao final do século XIX, governadores nordestinos decretaram a extinção oficial das populações indígenas na região (Oliveira, 2004).

Os Tuxá foram e são considerados “troncos” para povos indígenas do submédio *Opará*. Registros e memórias indígenas afirmam que desde o início do século XX existiam circuitos de trocas interculturais com os indígenas habitantes na Serra Umã, atuais Atikum, e os indígenas habitantes na Serra do Arapué e Cacaria, atuais Pankará. Afirmam, igualmente, a presença indígena nos Territórios habitados, contando com o apoio de lideranças Tuxá na mediação com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e nos fluxos ritualísticos englobando as serras citadas, a Velha Itacuruba (PE), o *Opará* e Rodelas (BA) (Grünwald, 1993; Mendonça, 2013; Oliveira, 2022). As relações interculturais dos Tuxá serão evidenciadas também em outros capítulos desta pesquisa.

Mas esse reconhecimento era complexo em Rodelas, pois havia uma separação rígida entre indígenas, negros e brancos, incluindo o distanciamento em seus espaços, como classes sociais diferentes, no vestir, no comer e no viver. O fato de os negros não possuírem posses –

digo, uma parcela majoritária –, os colocava em situação de vulnerabilidade social e privação de necessidades básicas. Devido a essas privações, muitas pessoas negras estabeleciam vínculos de amizade com os indígenas, pois estes possuíam farturas produzidas na Ilha da Viúva. Até o final dos anos 1980, no final do dia, quando os indígenas, em suas canoas, retornavam da ilha para a Aldeia Tuxá, da terra firme, traziam muitas cestas e aiós⁶ carregados de frutas, verduras, batatas, mandioca, dentre outros tipos de alimentos. Os amigos se aproximavam das canoas e recebiam parte desses alimentos.

Meu pai manteve o vínculo de amizade com famílias negras até os últimos dias de sua vida. Ele também manteve vínculos de amizade e compadrio com algumas pessoas brancas, com quem mantinha sociedade em algumas de suas atividades comerciais, além de incentivarem meu pai a compreender a importância dos estudos para os filhos.

A Ilha da Viúva possuía a mais abundante produção de manga da região, sobressaindo a espécie da manga espada. As famílias Tuxá cultivavam na Ilha da Viúva, tendo cada uma delas suas plantações delimitadas, e usufruíam de suas produções. No que tange à produção de manga, meu pai realizava a maior parte do escoamento de cargas para venda na cidade de Paulo Afonso, na Bahia. Esse usufruto e fartura foram interrompidos com a inundação do Território Tuxá, no ano de 1988, quando o projeto de governo – com a abertura das comportas da barragem de Itaparica – foi definitivamente posto em prática.

A minha infância e parte da adolescência aconteceu nesse contexto, em que o meu povo atravessava processos de diáspora, desterritorialização e de novas territorializações, novas formas de organização e reorganização social, e novo reordenamento sociopolítico e cultural.

No entanto, esse não foi o primeiro episódio de desterritorialização do povo Tuxá, de quebra de vínculos, de perda e (des)controle das territorialidades pessoais e coletivas, de perda de acesso a Territórios econômicos, culturais, simbólicos, ou de afastamento destes, e de novos processos de territorialização. O último, porém, provocado pela barragem, foi um verdadeiro ecocídio do Território ancestral Tuxá. Assim, é preciso entender os muitos caminhos que conduziram os Tuxá às suas relações presentes e suas perspectivas de futuro.

Os vínculos de amizade do meu pai, a maioria deles constituídos em teias de relações de trocas de amizade, alimentares, ritualísticas e de serviços, foram fundamentais. Com essa relação, meu pai e a minha mãe entenderam que a escola era essencial em nossas vidas e proporcionaram aos seus dez filhos o acesso a ela. Para meus irmãos mais velhos, a rotina diária se dava de forma a ter “um pé na canoa, outro na terra”.

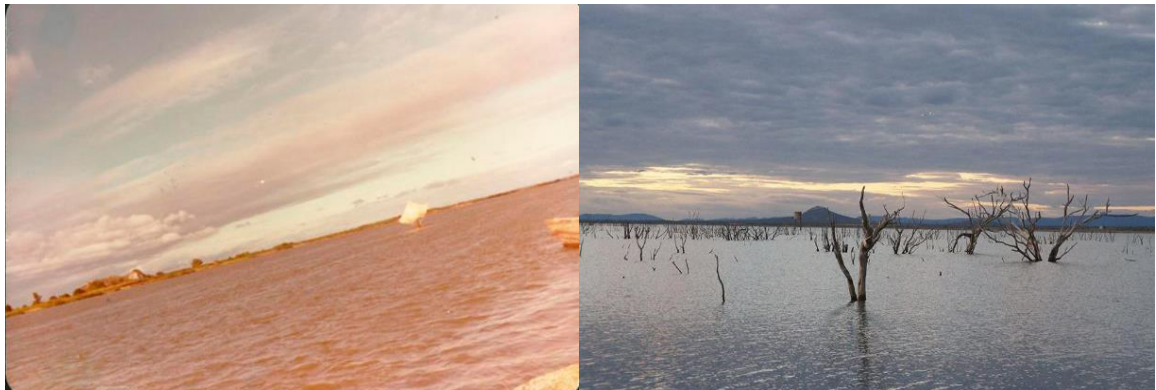
⁶ Aió é tipo uma sacola feita com alça, usada para guardar os elementos sagrados: maracá, fumo, apito, *paewi* e etc. É confeccionada das fibras secas da planta caroá, típica do Bioma Caatinga.

Essa era a expressão que nossa família usava para definir o cotidiano de trabalho e estudo dos nossos irmãos: remavam, ora a favor, ora contra o vento, tempestades e chuvas, para dar conta de estudar no outro extremo do *Opará* e trabalhar nas lavouras da Ilha da Viúva. Naquela época, não havia escola na aldeia e os indígenas estudavam em escolas não indígenas no município de Rodelas. No segundo e terceiro capítulos trataremos com maior profundidade a temática: trabalho na Ilha da Viúva, os trânsitos no *Opará*, em canoas, e na terra firme, resultando na educação territorializada.

A escrivência neste estudo representa uma teia em que estou entrelaçando minha vida. Ela existe a partir da minha família ligada à nossa coletividade e aos percursos realizados, objetivando o fortalecimento das relações socioculturais Tuxá. Tudo isso resultando em um processo de produção tecido a partir do e no Território, fundante para a nossa identidade – o que é explicitado no próximo tópico.

1.2 Meus múltiplos “eus”: princípios de coexistência simultânea

Fotografia 1 - O *Opará* e a barragem de Itaparica



Fotos: acervo da comunidade – antes (1986) e depois (2012) do enchimento do lago de Itaparica

As fotografias aqui trazidas servem para situar o meu lugar de fala, os meus múltiplos “eus”, a minha coexistência nesse lugar onde vivíamos um *Opará* repleto de vidas. Parafraseando Santos Tuxá e Cruz Tuxá (2024), de “um *Opará* que brotava vidas”, passamos a viver em um *Opará* parado e sem vidas, como bem mostram as imagens.

Aos dezessete anos, eu concluí o ensino médio e ingressei na faculdade, no Curso de Licenciatura em História, no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), em Belém do São Francisco, Pernambuco. Ainda muito jovem, não me adaptei à realidade que enfrentei nessa etapa de estudos, não permanecendo na faculdade. Dois anos depois, retomei os estudos no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade de Pernambuco (UPE - Câmpus Petrolina), em Petrolina, Pernambuco. A permanência também foi bastante difícil, pois

as dificuldades longe de casa eram imensas: a saudade de casa, as dificuldades financeiras, a moradia em casas de amigos e parentes, mas a vontade de estudar e vencer foram maiores. O referido curso me proporcionou dialogar com teóricos das Ciências Humanas e da Educação, proporcionando paixão pela carreira de professora. Em 2000, fui aprovada em concurso público para professora da educação básica no município de Rodelas, Bahia, localização da minha Aldeia Tuxá Mãe.

Em 2001, fui aprovada no vestibular específico para estudar no 3º Grau Indígena – Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, primeira experiência do Brasil, e lá estava eu, ingressando em mais um curso de licenciatura. A Universidade do Estado do Mato Grosso ofertou o curso para atender inicialmente 200 (duzentas) vagas, distribuídas da seguinte forma: 180 (cento e oitenta) vagas para concorrentes indígenas do estado do Mato Grosso e 20 (vinte) vagas para concorrentes indígenas dos demais estados brasileiros e países latino-americanos. Fui aprovada na 6ª colocação dentre as vinte vagas ofertadas. Essa foi uma experiência muito rica em convivência com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, pois os colegas eram oriundos de 37 (trinta e sete) povos distintos e estavam distribuídos em diversos estados brasileiros.

Nos primeiros dias de aula, fui surpreendida com uma atividade solicitada por uma professora. A atividade pedia o seguinte: “Escreva um texto falando do seu Território de origem: como ele é? Qual a sua dimensão? O que tem nele?” Essa atividade, a princípio, me deixou pensativa e apreensiva, nervosa mesmo, por assim dizer, pois, na minha cabeça, eu não tinha o que escrever, não tinha o que descrever, já que me encontrava em situação de vulnerabilidade Territorial, de expropriação Territorial, um caso iniludível de violação de direitos humanos. Então, o que escrever sobre meu Território de origem, se eu não possuía mais o usufruto dele? O que vinha à mente eram somente imagens do dilúvio, altas marés de água doce que se transformavam em um enorme lago e a presença do topo de uma torre de caixa d’água que ficava perto da casa de meus pais na aldeia submersa, e do Serrote, que parecia estar mais distante, triste e sombrio, sozinho em meio ao rio que se transformara em um enorme lago. Era como se não existisse mais vida ao seu redor. Essas eram as únicas lembranças que ficaram de pé.

O ponteiro do relógio parecia correr. Nada a escrever e um forte nervosismo tomava conta de mim. A hora do intervalo da aula se aproximava e cada vez mais difícil parecia ser a descrição do meu Território de origem. O fato é que, a meu ver, eu não considerava a nova aldeia um Território de origem, pois esta não tinha nada a oferecer, sendo enclausurada de um lado pela BA-210, do outro pelo município de Rodelas, e, em um terceiro lado, por uma pequena

margem do lago sombrio e triste, que parecia não ter vida. O banho de rio não era o mesmo e nem a pescaria. A diversidade de peixes fora devorada pelos tucunarés. Era isso que eu enxergava. Até que vieram alguns *insights* na minha memória e comecei a descrever o meu Território de origem.

Isolada, sentada em um dos canteiros de jardins da universidade, enquanto os colegas desfrutavam do lanche servido no intervalo da aula, me vi com oito laudas de papel escritas sobre o meu Território de origem. A emoção nas palavras escritas era tanta que minhas mãos não paravam de escrever, até que fui chamada para retornar à sala de aula.

Chegada a hora de apresentar os nossos escritos, fomos chamados, um a um, para ir à frente dos colegas e fazer a leitura. Conforme os colegas iam apresentando, eu ficava ali, observando as características de cada Território descrito: suas dimensões, rios, cachoeiras, florestas, animais, plantações, as aldeias, as relações constituídas. Chega a minha vez. Começo a ler os meus escritos e as linhas escritas vão sendo entrelaçadas com histórias de vida – minhas, de meus irmãos, de meus pais, de meus tios e avós. Se continuasse escrevendo o que surgia da minha memória, escreveria o dobro de laudas. Porém, a cada parágrafo lido e rememorado, com novas informações, fui percebendo que a minha escrita se encontrava toda no passado. Um passado próximo, mas ainda assim, um passado.

O meu Território de origem era um passado, um passado feliz, parafraseando as palavras do meu Tio Cacique Bidú: “éramos felizes e não sabíamos”. Nesse momento, um nó na garganta me tomou, impedindo que eu continuasse a leitura. Não me contive e me derramei em lágrimas. Ao olhar a sala de aula, vi que os colegas, a professora e a equipe de filmagem (que registrava aquela aula) estavam emotivos. Quanta emoção, quanta saudade, lembranças, riquezas, histórias e vidas foram interrompidas. Um Território submerso em nome do progresso. A partir daquele momento, as questões que envolvem o Território e nossas múltiplas territorialidades tornaram-se parte integral da minha vida. E, hoje, essa escrevivência sobrepuja o meu ser.

1.3 Os percursos realizados: escrevivência, história e memória

Os percursos entre a Unemat e a Aldeia Tuxá Mãe eram constituídos de muitos desafios, sendo a distância⁷ territorial percorrida, um deles. A viagem era feita por via terrestre, de ônibus e organizada da seguinte forma: ida: Aldeia Tuxá Mãe/Rodelas/Paulo Afonso (BA)/Feira de

⁷ A distância entre Rodelas e Barra do Bugres é de 3.062 km. O tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente 43h. Já em linha reta, a distância entre Rodelas e Barra do Bugres é de 2.117 km. <https://www.rotamapas.com.br/distancia-entre-rodelas-e-barra-do-bugres>. Acesso em: 29 ago. 2022 às 12:11

Santana (BA)/Goiânia (GO)/Cuiabá (MT)/Barra do Bugres (MT), permanência por trinta a quarenta e cinco dias. Volta: Barra do Bugres/Cuiabá/Brasília (DF)/Paulo Afonso/Rodelas/Aldeia Tuxá Mãe (BA). Ressalto que na saída da Aldeia-Mãe, no percurso para assistir às aulas, realizava 5 paradas em rodoviárias para aguardar o ônibus para o trecho seguinte; e na volta eram 3 paradas em rodoviárias até chegar à minha aldeia.

Na minha primeira viagem de volta para a aldeia, aconteceu o primeiro obstáculo: o trecho que ligava Cuiabá a Brasília e Brasília a Paulo Afonso possuía um horário intermediário de meia hora entre a chegada de um ônibus e a saída do outro. Ou seja, no primeiro trecho ocorreu um atraso de meia hora, perdi o ônibus do segundo trecho (Brasília/Paulo Afonso) e o próximo horário de saída para Paulo Afonso era somente no dia seguinte – saía um ônibus por dia para o percurso Brasília a Paulo Afonso. Esse fato ocorreu em agosto de 2001. Eram exatamente 7 horas da manhã, quando tive uma sensação ruim, me senti perdida em território longínquo. Afinal, a Rodoviária Interestadual de Brasília, localizada na SMAS, Trecho 4, Conjuntos 5, 6 – Asa Sul, à época ficava distante do centro, distante de tudo. Fui conversando com os taxistas para obter informações sobre pousadas ou hotéis, mas as respostas eram as mesmas: “por aqui não tem, só lá para o centro”. Fui ficando nervosa, afinal, não havia as facilidades que temos hoje. Não tinha aparelho celular, muito menos um *notebook*.

Nós, indígenas de diversos estados brasileiros, que estivemos presentes no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Unemat, fomos orientados a, diante de qualquer dificuldade, entrar em contato com a Funai de Cuiabá, uma das unidades responsáveis pelo nosso deslocamento. Para tanto, deveríamos sempre estar de posse de um cartão telefônico para usar o aparelho de orelhão público quando necessário.

No entanto, era um dia de domingo e, como dito, às 7 horas da manhã, tanto na Funai de Cuiabá quanto na de Paulo Afonso, ninguém atendeu à chamada. Eram os únicos contatos telefônicos que eu tinha, além do postinho telefônico da minha aldeia. Foi, então, que me vieram alguns *insights* – ligar para a Funai de Brasília, a única mais perto em que eu poderia buscar ajuda. Contudo, não sabia o número telefônico de lá.

Foi quando procurei, mais uma vez, um taxista e perguntei sobre o número telefônico da Funai. O taxista respondeu: “Moça, eu não sei, mas você pode buscar informações ligando no nº 102”. Assim, fiz contato com a Funai de Brasília, que prontamente me atendeu às 7 horas e 20 minutos da manhã. O vigilante que atendeu à ligação pediu para aguardar, pois ele iria verificar com um motorista de plantão a possibilidade de ir me buscar na rodoviária. Ele descreveu a pessoa que viria me pegar em carro oficial da Funai e pediu que eu fizesse minhas próprias descrições. Assim o fiz.

Fiquei aliviada. Era só esperar um pouco e depois dar notícias para a minha família na aldeia, informando que, devido ao ocorrido, demoraria mais um pouco para a minha chegada. Era o que eu pensava.

Chegando à Funai, a pessoa que me atendeu perguntou: “Bom, as pensões aqui estão todas cheias, mas há uma que tem vaga, embora só tenha indígenas Xavante hospedados. Você se incomoda de ficar lá?” [Sorrisos] e eu logo afirmei: “Claro que não”. Afinal, eu vinha de um curso onde a maioria dos colegas era indígena do povo Xavante. Não era por ser Xavante que eu não iria aceitar ficar na pousada. Afinal, independentemente do povo indígena, somos afins. Onde quer que estejamos, territorializamos nossos corpos em um só corpo, independentemente das nossas diferenças: nossos corpos em um único Corpo-Território, onde nos fortalecemos e nos sentimos encorajados, ancorados nas forças da ciência do Território e nas forças do ser indígena. Haesbaert (2020), ao fazer diferenciação entre corpo-Território e Território-corpo (da terra), destaca,

a indissociabilidade corpo-terra para a efetivação daquela que consideramos, ao lado do corpo-Território uma das grandes contribuições do pensamento decolonial latino-americano ao debate sobre Território, a da sua leitura pelo viés ontológico, da defesa do Território como espaço de vida, da existência em sentido amplo, o que implica também considerar toda a experiência de extrema violência (sobretudo contra a mulher) difundida em nosso continente. Denomino esta perspectiva, que deve, obrigatoriamente, envolver a do corpo-Território, “Território de r-existência” (Haesbaert, 2020, p. 82).

Esse debate sobre Corpo-Território tem crescido especialmente entre as mulheres indígenas, como forma de delimitar Território e mostrar a força da re-existência indígena contemporânea. Para a minha posicionalidade, explica a relação entre o meu povo e o Território, vista explicitamente como uma continuidade ou uma extrapolação, em outra escala, a da relação com os entes em um Território coabitado, de nossa condição corpórea, isto é, de nossa corporeidade e como isso se concretiza nas vivências relacionais do cuidar do corpo e do Território. Uma coisa que nós, indígenas, sabemos fazer bem é sermos receptivos quando encontramos “parentes” indígenas dentro e fora do nosso Território. Essa receptividade extrapola o seu sentido e fortalece outras relações a partir das posicionalidades que nossos corpos assumem. Assim, consideramos “parentes”, além das relações familiares, como explicitou o indígena, professor doutor Gersem Luciano, indígena do povo Baniwa:

O termo parente não significa que todos os *indígenas* sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que *compartilhamos* de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de *nossos povos* diante da sociedade global. Cada

povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual (Luciano, 2006, p. 31, grifo nosso).

Quando estava ali em frente à recepção da Funai, fazendo o cadastro para ir repousar na pousada, observei que se aproximava um senhor usando um cocar típico do povo Pankararé⁸. Ele foi chegando e dizendo: “Eu te conheço. Já fui na sua casa”. Eu indaguei: “É? Você foi na minha casa, conhece meu pai?” – “Conheço! [risos] Conheço também o Bacana, seu irmão, foi ele quem me levou lá. Eu sou o Cacique Ramos Pankararé”. Bacana era o nome pelo qual muitos chamavam meu irmão Romildo. Nessa época, meu irmão era chefe de posto da Funai na Aldeia Pankararé, Brejo do Burgo. Ao encontrar com Ramos Pankararé, meu coração saltitava de alegria, mesmo sendo a primeira vez que eu o via. Como dito, era um “parente” indígena que estava diante de mim, um parente que conhecia a minha família e morava perto da minha aldeia. Continuamos a conversar:

[Ramos Pankararé] E você, o que faz aqui?

[Rosilene Cataá] De passagem, indo para casa. Estou vindo da universidade no Mato Grosso... – contei toda a minha história como fui parar ali.

[Ramos] Você quer ir para Paulo Afonso agora? [risos]

[Rosilene Cataá] Claro que quero! Mas só vai ter ônibus amanhã.

[Ramos Pankararé] Estamos com ônibus fretado, saindo daqui a pouco. Espere aqui. Não saia daqui. Ou melhor: me dê cá seu documento. Estou indo no gabinete pegar o nosso auxílio-alimentação da viagem e pego o seu também. Mas tem uma questão!

[Rosilene Cataá] Qual?

[Ramos Pankararé] Estamos com os parentes Tuxá de Ibotirama e vamos passar por lá, na Aldeia Morrinho, para deixá-los. Tem problema?

[Rosilene Cataá] Claro que não, uma oportunidade ímpar de conhecer a aldeia. Será uma satisfação conhecer a Aldeia Morrinho e rever meus parentes.

Ramos recolheu meu Registro Geral (RG) e subiu para alguma sala no andar de cima no prédio da Funai. Eu fiquei ali sorrindo por dentro de satisfação, primeiro porque estava

⁸ Ressalto nessa passagem um diálogo com o Cacique Ramos Pankararé no ano de 2001. Essa conversa com Ramos é rememorada a partir de rabiscos registrados em meus caderninhos, nos quais tenho o hábito de guardar memórias que considero importantes na minha trajetória de vida. As viagens de ônibus realizadas por longas horas me permitem registros rabiscados. Voltei aos meus caderninhos muitas vezes à procura dos rabiscos feitos para escrita desta tese. Porém, o diálogo com Ramos transcrito aqui é muito mais uma rememoração do momento do que mesmo uma transcrição dos meus rabiscos/registros, pois essa foi uma passagem que ficou marcada palavra por palavra nas minhas memórias e que deu início a todo o processo de visita-ação na Aldeia Morrinho a partir do ano de 2007, quando assumo a gestão da educação escolar indígena na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, permanecendo até metade do ano de 2016 quando solicito a dispensa do cargo. Diria eu que essa conversa é transcrita nesta tese não com tanta liberdade literária, mas como de fato ela seu deu. Ramos fazia questão de falar sobre esse episódio quando encontrava com meu irmão e meu pai, hoje, os dois, ancestralizados.

saindo de uma situação embaralhada/complicada em que me encontrava, com a possibilidade de chegar antes do esperado em casa, e segundo porque ia conhecer a Aldeia Tuxá Morrinho e teria a oportunidade de rever os parentes Tuxá que haviam partido da Aldeia Tuxá Mãe há quatorze anos, na época, realocados pela CHESF com o advento da Barragem de Itaparica, o que nos colocou em situação de diáspora. O nosso povo sofreu a grande diáspora no ano de 1987.

Já no interior do ônibus, a alegria era grande. Catita e Joãozinho de Catita (mãe e filho Tuxá) não paravam de perguntar sobre as pessoas da Aldeia Tuxá Mãe que ficaram em Rodelas. A viagem foi uma satisfação sem tamanho.

Ao chegar na Aldeia Tuxá Morrinho, enquanto o ônibus adentrava em velocidade mínima, Joãozinho de Catita gritava do fundo do ônibus: “É aqui, Tuxá, a nossa aldeia! Agora você vai conhecer onde nós viemos parar.”

A expressão “onde nós viemos parar” ficou martelando na minha cabeça por muito tempo. O ônibus continuava andando devagarinho e eu a observar aquele lugar sem cor, sem vida. Um canteiro em forma de triângulo escaleno com alguns pequenos bancos de concreto dispersos, quase cobertos por uma vegetação seca, que eu não soube identificar. Parecia um capim espinhoso do tipo carrapicho, mas não era, pois sua altura sobressaía à altura do carrapicho. Mais nada à vista. Percebi a ausência de árvores no canteiro, o que me deixava ainda mais intrigada, afinal, somos um povo que preza pelo cultivo de árvores, principalmente as frutíferas.

Essa era a praça central da Aldeia Tuxá Morrinho, um lugar sem vida. Nas laterais do canteiro, estavam distribuídas fileiras de minúsculas casas de alvenaria, quase 100% iguais, exceto aquelas que fizeram um puxadinho autônomo. Estas foram as casas construídas pela CHESF durante o processo de relocação dos Tuxá do antigo Território Tuxá de Rodelas para a Aldeia Tuxá Morrinho, situada a cerca de 15 (quinze) quilômetros ao norte da sede do município de Ibotirama (BA).

Acima das casas, em todo o seu entorno, uma enorme formação rochosa coberta com vegetação típica do Cerrado se misturava à Caatinga. Sem verdejantes, aquela paisagem pálida envolvia toda a aldeia. Um cheiro de poeira fina sobressaía do solo seco. Por entre aquela paisagem seca, pálida, sem vida, o ônibus continuava a adentrar.

As pessoas iam aparecendo nas janelas e portas de suas casas. As crianças corriam em direção ao ônibus e mulheres com lenços envoltos na cabeça, como forma de proteção do sol e da poeira, observavam. Eu continuava ali, paralisada na janela do ônibus, a observar. Enquanto isso, se formava um nó na minha garganta. Uma vontade de chorar tomava conta do meu corpo

e não me contive ao avistar a minha prima Lete, correndo, vindo em direção ao ônibus para ver quem vinha chegando à sua aldeia.

As pessoas apresentavam uma aparência que não era típica do povo Tuxá: peles ressecadas, cabelos desidratados, semblante de tristeza, expressão de sofrimento⁹. Aquela cena passando diante dos meus olhos me fez pensar: seria isso que Joãozinho de Catita queria transmitir quando dizia “Agora você vai conhecer onde nós viemos parar”?

Somente depois de um tempo, caí na real: estava diante de uma parcela considerável do meu povo vivendo em Território estranho, um triste processo de diáspora. Para os Tuxá que permaneceram nas pontas de ramas do Território de origem, no Alto Sabará, morada dos antigos; nas imediações da Pedra do Maroto, local dos encantos; com vistas para o Serrote, morada dos encantados; no *D'zorobabé*, Território dos antigos, foi e ainda está sendo difícil; enquanto para os Tuxá que partiram para o Oeste Baiano, foi e continua sendo ainda mais difícil e desafiador.

O povo Tuxá desterritorializado com o alagamento do Território tradicional foi reterritorializado em processo diaspórico, formando três grupos que, mais tarde, vieram a se dividir novamente, constituindo novos grupos. Tal processo teve como consequência uma desmistificação e desencantamento do antigo Território, apresentando dificuldades nos princípios para a retomada de algumas práticas de encantamento e arregimação¹⁰ (Cavalcanti *et al.*, 2021, p. 145).

O alagamento do Território Tuxá ocasionou, mesmo que de forma temporal, um afastamento dos rituais – com o território e seus lugares sagrados submersos nas águas do *Opará*, gerando um clima de impotência diante da nova vida que não nos apresentava nenhuma motivação para estar ali, vivendo das lembranças cotidianas que se encontravam submersas nas águas. O Território encantado se transformara em Território desencantado na sua forma vivencial.

⁹ A descrição feita aqui pode parecer uma descrição depreciativa, mas a impressão que o registro traz não é e nem foi só minha. São impressões, percepções partilhadas com outras pessoas que vieram a conhecer o local nos primórdios dos anos de territorialização da aldeia Morrinho. Destarte, essa não foi somente uma percepção, foi e é uma realidade que denuncia o descaso de empresas estatais que submetem populações inteiras a tal situação e aqui, falando especificamente da Aldeia Morrinho, levou muitos anos para uma possível reorganização, reestabelecimento do coletivo. Ressalto aqui a importância da escola que foi e continua sendo fundamental para esse reestabelecimento. Hoje o cenário é outro, mas não subtrai as amarguras vividas pelo processo de enchimento do lago de Itaparica, em particular aos velhos Tuxá de modo geral.

¹⁰ Retomar o regime de prática ritual – a desterritorialização provocou ausência de referência territorial para manter as práticas de ritualidade. Ou seja, manter o regime de indianidade dos rituais Tuxá passou a ser um desafio com a ausência de referência do Território, o que implica uma reatualização de práticas variadas, inclusive uma reatualização do ritual do particular, como veremos mais à frente.

Os impactos socioambientais afetaram profundamente o nosso povo, interferiram na nossa ciência Tuxá, na nossa cosmologia, por submergir lugares, fauna e flora considerados sagrados para o nosso povo: “relações que interferiram e danificaram sistemas simbólicos próprios, modos de ver e viver o mundo” (Cavalcanti *et al.*, 2021, p. 145). Resultam efeitos nas estruturas e dinâmicas cotidianas da vida Tuxá, forçados a participar do “desenvolvimento” capitalista através da propagação da extrema necessidade de aumentar a produção energética para ofertar melhores condições das produções e atividades econômicas, como as indústrias e os grandes projetos de irrigação, exigindo maior consumo de energia elétrica, sob a justificativa de combater as desigualdades socioeconômicas no sertão nordestino (Oliveira, 2022).

Os indígenas Pankararu denunciam impactos socioambientais e de suas espiritualidades provocados pela Barragem de Itaparica, mesmo que a área territorial não tenha sido inundada. O *Opará* fazia parte da vida cotidiana, e aqueles participavam de circuitos de trocas ritualísticas com os Tuxá. Atualmente não conseguem acesso ao *Opará* para pesca e práticas rituais. As cachoeiras de Itaparica e de Paulo Afonso (Fotografia 2), próximas ao Território Pankararu, estão submersas pela barragem de Itaparica e eram locais de habitação dos encantados. A inundação da cachoeira de Itaparica impossibilitou novos encantados. Para os Pankararu, cada ping  o de água lançado pela cachoeira de Paulo Afonso representava um nascimento Pankararu, e na cachoeira de Itaparica existia uma gruta, local em que eram encontrados adornos e ossos de ancestrais. Por isso, ali eram realizados rituais fúnebres (Oliveira; Vieira, 2019).

Fotografia 2 - Cachoeiras: Paulo Afonso (BA) e Itaparica (PE)



Fonte: Marc Ferrez, 1875¹¹



Fonte: G.Stuckert¹² (s/d)

¹¹ Disponível em: <https://blogdabn.wordpress.com/2016/02/15/brasilianna-fotografica-i-as-cachoeiras-do-brasil/>. Acesso em: 3 mar. 2025.

¹² Cachoeira de Itaparica. Disponível em: http://loja.numismaticapatacao.com.br/product_info.php?products_id=3026&osCsId=o4co3dh8oeicn72lb5frke3896. Acesso em: 3 mar. 2025.

É nesse campo de análise e reflexão sobre grandes empreendimentos vendidos por governos e investidores como imprescindíveis ao desenvolvimento do país, como a Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga¹³ e o Lago de Itaparica, que se configurou a divisão de um povo que se via unido. Foi nesse momento, quando pisei pela primeira vez no Território Tuxá Morrinho, que me vi tomada pela tarefa de compreender, ainda que de longe, os processos de educação escolar, e tentar, a partir da escola, problematizar e contribuir para uma melhor qualidade de vida na Aldeia Tuxá Morrinho.

Nesse sentido, após concluir o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e assumir o cargo de Coordenadora de Educação Escolar Indígena no estado da Bahia, pude dedicar um esforço maior ao Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, situado na Aldeia Tuxá Morrinho, que se encontrava bastante fragilizado. As populações indígenas do Oeste Baiano, à época, eram pouco vistas pelas políticas de governo. A educação escolar dos povos indígenas do Oeste Baiano necessitava de políticas específicas de qualidade, e a educação escolar da Aldeia Tuxá Morrinho estava inserida em um contexto de disputas internas à comunidade por empregos na escola e cargos políticos acionados por disputas políticas municipais.

Inserida nesse contexto de Território de disputa acirrada, mesmo assim, eu via a escola como um grande potencial para impulsionar iniciativas que visassem melhorar a qualidade de vida para o povo Tuxá da Aldeia Morrinho. Fomos aos poucos negociando, baixando os ânimos das pessoas e construindo estratégias políticas que pudessem colocar a escola nesse lugar de referência.

Projetos foram desenvolvidos na aldeia Morrinho contando com o apoio de parceiros, entre outros, da Funai através da Coordenação Técnica Local (CTL), situada em Paulo Afonso (BA), que foi de suma importância, em especial em três grandes projetos: o primeiro – Curso de elaboração de Projeto Político Pedagógico Indígena - PPPI do Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon; o segundo – a aquisição de acervo de livros e mobiliário para instalar uma biblioteca na escola; e o terceiro – Encontro de jovens indígenas intitulado “Educar é o melhor caminho para prevenir”, que envolveu aproximadamente 100 (cem) jovens e adolescentes indígenas dos povos Tuxá da Aldeia Morrinho e Kiriri/Muquém do São Francisco, na faixa etária entre 13 a 24 anos.

Estando eu à frente da gestão da educação escolar indígena, procurei desenvolver ações que pudessem colocar em prática as orientações da legislação nacional da educação escolar

¹³ Inicialmente nomeada Usina de Itaparica e renomeada com a morte de Luiz Gonzaga em Usina Luiz Gonzaga. Disponível em: <https://www.chesf.com.br/SistemaChesf/Pages/SistemaGeracao/LuizGonzaga.aspx>. Acesso em: 8 abr. 2025.

indígena, e assim, foi possível implementar políticas específicas e estratégicas, na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), a exemplo da criação das Coordenações Regionais de Educação Escolar Indígena, vinculadas aos Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), onde os coordenadores nomeados foram todos indígenas.

Ressalto que na estrutura organizacional da SEC-BA existem 27 Núcleos Territoriais de Educação. Cada NTE abrange diversos municípios, oferecendo suporte pedagógico e administrativo às escolas estaduais. Os Núcleos representam a Secretaria de Educação do Estado na administração regional, recebem apoio da sede e desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do estado. Assim, a Coordenação Regional de Educação Escolar Indígena do NTE - 02, situada no município de Bom Jesus da Lapa, Oeste Baiano, foi ocupada no ano de 2011 por José Luiz Cruz Santos, indígena do povo Tuxá da Aldeia Morrinho, que permanece até os dias atuais. A indicação de José Luiz foi uma escolha da comunidade, estratégia fundamental para minimizar os distanciamentos entre a escola indígena e o órgão central – Secretaria da Educação do Estado da Bahia situada na capital, Salvador, e, com isso, fazer chegar as demandas da educação escolar dos povos indígenas, para que pudessem ser ouvidas e atendidas. Com essa organização, pudemos ver mais de perto as demandas da educação escolar indígena e os resultados das políticas estabelecidas a partir do ano de 2007.

Retomando a minha chegada na Aldeia Tuxá Morrinhos, ao descer do ônibus, fui tomada pela emoção de abraçar meus parentes de sangue: tia, primas, primos e afins, que não via, pelo menos, há 14 (quatorze) anos. Aquelas pessoas me acolhendo, me levando às suas casas para ver as tias e os tios, oferecendo comida, e eu a perguntar pelas pessoas mais idosas, principalmente aquelas sobre quem minha mãe sempre contava em suas histórias memoráveis, suas amigas Agnelita, Toinha, tia Teclina, no Território da Ilha da Viúva, as travessias do rio e os rituais de Toré e do Particular. Não fui feliz ao perguntar sobre as pessoas idosas, pois muitas delas já haviam seguido para o mundo dos ancestrais, viraram encantos. Em pouco tempo, a Aldeia Morrinho foi se transformando em uma comunidade com população idosa muito reduzida. Minha tia Tetê contou que as pessoas mais idosas morreram de depressão porque foram arrancadas do nosso Território de origem e não se acostumaram àquele lugar. O esposo dela, meu tio Bidinho, foi uma das lideranças que escolheu ir para as terras do Oeste Baiano e que virou encanto logo nos primeiros anos.

Não nos demoramos muito pois, em poucas horas, tivemos que seguir viagem, e aquele foi o meu primeiro contato com a Aldeia Morrinho, e nem imaginava que iria retornar à Aldeia Morrinho tantas vezes e refazer tantos vínculos podados no ano de 1987.

Após concluir o Curso de Licenciatura Intercultural (2006) e assumir a gestão da educação escolar indígena na SEC/BA (2007), retornei à Aldeia Morrinho muitas vezes, motivada pelas agendas educacionais, e, nessas idas e vindas, estava sempre envolvida em rodas de conversas sobre o nosso povo e muitas histórias eram rememoradas. Eram muitas as conversas trocadas sobre a vida no Território submerso, na nova Aldeia Tuxá Mãe de Rodelas e na Aldeia Morrinho.

Em uma das nossas conversas, já no ano de 2014, quando me fazia presente na Aldeia Morrinho, Tia Tetê relatava sobre os descasos da CHESF para com os indígenas no processo de realocação, afirmando ser uma irresponsabilidade do órgão estatal ter agendado a data da retirada das famílias sem a nova aldeia estar levantada, acabada. “Pelo menos, as nossas casas teriam que estar prontas, com água encanada e banheiros funcionando, já que nos colocaram longe do nosso rio. Foi muito difícil, minha filha, a nossa chegada nesse lugar [lágrimas], a CHESF foi irresponsável” (Teresa Josefa Cruz *Arfer*, 2014). Tita Tetê continuou com os relatos:

Seu tio tinha muitos bens na velha aldeia. Tinha muita fartura, muita coisa da roça, canoa a motor, canoa a remo, motor de irrigação, nossa casa era grande e tinha muita coisa. A nossa roça tinha muita coisa boa. Quando nós chegamos aqui, as casas não estavam prontas, construídas. Aí fizeram um barracão e colocaram nossas coisas nesse barracão, ficou aí por um bom tempo. Aí Bidinho, que tinha um bom dinheiro, cuidou logo de construir a nossa casa. Só que ainda levou um tempo para ficar pronta, precisava retirar as nossas coisas do barracão de lona para não estragar. Na nossa casa não ia caber tudo, porque além dos nossos móveis e tudo da nossa casa de morada na velha aldeia, tinha muito mais da casa da roça e as coisas da roça eram muitas. Tinha enxada e motor. As casas que a CHESF construiu aqui, depois de prontas, eram todas muito pequenas, não cabia nada. Todo mundo ficou com suas coisas aí no tempo, no relento, os poucos móveis aí no meio do tempo, se acabando com a chuva. Isso foi muito ruim e seu tio estava muito arrependido de ter escolhido vir para o Morrinho, mas não queria que eu soubesse que ele estava se sentindo assim, triste. Ele foi um dos que morreu cedo. Aí, quando eu quis voltar, porque eu nunca quis vir para o Morrinho, eu dizia: vamos desistir, Bidinho. Mas ele já tinha dado a palavra dele e muitas famílias estavam lá porque ouviram ele e Manoel Vermelho, que era liderança. Então, na cabeça dele não podia voltar atrás. E ficou sofrendo por dentro né. Quando ele faleceu, eu já não podia mais voltar porque já estava com os meus filhos todos casados por aqui e não tinha como levar e nem deixar. Era muita gente, porque vieram os netos. Mas a minha vontade de voltar para Rodelas era grande demais (Teresa Josefa Cruz – *Arfer*, 2014).

Na oportunidade desse depoimento, eu estava acompanhando a implantação do projeto de biblioteca escolar, em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a FUNAI - CTL - Baixo São Francisco, na Aldeia Tuxá Morrinho, em 27 de agosto de 2014.

Não somente a minha tia Tetê lamenta os descasos da empresa estatal. Na Aldeia Tuxá Mãe, desde que ocorreu a inundação do Território, ouço diversos tipos de lamentações sobre os

descasos cometidos pela CHESF (Cruz, 2017; Durazzo, 2019; Salomão, 2006; Vieira, 2017), as perdas e danos morais que o nosso povo ainda enfrenta, como relata tio Bidu:

Os indígenas mais velhos estão morrendo tudo sem retomar nossas atividades em um Território que seja para todo mundo, porque antes era assim, e hoje quem conseguiu comprar um pedacinho de terra voltou a fazer roça e quem não conseguiu comprar, ficou aí na pobreza com a lembrança daquela terra onde nascemos e se criamos. Sem ter um Território grande, sem ninguém para ficar espiando a gente, fica desconfiado – a nossa ciência fica prejudicada e nossos mestres também sentiram muito com toda essa mudança porque o Território hoje está debaixo d'água, os lugares que para nós era sagrado, o nosso rio não é o mesmo e a morada dos encantados está lá na solidão [se referindo ao Serrote]. A saudade é muito grande, ficou marcado nas nossas lembranças, nas lágrimas de cada um, por perder nossas terras de origem, as raízes do nosso povo Tuxá, a divisão do povo, muitas desavenças, criação de muitos cacicados, mas não perdemos as esperanças. Um dia a nossa luta será ouvida. (Manoel Eduardo Cruz - *Arfer* [Cacique Bidu] Aldeia Tuxá Mãe, 22 de janeiro de 2022, grifo nosso).

Como os relatos mostram, as promessas feitas pela CHESF não foram cumpridas, fomos obrigados a sair do nosso Território, sem direito a nenhum questionamento, o que provocou a dispersão do nosso povo. Isso resultou no ataque à nossa identidade, às nossas vidas naquele tempo e ao nosso futuro. É importante evidenciar que o Estado brasileiro foi responsável pela quase destruição do nosso povo, além de ter prometido para nosso povo vários itens de reparação, incluindo infraestrutura urbana e rural. Conforme a promessa, os indígenas Tuxá que optaram por se estabelecer na Nova Rodelas receberiam terras irrigadas, o que nunca aconteceu. Aguardamos desde o final da década de 1980! Por isso, como afirma Felipe Tuxá, precisamos permanentemente clamar por justiça e exigir nossos direitos (Cruz, 2017).

Nosso povo Tuxá possuía uma longa história, memórias e culturas, além dos processos produtivos nas matas, às margens e ilhas do *Opará*. Ressaltamos que o povo indígena Tuxá era conhecido na região como canoeiros, pescadores e produtores agropecuários, promotores das relações sócio-étnico-culturais entre diversos indígenas do sertão. Infelizmente, a construção da barragem de Itaparica atingiu completamente todas as relações socioambientais do nosso povo, inclusive afetando as relações cosmológicas e interculturais. O pior é que a CHESF, ou o governo brasileiro, justificava que todo o processo de desterritorialização dos povos e comunidades habitantes na região atingida pela barragem de Itaparica era justificado pelo progresso. Enquanto nosso povo Tuxá, além de outras comunidades, sofre até os dias atuais, como demonstramos em várias partes desta tese.

A barragem de Itaparica realocou a população Tuxá para mais de uma localidade, e aqui trato com mais detalhes sobre o grupo que se manteve na região do município de Rodelas, do

qual faço parte. Para melhor compreensão das diásporas Tuxá, situo a Usina Hidrelétrica de Itaparica, a criação do reservatório e os municípios atingidos pelas inundações.

A Usina Hidrelétrica de Itaparica está localizada a 50 Km de Paulo Afonso, na cidade de Petrolândia (PE), vizinha à cachoeira de Paulo Afonso, denominada hoje “Luiz Gonzaga”. Para a construção da usina Hidrelétrica de Itaparica, a CHESF criou um reservatório pelo represamento do rio São Francisco em Itaparica. Este reservatório ocupou uma área de 834 Km², com o acúmulo de 10,8 bilhões de litros de água. Sua construção teve início em 1979, mas devido a problemas financeiros, enfrentados pelo setor elétrico brasileiro na década de 1980, só em 1985 foi concluído o fechamento e o desvio do Rio São Francisco. Somente em outubro de 1988, foram colocados em operação os dois primeiros geradores da Usina Hidrelétrica. Outros foram postos em funcionamento em 1989, nos meses de janeiro, julho e dezembro. Ainda em 1989, a Usina Hidrelétrica de Itaparica recebeu a denominação oficial de “Luiz Gonzaga”. A última máquina começou a operar em 1990. Nesta Usina estão instaladas seis unidades geradoras, com potência unitária de 250 Kilowatts, totalizando 1.500.000 Kilowatts, e seu layout contempla a adição de quatro unidades iguais atualmente em operação. Mas o lago formado veio atingir oito cidades, ou seja, mais de 10 mil famílias que foram deslocadas para outras paragens. Os municípios atingidos pelas inundações causadas pelo reservatório da Barragem de Itaparica foram: Petrolândia (PE), completamente; Itacuruba (PE), completamente; Floresta (PE), alguns distritos rurais; Belém do São Francisco (PE), alguns distritos rurais; Rodelas (BA), completamente; Aldeia Indígena Tuxá no município de Rodelas, completamente; Chorrochó (BA), alguns distritos rurais; Abaré (BA), alguns distritos rurais; e Glória (BA), alguns distritos rurais (Araujo, 2006, p. 32).

O grupo Tuxá, obrigado a optar, definiu-se pelo deslocamento da área de habitação para o local de instalação da Aldeia Mãe, na nova Rodelas. Outras famílias foram reassentadas no município de Ibotirama, no Oeste Baiano, conforme descrevo no próximo capítulo o reencontro com nossos parentes diaspóricos, que atualmente habitam em Ibotirama (BA). Outras famílias foram reassentadas no Bioma Caatinga, município de Inajá (PE).

A área reservada para a Aldeia Mãe, como já disse, possui seus lados conectados à área urbana, às áreas de Caatinga e ao lago de Itaparica. Reafirmamos que para a área de produção agrícola e das atividades socioculturais, equivalente à vida cotidiana, que eram realizadas na Ilha da Viúva, seria construído um projeto de irrigação específica para o povo Tuxá, o que nunca aconteceu. Aguardamos há mais de 37 anos! Esta temática será tratada no Capítulo 2.

Durante a realização da pesquisa referente à Licenciatura Intercultural, decidi descrever o nosso processo de desterritorialização.

No inesquecível dia 30 de março de 1988, com uma extraordinária velocidade, as águas da barragem de Itaparica chegam a Rodelas alagando todo o município, o distrito da Barra do Tarrachil em Chorrochó, parte da área rural do município de Glória, todos no Estado da Bahia e também nas cidades circunvizinhas de Pernambuco, tais como: Petrolândia, Itacuruba e parte do

município de Belém do São Francisco. Não só Rodelas, como todas estas cidades acima citadas deixaram sob o lençol d'água, parte das suas histórias, identidades e seus acervos culturais. Após a retirada dos moradores pela CHESF, a população assistiu passivamente o dilúvio, foi quando o jornalista Anchieta Nery relatou em um texto do jornal Feira-Hoje. Datado do dia 30/03/88, que um político, durante todo o processo de massacre da população, permaneceu mudo, silencioso, e neste momento lembrou a travessia do Mar Vermelho, quando Moisés conduziu os hebreus, fugindo do Egito rumo à Terra Prometida. Uma simples imagem de retórica, que não se encaixava no momento de angústia e dor; palavras lançadas ao vento, desconexas, sem nenhuma proximidade com o quadro real. Os entusiasmados apelos para que a população não se rendesse, não chorasse, levantasse a cabeça e enfrentasse o futuro e o progresso não encontraram eco e, com certeza, defrontar-se-ão nos próximos anos, com uma situação de miséria e pauperismo, de fome e sofrimento. Ao sair do Egito, Moisés conduziu o seu povo rumo à libertação; mantinha uma liderança incontestável, preferiu perder as regalias do palácio do Faraó para enfrentar os soldados ao lado da sua gente. Na cidade de Rodelas ao contrário, o que se presenciou foi um distanciamento das lideranças políticas, o povo foi entregue às imposições da CHESF, indefeso e abandonado, que embora ela estivesse na área para prestar solidariedade à população ribeirinha, deixou muito a desejar, pois os danos sociais foram irreparáveis.” (Araujo Tuxá, Trabalho de Conclusão de Curso intitulado – Os efeitos da ação antrópica na qualidade de vida do povo Tuxá: um estudo de caso da Usina Hidrelétrica de Itaparica – U.H.E.I., Rodelas, BA (Araujo, 2006, p. 42-43).

Para amenizar as agruras das moradoras da então nova aldeia Tuxá Morrinho, Dona Iraci, Estelita e Elisa¹⁴ cantavam seus sofrimentos e suas esperanças em forma de versos, ritualizados ao som do maracá, transformados em linha de toré.

(cantiga)
 Nós não somos daqui
 E nem somos de Mirandela
 Nós viemos desabrigados
 Da barragem de Rodelas.

Peregrinos,
 Vamos-lhes pedir
 Com dor no coração
 Pelo amor de São Francisco
 Tenha de nós compaixão
 A barragem de Itaparica
 Nos fez esta ingratidão
 Tirando nós da nossa Terra
 Nos deixaram na solidão.

Com os olhos cheios de lágrimas
 Já cansadas de chorar
 Sem saber como passamos
 Sem nossa Aldeia Tuxá.

¹⁴ Estelita e Elisa já não se encontram neste espaço terreno, ancestralizaram.

A nossa Ilha da Viúva
O grande lago inundou
Era nosso patrimônio
Herança do nosso avô.

Quando olhamos o Rio São Francisco
Nos dá vontade de chorar
Porque as águas que aqui passam
Em Rodelas vão passar.

Esta nossa longa história
No fundo nós vamos contar
Vamos sentir tanta saudade
Que de tristeza vamos chorar.

Já não podemos mais cantar
Pois sentimos grande emoção
A saudade dos parentes
E das festas de São João.

Somos Índios de Rodelas
Recente nesta cidade
Desejamos ter amigos
Fazendo novas amizades.

Já cantamos nosso povo
Ainda tornamos cantar
Viva São João Batista.¹⁵

Os versos foram registrados em uma das minhas conversas com as mulheres Tuxá da Aldeia Morrinho, durante desenvolvimento de pesquisa para trabalho de conclusão de curso, no ano de 2006, e mais tarde, no ano de 2011, durante as visitas/ação de trabalho e pesquisa de mestrado. Os versos expressam, na forma da tradição oral e da memória, a trajetória vivenciada pelos Tuxá que se deslocaram de suas terras de origem, no município de Rodelas, com o advento da construção da Barragem de Itaparica. Trata-se, pois, de uma trajetória de relocação/migração forçada/desterritorialização e de territorialização em um local distante de seu Território de origem, em uma “terra alheia”, como dizem. As terras adquiridas para realocar as famílias Tuxá no Oeste Baiano eram propriedades particulares, as fazendas Morrinhos e Oiteiros, adquiridas pela CHESF para realocar os Tuxá.

É impossível separar, sem perdas, um povo de seu Território, do lugar e do modo como viviam? No caso dos Tuxá, a organização social estava relacionada à forma de apropriação da

¹⁵ São João Batista é o padroeiro do povo Tuxá. Os padres missionários nomearam a missão que reuniu os ancestrais Tuxá de Missão de São João Batista de Rodelas (Martin, 1990).

terra e à relação com o rio e seus elementos. Havia um entrelaçamento simbólico dos rituais com a própria ilha, ou seja, a relação deles com a terra, o rio e os lugares sagrados, revelados na intercessão sobrenatural. Para Cruz (2017), os mais velhos se preocupam com a nova geração, que foi impossibilitada de viver nos lugares onde nossos conhecimentos eram transmitidos. Dessa forma, produziu-se um abalo sensível no apelo místico dessas práticas, enfraquecidas com o desaparecimento de um Território que era considerado sagrado. Para Felipe Tuxá,

Ainda, como consequência da perda de nossas terras, perdeu-se uma série de conhecimentos e práticas de manejo, referentes àquelas paisagens e àqueles lugares. É de se admirar a lista dos nomes das Ilhas que foram lembradas nas conversas e a grande quantidade de lugares e partes da paisagem nomeadas, que permanecem ainda hoje na memória de muitas pessoas – mesmo após 30 anos sem poderem visitar aqueles lugares (Cruz, 2017, p. 128).

A submersão da Ilha da Viúva destruiu o cotidiano dos laços de solidariedade do meu povo Tuxá, que se constituía na circulação, produção e doação de alimentos. Nas novas localidades, os indígenas, por muito tempo, reclamaram do rompimento de um modo de vida em que a lógica das relações sociais praticadas se dispersou. Tudo o que estava representado na posse da Ilha da Viúva lhes fora subtraído, sem a menor compensação.

1.4 Os percursos realizados: escrevivência reflexiva para uma educação territorializada

Em 2005, quando ainda cursava Licenciatura Intercultural Indígena, ingressei no Curso de Especialização em História do Brasil, pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF), localizado em Belém do São Francisco – PE. Como trabalho de conclusão de curso, realizei a pesquisa sobre a Educação Escolar da Aldeia Tuxá - Mãe, onde escrevi a monografia com o título *História da Educação Escolar Indígena Tuxá-Rodelas/BA*. Essa pesquisa foi de grande relevância para o meu crescimento intelectual e profissional, bem como para a minha comunidade, que se encontrava no auge da construção de uma proposta de educação escolar diferenciada. Com essa experiência de pesquisa associada aos processos de formação em curso, os primeiros desenhos para pensar a educação escolar indígena territorializada começaram a ganhar forma. O referido curso me oportunizou atuar no CESVASF como professora do componente curricular “Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado” nos cursos de graduação em História, Geografia e Letras, no ano de 2007.

Esse conjunto de experiências com os estudos na graduação e pós-graduação, e a atuação em cursos de graduação, não era comum entre os povos indígenas da Bahia nos anos de 2007. Isso me possibilitou assumir a gestão das políticas públicas de Educação Escolar Indígena no âmbito da SEC/BA, onde permaneci durante o período de 2007 a 2016. Depois de quase uma década atuando na construção de políticas públicas de educação escolar indígena no estado da Bahia, optei por pedir demissão para assumir uma vaga na Universidade Federal do Amapá, em virtude do concurso público no qual fui aprovada.

Em 2009, ingressei no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, onde passei a ter contato com uma excelente equipe de professores e com as e os colegas de sala, sendo incentivada a aprofundar meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor que a academia exige. Mergulhei nas leituras indicadas pelo programa, o que me fez me apaixonar ainda mais pela Educação, pela História e pela Antropologia. Tudo isso resultou na dissertação intitulada *Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial: uma abordagem histórica sobre as escolas indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha*.

Na dissertação, enfoquei a educação escolar indígena na Bahia a partir de uma base teórica e prática, abordando aspectos curriculares e pedagógicos relacionados à educação intercultural e sustentável nas Escolas Indígenas Pataxó Coroa Vermelha e Capitão Francisco Rodelas, confrontando e mesclando conhecimentos históricos, teóricos e práticos de educação intercultural. A pesquisa teve como objetivo compreender e refletir sobre o processo de construção da educação escolar indígena intercultural e sustentável. Vale ressaltar que realizei o mestrado no auge da minha atuação no cargo que ocupava na SEC/BA, o que foi muito desafiador para mim. Por outro lado, essa experiência me proporcionou pensar no currículo das escolas indígenas a partir das especificidades dos Territórios indígenas, fazendo as amarras que indicavam os caminhos para a construção de propostas educacionais específicas no Território e a partir do Território.

Naquele momento, já desencadeava uma reflexão sobre a educação escolar indígena territorializada. Vale destacar que, apesar de estarmos em um momento com uma gestão de governo favorável à construção de políticas educacionais indígenas específicas no estado da Bahia, o processo dessa construção avançou com muitos desafios. Isso ocorreu porque é muito difícil construir políticas educacionais específicas quando os sistemas de ensino não estão preparados para essa mudança. Muitos dos embates encampados com gestores educacionais da pasta ocorreram devido ao desconhecimento das epistemologias próprias dos povos indígenas, apesar de garantidas no marco regulatório da educação escolar indígena.

No período de 2007 a 2016, desenvolvi um trabalho de gestão das políticas estaduais de educação escolar indígena na função de Coordenadora Geral da Educação Escolar Indígena. Durante esse longo período como gestora pública, pude perceber a complexidade na implementação de políticas públicas para o cumprimento das leis que amparam os direitos dos povos indígenas no Brasil. Participei de inúmeras reuniões junto ao Ministério da Educação (MEC), conferências, congressos, seminários e grupos de trabalho, tudo em busca de melhoria e atendimento das políticas públicas de educação escolar indígena. Assim, conseguimos avançar nas propostas de educação escolar intercultural. Criamos a Lei da Carreira do Magistério Indígena no Estado da Bahia; as Matrizes Curriculares referenciadas para as escolas indígenas; e realizamos concurso público específico para professores indígenas – entre muitas outras conquistas, todas elas com o apoio incondicional do movimento de professores, professoras e lideranças indígenas do estado da Bahia.

Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido na SEC/BA não foi um trabalho trivial. Esta afirmativa está carregada de muitas questões a serem enumeradas. Primeiramente, a educação escolar indígena possui uma demanda histórica reprimida, que vai desde os padrões mínimos de infraestrutura, acesso a material didático e pedagógico específico e diferenciado, até a vida funcional dos profissionais da educação. Em segundo lugar, os recursos financeiros investidos na maioria das realidades dos Territórios indígenas estão aquém das necessidades reais. Em terceiro lugar, o currículo escolar é um processo contínuo de construção. Em quarto lugar, os professores e professoras chegam às salas de aula antes da qualificação docente. Por fim, as políticas públicas não acompanham o que orienta a legislação da educação escolar indígena, fazendo com que essas políticas se afastem cada vez mais da concepção de educação escolar indígena desejada pelos povos indígenas e normatizada na legislação federal brasileira.

Além das questões enumeradas acima, trago outro desafio enfrentado: o de lidar com os meus múltiplos “eus”. Eu, enquanto mulher e indígena, carregada de princípios, ideologias e epistemologias próprias, tendo que dar respostas eficientes e céleres para as problemáticas milenares da educação escolar indígena dos povos indígenas na Bahia; eu, enquanto cargo de confiança de governo/poder público, tendo que respeitar as hierarquias e as burocracias de Estado, buscando sempre alternativas outras para destravar tais burocracias nos processos, para evitar que estes não se tornassem morosos para as escolas indígenas; e, por fim, eu, enquanto estudante de mestrado, pesquisadora e objeto de estudo, tendo que me colocar com os meus múltiplos “eus” na pesquisa. Ressalto que essa situação se repete durante os estudos no doutorado e o trabalho que passo a desenvolver no Ministério da Educação.

Essa multiplicidade me colocava em situações nas quais me posicionava em contexto de coexistência simultânea de coisas antagônicas o tempo todo. Quantas vezes me vi com corpo presente e alma distante, em situações de provação, tendo que concordar com o corpo e discordar com a alma, buscando sempre atender às determinações das minhas epistemologias e das minhas referências de vida. Posso afirmar que foi com a sabedoria daqueles que estiveram e estão sempre à minha frente me guiando, orientando, os entes encantados, que os meus múltiplos “eus” conseguiram fazer com que estes fossem uma só pessoa: Rosilene Tuxá.

Enquanto professora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Câmpus Binacional do Oiapoque, UNIFAP, e convivendo com os povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, pude partilhar de algumas experiências vividas e narradas por esses povos sobre a chegada de igrejas em suas comunidades. Essa situação me despertou o interesse pelos processos de conversão religiosa, o que me levou a escrever o projeto intitulado: *Etnicidade Contrastada: conversão religiosa no contexto dos povos indígenas da Terra Indígena Uaçá – Oiapoque – AP*, com o qual cheguei ao doutorado.

Retomo o impacto da barragem, que ocasionou a cisão dos Tuxá, resultando na relocação para pelo menos três localidades distintas. Mais tarde, essa fragmentação continuou operando e novas aldeias se formaram.

Perante as diásporas do grupo e, conseqüentemente, dos mestres intangíveis, o ritual do particular¹⁶ ficou por um determinado tempo fragilizado, tendo os conselheiros e o pajé Tuxá que dedicar atenção especial aos iniciantes do ritual, a fim de que os conhecimentos fossem ensinados aos novos membros, que eram jovens que foram convocados pelos entes a serem iniciados. Assim as nossas lideranças espirituais dedicaram-se ao cuidado e à preservação do ritual do particular.

Podemos dizer que o chamado dos jovens Tuxá a serem iniciados no ritual é tensionado com a diáspora do povo e dos mestres encantados, ocorrida nos anos de 1987 e 1988, quando do advento da barragem. Nesse contexto, os participantes do ritual do particular se dividiram ao optarem pela formação de outras aldeias em lugares distintos e longínquos, o que levou, conseqüentemente, à criação de novos espaços para o ritual. Esse fato causou um certo enfraquecimento das forças do ritual do particular e, com isso, os mestres manifestaram-se escolhendo jovens indígenas para serem iniciados no ritual, processo que mudou o perfil dos participantes. O que antes se dava somente entre pessoas de maior idade passou a ter membros com menor idade, em fase da adolescência. Este fato é caracterizado como um fato novo no

¹⁶ Ritual sagrado do povo Tuxá, conforme veremos no decorrer desta tese.

contexto do particular, sendo visto ou explicado como um importante processo de ressignificação e fortalecimento do ritual, dos encantos e dos mestres, evidenciado no Capítulo 2, item 2.2: “O particular e a categoria nativa do cuidar: entre o segredo e o sagrado”.

Questões como essas foram entrelaçando meus pensamentos e me conduzindo a outra perspectiva de pesquisa para o doutorado, levando-me a entender que era eu mesma quem deveria encontrar respostas para minhas inquietações, meus desejos e minhas perguntas. Assim, até os primeiros semestres do doutorado, além dos estudos, me dediquei ao trabalho com a educação escolar indígena. Seja com a educação básica no período de 2007 a 2016, ou com o ensino superior no período de 2016 a fevereiro de 2020.

Nesse ínterim, surgiu o contexto de pandemia da Covid-19, que me impossibilitou de fazer o trabalho de campo no Território dos povos indígenas da Terra Indígena Uaçá – Oiapoque – AP. Destarte, o novo projeto de pesquisa foi nascendo e ganhando forma com a aprovação, na qualificação, do projeto intitulado *Etnologia comparada das transformações socioculturais no Nordeste Indígena: o Povo Tuxá da Aldeia Mãe - Território D'zorobabé*. No entanto, o contexto pandêmico que assolou o mundo alterou significativamente o ritmo do trabalho de campo, com o isolamento forçado e a falta de concentração na escrita.

Diante do caos que viviam as pessoas, os noticiários de TV a todo tempo trazendo notícias ruins, mais uma vez a tese vai sendo delineada seguindo outro caminho. A própria situação de pandemia vivida pelas comunidades alterou a rotina das escolas, o formato das aulas, as metodologias de ensino, as estruturas, bem como os conteúdos. Tudo isso contribuiu para focalizar o objeto da tese na proposta que o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas já sinalizava com o trabalho que vem desenvolvendo há algum tempo.

1.5 A pandemia da Covid-19

Toda essa destruição não é nossa marca,
é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra
(Kopenawá, 2011).

Fotografia 3 - Indígenas e a Covid-19



Fonte: Michael Dantas / AFP¹⁷, 2022.

Não poderia deixar de mencionar a pandemia da Covid-19 que provocou um cenário em que as pessoas temiam o fim da existência humana e, nesse contexto, o meu projeto de pesquisa para o doutoramento vai tomar outro rumo, como veremos mais à frente. O novo coronavírus nos colocava em situação temerosa, ao percebermos mais de perto o número de mortes por Covid-19, pois todos os dias os noticiários da TV mostravam números gigantescos de mortes por Covid-19 em todo o mundo. No Brasil, os números eram alarmantes, dados que estavam muito próximos de todos nós. O medo da morte nos colocava na posição de nos proteger de todas as formas e, nesse contexto de incertezas e medos, acompanhávamos as decisões dos governantes do nosso país. De um lado, estavam aqueles que tomavam decisões de forma mais assertiva, enquanto, de outro lado, estavam aqueles que tomavam decisões de modo errôneo sobre como lidar com a pandemia da Covid-19.

Esse contexto de incertezas também nos colocava no papel de investigar e avaliar os governantes da nossa cidade, estado e país, sobretudo em relação à política de isolamento social. Acompanhávamos os noticiários todos os dias sobre a evolução da pandemia e as medidas adotadas pelos prefeitos e governadores, que, em sua maioria, contrariavam as orientações do presidente Jair Bolsonaro, que se manteve resistente ao uso de máscaras de proteção e ao isolamento da população.

A pandemia da COVID-19 alterou os eixos da polarização política. De um lado, governadores, prefeitos e legisladores preocupados com os riscos de estrangulamento do sistema de saúde causado pela pandemia. De outro, o

¹⁷ Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/01/covid-19-descaso-do-governo-e-aumento-no-numero-de-casos-preocupam-indigenas-e-indigenistas/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

presidente Jair Bolsonaro, focado primordialmente nas consequências econômicas negativas da política de isolamento social. Por meio de uma pesquisa de opinião, identificamos que o “medo da morte” diminuiu a polarização ideológica existente no Brasil desde a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República. Ao contrário do que muitos esperavam, os eleitores que se auto-identificaram como de direita e centro-direita – supostamente, o núcleo de eleitores de Bolsonaro – rejeitaram seguir a recomendação e avaliam mal a performance de seu líder. Também mostramos que essa mudança de comportamento não foi influenciada pelos diferentes níveis de renda. (Pereira; Medeiros; Bertholini, 2020, p. 952).

Enquanto isso, nos Territórios indígenas, a população sofria com o descaso com a saúde indígena. Os atendimentos emergenciais para a Covid-19 demoraram a chegar nas terras indígenas. O acompanhamento no atendimento aos cuidados com as pessoas contaminadas e a evolução do novo coronavírus entre as populações indígenas representaram um grande desafio. Os números oficiais de contaminação informavam sobre as notificações, mas não refletiam a extensão da pandemia entre os povos indígenas. O grande desafio estava na ausência de desagregação dos dados, o que dificultou o reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. Outro problema grave foi a ausência de dados sobre indígenas que viviam fora de terras indígenas homologadas.

A Covid-19 se alastrou entre os povos indígenas de maneira muito rápida. No contexto dos Territórios indígenas, percebeu-se que o Estado brasileiro teve uma grande parcela de omissão¹⁸. O vírus se espalhou entre os povos indígenas aldeados, principalmente levado por profissionais da saúde, garimpeiros e grileiros. Nos dois últimos casos, aproveitaram-se da situação para intensificar as invasões durante a pandemia. Outro foco de contaminação ocorreu através de indígenas que se contaminaram ao buscar o auxílio emergencial na cidade, ou até mesmo ao acessar as Unidades Básicas de Saúde (UBS), ambulatórios, centros de saúde e hospitais para tratar de outras enfermidades.

Um exemplo desse tipo de contaminação aconteceu na minha Aldeia Tuxá Mãe, com a senhora Lurdes de Libana, que, ao tratar de outra enfermidade na cidade de Paulo Afonso, foi contaminada pelo vírus da Covid-19, o que a levou a óbito. Casos como esse se alastravam entre a população indígena em todo o país. De acordo com Cruz (2021), que também desenvolvia a sua escrita de tese, o momento pandêmico foi muito desafiador para o

¹⁸ De acordo com o monitoramento realizado desde o começo da pandemia pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), até o dia 18 de janeiro de 2022, 1.255 vidas indígenas foram levadas pela Covid-19. Sem dúvida alguma, esse número é resultado, principalmente, da negligência e do descaso do governo em vacinar e oferecer assistência médica aos povos originários. <https://cimi.org.br/2022/01/covid-19-descaso-do-governo-e-aumento-no-numero-de-casos-preocupam-indigenas-e-indigenistas/>. Acesso em: 18 fev. 2024, 11:33.

desenvolvimento de sua pesquisa, pois “o tema da violência e do genocídio não é dos mais apazíveis, e isso se tornou ainda mais desafiador durante a pandemia”.

Estratégias de apagamento e silenciamento concernentes ao contexto indígena tornaram-se mais evidentes, graves e, paradoxalmente, mais elusivas. As notícias cotidianas da gestão bolsonarista traduziam de maneira tangível os inúmeros relatos de mortes indígenas: crianças sugadas por maquinário de garimpo ilegal, subnotificação de óbitos e infectados nos territórios, declarações presidenciais na ONU que faziam o Brasil indígena parecer um lugar tranquilo de se viver, *fake news* e matérias antivacina, denúncias de genocídio e tantas outras. Tudo isso num ritmo acelerado, acompanhando a subida aparentemente sem fim da curva de óbitos. (Cruz, 2021, p. 57).

Para Pereira, Medeiros e Bertholini (2020, p. 953), “a pandemia do novo coronavírus foi um choque exógeno de grande magnitude, equivalente ao deslocamento de placas tectônicas”. O Brasil e o mundo precisavam agir rapidamente contra a rapidez do contágio. Pesquisadores que desenvolvem vacinas, como biólogos, farmacêuticos, médicos e biomédicos, entraram em uma corrida desenfreada na pesquisa para o desenvolvimento e a criação de vacinas contra o coronavírus. Enquanto isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendava o distanciamento social e o uso de máscaras de proteção. A população, em sua grande maioria, temendo o alastramento e a gravidade da doença, bem como o risco de morte, seguia as recomendações da OMS, que pregava o distanciamento social. Quase todos os líderes de países que apresentaram casos da doença adotaram medidas de isolamento. Enquanto isso, no Brasil, o Presidente da República minimizava a virulência da pandemia e suas consequências à saúde, alegando preocupação com os efeitos econômicos adversos gerados pelas medidas de distanciamento social.

O presidente brasileiro, Jair Bolsonaro, tem sido um dos principais defensores dessa estratégia de enfrentamento da pandemia. Além dele, os presidentes de Nicarágua, Daniel Ortega; Bielorrússia, Alexander Lukashenko; e Turcomenistão, Gurbanguly Berdimuhamedow, também se recusaram a decretar medidas de isolamento social. No início da pandemia, os presidentes de Estados Unidos, Donald Trump; México, López Obrador; Rússia, Vladimir Putin; e o primeiro-ministro italiano, Giuseppe Conte, também relutaram em apoiar o isolamento social, mas acabaram mudando a posição e passaram a defender que a população fique em casa. (Pereira; Medeiros; Bertholini, 2020, p. 954).

No contexto dos povos indígenas, a transparência dos dados sobre os indígenas, assim como a baixa testagem, sempre foram problemas no enfrentamento da pandemia, impactando negativamente a estimativa de casos. A lição que tiramos dessa situação foi que era necessário fazer alguma coisa para amenizar o número de mortes por Covid-19 entre os povos indígenas.

Com esse intuito, diversas denúncias foram feitas em todas as regiões do País sobre o descaso dos órgãos de saúde com a população indígena, no que se refere aos atendimentos emergenciais e aos protocolos de combate ao coronavírus.

As redes sociais foram mobilizadas com muito êxito. A situação só começou a ser amenizada com a chegada da vacina contra a Covid-19, quando a população indígena foi colocada na escala de prioridades, resultando na diminuição do número de mortes. A vida cotidiana começou a voltar ao normal de forma ainda muito lenta, e o raciocínio e a concentração das pessoas em seus respectivos trabalhos também se deram de forma muito lenta, principalmente no contexto de escrita de teses, em que muitas pessoas retornaram ao formato de *home office*. Inserida nesse contexto, somente no ano de 2022 a minha pesquisa de campo e a escrita da tese começaram a ter um pouco mais de fluidez.

No entanto, chegou o ano das eleições para Presidência da República e o Brasil vivia o dilema do debate político, alterado pela pandemia da Covid-19, que aproximou os polos ideológicos antes extremados. Em outras palavras, a Covid-19 fez com que segmentos expressivos de eleitores alterassem sua percepção política diante do “medo da morte” (Pereira; Medeiros; Bertholini, 2020, p. 952).

A campanha para a eleição presidencial de 2022 seguiu em clima de grande polarização, com Jair Bolsonaro (PL) disputando a reeleição e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) tentando retornar à Presidência da República para um terceiro mandato. Ambos lideravam as intenções de votos. Outros onze candidatos também tiveram suas candidaturas aprovadas pelo plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). No entanto, Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva foram os dois candidatos mais votados e seguiram na disputa no segundo turno das eleições.

Em meio às tensões políticas, e de acordo com o Jornal BBC News¹⁹, Lula se tornou o primeiro candidato brasileiro a conquistar mais de 60 milhões de votos no segundo turno. Ele ultrapassou seu próprio recorde como o candidato mais votado do país, superando os 58,295 milhões de votos obtidos em 2006, quando disputou contra Geraldo Alckmin, seu atual vice-presidente. Sua candidatura pelo PT à Presidência, que parecia distante há alguns anos, ganhou força e se materializou desde que Lula teve sua condenação por corrupção anulada pelo Supremo Tribunal Federal (STF)²⁰.

¹⁹ BBC News (anteriormente BBC News and Current Affairs) é o departamento dentro da British Broadcasting Corporation (BBC) responsável pela área de jornalismo e notícias da corporação, e pela produção de seus programas de notícias, tanto para a televisão como para a rádio e internet.

²⁰ Jornal BBC News - <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 18 fev. 2024, 14:39.

Luiz Inácio Lula da Silva (PT) venceu as eleições para a presidência da República, derrotando Jair Messias Bolsonaro (PL), que era o presidente da época e pleiteava a reeleição no segundo turno das Eleições Gerais de 2022. A vitória de Lula mudou o cenário federal, especialmente no que se refere às políticas do governo brasileiro para os povos indígenas.

Em janeiro de 2023, logo no início de sua gestão, o atual Presidente da República criou o Ministério dos Povos Indígenas, um órgão da administração federal criado a partir das necessidades identificadas pelo Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas, durante o Governo de Transição. Lula deu posse à Ministra Sônia Guajajara, o que foi um marco na história do Brasil. Pela primeira vez, um governo eleito instituiu, no país, o Ministério dos Povos Indígenas, o que abriu portas em vários órgãos públicos para que os indígenas assumissem cargos públicos nas esferas subnacionais, principalmente nas regionais da Funai e da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), situadas em diversos municípios no interior do país.

Nesse entretempo em que o país se restabelecia com uma nova estrutura de gestão política, seu presidente, empossado em janeiro do ano de 2023, nomeava as pessoas para assumir os cargos de confiança do governo federal, momento em que Camilo Santana assumia como Ministro de Estado da Educação e já construía o plano de recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão no âmbito do Ministério da Educação, responsável por implementar políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos, alfabetização, diversidade e inclusão em educação. A Secadi é recriada com a indicação de Zara Figueiredo para assumir o cargo de Secretária, onde ela contribui para montar a sua equipe de gestores considerando as modalidades e temáticas que a importante Secretaria abarca e que tem buscado promover a equidade na educação, valorizar a diversidade e os direitos humanos, e contribuir para o desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivos.

É nesta Secadi que a educação escolar indígena tem buscado se materializar; espaço em que políticas públicas específicas são pensadas e construídas; onde há o diálogo direto com povos indígenas e lideranças políticas que assumem o papel de cobrar e buscar soluções para as demandas educacionais; é na Secadi que a educação escolar indígena possui seu lugar no organograma do Ministério da Educação, apesar de fazer parte das responsabilidades de todas as secretarias e autarquias deste Ministério. É nesse lugar que eu assumo como gestora da Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

É onde tenho buscado contribuir com as epistemologias educacionais dos povos indígenas que, há pelo menos 15 anos, com a minha atuação na educação básica e no ensino superior, me dedico à construção de políticas públicas interculturais que respeitem e valorizem

os processos próprios de ensino e aprendizagem e os contextos linguísticos de reavivamento e/ou fortalecimento das línguas indígenas.

Após dois anos de atuação no Ministério da Educação, sendo um ano como Coordenadora Geral de Políticas Educacionais Indígenas e um ano como Diretora de Políticas de Educação Escolar Indígena, fazendo parte da equipe de gestores da Secadi e estando à frente de tomadas de decisões importantes para os rumos da EEI, tive a certeza de que precisaria relacionar algumas reflexões do campo empírico do meu lugar de atuação profissional, considerando uma parte da área de estudo real, observada e experimentada por mim, em contexto de pesquisa-ação, em que pude contribuir para a indução de políticas específicas, coletar dados e realizar observações que auxiliaram as minhas investigações sobre a tese da educação territorializada e como isso se caracteriza a partir do olhar para a política educacional adotada pelos Tuxá da minha Aldeia Mãe e o CEICFR.

A opção de trazer as experiências vividas e experimentadas, seja no âmbito da minha comunidade e/ou em espaços de trabalho, para dentro da minha escrita de tese, fez com que ela se transformasse naquilo que acredito estar cooperando com a EEI almejada pelos povos indígenas deste nosso país.

Dito isto, no início do ano de 2023, quando imaginei que a pandemia da Covid-19 se aproximava do fim, com o acesso de toda a população à vacina contra o coronavírus e a sociedade sinalizando o retorno à vida normal, fui surpreendida com um convite para assumir a Coordenação Geral de Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI), mais uma vez. Contudo, desta vez, o convite foi no âmbito do Ministério da Educação - MEC, com o retorno da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Mais um desafio na minha vida, em que tive que dar prioridade ao cargo em detrimento da minha escrita de tese. Afinal, a situação da Educação Escolar Indígena no Brasil encontrava-se em um estado de descaso quase generalizado, pois, nos seis anos anteriores, essa área não foi prioridade para os gestores públicos, principalmente na esfera federal, que extinguiu a Secadi do MEC.

Depois de um ano buscando reorganizar a casa e participar da construção de políticas públicas consolidadas para a educação escolar indígena, retomo a escrevivência aliando a temática da pesquisa por acreditar que o futuro da EEI está em uma educação territorializada. Uma educação que pense o currículo e a escola no Território e a partir do Território, de maneira a potencializar a vida no Território, construindo uma governança séria e célere dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) indígenas e ajudando a pensar um Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena, uma vez que tramita a construção, pela primeira vez no Brasil, de um Sistema

Nacional de Educação Brasileira, sendo que a Política Nacional dos TEE's se encontra no documento como Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena.

Reflexões a respeito dessas temáticas compõem o Capítulo 5 desta tese. No entanto, menciono algumas das iniciativas do Ministério da Educação que representam importantes mudanças e conquistas para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com as quais, como Diretora de Políticas de Educação Escolar Indígena deste Ministério, estou diretamente envolvida, dentre outras:

- A organização da oferta educacional por meio dos Territórios Etnoeducacionais, com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade a partir da criação do sistema de governança, do sistema de bolsas para monitoramento da política e da câmara tripartite de gestão dos TEEs, como veremos mais à frente;
- A formação de professoras e professores indígenas como compromisso público do Estado brasileiro, que deve ser garantida pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Para essa política, a Secadi vem realizando parcerias com instituições de ensino superior, como veremos adiante, quando discutiremos a Ação Saberes Indígenas na Escola, sendo esse apenas um exemplo das ações de formação, mas que outras, tão importantes quanto, estão sendo desenvolvidas com foco na valorização das epistemologias interculturais e das línguas maternas dos povos indígenas; no reconhecimento e valorização de notórios saberes nas escolas indígenas e nos cursos de formação interculturais para professores indígenas, como os cursos de magistério indígena, licenciaturas e pedagogias interculturais, com apoio técnico e financeiro do MEC por meio do Programa de licenciaturas indígenas (Prolind) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), que é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), idealizada junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão;
- O Parfor Equidade foi instituído pelo Edital nº 23/2023 com o objetivo de formar professores indígenas em diversas áreas do conhecimento. Em 2024, o programa aprovou a implementação de 39 cursos de Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas, a serem ofertados por 39 Instituições de Ensino Superior, distribuídas nas regiões do país, promovendo 2.412 novas matrículas em instituições de ensino superior para indígenas;

- A criação da Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (Capema) instituída pela Portaria nº 17, de 16 de fevereiro de 2024. A Capema tem o objetivo de assessorar a Secadi/MEC na formulação e no acompanhamento de políticas educacionais relacionadas à alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, à formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e à produção, avaliação, edição;
- A universalização do Programa Bolsa Permanência (PBP) para estudantes indígenas do ensino superior em instituições públicas federais - o Programa Bolsa Permanência - PBP/IFES, instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, alterada pela Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023, tem por objetivo minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação, especialmente dos estudantes de graduação indígenas, quilombolas e dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, matriculados nas IFES;
- A realização de 20 (vinte) seminários regionais de escuta aos povos indígenas para subsidiar a elaboração da minuta do projeto de lei que cria a primeira universidade federal indígena do Brasil;
- A instituição do Grupo de trabalho no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (Sesu) com participação indígena para concepção da proposta da referida universidade por meio da Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024; e por fim,
- O marco referencial de equidade, documento em construção pela Secadi/MEC, que trata, portanto, da equidade como princípio estruturante de políticas educacionais. De acordo com o documento, “a condição para que esse objetivo seja realizado plenamente é que o conjunto da política pública busque promovê-lo, rompendo com a ideia de políticas universalistas como desenho ideal”. Nesse sentido, as modalidades educacionais como a educação escolar indígena são instrumentos importantes de reconhecimento das especificidades de populações como os povos indígenas.

Destarte, evidenciei neste capítulo os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização do nosso povo, através da minha escrevivência e trajetória. Busquei exercitar e refletir, a partir das memórias e histórias, as relações socioculturais e espirituais Tuxá imbricadas no ambiente habitado, o *Opará*, fundamental para o povo Tuxá, e os impactos socioambientais provocados pela barragem de Itaparica. As relações do sagrado Tuxá com o *Opará* serão ainda mais evidenciadas no próximo capítulo.

2 “O TEMPO DAS CANOAS”: MODOS DE RELAÇÃO COM OS LUGARES SAGRADOS – UM FENÔMENO DE LONGA DURAÇÃO

A nossa organização social era muito boa, era uma unidade, desestruturaram nossa unidade. Cada clã plantava em seu pedaço de terra, pouca porque foi usurpada, mas tinha o suficiente para nossa produção em abundância, quando conseguimos estabelecer nela. Alimentava os nossos na comunidade e os de fora também. E tinha cada um, sua canoa. O tempo das canoas era a nossa vida, a nossa resistência.

Cacique Bidu *Arfer*– Liderança do Povo Tuxá

Fotografia 4 - Canoa à vela, Ilha da Viúva, ilhotas e Serrote



Fonte: Orlando Ribeiro – 1979²¹

A imagem fotográfica acima é uma das poucas imagens que mostra à esquerda a Ilha da Viúva e o *Serrote*, onde se vê uma torre de energia. Há um canoeiro em sua canoa à vela, modelo muito usado pelos Tuxá, antes da inundação do Território. A ilustração nos permite compreender melhor sobre a vida como ela era.

2.1 Sobre a vida como ela era

Esse passado [...] estirando-se por todo seu trajeto de volta à origem, ao invés de puxar para trás, empurra para frente, e, ao contrário do que seria de esperar, é o futuro que nos impele de volta ao passado (Hannah Arendt, 2015, p. 37).

²¹ Acervo da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai).

As canoas faziam seus trajetos por entre ilhas, levando o povo Tuxá a circular em nosso Território – um cotidiano milenar interrompido. A fotografia que segue é um exemplo de circulação das canoas Tuxá no *Opará*, rotina diária do nosso povo que se encerra com o enchimento do lago no ano de 1988.

Fotografia 5 - Canoas Tuxá



Foto: Carlos Estevão de Oliveira, s/d - Coleção Etnográfica - Museu de Pernambuco.

Acordar antes do sol nascer era muito comum entre os Tuxá, que atravessavam o *Opará* todos os dias. As canoas, principal meio de transporte dos Tuxá, em tempos de cheia ou de seca, fizesse chuva, sol, ventania, tempestade, dia ou noite, transitavam em círculos de vai e vem nas águas do *Opará*. O vento era fator importante para a navegabilidade. Dependendo de como ele soprava, favorecia ou desfavorecia os percursos feitos pelas canoas à vela, que, quando soprando rio acima, era o tempo ideal para realizar o percurso do círculo Território ilhas x Território aldeia, pois, levadas pelo vento, as canoas à vela completavam os percursos com mais agilidade e conforto.

Na descida do *Opará*, o vento que soprava favorecia o círculo Território aldeia x Território ilhas. Enquanto na subida do *Opará* ocorria o contrário, dificultando a navegabilidade, pois as canoas tinham que subir o curso do *Opará* até a cabeceira das ilhas, para fazer a caída e alcançar o ponto de parada, ou o ponto intermediário por entre ilhas e ilhotas. Muitas vezes, quando o tempo estava muito desfavorável, a caída da Ilha da Porta,

primeira do círculo Território aldeia x Território ilhas, obrigava as canoas a fazerem um percurso mais longo – área limítrofe do município de Rodelas, rio abaixo –, exigindo, para a subida do *Opará*, remar com bastante força braçal. Quando as canoas encontravam um ponto de apoio, eram empurradas com o apoio de uma vara de galho de árvore forte para não permitir que elas descessem *Opará* abaixo. Vale destacar que nos percursos em que o vento era desfavorável, os panos, como chamávamos as velas, eram fechados, e os remos e as varas eram acionados pela força braçal.

Assim, os percursos se completavam, fosse com a força do vento ou com a força braçal, e, em pouquíssimos casos, com o barco a motor. As canoas faziam seus percursos por entre ilhas e ilhotas, com destino às ilhas onde os Tuxá habitavam, em especial à Ilha da Viúva, em tempos mais contemporâneos, sempre completando os círculos de navegabilidade cotidianos na Aldeia Mãe, localizada à margem direita do *Opará* (Figura 6), constituída em uma densa vivência relacional com os lugares²².

Fotografia 6 - Aldeia Mãe, Rodelas (BA)



Fonte: Anaí²³, 1982

A Imagem acima ilustra a Aldeia Mãe, denominada de Rua Felipe Camarão, hoje submersa, mas era nesse lugar que os Tuxá retornavam das Ilhas todos os dias para a Aldeia em terra firme, onde a comunidade vivia simultaneamente com o Território Ilha. Assim as canoas completavam seus percursos levando pessoas de todas as idades: adultos, idosos, jovens,

²² Os lugares, como mostraremos nesta tese, são caracterizados como parte integrante da vida em comunidade, elemento central da espiritualidade, da cultura, da identidade Tuxá e suas relações com os encantados.

²³ Acervo fotográfico Anaí. Disponível em:

https://photos.google.com/share/AF1QipP2lk_JR4IyjuArg2r67ZW4VUWDZ1vLz8wKybmjtsglF9ki8rCYLqK_ca-Qhww7Vw?key=Z2hqa2VkNUZGNVE0RTNDTII4LTRyeWJsTF9ubjhn. Acesso em: 8 mar. 2025.

crianças, bebês, bem como cestos e aiós com alguns objetos e produtos para o consumo diário. Desse modo, existia uma troca de produtos levados nos percursos, que se completavam ora no Território ilhas, ora no Território aldeia da terra firme.

Geralmente, levava-se para as ilhas alimentos e outros itens de consumo que não se produziam lá, como sal de cozinha, fósforo e sabão. Porém, este último também era produzido na ilha. Algumas mulheres desenvolveram a prática de fazer sabão com sebo e gordura animal, a principal matéria-prima do sabão caseiro. Algumas mulheres Tuxá costumavam fazer sabão em seus alguidares sobre as trempes de pedra e fogo à lenha. Juntavam o sebo sempre que matavam um animal para comer sua carne. O sebo acumulado servia para fazer sabão, que era usado para lavar roupas, louças, panelas e até mesmo para a higiene corporal durante os banhos. As famílias que não desenvolveram habilidade para fazer o sabão compravam ou trocavam pedaços de sabão produzidos na comunidade por outros produtos. A minha mãe costumava comercializar o sabão que ela mesma produzia.

No percurso de volta, que acontecia na maioria das vezes no final do dia, as canoas retornavam carregadas, na expressão dos mais velhos, com alimentos retirados da terra e do rio, geralmente frutos diversos, raízes, como a mandioca, batata doce, cana, ervas medicinais, feijão, peixes e caças. Entre os turnos matutino e vespertino, outros percursos eram feitos para atender aqueles que precisavam fazer algum serviço na cidade, em especial os estudantes que já possuíam idade para ajudar os pais na labuta cotidiana, dividindo o dia entre a escola e os trabalhos no Território ilha.

Dessa forma, os caminhos percorridos por entre terras e rio envolviam um modo de vida próprio, constituído pela livre circulação entre os lugares: lugar terra, lugar ilha, lugar ilhota, lugar pedra, lugar Serrote, lugar rio, lugar águas, lugar cachoeiras, lugar árvore, lugar mata, lugar invisível, a exemplo do interior do Serrote. Este último estava situado no *Opará*, por entre ilhas, antes da submersão do Território Tuxá, e hoje, com um volume menor, situado de forma quase frontal na Aldeia Tuxá Mãe. Trata-se de uma formação rochosa considerada pelo meu Povo Tuxá não apenas como um composto rochoso e seus diversos elementos vegetais, que se relacionam com outros elementos, como água, sol, ar, fauna, flora e os seres cosmológicos, mas também como a morada dos encantados.

Em uma das muitas noites, quando sentada na calçada da casa de meus pais, conversávamos sobre a vida no interior do Serrote, era o dia 20 de junho do ano de 2022, quando resolvi instigar a conversa direcionando-a para o meu objeto de pesquisa, queria saber mais sobre a morada dos encantados. Meu tio Euclides Cataá disse: “Ah lá é um mundo! Lá mora os encantados, aqueles que sabem de toda a verdade, sabem de tudo” (Euclides Cataá, 2022).

Minha mãe completou: “Lá é um mundo mágico e é para lá que todos nós vamos um dia” (Maria Eduarda Cruz, 2022). No topo do Serrote, existe uma capelinha, hoje inativa, que possivelmente era um local para atendimento do catolicismo, instalada em um período que não se sabe precisar, mas que podemos deduzir que possui influência do período da catequização dos povos indígenas na região.

Há divergências relacionadas aos primeiros missionários que instalaram os indígenas na região, nomeada posteriormente Freguesia de Rodelas. Foi afirmado em documentos produzidos pelo Frei Martinho de Nantes (Nantes, 1979) e em um estudo constam os aldeamentos no *Opará*, missões jesuíticas na região de Rodelas, especificamente nas

aldeias de Caruru, Rodelas e Axará (Acará ou Oacará) [...], a missão de Rodelas [...]. Na região de Rodelas, os capuchinhos franceses fundaram a Aldeia de São João Batista (de Rodelas), nas ilhas compreendidas entre os atuais municípios de Rodelas (BA) e Belém do São Francisco (PE) [...] (Rego, 2016, p. 88 e 101).

Divergências entre a Casa da Torre e a ordem jesuíta resultaram na saída dos jesuítas da administração de aldeamentos no *Opará*. Os relatos desse período em que as ordens religiosas administravam os aldeamentos da região de Rodelas são contraditórios em relação aos períodos e às ordens religiosas responsáveis, mas há consenso sobre a gestão dos jesuítas, dos capuchinhos franceses e italianos (Salomão, 2007).

Os interesses da Casa da Torre faziam parte das divergências ou embates com os religiosos, destacando que a Casa da Torre foi instituída como uma sesmaria na metade do século XVI e, posteriormente, um Morgadio, com poderes de representação do reino, como administrar cartórios etc. Após a expulsão dos holandeses, aumentaram o poderio e as posses de terras no sertão do *Opará* e outras regiões pernambucanas, paraibanas, piauienses e uma parte do Maranhão (Oliveira, 2022). Dessa forma, a territorialização Tuxá aconteceu independentemente da divisão político-administrativa desde a Colônia até a República brasileira. O Território abrangia as margens, ilhas e ilhotas no *Opará*.

O Território Tuxá, ancestralmente, possui cosmologia própria. A cosmologia do *Serrote*, uma cosmologia local, é tão antiga quanto a ancestralidade Tuxá. Para os Tuxá, o universo cosmológico do *Serrote* e seu entorno são elementos que interagem de modo muito particular e imediato. As coisas cosmológicas estão nesse campo onde as fortes mudanças ocorrem, seja de forma provocada pela ação antrópica ou pelas mudanças climáticas – as cheias, as secas e os ventos, sendo que estes aconteciam com maior frequência no Território submerso.

Todas as outras coisas que ocorrem fora da vida cotidiana dos Tuxá são interpretadas como sobrenaturais, em que atuam os encantados.

O ritual do particular Tuxá é o principal meio de os indígenas estabelecerem contato relacional com entidades do mundo sobrenatural através de cânticos e sons do maracá, da bebida feita da entrecasca do tronco da *Ihedziê* e da fumaça do *paewi*, e de apitos feitos de madeira e de barro. Espaço onde acontece a relação de troca ritual e alimentar dos Tuxá e seus encantos afins. Dentre as características normalmente imputadas aos Tuxá, há um elemento central: refiro-me à relação especial que os Tuxá possuem com o Território e suas paisagens, e ao modo como se relacionam com as sociocosmologias dos lugares.

Essa relação se constitui como um princípio orientador da história, do particular e, no limite, da própria vida. As experiências relacionadas ao cosmos mostram os caminhos e sinalizam os acontecimentos na vida humana. Os encantados que fazem parte dessa relação, fizeram, em algum momento, parte desse universo físico e, agora, em uma relação assimétrica, cuidam e protegem aqueles que fazem parte deste mundo e dos lugares sagrados que são sua morada. Para o meu povo, contar e viver as histórias da relação com os encantados é manter um vínculo de pertencimento e reciprocidade com a soberania alimentar da alma e do corpo; é viver momentos singulares e viajar para um outro universo à busca de respostas e curas. Minha mãe me contou sobre uma dessas viagens que meu avô fez.

[Maria Eduardo] Foi em uma noite de lua clara, quando os mais velhos Tuxá resolveram realizar o ritual do *particular*, que aconteceu na Ilha da Viúva. Esse ritual teve um motivo [pausa para um silêncio].

[Rosilene Cataá] Qual?

[Maria Eduardo] Buscar solução para um problema que estava acontecendo na aldeia. Assim, seu avô, Mestre Eduardo, era assim que meu pai ficou conhecido, Mestre Eduardo recebeu um *guia* que o levou para muito longe. Todos ali ficaram esperando, tirando cânticos a noite toda para manter o *particular*, e depois, outras linhas de cânticos foram tiradas para mandar o *guia* embora. Mas ele não ia, estava demorando muito. Todos já estavam preocupados, pois se o *guia* não voltasse para a sua *morada encantada*, o seu avô partiria desta vida para outra.

[Rosilene Cataá] E o que aconteceu?

[Maria Eduardo] Aconteceu? Foi que a noite ficou muito longa e todos permaneciam com os *trabalhos no particular*. Quando já estava o dia amanhecendo e com um cântico de despedida, o Mestre Eduardo voltou e contou sobre sua viagem. Seu avô era um Pajé que possuía muita sabedoria. Ele contou que viajou para muito longe, *para a morada dos encantados, lá no interior do Serrote*, por isso demorou, foi ao encontro dos antigos. Estavam todos lá, todos aqueles grandes sábios que partiram há muito tempo. Ali se encontravam *os grandes mestres, os brabios, os gentios, os encantados*. Ele contou também que era um lugar muito bonito e que trouxe a solução do problema que estava acontecendo na aldeia. Ele voltou muito feliz e não

parava de falar *sobre os donos daquele lugar e das belezas dos lugares por onde passou durante a sua viagem.*

[Rosilene Cataá] História bonita, minha mãe!

[Maria Eduardo] É [balança com a cabeça] muito bonita e ajudou muito com a nossa questão da aldeia que estava acontecendo. (Aldeia Tuxá Mãe, junho de 2019, grifos nossos).

Nessa direção, Cayón e Chacon (2014, 2018) afirmam que os especialistas xamânicos são aqueles que mais se relacionam com lugares sagrados e sabem exatamente o conhecimento, os seres e poderes que neles habitam. Por esse motivo, usam diferentes caminhos que conectam lugares para fazer a cura associada ao ciclo de vida de pessoas, doenças, rituais, guerra, entre outras coisas. O Serrote é um desses lugares sagrados onde a vida Tuxá acontece em correlação com um universo encantado, seguindo continuamente correlacionado às distintas gerações Tuxá.

No Território Tuxá, essa relação articulada com os lugares, as paisagens, as pedras e os rios, possui histórias, pois é nesses lugares que acontece(ra)m fatos que conectam os viventes e os encantos, e onde acontecem trocas de conhecimentos. Cayón e Chacon (2014) observam, sobre os conhecimentos, a história e os lugares sagrados na formação do sistema regional do Alto Rio Negro, o interesse dos indígenas da região em falar sobre os lugares por onde viajam, destacando que todos esses lugares têm nomes e fazem parte de um conjunto de narrativas associadas a um conhecimento e a uma maneira particular de entender o mundo, o que explica, entre outras coisas, a história da ocupação dos indígenas naquela região.

Nesse sentido, as narrativas mais antigas do e sobre o meu povo e os lugares sagrados, bem como as vivências mais contemporâneas relacionadas aos lugares, são essenciais para entender a história da dinâmica territorial Tuxá, da ocupação e perda de Territórios na região do submédio *Opará*.

As memórias dos mais velhos Tuxá sobre nosso Território tradicional falam de uma dimensão de trinta ilhas localizadas no submédio *Opará* e uma área em terra firme onde se constituiu o município de Rodelas, ligando a divisa do estado de Pernambuco à cidade de Paulo Afonso, BA. Tratam sobre a relação entre dois grupos Tuxá: os que habitavam as ilhas e os que habitavam a mata, o que constituía uma dinâmica de ocupação do Território das ilhas e do Território do Alto Sabará. Essa relação acontecia através da comensalidade na troca de alimentos. O grupo que habitava a mata vivia da caça e de frutos silvestres, como o umbu, o fruto do xique-xique, murici, quixaba, marí, juá, favela, entre outros. Já o grupo que habitava as ilhas vivia da pesca, frutos e de plantações em períodos de chuva e/ou de vazantes do rio. Nesse contexto, os grupos mantinham uma relação de reciprocidade por meio de uma dinâmica

territorial de ida e volta, e troca de alimentos, mantendo um sistema de parentesco, de comensalidade e de gestão territorial.

Cayón e Chacon (2014, p. 204) sugerem que o conhecimento indígena associado aos lugares guarda mais do que memórias do processo de formação histórica regional: é evidência de um conhecimento e uma forma particular de gestão ambiental, que foi e é cultivado por meio de narrativas e práticas. Concordando com os autores, os conhecimentos tradicionais, o respeito e a boa relação com os lugares são formas particulares de fazer gestão territorial e ambiental, muito presentes entre povos e comunidades indígenas.

Conhecer bem a região e, principalmente, os lugares considerados sagrados é importante para manter harmonia e obter proteção. Os Tuxá entendem que não podem fazer qualquer alteração em lugares sagrados do Território sem pedir permissão aos donos desses lugares. Com essa concepção, constrói-se uma relação que resulta em gestão territorial e ambiental, que o próprio cosmos proporciona. Os “mais velhos” possuem uma conexão muito forte com os seres sobrenaturais, respeitando-os e orientando os jovens sobre a importância de cuidar dos lugares sagrados para manter o lugar em harmonia. Para Cayón e Chacon (2014, p. 218), essa forma de conhecimento também se manifesta cotidianamente de várias maneiras distintas, pois não opera apenas por meio de narrativas, cantos e curas. As práticas produtivas implicam também formas de interação com os lugares sagrados, constituindo uma forma eficaz de manejo do mundo (Luciano, 2013).

Gersem Luciano Baniwa apresenta a educação como processo formativo e transformativo, cujo propósito é o manejo do mundo no sentido de compreendê-lo para respeitá-lo e dele garantir o equilíbrio da vida e da existência humana e da natureza.

Os Tuxá são possuidores de um profundo conhecimento sobre as águas do *Opará*, sendo reconhecidos pela sua bravura e por serem os melhores navegadores e pescadores da região. Também eram conhecidos por terem alguns costumes culturais específicos, como a caça da capivara e o consumo de sua carne, atividade que praticaram até a formação do lago que inundou o nosso Território de origem, extinguindo o animal na região. Consumiam alguns alimentos, só por eles apreciados, como o camaleão e o cari²⁴. Além disso, os Tuxá faziam usos de plantas medicinais extraídas das matas de Caatinga em terra firme, em ilhas e áreas submersas do rio (Salomão, 2007).

²⁴ Cascudo é a designação comum aos peixes siluriformes da família Loricariidae, também conhecidos como caximbau, ri, acari-bodó, bodó, **cari**, boi-de-guará, boi-de-carro e uacari. Os loricariídeos são peixes exclusivamente de água doce, que vivem em rios e lagos da América Central e do Sul.

A Ilha da Viúva era a morada diurna daqueles que cultivavam em suas roças, onde colhiam frutos, alimentavam os animais de criação e pescavam o peixe do almoço e/ou do jantar. A margem do rio era sempre muito movimentada por pessoas; porém, como já mencionado, dois momentos prevaleciam nessa movimentação. O primeiro, ao amanhecer, por aqueles que faziam o percurso de canoa com destino às ilhas, e o segundo, ao entardecer, quando as canoas retornavam das ilhas. Nesse último momento, as margens do *Opará* ficavam muito povoadas, pois a população costumava esperar a chegada das canoas. Os filhos esperavam por seus pais para ajudar a levar os alimentos para suas casas; parentes e amigos iam aventurar-se para receber algum tipo de alimento que era colhido nas ilhas; crianças e jovens iam tomar banho no *Opará* e esperar as canoas para comer as frutas trazidas da ilha, como manga, goiaba, caju, cana e azeitona. Um número significativo desses e dessas jovens que frequentavam o *Opará* no final do dia eram estudantes que, naquele horário, estavam retornando da escola e iam direto para o *Opará*, lugar de lazer e diversão para eles e elas e para as crianças, que, com o contato diário com o *Opará*, cresciam sendo boas nadadoras e conhecedoras das águas do *Opará*.

Na Ilha da Viúva, também existiam aqueles que faziam da calada da noite um momento particular de circulação, e a vida noturna era dividida com aqueles e aquelas que coabitavam a terra/Território: os encantados. Era na calada da noite, quando se ouvia somente o barulho das cachoeiras e não se percebia nenhum outro barulho, nem movimentação de pessoas, que os participantes do ritual do particular seguiam em silêncio para o centro, local onde geralmente acontece o ritual do particular, que reúne os mestres de mesa e os mestres encantados para realizá-lo.

2.2 O particular e a categoria nativa do cuidar²⁵: entre o segredo e o sagrado²⁶

A categoria nativa do cuidar emerge como um conceito fundamental na compreensão das cosmologias indígenas, transcendendo a dicotomia ocidental entre natureza e cultura para estabelecer uma rede complexa de relações de reciprocidade entre humanos e não humanos, pessoas tangíveis e intangíveis, como veremos mais à frente quando apresento a relação do

²⁵ Para melhor compreensão da categoria do “cuidar”, criamos o esquema que denominamos de “troca e domínio – a relação do cuidar no sagrado ritual do particular”. Dou ênfase ao caráter relacional da categoria do cuidar, pois é uma categoria ontológica muito presente entre os Tuxá. O cuidar é uma categoria de reciprocidade que constitui relações em um Território coabitado e se desenvolve a partir das relações peculiares cultivadas e de orientação da vida Tuxá.

²⁶ Reesink (2000) apresenta noções sobre o “segredo do sagrado” entre o ritual dos povos indígenas do Nordeste que se aproximam e nos ajudam na compreensão das construções que proponho nesta escrita sobre a categoria do cuidar entre os Tuxá.

cuidar no sagrado ritual do particular no esquema sobre troca e domínio. Este cuidado não se manifesta apenas como proteção ou preservação, mas como uma forma específica de relacionalidade que reconhece a agência e a subjetividade de seres como plantas, animais, espíritos, elementos naturais e entidades ancestrais, sendo, no caso Tuxá, as entidades ancestrais muito fortemente presentes nessa relação do cuidar a partir de orientações, conselhos que são dados, apresentados em situações de reciprocidades e no uso de *atavis*.

Nas ontologias ameríndias, por exemplo, o cuidar implica um conjunto de práticas, saberes e atitudes que mantêm o equilíbrio cósmico através do reconhecimento de que todos os seres possuem perspectivas próprias e capacidades de ação no mundo. Essa concepção pressupõe uma ética relacional onde o bem-estar humano está intrinsecamente conectado ao bem-estar de outros seres, exigindo formas específicas de comunicação, oferendas, respeito e reciprocidade que garantem a continuidade dos ciclos vitais. Aqui mais uma vez explicitado no esquema troca e domínio no sagrado ritual do particular Tuxá.

Philippe Descola em sua obra intitulada “Outras naturezas, outras culturas” nos convida a compreender mundos indígenas e nessa reflexão afirma que: “há seres e coisas que participam de ambos os mundos, a começar por nós mesmos, protagonistas da “cultura”, mas intimamente ligados por nossos corpos ao universo da natureza (Descola, Philippe, 2016 [1949], p. “aba”).” O autor desenvolve uma crítica fundamental à dicotomia ocidental entre natureza e cultura, demonstrando como essa divisão não é universal. Sua observação parte de mundos indígenas para questionar a suposta universalidade dos conceitos de “natureza” e “cultura”. Ele mostra como diferentes povos organizam suas relações com o mundo de maneiras distintas, desenvolvendo ontologias alternativas que não opõem natureza e cultura da mesma forma. Assim, a relação que os Tuxá constituem no ritual do particular nos ajuda a refletir sobre a condição humana e os limites de nosso próprio modo de vida na terra.

A ancestralidade constitui o eixo temporal e ontológico através do qual essas relações de cuidado se estruturam, operando não como um passado distante, mas como uma presença ativa que orienta as práticas contemporâneas de interação com o mundo. Os ancestrais, sejam eles humanos ou não humanos, mantêm-se como sujeitos participantes na vida social, influenciando decisões, oferecendo proteção e exigindo cuidados específicos que garantem a perpetuação das relações harmoniosas entre os diferentes planos da existência. Nesse contexto, o cuidar da ancestralidade implica manter vivas as práticas rituais, os conhecimentos tradicionais, as formas de comunicação com os espíritos e as técnicas de manejo do Território que foram transmitidas pelos antepassados. Essa dimensão temporal do cuidado revela como as comunidades indígenas compreendem sua responsabilidade não apenas com as gerações

presentes e futuras, mas também com as passadas, estabelecendo uma continuidade ética que conecta passado, presente e futuro através de práticas concretas de manutenção das relações interespecies e da memória coletiva.

Feitas essas considerações e trazendo-as para as reflexões do "Modus operandi" dos Tuxá em sua forma muito singular no ritual do Particular, apresento, mesmo que de forma parcial, pois nem tudo é autorizado a ser dito, os cuidados que se estabelecem na relação mestre tangível e intangível e como se concretizam nessa relação do cuidar. Dito isto, os mestres de mesa do ritual tornam-se pessoas responsáveis por alimentar os mestres do encanto – os donos dos *paewi* da mesa do centro. Nessa relação, a categoria do cuidar aplica-se ainda aos depositários de conhecimentos intangíveis: os especialistas rituais, conhecidos como “mestres do canto”, que reproduzem o canto tirado pelo mestre encantado, ou vice-versa.

Mestre é o conceito mais importante da espiritualidade Tuxá. São os detentores do conhecimento, orientam sobre como as coisas devem acontecer, possuem o pensamento orientador, determinador. Ser mestre representa prestígio, sabedoria, poder e responsabilidade de cuidar.

O mestre de mesa convida: “tire seu canto, caboco(a)!” Esta é uma expressão que faz parte do ritual do particular. Nesse momento, já havia chegado ao centro um encanto. O encanto, por sua vez, respeita o espaço e tira seu canto quando lhe é solicitado – os mestres de mesa reproduzem o canto e todos os presentes seguem cantando em coro, balançando o maracá, enquanto o encanto folga.

Se o encanto já for um mestre frequente daquele centro, ele ou ela vai interagir, conversando em voz baixa, em meio a um silêncio profundo de respeito que se estabelece no momento da fala do encanto. Nesse momento, somente o mestre de mesa interage com o mestre encantado. Outras pessoas só podem interagir quando lhes é permitido. Se for um(a) mestre(a) viajante, ou novo naquele espaço, na maioria das vezes ele ou ela só vem folgar – se alimentar do canto, da fumaça do *paewi*, que é soprada no corpo do(a) enramado(a), e das ervas embebidas na solução preparada pelos mestres meseiros para passar nos corpos presentes no ritual como forma de cura e proteção.

Nesse momento, a *Ihedzihê* é muito importante, pois é dona do comando ritualístico. Para Pereira (2018), os encantados são seres entendidos como fonte de potencialidade nos processos de adoecimento e cura. Portanto, a noção de maestria e domínio dos donos dos lugares, que para os Tuxá são os encantados, faz parte de um sistema de conhecimento que considera a existência, a comunicação e a negociação continuada com eles. Os encantados que se fazem presentes no cotidiano Tuxá, nessas interações, tornam-se componentes

interdependentes de uma mesma realidade vivida, não existindo sentido na separação entre natureza e cultura. As intercessões se expressam principalmente no contexto das práticas de cura, envolvendo a atuação de curadores (Pereira, 2018, p. 247).

Entre os Tuxá, a recursividade é o principal traço da categoria do cuidar. Essa recursividade, em muitos aspectos e/ou situação, está referendada na categoria do sagrado, que designa o lugar (o centro do particular, a pedra do maroto, o interior do Serrote); a árvore (*Ihedzihê*, quixabeira, juazeiro, cajueiro, mangueira); o Território (Ilha da Viúva, *D'zorobabé*-Aldeia *Ñeké*, Aldeia Mãe, o *Opará*); o objeto (o *paewi*, a *cataioba*, o maracá, a cuia da cura); assim como a categoria de parentesco, de pessoas tangíveis e intangíveis, os humanos, os animais e o mundo não humano.

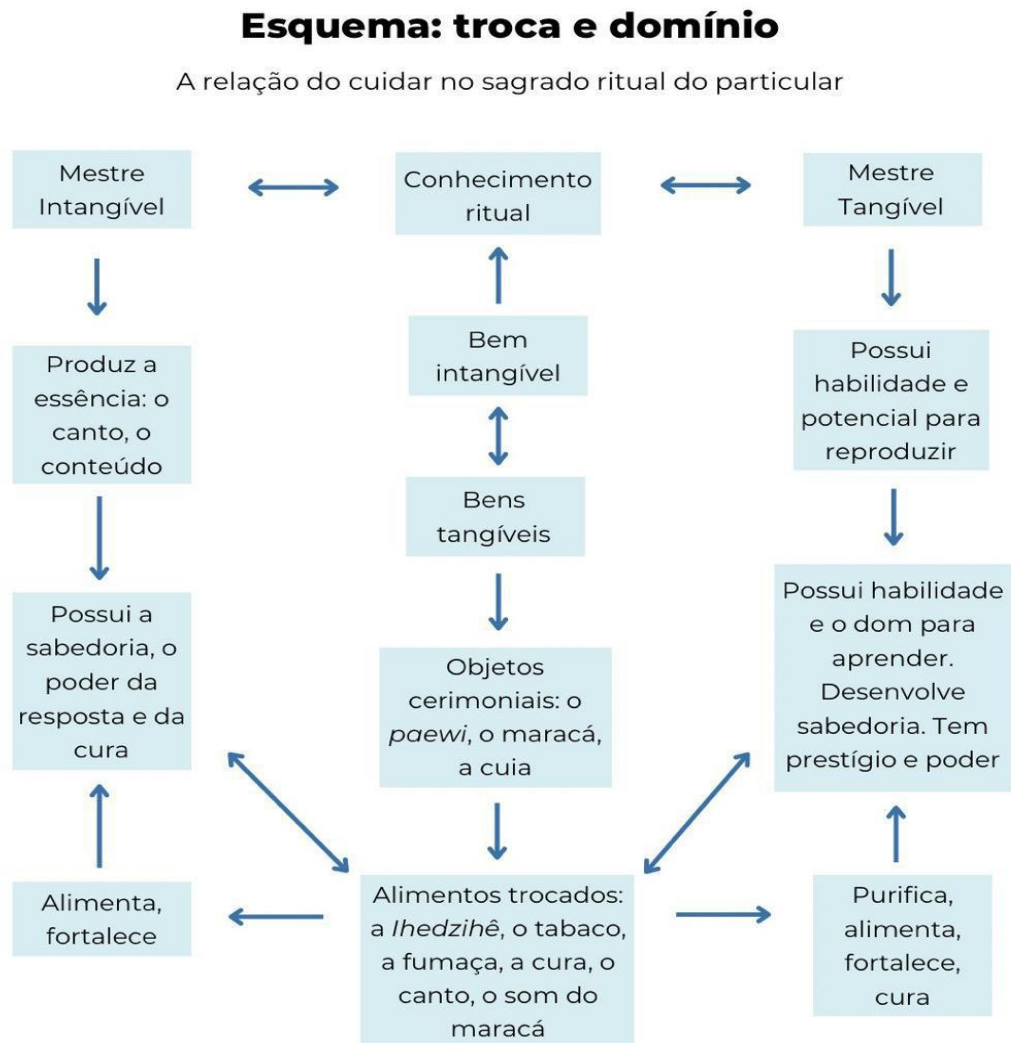
Damos ênfase ao caráter relacional da categoria do cuidar, pois o termo é sempre afixado a um lugar, um objeto, uma árvore, um animal, uma pessoa. Podemos assim dizer que o cuidar é uma categoria ontológica presente entre os Tuxá. O cuidar é uma categoria de reciprocidade dos corpos tangíveis e intangíveis, podendo ser caracterizado também como encantos e seus corpos-donos.

A relação que se constitui entre encantos e seus corpos-donos se caracteriza como ontologia de domínio – não como domínio da natureza –, mas como aquele que orienta a vida no Território. O ritual da troca alimentar se dá durante todo o processo finito de vida do corpo tangível, estendendo-se para o infinito corpo intangível, em distintos processos de provação que ocorrem com corpos tangíveis e que se dão em relação de troca, aplicando-se ao contexto de vivência cotidiana dos Tuxá. Sobre a relação entre encantos e corpos-donos, reflexões foram efetuadas no contexto amazônico tratando sobre complexas formas de sentidos entre encantos, donos e domínios (Fausto, 2008).

Portanto, ao analisar o ritual do particular, observando as categorias do cuidar, do sagrado e do segredo na relação de reciprocidade com os encantados, podemos constatar que tal relação não é dada, ela é constituída.

Feita essa primeira ponderação e a fim de compreender melhor os sentidos presentes no ritual do particular, será preciso abordar uma noção de suma importância para os Tuxá: a de enramar. Esse é o momento em que seres tangíveis e intangíveis se encontram em um único corpo, e a relação entre a pessoa enramada e o encantado se concretiza e se constitui em uma relação de troca e de domínio, como mostra o esquema a seguir:

Figura 1 - Esquema: troca e domínio – a relação do cuidar no sagrado ritual do particular



Fonte: elaborada pela autora

Conforme mostro no esquema acima, os Mestres Intangível e Tangível possuem conhecimentos ritualísticos e são essenciais aos elementos cerimoniais. São retroalimentados por alimentos sagrados, que contribuem para o fortalecimento do Mestre Intangível e para a purificação e o fortalecimento do Mestre Tangível. Além disso, o Mestre Intangível é o possuidor do sagrado, expresso através da essência, do canto e do saber, com poderes de curas, alimentação e fortalecimento do Mestre Tangível, escolhido por possuir habilidades e potencial para mediação e reprodução de conhecimentos sagrados, sempre disposto à aprendizagem para potencializar a sabedoria, o prestígio e o poder emanados pelo Mestre Intangível.

Enramar, então, só se torna possível quando a pessoa vivencia o ritual do particular, avalia sua experiência e a classifica de tal modo, considerando o compartilhamento das trocas

ritual e alimentar, em particular com os encantados. Nessa relação, as categorias nativas do cuidar, do segredo e do sagrado se constituem no ritual do particular e, juntas, podem ser entendidas como características essenciais do encante. O cuidar, por sua vez, representa ter habilidade, iniciativa e respeito; o sagrado atribui poder e força sobrenatural, sendo representado principalmente no canto e nos *paewis*; o segredo simboliza a crença e a fidelidade. A categoria segredo, portanto, expressa a imprevisibilidade ou impossibilidade de categorização segundo os parâmetros ordinários de uma experiência sensível, conforme Fernandes (2019), ou o que Vaihinger (1925) chama de “pensamento lógico”. Ou seja, nas explicações de Fernandes (2019, p. 48), “determinados eventos que não guardam uma relação lógica, uma relação causal direta passível de verificação e experimentação – com outros eventos que imediatamente lhes antecedem – são compreendidos a partir da categoria segredo”.

Essa questão pode ser compreendida com a narrativa da Senhora Primitiva de Libana [78 anos]. Em um final de tarde, eu passava pela praça central da Aldeia Tuxá Mãe e, ao avistar Primitiva, parei e cumprimentei: “*kangri kayapri!*” Ela respondeu com um sorriso largo: “Oi, você por aqui?” Sentei-me ao seu lado e ficamos horas conversando. Ela passou a contar histórias do seu cotidiano, quando ainda era criança na Ilha da Viúva.

Os caboclos mais velhos trabalhavam [se referindo ao ritual do particular] na Ilha da Viúva. Nós dormia na Ilha da Viúva debaixo de um pé de quixabeira, a quixabeira de mãe Libana. E no dia do trabalho, nós subia ilha acima e íamos lá para o rancho de João Gomes, que era o avô do Pajé Armando *Apako*. Lá tinha umas casinhas feitas de barro, as paredes eram de barro e o telhado era de palha de coqueiro, e nós ficava lá até antes de começar os trabalhos. Quando era tempo de chuva, nós não tinha casa na ponta da ilha, porque nós ficava lá né, embaixo de um pé de quixabeira, já ficava perto de Itacuruba [se referindo ao município de Itacuruba-PE, divisa com o estado da Bahia], já era na ponta de baixo da ilha. Aí, tinha a Ilha da Cabaça que era muito grande, a Ilha dos Pires, que ficava assim [faz sinal com os braços]. Lá era o *lugar* mais fundo, que tinha lá no rio. As meninas, minhas irmãs Marina e Lurdes, cansaram de ver o Nego D’água fazendo cangapé²⁷.

[Rosilene Cataá] No rio?

[Primitiva] No rio. Lugar fundo né! Lá tinha esse tal de Nego D’água, ele era um encantado, ele era um Nego encantado, tipo gente mesmo, aparecia só fazendo cangapé, virando bunda canastra, tomando banho. Eu era pequena, não sei muito não. Mas elas viam muito. E tinha o tal de um fogo corredor que vinha da Ilha da Cabaça, passava pela Ilha das Formigas, que era uma ilha que ficava perto da ponta da Ilha da Viúva, passava pela Ilha da Viúva e atravessava para a Ilha do Tucum. Quando a gente fazia dinheiro da cebola, a gente comprava roupa em Floresta no Pernambuco, quando a gente vinha de Floresta já de noite, João Jovino é quem vinha no piloto da canoa e nós na proa da canoa ajudando, já de noite. Subia o Barbosa e vinha para nossa aldeia do lado de Rodelas. Esse fogo parece que era mandado por Deus, esse que existe na nossa ciência.

²⁷Ato de mergulhar e dar uma cambalhota com uma das pernas, batendo sobre a superfície da água.

[Rosilene Cataá] *Kupadzuá*?

[Primitiva] É esse que as professoras estão ensinando na escola, só sendo. Eu acho que esse fogo era bom. Era um fogo igual a uma luz de carro. Aquele fogo acompanhando nós, chega ficava aquela sombra assim na água [gesticula com os braços], aquela sombra, aí acompanhava nós até o Barbosa. Depois que nós subia o Barbosa, o fogo ia apagando e ia acender lá na Ilha da Viúva.

[Rosilene Cataá] Você achava que era ruim?

[Primitiva] Não. Acho que esse fogo era coisa de Deus, de *Kupadzuá*, era [pausa - silêncio] coisa de nossas proteções, era um *encantado* (Primitiva, Aldeia Tuxá Mãe, 27 de janeiro de 2022, grifo nosso).

A narrativa nos faz perceber a relação constituída pelos Tuxá com o Território da Ilha da Viúva, a cosmologia que se apresenta com os encantos, moradores da ilha e do *Opará*, donos de lugares específicos como pedregulhos e cachoeiras, o Serrote, ilhotas, árvores e os canais de águas profundas do *Opará*, como bem mostrou Primitiva na passagem de sua fala: “Lugar fundo né! Lá tinha esse tal de Nego D’água, ele era um encantado, ele era um Nego encantado, tipo gente mesmo”. Essa inteligibilidade e as práticas rituais revelam a importância dessa dimensão para a formação da territorialidade do meu povo e para a centralidade da relação entre Tuxá, encantos e lugares, enquanto seres que se constituem mutuamente pela experiência vivida no Território.

A vivência de longa duração dos Tuxá nas ilhas da região do submédio *Opará* e nas áreas de terra firme da Caatinga, no lado baiano da Ilha da Viúva, no Alto Sabará e *D’zorobabé*, Aldeia *Ñeké*, Territórios dos antigos Tuxá, expressa o modo relacional e os conhecimentos ambientais que os levaram a “viver bem” – o que, por sua vez, se reflete em amplo conhecimento sobre as propriedades da navegabilidade do *Opará*, a prática do plantio e da colheita, o conhecimento sobre os lugares e os seres tangíveis e intangíveis que habitam a terra/Território Tuxá em sua totalidade.

O fogo que aparece na narrativa da Senhora Primitiva, ou uma luz incandescente que surge em outras narrativas Tuxá, refere-se a algo que é luz e que confere à pessoa que a vê a sensação de estar com uma ou mais companhias, com uma proteção. Esse fenômeno acontece nas territorialidades dos Tuxá e resulta do processo de produção dessas territorialidades, bem como da organização da vida em comunidade. Faz parte da cosmologia, das proteções que se estabelecem com o mundo sobrenatural, o mundo dos encantados. A experiência vivida está no plano da experiência sensível; logo, o fogo da narrativa é uma experiência encantada. Fernandes (2019) explica essa experiência em sua pesquisa entre os Tremembé sobre o “sistema do assovio” e afirma referir-se:

a um som que vem da mata, como se alguém tivesse assobiado. Porém, a diferença é que não se sabe de onde o barulho veio, nem se consegue

identificar sua origem. Em outras palavras, não há uma causa direta experienciável em termos ordinários para tal som. Entretanto, ele está no plano da experiência sensível – embora essa mesma experiência sensível não consiga apreender sua causa. O assobio da mata é uma experiência encantada, na medida em que sua origem não é tão experienciável quanto seu efeito. Isso não impede, por outro lado, que haja uma racionalização do fenômeno partindo-se dos relatos de outras pessoas sobre ele e da utilização da noção de segredo. Traçando, portanto, um paralelo, se tomarmos o pensamento lógico como decorrente da experiência sensível e por sua subsequente racionalização, podemos compreender o segredo como um tipo de racionalização da experiência encantada. [...] a racionalização alicerçada no fato de que as causas não sensíveis são possíveis porque os fenômenos guardam sua existência por meio do segredo (Fernandes, 2019, p. 49-50).

O fogo/luz e o assovio, também presentes nas narrativas e vivências dos Tuxá, expressam a profundidade da relação com os lugares e sublinham dinâmicas e princípios cosmológicos que apontam para maneiras peculiares de estruturação das experiências vividas no Território e com o Território. Para Pereira (2018), esse argumento dialoga com os sentidos de continuidade ameríndia veiculados nos movimentos etnopolíticos contemporâneos e a profundidade das noções de espaço e pessoa de um grupo social.

Euclides Rufino Cataá (94 anos), em uma das muitas conversas que tivemos, explicou que o ritual do particular, antes da inundação da terra/Território Indígena Tuxá, era diferente, era muito sigiloso (aqui, Euclides usa a palavra “sigiloso” se referindo à categoria nativa do segredo), muito respeitado e as pessoas tinham respeito com os aparelhos.

Os anciões Tuxá mais antigos nomeiam os cachimbos do particular de aparelhos, as pessoas mais jovens os nomeiam de malacos. Com o estudo da língua *Dzubukuá* Tuxá, os estudantes e professores passam a chamá-los na língua *Dzubukuá* Tuxá, ou seja, *paewi*. Entre um aparelho e um malaco ou *paewi*, existe uma diferença simbólica muito grande de poder e hierarquia representada no uso, atuação e pertencimento desse instrumento. Os aparelhos são carregados de poder e força, não podem ser tocados por qualquer pessoa e, portanto, existe todo um cuidado no pegar, usar e guardar esses aparelhos; são carregados de simbologia e de importância; cada um dos aparelhos possui um nome de batismo e um dono intangível, sendo que os donos tangíveis podem ser mais de um, ou seja, podem ser tocados e/ou usados por mais de uma pessoa desde que esta pessoa esteja preparada e autorizada para manusear o aparelho – o que acontece somente exclusivamente durante o ritual do particular. Já o malaco, ou *paewi*, pode ser usado tanto dentro como fora do ritual do particular e geralmente é de uso exclusivo de um único dono tangível, que o carrega sempre consigo como instrumento de proteção:

Quando nós precisamos de ajuda, a gente chama as nossas forças com o *canto* e eles escutam nosso chamado com o *canto*. Os *encantados* são muito

poderosos. Eu mesmo fiz uma promessa para o finado Nabô, mas era tudo muito *sigiloso*, *não podia ser revelado*, *ninguém podia saber*. Então, eu não posso revelar aqui. Vou falar somente o que é permitido. Aí a gente ia, matava uma ovelha, mas tinha que ser uma ovelha que nunca pariu, somente uma ovelha pura é que serve para o ritual. Matava aquela ovelha e não podia tirar nada dela, tinha que cozinhar tudo, todas as partes. Aí, quando era na hora em que todos já estavam lá, cada um no seu lugar, tudo pronto para começar. A posição que cada um ocupa é importante e tem que respeitar. *O silêncio também é muito importante*. Só tirava *canto* com autorização e o maracá só balançava quando também era autorizado. Os *aparelhos* ficavam ali no centro e não é todo mundo que pode tocar neles. Tem uns que somente o Pajé e os conselheiros principais do *centro* é quem pode pegar neles. Os *aparelhos* têm nome e dono também. Cada *aparelho* é um *encantado*. Aí faz um pirãozinho bem escaldado com farinha de mandioca, bem molinho. Aí, só vai lá para dentro mesmo aqueles que guardam o *segredo*. *E só podia ir lá para dentro, oito pessoas, hoje já não sei mais quantas pessoas podem, acredito que alguma coisa mudou*. É preciso alimentar os *aparelhos* do *centro* e a *Ihedziê* é muito importante. Todo mundo, aí defumava, todo mundo defumava. Aí saía quatro pessoas com papel importante e a tigela de barro levando a jurema (*Ihedziê*), saía de dentro do *centro* também com papel importante. A fumaça soltada pelo Território da ilha ia longe e tinha função importante [pausa – silêncio] e os *outros ficavam lá quietinhos*. Saíam, davam uma volta na aldeia, ia longe. O *defumado* e o *assobio* também são importantes. O *apito* e os *aparelhos* são muito importantes também. É *sigiloso* o que eles fazem e produzem né?

[Rosilene Cataá] E o que eles fazem?

[Euclides] Ah! eles trazem muito conhecimento. Aí quando chegava de volta, entravam e todo mundo batia palma. Aí, depois de alimentar os *aparelhos*, todo mundo podia comer. Tinha que fazer o ritual primeiro para depois comer. Ninguém podia comer antes dos *aparelhos* e o que acontece na hora do ritual é *segredo*, não posso contar. Quando eu fui pagar a promessa do meu filho, foi assim, foi lá no *centro* da Velha Piquena. Ela era muito sabida. Se ela dissesse uma coisa, podia escrever que estava certo. A gente ia pagar as promessas com a Velha Piquena, depois a Velha morreu e nós ficamos fazendo com o Pajé Armando *Apako*. *Hoje em dia, ouvi dizer que todo mundo entra*. É o que ouço dizer, não sei se é verdade. Prefiro não acreditar, né? Como já estou velho, minha cabeça ainda é boa, mas as pernas não dão mais para sair por aí à noite. No nosso tempo era assim, do jeito que eu contei, nós ia para a ilha da Viúva fazer o ritual lá (Euclides Rufino *Cataá*, Aldeia Tuxá Mãe, 28 de janeiro de 2022, grifos nossos).

A narrativa apresenta elementos que configuram a territorialidade Tuxá como um complexo de práticas rituais e alimentares que se conectam em uma rede de relações com os lugares e suas simbologias, com pessoas e seus significados e afetos, e com os encantos e seus apreços. Dessa forma, é impossível falar sobre o povo Tuxá e não fazer menção ao Território original, hoje submerso, e do modo como viviam. A organização social Tuxá está relacionada à forma de apropriação e significação do Território/terra mãe. Existia um entrelaçamento simbólico dos rituais com a própria ilha, ou seja, a relação do povo com o Território, revelada na intercessão sobrenatural, que hoje se conecta ao Território *D'zorobabé* – Aldeia *Ñeké*.

Percebe-se como a categoria do segredo aparece com muita ênfase na narrativa. O segredo é uma marca forte de muitos povos indígenas, e para os Tuxá essa marca se concretiza não somente nos processos cosmológicos e no sagrado, mas também nos processos de lutas políticas e de resistência. Para os Tuxá, a categoria do segredo assegura que os planejamentos de vida, sejam eles coletivos e/ou individuais, no plano material ou imaterial, alcancem os objetivos desejados com êxito. Portanto, a categoria do segredo está muito imbricada na relação dos Tuxá com os encantos, na maneira de fazer ciência, e isso se dá de forma muito natural, fazendo parte do arcabouço cosmológico da vida Tuxá, como ela é.

A submersão da terra/Território (1987-1988) produziu um abalo sensível no apelo das práticas cosmológicas da ciência Tuxá, compósito da ritualística, dos segredos e do sagrado, além dos saberes e dos fazeres Tuxá. Foram enfraquecidas com o desaparecimento de um Território considerado sagrado pelo povo Tuxá, com a diáspora do povo, dos entes, dos encantados. A submersão da Ilha da Viúva destruiu laços de solidariedade entre o povo Tuxá e outros povos indígenas e não indígenas, provocados pelos distanciamentos e pela diáspora Tuxá. Nos Territórios para onde foram relocados, há mais de três décadas, lamentam as perdas advindas do rompimento de um modo de vida em que as lógicas das relações sociais que eram conhecidas se dispersaram. Hoje, reavivadas e ancoradas em outras lógicas, especialmente na reterritorialização do Território *D'zorobabé* – Aldeia *Ñeké* e no fortalecimento da educação escolar Tuxá, potencializam o atual processo de retorritorialização. Esse é o sentido da educação escolar indígena territorializada: as epistemologias indígenas reavivadas nos processos educacionais – tópico a ser aprofundado nos próximos capítulos.

Sobre a educação territorializada no Território e a partir do Território, Durazzo (2019) mostra um pouco do que pretendemos apontar. Por meio de observação participante na cerimônia de Formatura Cultural do CEICFR, no ano de 2017, na qual também me fiz presente, o autor observa o que ele vem a chamar de circulação de conhecimentos, articulando práticas escolares oficiais e complexos rituais de cunho eminentemente étnico.

O complexo ritual da ciência, como o chamamos, permeia a enunciação do pajé Armando *Apako* Tuxá, em um evento de explícita interculturalidade, pela natureza escolar da Formatura Cultural. Evento de explícita reafirmação política, étnica e territorial [...] A relação ciência/estudo também se presentifica aqui: pela abertura do discurso (“o pajé véio não sabe de nada”) que dinamiza a relação entre [...] a pessoa vivente que não possui sabedoria por si mesma, e a sabedoria. Sabedoria que vem na ciência, mas que também, pelo estudo, pode vir pelo “saber do Brasil e dos homens que sabem da lei”. [...] Por meio de um projeto dos professores tuxá visando à valorização do idioma ancestral, fomos introduzidos a um campo etnográfico preñado de dinâmicas políticas e organizacionais. Observamos como o pleito por um

território ancestral, tradicionalmente ocupado em *D'zorobabé*, mobilizou não apenas a reocupação cotidiana do espaço, com suas questões fundiárias de demarcação, autodemarcação e convivialidade entre os Tuxá, mas também uma série de mecanismos por meio dos quais dar conta da própria existência no lugar, simbólica e cosmologicamente forte.

Tal força do lugar, ainda, trazia à tona as próprias expectativas de valorização do idioma ancestral em sua interface com a ciência, com os entes encantados e com modos outros de aquisição de conhecimento que não o estudo, que não o projeto linguístico elaborado pelos professores. A essa interface, diríamos complementar, vimos corresponder práticas rituais específicas, distintas maneiras no trato com a ciência em *D'zorobabé*. As especificidades e correspondências em tal manejo da ciência, do complexo ritual por ela constituído, em muito derivam das formas organizacionais dos grupos Tuxá: grupos político-familiares, troncos e, de modo mais abrangente e maleável, porquanto favorecendo certas circulações entre eles, também os grupos político-rituais. (Durazzo, 2019, p. 340-350).

A escola, assim, desenvolve uma interface e correlaciona manejo da ciência Tuxá, do complexo ritual e práticas escolares, que constituem a categoria nativa do cuidar. Elementos culturais são fortemente enunciados e o trato com a ciência é cuidadosamente envolvido e entrelaçado entre o segredo e o sagrado, o experimentado e o vivido, o sentido e o respeitado. Os resultados do trabalho que o CEICFR tem realizado apontam para a categoria nativa do cuidar, que, organizada de forma sistêmica, tem provocado nos jovens estudantes e na comunidade um sentimento de pertencimento e de reavivamento das pontas do Território, que, ao cuidar, ressurgem, tornando o Território vivo, que antes se aparentava sombrio, solitário e devastado pelo enchimento do lago. A escola, ao adotar a categoria do cuidar, representa não somente o cuidado com a leitura, a escrita e o registro da oralidade de nossos anciões e nossas anciãs; mas também de conhecer com mais profundidade a sabedoria ancestral e se apropriar dela. Trata-se de conhecer e praticar a cosmovisão Tuxá, que foi tão viva até o enchimento do lago. Praticar esse reservatório de saberes ancestrais no entrelaçamento da vida, do segredo e do sagrado, praticando e nos fortalecendo no que temos de mais sagrado a exemplo do canto, a força do canto Tuxá.

Os cantos na vida Tuxá são de extrema importância. Eles conduzem a nossa vida, os nossos pensamentos, as nossas proteções. O canto é um forte instrumento de socialização e conexão com a ancestralidade e a natureza. Eles são utilizados em rituais sagrados, festejos, nas narrativas e no cotidiano da comunidade, transmitem informações, emoções, ideias, percepção de mundo, e se apresentam carregados de força e significado. Dependendo da função com que os cantos são acionados, apresentam elementos com entonação que demonstram sentimentos de felicidade, dor, luta e força.

Existem as composições mais antigas, consideradas como cantos sagrados, que são praticados oralmente em ritual sagrado como o particular e proibidos de cantar em outros espaços que não sejam lugares sagrados, pois acionam os *brabios*, os *gentios*, os *encantes*, e precisam ser respeitados na sua forma de iniciar, entonar e terminar um canto; composições que são acionadas em momentos de lutas, e também durante o ritual do particular, são chamados de cantos fortes; composições que são permitidas e praticadas nos festejos conjuntamente com a pisada do Toré; e composições que são criadas e recriadas nos processos educativos da escola e da comunidade. Dessa maneira, os cantos privilegiam diferentes momentos da vida cotidiana na aldeia.

Os cantos podem ser entendidos pelo prazer que eles provocam, mas também como uma outra forma de linguagem, de entender e transmitir mensagens sobre o mundo em que vivemos. Os cantos são uma fonte importante de conhecimento para as pessoas que os produzem e praticam. Assim, os cantos e seus sons e entonações têm um poder que produz nos praticantes muita força, seja para cantar, curar, lutar, transmitindo emoções, ideias, pensamentos e outras percepções de mundo.

Os maracás são fortes aliados dos cantos Tuxá. Sem eles, os cantos não teriam a mesma força, o mesmo significado, as mesmas emoções. Esses maracás, no entanto, não servem apenas para entoar um ritmo musical, eles também são sagrados, assim como os *paewi*, porém com outra intensidade, eles fazem um chamado aos espíritos sagrados e à força da Mãe Natureza, carregam a força da espiritualidade de um guerreiro ou guerreira, a força do Território sagrado que inspiram e fortalecem quem neles acredita.

Entre os Tuxá há aqueles que tiram os cantos para outras pessoas acompanharem, temos atualmente um equivalente exato na figura das *cabeceiras* do toré ou no ritual do particular. “Ser *cabeceira* é sustentar o ponto cantado, conduzir a linha enquanto os partícipes do ritual desenvolvem suas coreografias” que podem ser, no caso do Toré, “uma ou duas linhas paralelas circulando no espaço do ritual, ou mesmo com os dançarinos formados em roda, dançando no lugar e de maracá na mão” (Durazzo, 2019, p. 169), diferentemente de Ser *cabeceira* no ritual do particular, onde sustentar o ponto cantado possui outra performance que, por ser um ritual sagrado, não cabe descrever neste espaço.

2.3 Os lugares contam histórias

Três pedra

Três pedra

Três pedra aqui dentro da aldeia
 Três pedra
 Três pedra aqui dentro da aldeia

É a maior, outra menor
 Outra menor
 É a maior a que mais alumeia

É a maior, outra menor
 Outra menor
 É a maior a que mais alumeia

O Serrote

Que serrote lindo
 Quantas famílias moram lá
 Que serrote lindo
 Quantas famílias moram lá

A aldeia é pequena, mas eu vim foi trabalhar
 A aldeia é pequena, mas eu vim foi trabalhar

Quando nós começamos a balançar o maracá
 Quando nós começamos a balançar o maracá

Os índios já começam, já começam a folgar
 Os índios já começam, já começam a folgar

Ao nos debruçarmos sobre as histórias dos lugares, podemos constatar que os Tuxá da Aldeia Mãe possuem uma relação muito especial com determinados lugares. Nossas narrativas estão repletas de referências geográficas que delineiam rotas e lugares sagrados relacionados aos nossos primeiros ancestrais, como a Pedra do Maroto, o Serrote, a Ilha da Viúva, o Território *D'zorobabé* e o *Opará*. Tais lugares guardam histórias das vivências dos “mais velhos”, da relação com os poderes criativos dos primeiros tempos e fundamentam um forte vínculo com as raízes territoriais e a existência da vida Tuxá.

Konh (2007) sugere que um ambiente é historicamente construído e que o mundo não humano possui propriedades e modos de socialidades. O autor apresenta uma questão sociológica quando busca compreender as interações dos Runa com os seres da floresta em um contexto social que se estende especialmente além da comunidade local e temporal, incluindo o legado regional de uma longa história colonial. Nesse sentido, seguindo a cronologia da história de colonização e dos esbulhos territoriais pelos quais passaram os Tuxá, e com as transformações das últimas décadas ocasionadas pela submersão do Território de origem, podemos afirmar que os conhecimentos e a relação com esse Território sofreram graves efeitos, acarretando uma série de mudanças e perdas simbólicas e materiais, sendo necessário uma

readaptação e reconstrução do espaço, o que deu origem à construção de novas territorialidades, potencializando modos de socialidades com o mundo dos encantados.

Nesse sentido, Cabral (1975) afirma que a área do submédio *Opará*, pela sua peculiar característica ambiental de formação de uma ampla várzea, repleta de ilhas, em meio à Caatinga, foi, desde tempos remotos, um local privilegiado dos Tuxá. Observa-se que, aqui, Cabral apresenta elementos que ratificam a relação antiga dos Tuxá com o meio e com os lugares. Os Tuxá, por sua vez, costumavam alternar, na organização sazonal da sua economia, períodos de fixação em ilhas à margem do rio com períodos na Caatinga. Essa dinâmica territorial lhes proporcionava relações sociocosmológicas com os lugares.

Com o advento da mudança ocorrida pelo alagamento do Território de origem, parte dos Tuxá optou por permanecer ali mesmo, em algum lugar que fosse perto de nossas origens, argumentando que não podiam deixar as nossas raízes, o nosso lugar, a morada dos encantados, os donos do lugar, mesmo sabendo que enfrentariam sérias dificuldades no novo Território, pois este não possuía as mesmas características do Território de origem. A falta dos lugares que ficaram submersos no *Opará*, a falta dos parentes que escolheram partir para outras localidades, as mudanças e a extinção da fauna e da flora – independentemente do que aconteceu ali, era o lugar deles. Esse discurso ficou muito forte nas falas das lideranças Tuxá que optaram por permanecer no entorno de seu Território de origem, quando foram obrigados a deixar esse local que se encontrava fadado ao desaparecimento com a abertura das comportas da Barragem de Itaparica.

Os lugares aos quais os Tuxá se referem estão muito ligados ao modo de vida, à relação de coabitação com os entes e as coisas que os cercam, à forma como produzem ciência e alimento e à forma como buscam proteção, cura e orientação para conduzir a vida em comunidade. Nesse sentido, a relação com os encantados e o papel cosmológico destes na relação com os lugares é de extrema importância para a vida em comunidade. Os encantados são entes poderosos, como vimos nas narrativas Tuxá, e orientam a vida dos que se encontram neste mundo. Sua relação com os seres vivos baseia-se em uma relação que permite o cuidado, a proteção e a troca alimentar entre ambas as partes.

Embora as fontes escritas sobre esse tema no contexto Tuxá sejam incipientes, é possível construir histórias locais do povo Tuxá a partir de suas narrativas. Até ficar submersa no *Opará*, a Ilha da Viúva era um dos lugares mais sagrados para os Tuxá. Lá realizavam os rituais mais ocultos, faziam roças e tiravam o sustento das famílias; lá também era morada dos Tuxá e dos encantados. Minha mãe me contou que, nas noites escuras, os Tuxá viam muitas visagens em alguns lugares do *Opará*.

[Minha Mãe] Eles viam uma bola de fogo sair do Serrote em direção à Ilha, que ao se aproximar da Ilha, o fogo apagava. O Serrote é morada dos antepassados [afirma] – existe uma pedra que fica localizada ao lado do Serrote. Na época do rio cheio, essa pedra não ficava totalmente submersa. Uma pedra muito grande. Certo dia, um velho Tuxá, ao fazer a travessia do rio, da Ilha da Viúva para a Aldeia Tuxá da Terra firme, era essa a nossa rotina diária. Era meia noite quando avistou na grande pedra [pausa].

[Rosilene Cataá] O que avistou?

[Minha Mãe] Um belo e formoso cavalo preto com as maias brancas.

[Rosilene Cataá] O que aconteceu com o cavalo?

[Minha Mãe] O velho Tuxá continuou a sua viagem sempre olhando para trás até ver o cavalo sumir nas águas do rio. Ali era a morada dele, aquele era o dono daquele lugar, lá na pedra.

O nosso povo, os mais velhos contam também histórias sobre o rio do Mané Fele²⁸, onde morava o Nego D'Água. Era um rio muito temido pelos canoeiros, mas os Tuxá, guerreiros, destemidos, nunca tiveram medo do rio. Eles viam muitas visagens neste rio.

[Rosilene Cataá] Então, nesse rio também viam visagens?

[Minha Mãe] Sim. Era um rio que também era sagrado. Os Tuxá conhecem bem os lugares do rio por onde podem passar. Nunca aconteceu acidente com as canoas dos indígenas porque eles conhecem bem o rio e respeitam os lugares por onde podem passar e o horário que podem passar, dependendo do tempo, não é?

[Rosilene Cataá] Como assim?

[Minha Mãe] Dependendo se é noite, se está ventando, chovendo, essas coisas. Temos muitas proteções. (Maria Eduarda Arfer, 2019).

Possivelmente, a bola de fogo que saía do Serrote em direção à Ilha, na narrativa da minha mãe, possui relação com a narrativa da Primitiva de Libana, que se refere a um fogo corredor como sendo uma proteção, uma coisa boa que protege. Cayón (2013), ao discorrer sobre os saberes dos Makuna, afirma que seus sabedores percorrem os caminhos de *ketioca*²⁹, ligando lugares, pois os espaços funcionam como uma grande matriz epistemológica na qual estão depositados os conhecimentos e memórias. Esses espaços e os seres relacionados podem ser ligados por métodos específicos de decodificação, a partir da apropriação dos conhecimentos, em que os territórios podem ser concebidos dentro do que chama de uma “geografia xamânica” regional.

²⁸ O “rio de Mané Fele”, o qual é referido na narrativa, era uma região do próprio *Opará*, situada perto da Barra do Tarrachil, nas mediações do povoado do Cachauí. Era uma parte/região do *Opará* sombria que possuía águas serenas, nas descrições dos meus interlocutores. Os Tuxá que transitavam a região na época em que comercializavam nos portos da Barra do Tarrachil e Belém do São Francisco, antes do enchimento do lago, costumam dizer que eram águas muito feias e procuravam desviar as embarcações e canoas desse lugar, pois temiam atravessar as águas naquele lugar. Essa narrativa aparece nas conversas que tive com as pessoas que viveram na época da comercialização como: Edmilson *Cataá*, Beto *Arfer*, Euclides Rufino *Cataá* e João Rufino *Cataá*. Possivelmente a denominação do lugar de “Mané Fele” deveria estar relacionada a algum dono de roças daquela região, pois, nas entrevistas/rodas de conversas com a minha mãe, aparecem outros nomes de moradores que plantavam roças às margens do *Opará* na região do Cachauí como: Odorico, Ermoge e João Batista. Perguntei a ela se Mané Fele era um nome de algum morador da região – ela não soube responder, desconversou e focou na contação de histórias sobre as águas temerosas daquela região.

²⁹ Pensamento.

Acredito que a dinâmica dos saberes que percorrem os caminhos de *ketioca* Makuna pode contribuir para entender a concepção de mundo Tuxá. Isso porque, nas viagens cotidianas no rio, nos momentos mais difíceis, de tempestades, ventanias, secas e chuvas, os Tuxá não deixavam de transitar com suas canoas cheias de crianças e/ou alimentos colhidos na ilha. São caminhos percorridos por muitas gerações e ancestrais Tuxá. Há um conhecimento notório dos Tuxá com o rio, suas paisagens e uma relação potente com os lugares e com o tempo.

Como podemos ver, as narrativas mostram algumas das experiências vividas pelos Tuxá, as quais constituem conhecimentos que nos proporcionam entender a dinâmica da presença dos Tuxá na região do *Opará* e suas mobilidades ao longo do tempo. Os lugares aos quais os Tuxá se referem estão intrinsecamente ligados ao modo de vida, às coisas que os cercam e à relação entre seres vivos e encantos. Cayón (2013), ao falar da complexidade de compreensão da teoria Makuna de mundo, afirma que o pensamento Makuna é a própria vida. O pensamento é uma fonte inesgotável de criatividade e serve para a compreensão de outros mundos. Dessa forma, existem diversos modos de falar do mundo, assim como diversos meios de habitá-lo. A cosmologia Tuxá encontra forças em suas raízes, na relação com os lugares sagrados e com os *brabios*³⁰.

No entanto, a perda do Território ancestral Tuxá provocou a extinção significativa da fauna e da flora, a ruptura com os meios de produção agrícola, a cisão do grupo e a fragmentação política e cultural da organização social Tuxá, sendo esta última impactada substancialmente pela ruptura das relações sociocosmológicas com os lugares, hoje submersos.

Dessa forma, foi emergencial a constituição e a visitação de novos lugares com significados simbólicos para os Tuxá, como conta Salomão (2006):

A construção da barragem de Itaparica gerou para o povo indígena Tuxá grandes mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais. Com a formação do lago, os Tuxá tiveram seu território inundado, diversas atividades e conhecimentos específicos relacionados ao rio São Francisco, suas ilhas e margens, como o de plantas medicinais, navegação, caça e pesca, que faziam parte da constituição de sua identidade diferenciada, se tornaram impraticáveis, ao mesmo tempo que intensificou a sua interação e proximidade com não índios. Talvez, nesse sentido, os mitos, crenças e práticas mágico-religiosas se tornaram tão importantes e valorizados hoje para os Tuxá, como sinais diacríticos de sua identidade étnica e de sua especificidade sociocultural. **Sendo assim, as práticas rituais e os locais onde são praticados os rituais, se tornaram o principal momento e espaço onde os Tuxá afirmam, atualizam e reproduzem sua identidade étnica. Esse aspecto da sua identidade é socialmente dinâmico e demonstra como**

³⁰ Os *brabios*, apesar de sua antiguidade histórica, são entes presentes no cotidiano contemporâneo Tuxá. Os *brabios*, assim como os *gentios* e *mestres* encantados, fazem parte do universo extraterreno, são aqueles que estando em um plano sobrenatural, são acionados, atuam, dialogam e orientam a vida Tuxá.

práticas rituais podem também ser instrumentos de legitimação de saberes, práticas e discursos. Dessa forma os Tuxá se renovam e se atualizam frente às mudanças sociais, culturais e econômicas, tanto externas como internas, elaborando permanentemente seus valores morais, cognitivos e seu *ethos*, construindo suas próprias fronteiras étnicas [...] (Salomão, 2006, p. 173).

Enfatizo o trecho em destaque na citação de Salomão pois o autor apresenta elementos que dialogam diretamente com o que venho construindo ao longo da tese sobre como os Tuxá se mantiveram em comunidade, diante da situação de desterritorialização do Território sagrado e como ressignificaram os lugares e as práticas rituais em um Território que se apresentava hostil. Veremos que o sentido que os Tuxá deram à escola vai mostrar exatamente como práticas rituais podem também ser instrumentos de legitimação de saberes, práticas e discursos que fortaleceram aquilo que estou chamando de projeto de vida Tuxá, como veremos mais à frente.

Os Tuxá percebem que as relações sociocosmológicas precisavam ser reestabelecidas e que lugares simbólicos, adormecidos, precisavam ter vida. O processo de desterritorialização e reterritorialização Tuxá provocado pela barragem de Itaparica provocou alterações em todas as dimensões socioculturais, históricas, ambientais e religiosas, e não somente a relativa à nossa distintividade identitária, como afirmou Salomão (2006).

Essa percepção também se aplica aos encantos, vivenciados pelo nosso povo. A cisão dos Tuxá nos anos de 1987 e 1988 e a submersão dos lugares sagrados pelo *Opará* provocaram alteração no ritual do particular, obrigando os mestres encantados a escolherem novos membros para dar continuidade ao ritual, fenômeno singular, único e específico, pois nunca havia acontecido de jovens serem escolhidos pelos encantos para participarem do ritual do particular. Até então eram interditados; exclusivamente eram autorizados os adultos. Esse evento provocou uma movimentação muito grande na Aldeia Tuxá Mãe, pois os jovens (meninos e meninas com idade de 15 a 20 anos) não sabiam como lidar com a situação. Tudo era muito novo para eles, o que os levou a serem iniciados com as orientações do Pajé, que os colocou em contato com os aparelhos e/ou *paewi*.

Como dito anteriormente, os aparelhos são sagrados, possuem donos e não se pode retirar um aparelho do centro do particular sem pedir permissão, nem qualquer pessoa pode tocar em um aparelho. Existem os aparelhos mais fortes e poderosos, que somente os velhos e grandes sábios podem tocar e usar. Assim, os conhecimentos rituais não estão ao alcance de todos, ou de qualquer pessoa; isso depende da escolha feita pelos mestres. No entanto, os demais membros participantes do ritual do particular possuem tarefas específicas, como produzir o alimento (segurar os cânticos, passar a *Ihedzihê* e a fumaça) dos encantos e dos vivos, por

exemplo. Nesse ínterim, os membros participantes foram cuidando um a um dos jovens que estavam sendo preparados para adentrar o ritual do particular e o mundo dos encantos.

A situação de enfraquecimento do ritual se complicou com a quebra da relação com os lugares sagrados que ficaram submersos, mas os mestres mantiveram-se firmes com a inserção dos jovens no particular. Porém, essa questão ainda não estava bem resolvida, pois faltava algo, faltavam referências de lugares fortes, lugares sagrados. E foi com a ocupação do Território *D'zorobabé*, por meio da autodemarcação do pedacinho do *D'zorobabé* que ainda resiste às mudanças ocorridas ao longo do processo histórico de impactos ambientais, que se proporcionou o fortalecimento do ritual do particular, com a forte presença dos mestres encantados. Assim, concomitantemente, se reavivaram as relações entre os encantos e os viventes desse lugar (Território *D'zorobabé*) considerado sagrado para o povo Tuxá.

O Território *D'zorobabé* é a margem defronte ao local onde havia uma ilha de mesmo nome, historicamente abalada por uma cheia fluvial no século XVIII, evidenciada na primeira parte desta pesquisa; e, mais contemporaneamente, inundada irremediavelmente após a construção da Hidrelétrica de Itaparica (Cruz, 2017; Durazzo, 2022; Salomão, 2006). Os Tuxá no *D'zorobabé*, portanto, convivem e coabitam com os mestres de forma intensa, em um cruzamento entre intensividade e extensividade (Zilberberg, 2006), reformulando, dessa forma, a força com que se referem a tal estrato cosmológico (Durazzo, 2022), que evidenciei no Capítulo 1 também.

A autodemarcação de *D'zorobabé* teve início em finais de agosto de 2017, após os Tuxá de Rodelas serem informados de uma sentença decretada pela Justiça Federal em seu favor, reconhecendo danos morais coletivos a serem indenizados tanto pela FUNAI quanto pela União: processo número 0001777-40.2014.4.01.3306 movido como Ação Civil Pública pelo Ministério Público Federal - MPF (Durazzo, 2019, p. 61). É o processo de retomada de *D'zorobabé* através da nossa autodemarcação de uma pequena parte do nosso Território ancestral e da nossa cosmologia. Atualmente, existem diversos povos indígenas em processos de retomadas territoriais, identitárias e culturais, como é o caso do povo indígena Mura (Mura-Maciel, 2016).

Salomão (2006) apresenta características que são muito particulares dos Tuxá e que, a meu ver, contribuem para processos de ressignificação e reelaboração dos processos de territorialização. Afirma o autor:

Os Tuxá não se diferem, e nem estão preocupados em se diferenciar, como expostos em público e a um observador externo. *Os valores que unem os Tuxá, que estabelecem sua identidade étnica e os fazem sentir pertencer ao grupo,*

são tanto cognitivos como políticos. E é o compartilhamento de valores religiosos, morais, afetivos e políticos, que conduzem e orientam suas ações na vida cotidiana, que tornam a identidade étnica Tuxá uma prática social efetiva, capaz de se reelaborar e se atualizar continuamente, frente às mudanças sociais, econômicas e culturais tanto internas como externas. (Salomão, 2006, p. 173-174, grifo nosso).

Tais valores são compartilhados, em especial, com aqueles que conduzem e orientam a vida Tuxá: os encantados. Constatamos, assim, que o cotidiano Tuxá está intimamente relacionado com o mundo dos encantos, dos antigos mestres e de suas forças. Nas relações mantidas com eles, existe o respeito e o cuidado, tanto para com os mestres quanto para com os lugares sagrados que eles coabitam. Essa relação se concretiza nos cânticos e na fumaça do *paewi*. Quando um Tuxá fica doente, precisa de proteção ou até mesmo quando precisa passar por alguma provação, é para os mestres encantados que ele recorre.

Na região onde hoje está localizada a cidade de Rodelas, construída na década de 1980, tivemos a oportunidade de encontrar peças e cacos de cerâmicas antigas, que foram descobertos com as escavações realizadas no período de construção da cidade. De acordo com as histórias orais dos mais velhos Tuxá da Aldeia Mãe, toda aquela área era Território dos antigos Tuxá, dos grupos que habitavam a terra firme na mata, no alto Sabará da Caatinga. No *D'zorobabé*, também foram encontrados, recentemente, cacos de cerâmica e pedaços de objetos de pedra, os quais os mais velhos da aldeia dizem ser de seus antigos ancestrais. Na análise de Durazzo (2022):

A já anunciada diferença ontológica, presente no quadro cosmológico Tuxá, entre os brabios (eles) e índios vivos (Tuxá sobretudo, por serem descendentes daqueles), configura certo contexto comunicacional de base. Ao dizerem deles, e ao compreenderem as relações indígenas com eles, os Tuxá criam e recriam suas possibilidades de relacionamento com tais entidades, sejam nas observâncias rituais, nos trabalhos da ciência e do oculto – como chamam suas práticas rituais e religiosas – ou mesmo nos processos de produção e circulação de conhecimentos nativos, compreendidos também como modelos cognitivos e representações mentais. Assim, mesmo aqueles indígenas que nunca tenham visto, ouvido ou de outra forma feito contato direto com eles são capazes de conhecê-los: pela estrutura discursiva deferencial (Déléage, 2009) que os Tuxá elaboram ao falarem deles, criam-se possibilidades de conhecimento indireto de entidades cosmológicas de especial centralidade para a visão de mundo Tuxá. Sobretudo, recordemos, em territórios de forte potência cosmológica como a terra ancestral de *D'zorobabé*, que os brabios permanecem ocupando (Durazzo, 2022, p. 171-172).

Quiçá, investigações futuras poderão mostrar muitas coisas que não estão claras ou que nunca foram ditas. Mas, para isso, será preciso investir mais em pesquisas de análise

documental, histórica, arqueológica, linguística, na história oral indígena, além da etnologia. Para tanto, buscando explorar novas inspirações e possibilidades teóricas e etnográficas para minha pesquisa, fiz uma busca no interior do meu ser, nas minhas vivências e na memória das velhas e velhos Tuxá, na tentativa de mostrar como os lugares contam a história da dinâmica territorial do meu povo.

Assim, concentrei-me nesta discussão com o intuito de apresentar uma história de vivência sociocosmológica, apresentando narrativas que situam os Tuxá nos lugares, dentro de seu universo de valores e significados, por meio das vivências e práticas rituais. Ressalto a condição relacional que a cosmologia Tuxá nos apresenta e a indiscutível diferença entre indígenas viventes e as entidades encantadas com que compartilham mundos, o respeito pelos lugares sagrados e seus donos, o trato diplomático, ritual e cosmológico – comuns em mundos habitados por uma multiplicidade de seres que oferecem, a nosso ver, um rico material para se refletir sobre relações que envolvem os povos indígenas, tanto no passado quanto no presente, com o objetivo de entender a sociocosmologia dos lugares e seres que neles coabitam.

Nessa direção, é necessário adotar um olhar que permita entender processos sociais em uma escala mais ampla, tanto no tempo quanto no espaço. Assim, ao analisar os efeitos estruturais na sociedade Tuxá dos conflitos vividos durante todo o processo de implantação e consolidação da Hidrelétrica de Itaparica e os acordos não cumpridos que ainda se arrastam, constata-se que a história dos Tuxá não é uma história somente de rupturas, mas também de continuidade, re-existência e ressignificação de espaços. Nesse processo que nos afligiu, cultivar as tradições é processo de resiliência, em que a história Tuxá continua em meio à reconstrução de toda uma estrutura social, que envolve a reorganização cultural, política, econômica e as relações cosmológicas com os lugares.

2.4 Territorialidade Tuxá: cotidiano, ambientes e relações interculturais

Reafirmamos que os Tuxá habitaram um contexto ambiental complexo de idas e vindas diárias, caracterizado pelas navegabilidades, marcado pela relação com o *Opará*, os lugares, as canoas, a produção agrícola, a Aldeia Tuxá denominada de “Rua Felipe Camarão” e a urbanização da Cidade de Rodelas, as pessoas indígenas e não indígenas. Remavam por entre águas profundas, ao longo das margens de ilhas e ilhotas, por corredores de águas cortantes, terras, cachoeiras, pedregulhos, usando modos próprios de circulação e conhecimentos derivados da complexa relação cotidiana com o rio, com as canoas, com os lugares, com o Território/terra e com os Encantados. Assim, os Tuxá viveram sua mais densa forma de vida

relacional e de modos de produção dos lugares, até a mudança para a atual Aldeia Tuxá Mãe, em março do ano de 1988, quando o Território Tuxá virou lago, ou seja, ficou submerso nas águas do *Opará*.

Nessa vida de relação e produção dos lugares, destaca-se a relação de reciprocidade construída pelos Tuxá com outros povos indígenas da região do submédio *Opará*, relações interculturais. Notamos um sistema regional de circuitos de trocas rituais, alimentares e políticas entre os povos que habitam essa região, sendo os Tuxá o povo que dominou esse sistema. Por isso, foram e são considerados “trancos” por alguns grupos indígenas, como citado no primeiro capítulo, o povo indígena Pankará.

Ao me debruçar sobre a ideia de um sistema regional de circuitos de trocas com os Tuxá como protagonistas, é possível pensar a região do submédio *Opará* a partir de uma determinada lógica, em que ao menos três eixos (ou dimensões) serão refletidos neste estudo, numa perspectiva de compreensão da denominação de região como espaço fisiográfico e cultural. Os três eixos permitem reflexões sobre circuitos de trocas rituais, alimentares e políticos. Para tanto, buscamos relacionar, dentro do sistema regional de circuitos de trocas, os povos indígenas Tuxá, Truká, Tumbalalá, Atikum, Pankará, Pankararu e Kiriri.

Para melhor caracterização e delimitação da região em que se estabelece esse sistema intercultural e inter-regional de trocas rituais, alimentares e políticas, utilizamos como exemplo o Sertão de Rodelas, registrado desde o século XVII por missionários e em documentos governamentais. O padre missionário Martin de Nantes afirmou o Sertão dos Rodelas para designar o trecho do *Opará* onde estabeleceu algumas aldeias, sem deixar de considerar a diversidade das concepções sobre a região na qual está inserido o povo ancestral dos Tuxá.

Os sertões dos Rodelas, de Rodelas, de Cabrobó são denominações registradas em documentos do período colonial à República. Atualmente essa região é nomeada de Vale do São Francisco, Submédio São Francisco, popularmente conhecida como sertão de Cabrobó, de Rodelas, de Itaparica etc. Além da denominação de trecho encachoeirado do rio São Francisco, sertão enquanto local oposto ao litoral, *Opará* (Antonil, 1982; Calmon, s/d; Cardim, 1978; Leite, 1950; Nantes, 1706; Pierson, 1972). O *Opará* foi o principal vetor para os circuitos de trocas Tuxá até os anos de 1988.

Ao falar das relações interculturais envolvendo os Tuxá, não podemos deixar de mencionar um de seus líderes, o Capitão João Gomes, como assim era conhecido, e que teve participação importante no processo de luta pelo reconhecimento do Território Tuxá composto por ilhas e margem do *Opará*.

Através dele, buscaremos mostrar certo adensamento relacional de trocas com outros povos, como os Truká, que se torna mais claro ao observarmos um certo sistema de trocas rituais e de conhecimentos políticos. Os Tuxá são reconhecidos como conhecedores da ciência indígena e líderes que repassam seus ensinamentos para líderes de outros povos indígenas (Arruti, 1996; Grünewald, 1993; Mendonça, 2013), os quais se encontravam em situação de silenciamento de seus modos próprios de vida cultural, por proibições das práticas ritualísticas por “posseiros”, invasores das terras indígenas, acusando-os de feitiçaria e vivendo em seus territórios obrigados ao pagamento de metade da produção para posseiros.

As relações parentais e de trocas ritualísticas foram afirmadas pelo Pajé Armando e o Cacique Bidú. Anterior à construção da barragem, atravessavam o *Opará* para visitas aos caboclos, especificamente ao povo Pankará, habitante nas Serras do Arapuá e Cacaria. Seu Bidú afirmou possuir relações com algumas famílias, e o Pajé Armando relações parentais na Serra do Arapuá (Oliveira, 2022).

Foi com a estratégia de fechamento do ritual do particular que os Tuxá desenvolveram a capacidade de resistência, de imposição de respeito e de se fazerem “reconhecidos”. Mas foi também com a abertura do ritual do Toré, com troca alimentar e política, que os Tuxá construíram um longo adensamento relacional e redes de comunicação com outros povos indígenas, a exemplo dos Pankararu, Truká, Tumbalalá, Atikum, Pankará e Kiriri, capazes de abranger os processos sociais desses povos e de outros indígenas da região do submédio *Opará*. Assim, por caminhos e épocas distintos, os Tuxá construíram situações políticas nas quais se fizeram presentes, lutaram, obtiveram conquistas, instauraram circuitos de interlocução atuando, em especial, no sertão de Rodelas.

Sempre ajudaram de alguma forma esses povos, especialmente no reconhecimento étnico, na demarcação de seus territórios, nos ensinamentos do ritual do Toré, na inserção de mestres indígenas tangíveis e intangíveis no ritual do particular. Contribuímos para as afirmações da presença indígena reivindicada pelos caboclos habitantes na Serra Uman (Umã) e, próximo, no complexo de Serras Arapuá/Cacaria. A serra do Arapuá é considerada um brejo de altitude, o que significa um enclave da Mata Atlântica em meio à Caatinga semiárida, com plantas nativas fruteiras: jacas, pinhas, caju; em áreas de mata fechada com árvores enormes, samambaias, bromélias e orquídeas, palmeiras (predominando a carnaúba) e frutos, catolé ou ouricuri. Ela possui mais de 90 nascentes de água e cachoeiras (Oliveira, 2022).

A afirmação da presença indígena nos Territórios habitados perante o SPI teve início a partir do reconhecimento do povo Fulni-ô na década de 1920, deflagrando um intenso movimento composto por viagens ritualísticas e políticas de outros grupos indígenas em busca

de reconhecimento étnico perante o SPI. Os povos indígenas Pankararu e Atikum foram pioneiros que conseguiram reconhecimento étnico e instalação de postos do SPI, apoiaram e orientaram diversos grupos indígenas para o fortalecimento ritualístico e a dança do Toré, contribuindo para o fortalecimento também político na busca por reconhecimento e a instalação de um posto indígena do SPI (Arruti, 1996).

As demandas foram tantas que o SPI decidiu instalar uma inspetoria regional em Recife (PE). Os povos indígenas que reivindicavam reconhecimento indígena não possuíam os sinais diacríticos estabelecidos pelo órgão. Lembrando que o SPI foi criado a partir das experiências do Marechal Rondon na região Centro-Oeste, quando era o comandante das obras de instalação de redes telegráficas em fins do século XIX, sendo surpreendido com uma grande quantidade de grupos indígenas isolados, ou que haviam fugido de contatos com a sociedade não indígena. Diante disso, foram estabelecidos critérios para definir a indianidade: língua própria, rituais e deveriam possuir cabelos lisos e olhos “puxados” etc. Na ausência da maioria dos critérios, os Fulni-ô foram usados como parâmetro, pois possuíam língua própria e pouca mistura, e a maioria possuía aparência física considerada pelo SPI diferente dos demais grupos. Por isso, a 4ª Inspetoria Regional Nordeste estabeleceu o ritual do Toré Fulni-ô como parâmetro primordial para o reconhecimento dos caboclos como povos indígenas (Aruti, 1996; Grünwald, 1993; Pacheco de Oliveira, 2004).

O ritual do Toré era exigência do SPI para reconhecimento como indígena, daí ocorrendo as viagens ritualísticas e acentuando uma rede de circuitos de trocas ritualísticas. Grupos e lideranças indígenas reconhecidos como “remanescentes” pelo SPI passavam a ensinar o processo de reconhecimento, incluindo ensinar o Toré. Os Tuxá possuíam, originalmente, um Toré próprio e passaram a ensinar/fortalecer o Toré em outros povos indígenas, contribuindo para o reconhecimento dos Atikum da Serra Umã. Lideranças Tuxá atuaram por seis meses para o fortalecimento do Toré Atikum (Grünwald, 1993).

Nesse mesmo período, os caboclos da Serra do Arapuá/Cacaria afirmam que participaram dos rituais com os Tuxá e os Atikum. Inclusive foram convidados a participar do ritual perante os funcionários do SPI e contribuíram junto com os Tuxá para o reconhecimento da identidade Atikum e a conquista da Serra Umã como Território Indígena Atikum. Realizaram viagens ritualísticas e políticas para Rodelas e para Recife em busca de reconhecimento étnico e garantia do Território Indígena Serras do Arapuá e Cacaria, a partir da segunda metade da década de 1940, sem sucesso por conta dos posseiros que dominavam as serras e a região de Floresta – como afirmado anteriormente, área de diversas nascentes e fruteiras em meio às caatingas secas, foi e é local de cobiça (Mendonça, 2003).

As noções de redes de comunicações produzem um significativo avanço na compreensão da história dos processos sociais dos quais fizeram e fazem parte os indígenas da região do submédio *Opará*, que, desde o século XVII, foram alvos metódicos de empreendimentos coloniais e missionários (Andrade, 2008), e os quais, no final do século XX e início do século XXI, enfrentaram impactos dos empreendimentos de barragens construídas com o objetivo de aumentar a geração de energia elétrica no país.

Os indígenas habitantes na Serra Umã, nomeados de povo Atikum, como outros povos indígenas, reivindicaram junto ao antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) seu reconhecimento étnico e a demarcação do seu território. Segundo estudos realizados com a história oral e as mobilizações dos “caboclos” habitantes na Serra do Umã, após a reunião com representantes do órgão, receberam a incumbência de praticar o ritual (conforme o povo Fulni-ô) e aguardar a avaliação. Para obter sucesso no reconhecimento com o SPI, os indígenas Atikum recorreram aos indígenas da Serra do Arapuá/Cacaria (atuais Pankará) e os indígenas Tuxá de Rodelas (BA). Para a afirmação étnica e territorial, o chefe da 4ª Inspeção Região do SPI, Dr. Raimundo Dantas Carneiro, designou servidores para averiguação do ritual. Os povos indígenas Tuxá e Pankará cooperaram na apresentação ritualística exigida pelo SPI, contribuindo para o reconhecimento do povo indígena Atikum (Léo Neto; Grünewald, 2012).

Para o processo de reconhecimento, o órgão tutor exigia algum sinal de pertencimento do povo. No entanto, os Atikum, inseridos em largos contextos de colonização e esbulho territorial, não praticavam seus rituais com a frequência que normalmente se estabelece entre povos indígenas, o que levou ao afastamento, ao adormecimento e, conseqüentemente, ao esquecimento dos ritos próprios de sua cultura. Inseridos nessa situação, os Atikum buscaram ajuda junto ao meu povo Tuxá, tal como descrito abaixo:

Os caboclos, entretanto, desconheciam a prática do toré e precisaram ser ajudados por índios Tuxá (na época, habitantes de Rodelas, no sertão da Bahia), com quem já haviam mantido certas relações, e que se deslocaram para a Serra do Umã, ficando por seis meses ensinando o toré aos “caboclos”. Durante os rituais preparatórios para a visita de reconhecimento da etnia por parte do SPI, Atikum teria “descido” e “enramado” (categoria nativa para o fenômeno da possessão) em um dos presentes e explicado aos caboclos sua descendência. Atikum passa a ser entendido como filho do Umã, que teria sido o “índio mais velho” e que teria deixado “a descendência” que se estabeleceu na Serra do Umã para Atikum. Portanto Atikum já teria sido um líder vivo (um sujeito histórico) que depois emerge como Mestre Atikum, isto é, um “encanto de luz” tido atualmente como o patrono espiritual da aldeia (um sujeito mítico) (Léo Neto; Grünewald, 2012, p. 52).

Assim, os Atikum precisaram reavivar o toré com os Tuxá, “que enviaram alguns indígenas para a Serra do Umã, onde os ensinaram o ritual e viabilizaram seu reconhecimento” (Grünewald, 1993, 2012; Léo Neto; Mendonça, 2013; Ulian, 2013). Não foi somente o Toré que foi reavivado para alguns e aprendido por outros Atikum; com ele, veio o acionamento de toda uma prática ritual que é retomada, reaprendida, reativada no seio da comunidade, estabelecendo elementos rituais e fortalecendo as forças e proteções ancestrais. A conexão que os Atikum possuíam com os Tuxá se reafirma com troca ritual, alimentar³¹ e política.

Batista (2005) se debruça sobre diferentes fontes que, de algum modo, apresentam dados sobre a chamada região do submédio *Opará*, com referências aos povos indígenas Tuxá e Truká. Ela encontra uma série de informações sobre chefes indígenas que foram responsáveis pelas conquistas do próprio povo. Um exemplo é o indígena que ficou conhecido e muito respeitado tanto por seu povo quanto por outros povos circunscritos na região do submédio *Opará*: o destemido Francisco Rodelas, reconhecido na crônica da luta entre os holandeses e os portugueses, no episódio conhecido como “Invasão Holandesa” e que teria comandado uma ofensiva militar. Ela destacou a afirmação de Serafim Leite:

Já em 1639 se fala num Índio Rodela, amigo dos Portugueses, e que com os seus índios matara 80 holandeses, segundo a informação dada na Baía por dois soldados que tinham ido de Alagoas e Rio de S. Francisco: O inimigo ‘já desamparou as Alagoas e o Rio de S. Francisco, segundo disseram dois soldados que tinham vindo de lá, procedido de um índio principal que chamam o Rodela, que tinha muito gentio naquele rio, que lhe matara agora 80 holandeses dos que ali estavam, favorecendo um Português que se acolheu para o sertão’ (Cadena, Relação Diária, p. 185). (Serafim Leite, V: 293 *apud* Batista, 2005, p. 59).

Podemos entender a presença de dimensões políticas e de resistência, ressaltando as descrições feitas por Leite e apuradas por Batista, sobre o culto de Varaquidã (Varakidrã), registrado em uma carta escrita por um padre jesuíta da Bahia, em 1693. Ao observarmos esse documento, percebemos que o circuito de interlocução entre os povos indígenas circunscritos à região do submédio *Opará* vai além de contextos contemporâneos, fazendo-se presente desde o período colonial, como podemos perceber no texto sobre a festa de Varakridan:

Costumavam na Aldeia do Juru, antes do estabelecimento dos Padres, quando ali se acolhiam os Índios vindos do mato, celebrar a festa de Varakridan (sic), a que acorriam não só o gentio de outras aldeias, mas muitos outros que

³¹ “Vários elementos rituais foram estabelecidos, centrados, principalmente, no uso da bebida jurema (que é feita com as entrecascas das raízes de planta do mesmo nome)” (Léo Neto; Grünewald, 2012, p. 52). Caberá desde já estabelecer que nossa utilização da ideia de troca alimentar, como será melhor desenvolvida neste capítulo, corresponde conceitualmente não somente ao alimento que comemos, ou ingerimos, mas também ao alimento que sugamos como energias positivas.

andam pelos matos, e até muitos Índios cristãos, que já estavam nas Aldeias dos Padres e ali iam às escondidas, e era preciso impedir com palavras, ameaças e castigos para se absterem dessas superstições.

O rito da festa do ‘Varakridan’ era assim, e talvez ainda seja algures, entre os gentios, e é o único que os Índios veneram.

Ergue-se em terrenos largo e aberto, uma cabana maior do que as outras, cercada por todos os lados com muitos paus e palha, das quais pendiam muitas esteiras tecidas de folhagem nova. No centro da cabana colocava-se uma cabeça oca e seca e com vários orifícios, que eles, notadamente rudes, tinham por uma cabeça humana. Debaixo dela acendiam fogo com lenha verde. O fumo subia pela cabaça e saía pelos orifícios em direções diversas. Os mais velhos da Aldeia punham-se à roda dela, e entre eles o Pajé principal, a quem os Varakindrenses chamam Pai. Todos eles chupam o fumo de tabaco, de tubos ou cachimbos de barro (*e fistulis figlinis*), que guardam com diligência para este dia; ao mesmo abrem a boca e sorvem o fumo que sai daquela cabaça furada, ou Ídolo. Até que ficam como tontos e embriagados (op.cit.:298-9 *apud* Batista, 2005, p. 60, grifos nossos).

Para Batista (2005), a descrição do ritual de um evento/festejo não é restrita a um único povo, o que nos permite especular sobre os processos de partilhas de práticas culturais, ou seja, trocas que se conectam a um circuito regional, de interações sociais envolvendo lideranças religiosas realizando trocas rituais, alimentares e políticas.

Como evidenciado, nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nas décadas de 1930 e 1940, os processos de afirmação da presença indígena na região do submédio *Opará* são considerados como parte das dinâmicas de troca política e ritual envolvendo diferentes grupos étnicos que habitam essa região. Esse processo está relacionado à situação de conflito, vivida internamente no povo Tumbalalá, entre dois grupos que disputam o poder de representação da Aldeia/Território. Esses núcleos são chamados de núcleos político-rituais, como pode-se ver em Andrade (2008). Segundo o autor, “para o povo Tumbalalá, seu momento de ‘emergência’ poderia ser facilmente associado à fundação de um terreiro de toré ensejada pelas relações de *trocas político-rituais* com, sobretudo, os Truká, Atikum e Tuxá nos últimos anos 40” (Andrade, 2008, p. 35, grifo nosso).

Essa informação corrobora as narrativas dos atuais povos Atikum, Truká, Kiriri, Pankará, Pankararu e Tumbalalá, quando contam sobre os ensinamentos que os Tuxá repassaram para os seus povos. Um dos exemplos dessas narrativas vem da experiência vivida por mim, quando ocupei o cargo de Coordenadora de Educação Escolar Indígena na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2007-2016). Durante esse período, realizamos inúmeras visitas à aldeia de Mirandela, Território do povo Kiriri, situado no município de Banzaê, BA. Durante as visitas, realizávamos reuniões e rodas de conversas para discutir questões relacionadas à escola, à educação indígena e à educação escolar indígena. Durante esses

encontros, sempre reservava um tempo para conversas aleatórias e informais com os anciãos da comunidade, sendo um deles o Cacique Lázaro Kiriri, que aproveitava para contar histórias sobre a relação dos Tuxá com o seu povo, enfatizando sempre os ensinamentos dos Tuxá. Nas suas palavras (2016), “os Tuxá foi quem ajudou o nosso povo com a ciência indígena, eles são muito sabidos. Depois veio as professoras Tuxá da Funai ensinar aqui”. Emocionado, continuou: “é uma satisfação enorme contar as histórias de relação do meu povo com os Tuxá nos processos de ensinamentos do ritual, do nosso idioma, ajudar com a nossa escola e com a luta do Território Kiriri”.

No advento do falecimento da professora Socorro *Apako* Caramuru Tuxá, em janeiro de 2022, o povo Kiriri chegou à Aldeia Tuxá Mãe, em comitiva de 40 pessoas, para prestar a última homenagem. Socorro *Apako* foi uma das professoras contratadas pela Funai e contribuiu para a educação escolar do povo Kiriri, o que lhe proporcionou morar no Território Kiriri por alguns anos. Esse gesto de homenagem foi uma forma de mostrar a relação de afinidade, de troca ritual e política do povo Kiriri para com o povo Tuxá.

Outra informação importante, encontrada em Leite *apud* Batista, ainda sobre os anos de 1693, é que:

Os índios Quiriris estavam se acostumando à catequese, à vida regular de povoações estáveis, de tal modo que em 1694 a ‘Residência do Rio S. Francisco’ se desdobra em duas: Na Aldeia de Rodelas e na Aldeia de Oacarás. E o trabalho é tão bem-sucedido que em 1696 o Governador Geral do Brasil ordenou que se desse a terra necessária ao sustento dos índios, sendo demarcada as terras da Aldeia de Rodelas (Batista, 2005, p. 60).

Esse fato nos remete ao processo de colonização dos atuais indígenas Kiriri, que passaram por um duro processo de esquecimento de seus rituais, por não ser permitida a sua prática. Não estou afirmando que esse processo foi exclusivo dos Kiriri, mas sim que nos permite reportar ao processo contemporâneo de ensinamentos dos rituais indígenas para os Kiriri pelos Tuxá. A citação nos possibilita também pensar na autonomia e no poder político de liderança que os Tuxá desenvolveram na região do submédio *Opará*, mais especificamente na região de Rodelas, quando ainda na época (1696) foi-lhes dado o direito à demarcação de terras para o sustento dos indígenas na aldeia de Rodelas. Vale ressaltar que isso não garantiu a demarcação das terras indígenas dos Tuxá contemporâneos, que sofreram perdas sequenciais de seus Territórios, até ficarem confinados ao Território da Ilha da Viúva, após uma forte luta para reavê-los no início da década de 1930. Posteriormente, em 1988, o Território da Ilha da Viúva foi completamente perdido para o projeto de barragem do governo brasileiro, considerado um “projeto de desenvolvimento”. Entretanto, nem por isso os Tuxá deixaram de

lutar e dar continuidade ao que estou chamando de circuito de trocas rituais, alimentares e políticas, em um sistema regional de adensamento relacional entre os Tuxá e outros povos indígenas e não indígenas.

Dito isto, Sider (1994) *apud* Andrade (2008) nos mostra que as relações com o exterior são constitutivas e formam redes de sociabilidade que levam a processos de longa duração:

Para a etnohistória – atribuindo-lhe a qualidade de processos de luta pela produção da história inscrito no fluxo das relações interétnicas – a etnogênese deve ser considerada como fenômeno histórico de longa duração, reativado (e não iniciado) pelo estabelecimento de relações com agentes de apoio e pelos fluxos de viagens implementadas por lideranças indígenas. Assim, o estabelecimento de um *datum* que localizasse no tempo e no espaço o início de tais processos encobriria os antecedentes das relações intersociais que estão para além dos mapeamentos que podemos fazer através da pesquisa de campo, *pois trata-se de lidar com redes regionais de sociabilidade enquanto continuidade morfológica que reflete a própria natureza do social*. Dito de outra forma, admitindo-se que as relações com o exterior são constitutivas do social (Gallois, 2005:9), *serão as redes de sociabilidade, enquanto formas históricas de relações, que perdurarão no tempo* (Andrade, 2008, p. 35, grifo nosso).

Assim, as redes de sociabilidade entre os Tuxá e diversos povos indígenas da região do Opará contribuíram para o apoio e a legitimação, pelo SPI, do reconhecimento territorial e étnico. Principalmente os ensinamentos para o reavivamento e ressignificações do Sagrado, através do Toré e as relações com os encantos, nominados também de encantados.

2.4.1 O Território Tuxá e sua distribuição/conformação antes da inundação

A organização das unidades domésticas do povo Tuxá, no Território antigo, concentrava-se em dois extremos do Território, com variações que dependiam das configurações socioeconômicas das famílias. O primeiro extremo, situado do lado oposto da Aldeia Mãe em terra firme, entre ilhas, ilhotas e o Serrote, era o Território da Ilha da Viúva³². O segundo extremo do Território, localizado às margens do rio, abrigava a maior concentração de casas enfileiradas em duas linhas frontais, dispostas na direção do rio abaixo e rio acima, e ali se encontrava a Aldeia Tuxá Mãe, também conhecida como Rua Felipe Camarão³³. Assim,

³² O SPI criou o Posto Indígena em 1944 com a nomeação de Felipe Camarão, instalado no povoado de Rodelas (BA). Foram descritas em relatório registrado pela 4ª Inspeção Regional/SPI as dimensões da Ilha da Viúva, com 150 metros de largura por 3 quilômetros de comprimento. Cabral Nasser divergiu nas dimensões registradas em 1944 e afirmou a área possuir 3,5 km de comprimento e a largura variando entre 200 e 400 metros, com 2.200 m² de área para cultivo (Cabral Nasser, 1975; Salomão, 2006).

³³ A denominação Felipe Camarão foi estabelecida em 1944 perante o reconhecimento do SPI, nomeando o Posto Indígena Tuxá, Felipe Camarão, aclamando a liderança indígena Felipe Camarão, que bravamente teria participado das batalhas contra a ocupação holandesa no Nordeste no século XVII.

podemos identificar no Território antigo dos Tuxá duas áreas de concentração de habitações indígenas, às quais denominamos de Território Ilha da Viúva e Território Aldeia Mãe – Rua Felipe Camarão.

Adentrando a mata de vegetação predominante do bioma Caatinga, árvores e arbustos pequenos, resistentes à seca e áreas desérticas, localizava-se o Alto Sabará, região onde estavam algumas casas dispostas separadamente. Essas construções eram feitas com paredes entrelaçadas de varas, preenchidas com barro e teto coberto de palha. Era para essa região que a população Tuxá migrava durante os episódios de enchentes do *Opará*, que atingiam partes da Aldeia Mãe e da Ilha da Viúva, deixando parte da população desabrigada.

a) **Primeiro extremo: Território Ilha da Viúva**

Mapa 1 - Mapa da Ilha da Viúva, 1987



Fonte³⁴: Território e Territorialidade do povo Tuxá, Aldeia Mãe. Memórias e Lutas (2024).

O mapa acima representa a Ilha da Viúva e a distribuição dos lotes/terras em que as famílias Tuxá se organizavam para fazer roças, ranchos, moradias, e nos ajuda a compreender melhor a organização e distribuição das unidades domésticas das famílias que habitavam, ou frequentavam a ilha, que eram denominadas de “ranchos”. Poucos desses ranchos possuíam, em sua composição, uma casa. Essas casas eram construídas com paredes entrelaçadas de varas, preenchidas com barro e tetos cobertos de palha de coqueiro. Geralmente, elas possuíam um único cômodo.

³⁴ Disponível em: <https://releia.ifsertaope.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1234/1/E-BOOK%20-%20TERRITORIALIDADE....pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Os ranchos eram situados próximos a árvores que proporcionavam boa sombra, como a mangueira, o cajueiro e a quixabeira. Sua estrutura incluía um jirau³⁵, um fogão³⁶ e alguns bancos de madeira ou troncos de árvores cortados, que serviam como assentos para os donos do rancho ou visitantes. Existiam também esteiras feitas de palha de bananeira e redes, que eram armadas nos galhos da árvore rancho³⁷. As redes eram, em sua maioria, usadas por bebês e crianças pequenas, pois os adultos passavam o dia em atividades como o trabalho agrícola, cuidado com os animais, caça ou pesca. Quando se dirigiam ao rancho, era para beber água do pote, fazer as refeições e descansar.

O descanso no rancho também se caracterizava por rodas de conversa, momento em que, sentados nos bancos, deitados nas esteiras, ou até mesmo no chão frio da árvore rancho, os membros familiares, parentes, trabalhadores e amigos conversavam sobre diversos assuntos, como a fertilização do solo, o molhamento da roça, o plantio, as pragas, a criação de animais, o toré, o ritual do particular, entre outros.

No Território Ilha, as unidades domésticas, ou seja, os ranchos, eram distribuídos entre as famílias conforme uma ordem de distribuição. De um lado estavam: Manoel de Souza, Antônio Totó, Bidu, Vieira, João Rufino, Adalto Valério, Antônio de Flor, Antônio de Anália, Otílio, Manoel Jovino, Geraldo Rodrigues e Noé. Do outro lado, estavam: Libana, Manoel Juvio, Genersa, Ginu, Manoel Grande, Zé Zifirino, Noêmia, Janoca, Eduardo, Zé Leriano, Pedro Aureliano, Adelício Aureliano, Antônio Totó, Jandira, Lurdes, Rosalva, Maria Brune, Antônio Brune, Rufino, Maria Clara, Augustinho, Minego, Conceição, Chico Marcelino, João Marcelino, Manoel Tumaz, Dantas Padilha e João Gomes.

Observa-se a distribuição e a organização das famílias nos lotes do Território Ilha, conforme mostra o Mapa 1, que estão agrupadas predominantemente por clã, com base na extensão familiar e na afinidade de parentesco. A investigação revelou que esse modelo de distribuição teve continuidade após o enchimento do lago.

³⁵ Armação feita com varas ou pedaços de madeira, usada como depósito de objetos domésticos.

³⁶ O fogão à lenha era feito de forma muito rudimentar, somente com três pedras em chão pisado, ou com uns poucos tijolos alinhados e uma camada de barro muito rudimentar, onde eram colocadas umas barras de ferro que sustentavam as panelas de barro.

³⁷ A árvore rancho era uma árvore escolhida geralmente por ter uma boa sombra e que servia como moradia diurna das famílias e para o descanso dos trabalhadores; nem todas as árvores rancho eram moradias noturnas e em sua volta existia um pomar e lavouras; descendo para as vazantes do rio, se cultivavam pastos para a criação de ovelhas e caprinos, e existia um caminho que dava acesso às canoas, que ficavam ancoradas quando não estavam em trânsito.

b) **Segundo extremo: Território Aldeia Mãe**

Fotografia 7 - Rua Felipe Camarão



Foto: Carlos Estevão de Oliveira - Coleção Etnográfica - Museu de Pernambuco (s/d)

A fotografia acima mostra o Território Aldeia Mãe (Rua Felipe Camarão) antes do enchimento do lago, possivelmente na década de 1980. As unidades domésticas estavam situadas em uma única rua de casas enfileiradas, entre o *Opará* e as matas. A distribuição dessas unidades, entre as famílias, era conforme a ordem apresentada a seguir:

- a) **Fundo com o rio:** Minego, Adelício, Noêmia, Dito Valério, Biata, João de Deus, Libana, Lourdes de Libana, Ateclina, Otílio, Pedro de Dina, Eduardo Cruz, Armando, Carminda, Nozinho, João Gomes, Maria Virgínia, Dirceu, João Pergentino, Maria Valéria, Inácia da Conceição, Teodoro, Raul Valério, Euclides, Janjota, Rufino Araujo, João Rufino, Vieira, Geraldo Rodrigues, Cícero Marcelino, Evaristo Lapada, **Casa de farinha**³⁸, Miguel de Noêmia, Pedro de Neci; e
- b) **Fundo com as matas:** Antônio Quelé, José Brune, Manoel Paulo, Pedro Grosso, Chegadinho, José Luiz, João Luis, Manú Pergentino, Antônio de Flor, João Batista, Lurdes Brune, Antônio Totó, Antônio Brune, Dorinha, Conceição, Adalto Valério, João Valério, Calú, Dantas, Maria Inácia, João Honório, Patrocina, Neguinho de

³⁸ A casa de farinha era um espaço de uso comum do povo Tuxá. Era lá que se produziam alimentos derivados da mandioca, como farinha, beiju, goma e puba.

George, Carlinho de Seci, Edmilson, **Cruzeiro**³⁹, Eduardo Vieira, Cordolina, Cacique Bidu, Bidinho, Elias, Zebra, Zé Mudesto, João Eudes, Manoel Antônio, Narcizo, Zé de Pedro, Manoel Pupu.

O povoamento do *Opará*, suas ilhas e ilhotas, constituiu-se nos principais vetores socioeconômicos responsáveis por direcionar as possibilidades materiais e subjetivas de vida das famílias Tuxá. O Território Tuxá: Ilha da Viúva e Aldeia Mãe possuía aspectos singulares em sua conformação, embora compartilhasse características mais gerais, sendo a mais importante delas o uso das margens do rio como espaço de produção de alimentos, rituais, economia, reprodução social, além do acesso a outras áreas de uso comum, como a casa de farinha, a despoldadeira de arroz, as matas e os próprios Territórios.

Nas áreas de produção da Ilha da Viúva, as áreas circundantes às árvores de ranchos eram ocupadas com produção agrícola. Nessas áreas, plantavam cebola, feijão, arroz, amendoim, milho, abóbora, hortaliças e fruteiras em abundância, como goiabeira, mangueira, cajueiro, azeitona roxa, coração da índia, cana, bananeira, ciriguela, pinha, entre outras. O sistema de irrigação dessa área utilizava um motor que puxava água do rio e a distribuía nas valetas abertas com enxadas, levando-a até as plantações. Nas áreas de vazantes do rio, cultivavam batata doce, macaxeira e mandioca. O produto de maior escala comercial era a cebola.

As áreas de criação de animais eram menores, limitando-se aos currais na Ilha da Viúva e às ilhotas, onde os animais circulavam livremente. Nas ilhotas, geralmente não se plantava outra coisa senão o pasto, que servia de alimento aos animais, e não era utilizado por várias famílias, ao contrário das áreas de plantio, que eram distribuídas por clã e afinidades.

Poucas famílias criavam vacas e bois, geralmente em pequena quantidade, para obtenção de leite para alimentar as crianças, alimentação para consumo próprio e vendas para o abate. Geralmente, a caprinocultura e a ovinocultura eram em maior escala nas ilhotas. Esses animais representavam uma rica fonte de leite, que alimentava as crianças pequenas, e sua carne alimentava toda a família.

A Ilha da Viúva foi a mais importante área de uso comum dos Tuxá, tendo como um dos elementos mais importantes na ecologia e na vida Tuxá, o *Opará*. Por muito tempo, o rio

³⁹ O cruzeiro era um espaço que não possuía mais a utilidade que foi pensada um dia. Possivelmente como símbolo do cristianismo, foi, um dia, local de oração. O espaço possuía em seu entorno um muro onde o acesso era dado por alguns degraus; no seu interior, havia uma plataforma circular com uma estrutura em forma de acento; no centro, se erguia uma estrutura mais alta e elevava uma cruz central feita de madeira. No fundo, com o cruzeiro, existia um cemitério abandonado, onde já não mais se realizavam enterros e não era visitado por pessoas.

favoreceu atividades de pesca, plantação, comercialização e de navegação. Hoje, sua função se concentra nas atividades de pesca, de plantação em áreas irrigadas em larga escala e de lazer.

Em visita a diversos povos indígenas do Sertão do São Francisco, o antropólogo norte-americano William Hohenthal Jr. visitou o nosso Território: Aldeia-Mãe e Ilha da Viúva, onde os indígenas viviam da pesca e da agricultura. Ele denunciou que muitas outras ilhas, que, no passado, eram parte do Território Tuxá, foram invadidas por fazendeiros-famílias poderosas da região. Mesmo assim, destacou a Ilha da Viúva como a única área agricultável. Ele presenciou uma inundação do *Opará* que atingiu muitas plantações agrícolas na referida ilha e notou que no passado as ilhas dos indígenas Tuxá abrangiam a Ilha de *Sorobabel* e a Ilha de Assunção. Além disso, ele descreveu usos de plantas e animais do bioma Caatinga, como o caroá, que fornecia fibras para confecção de vestimentas, e penas da ave ema para confecção de cocares, obtidas em Pernambuco, na área da Serra do Arapuá, ou fornecidas pelos indígenas habitantes na serra citada (Hohenthal, 1960; Oliveira, 2022).

A interação cotidiana dos Tuxá com os lugares em que vivem e produzem, seja em terra firme ou no rio Opará, sempre foi marcada por múltiplas relações econômicas, ecológicas e cosmológicas. O acesso às áreas de uso comum, essenciais para as atividades cotidianas, é mediado pela interação com os encantos que coabitam esses ambientes. Desse modo, o cotidiano dos Tuxá é orientado por relações que mobilizam uma série de saberes e práticas rituais, necessária ao bem-viver no Território.

2.4.2 O Território Tuxá e sua distribuição/conformação depois da inundação

A organização e distribuição das unidades domésticas do povo Tuxá na “nova” Aldeia Mãe, instalada no ano de 1988, foi feita pela CHESF dentro de uma área de 40 km² e estruturada em uma única quadra central, com uma única rua de fundo em duas laterais, além de duas ruas de fundo na terceira lateral. Na quarta lateral, encontra-se a rua que divide a Aldeia Tuxá Mãe da Cidade de Rodelas. Indo em direção ao *Opará*, conforme novas famílias vão se constituindo, as unidades vão se dispersando e, em sua maioria, através de projetos de construção de casas populares do governo, conforme representado no Mapa abaixo:

Mapa 2 - Aldeia Tuxá Mãe, Rodelas (BA)



Fonte: Autora, 2025.

O Mapa 2 (acima) também evidencia: o *Opará*, que desde o ano de 1988 compõe águas da barragem de Itaparica para a formação do grande lago; a Maloca I, que recepciona a chegada na aldeia; o Centro de Cultura/Oficina, onde se desenvolve a arte indígena Tuxá; o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas I (CEICFR), que atende alunos indígenas da educação infantil ao ensino médio.

A Maloca II é a principal, situada no centro da aldeia, onde acontecem as grandes reuniões, o ritual do Toré, as cerimônias de formatura dos estudantes do CEICFR, dentre outros eventos e cerimônias. A Coordenação Técnica Local (CTL), pertencente à Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), e a Unidade Básica de Saúde Indígena (UBSI) são responsáveis pelo atendimento ao povo Tuxá da Aldeia Mãe. Atualmente, o atendimento é extensivo a outros povos indígenas, que contemporaneamente passaram a habitar o entorno e no município de Rodelas.

Em relação ao Sistema de Abastecimento de Água (SAA), este é responsável pela distribuição de água potável para toda a comunidade Tuxá, incluindo a extensão do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, que se encontra em fase de construção para atender os alunos do Ensino Médio, visto que a primeira unidade do CEICFR alcançou o limite da sua capacidade física de expansão de atendimento, o que impulsionou a articulação política dos Tuxá para a conquista e a aquisição de uma nova unidade em outro espaço da comunidade. Articulação essa que foi extremamente importante para o sucesso da obra.

Na imagem de sobrevoo, se olharmos para a parte de baixo, veremos uma primeira dimensão de matas onde se localiza o pomar, seguindo em direção ao rio. Destaca a quadra principal das unidades domésticas, a construção da nova unidade do CEICFR II, novas unidades domésticas (casas populares) adquiridas com o programa de governo de casas populares para as novas famílias Tuxá, plantações (agricultura de subsistência) e o *Opará* ao fundo.

Ressaltamos que atualmente a aldeia não desenvolve mais um controle severo sobre o funcionamento das cancelas, responsável pelo controle de acesso a ela. Portanto, há livre acesso entre os indígenas e não indígenas, compondo a área urbana da cidade de Rodelas (BA). No entanto, esse acesso é controlado parcialmente. Das três cancelas que dão acesso à aldeia, as que estão localizadas na beira rio e na rua do pomar continuam fechadas, impedindo o acesso de veículos, permanecendo aberta somente a cancela do meio, acesso principal da aldeia na área urbana. Trata-se de estratégia de controle parcial, pois a comunidade e os vigilantes do CEICFR I permanecem atentos para qualquer movimento fora do normal no acesso à comunidade. Sempre atentos, os vigilantes acionam as lideranças quando detectado algum movimento que coloque em risco a segurança da comunidade.

A estrutura da organização da nova Aldeia Mãe não contou com a participação dos indígenas. À época, provocou discórdia na divisão e distribuição dos lotes das unidades domésticas. Mesmo com a insatisfação dos grupos, os Tuxá conseguiram refazer a reorganização por clãs e afinidades familiares, embora essa não fosse a lógica de organização estabelecida no antigo Território. Vale ressaltar que essa lógica de organização das unidades domésticas em quadra segue o modelo planejado para toda a cidade do município de Rodelas, também implantado pela CHESF após enchimento do lago. Com o passar do tempo, à medida que as famílias Tuxá foram crescendo, novas residências foram se dispersando, rompendo com a estrutura original das quadras, como vimos na Figura 10.

Assim, novas configurações foram estabelecidas em torno de um espaço que já não é mais o mesmo. O Território, aquele de produção de lugares e de alimentos, desapareceu por completo; o *Opará*, que brotava vidas, transformou-se em um lago silenciado; o solo fértil, favorável à produção de alimentos, foi totalmente submerso nas águas do lago de Itaparica; a fauna e a flora sofreram danos drásticos e dramáticos para os Tuxá, resultando em perdas cruciais, impactando profundamente as vidas Tuxá, especialmente os indígenas mais velhos, acelerando as mortes por desgosto e depressão ao não encontrarem sentido algum no novo espaço para onde foram relocados. Tiveram que começar do início, em um lugar onde existia “nada”⁴⁰.

Este fato foi evidenciado no primeiro capítulo, especificamente no tópico 1.2. O grupo mais fortemente afetado foi o reassentado, ou melhor, o que sofreu o processo diaspórico para a nova Aldeia Morrinho, próxima à Cidade de Ibotirama, BA. Ali, perderam quase toda a população idosa logo nos primeiros anos, compreendidos entre as duas primeiras décadas após o alagamento do Território de origem e deslocamento da população, mais precisamente entre os anos de 1987 e 2007. Desolados pelas perdas territoriais, pela diáspora dos conselheiros, dos parentes, dos entes e dos encantos, os Tuxá da Aldeia Mãe buscaram novas formas de sobrevivência, ao se depararem, a princípio, com um espaço hostil, sem perspectiva, adverso aos princípios e propósitos comunitários que sempre nortearam nossas vidas.

Passados alguns anos nessa busca, já era possível perceber os resultados que se estabeleciam em torno dos projetos comunitários. Depois de anos de amargura e sofrimentos,

⁴⁰ A expressão “não existia nada” representa a ausência de uma unidade territorial, a falta de um Território composto por seus elementos, ligados por uma relação de existência e entrelaçamentos. A quebra de relação com as ilhas, rio, fauna, flora e cultivos gerou uma ociosidade nas pessoas. A população Tuxá encontrava-se diante de um território limitado à composição de suas casas, sendo a maioria delas muito pequeninas, sem espaço para toda a extensão familiar, bem como para guardar os pertences trazidos do velho Território. A expressão “não existia nada” representou o início, o recomeço, a construção de tudo, a territorialização e reterritorialização do que foi possível avançar.

esses projetos se fortaleceram como um plano de sobrevivência do povo Tuxá. O investimento na escola, na produção de rituais e na produção de alimentos são algumas das atividades mobilizadas para garantir que continuássemos produzindo conhecimentos, estabelecendo trocas e cultivando relações com o meio e com pessoas, a partir de um contexto territorial com poucas referências e muitos espaços a serem conquistados. Essa é a realidade encontrada na atual Aldeia Tuxá Mãe e no Território *D'zorobabé*, em fase de reterritorialização.

É importante ressaltar que nós, Tuxá da Aldeia Mãe, não tínhamos noção de que iríamos ficar tanto tempo sem a aquisição de nossas terras após o enchimento do lago. O tempo foi passando e o povo foi se sentindo angustiado com a ausência de perspectiva de vida coletiva. Com essa situação se agravando, as pessoas foram se mostrando preocupadas e tentando fazer alguma coisa que amenizasse a situação. Primeiro percebeu-se, nas falas das lideranças, uma chamada para esse despertar. O cacique tio Bidu é uma dessas lideranças que dizia e diz: “você precisam assumir a liderança da nossa comunidade, eu e o pajé já estamos ficando velhos.” O pajé já encantou. Assim as lideranças antigas foram se envolvendo e preparando os jovens para lutar pelos projetos coletivos dos Tuxá da Aldeia Mãe. Os jovens: Romildo Cataá, que também já encantou, Sandro Hawaty Arfer Jurum, Uilton Tuxá, Alvânio, Araujo Cataá, Quitério, dentre outros, vão sendo chamados e se envolvendo no projeto de qualificar a vida em comunidade. Atuantes, os jovens se organizaram e criaram o Conselho Tuxá da Aldeia Mãe (CONTAM), “responsável por distribuir a participação política entre representantes de coletivos familiares – relacionados às famílias residentes na aldeia, mas também aos Tuxá que vivem na área urbana de Rodelas” (Durazzo, 2019, p. 61).

Em paralelo ao movimento das lideranças políticas, foi-se constituindo um movimento em prol da criação de uma escola intercultural verdadeiramente Tuxá na Aldeia Mãe. Em um primeiro momento, as iniciativas se deram por parte das professoras da Funai, que receberam prontamente a adesão das lideranças políticas e da comunidade como fortalecimento do projeto coletivo da escola Tuxá. Dentre as iniciativas da proposta de escola, estava a participação dos anciãos nos processos didáticos pedagógicos: eles passaram a frequentar o espaço escolar e contribuir com os ensinamentos das práticas e vivências cotidianas do Território Submerso como confeccionar alimentos e artesanatos próprios do povo Tuxá.

O projeto foi ganhando adesão da comunidade, envolvendo as crianças, jovens e adultos no processo de vivências coletivas. Em alguns momentos, o projeto contou com o apoio técnico e financeiro da Funai na aquisição de insumos para confecção de artesanatos, em especial a confecção da *cataioba*, feita com a fibra de caroá; realização de oficinas de costura e oficinas para o reavivamento da língua *Dzubukúá* Tuxá. A escola foi criada com todo um planejamento

coletivo e de gestão compartilhada com as lideranças e a comunidade; contou ainda, em alguns momentos, com apoio técnico e financeiro da prefeitura do município de Rodelas para a realização de benfeitorias da escola, bem como para a realização dos festejos na tradição do dia 15 de junho, noite em que os indígenas Tuxá fazem a abertura dos festejos juninos na cidade de Rodelas. Estes realizam culturalmente a tradição da Alvorada, organizam a missa na Igreja São João Batista com coral indígena, cânticos, oferendas e dança tradicional dos Tuxá.

Ressalto que a gestão da escola, conjuntamente com as lideranças comunitárias, buscou acessar as parcerias necessárias ao desenvolvimento dos projetos coletivos, e a comunidade acreditou no trabalho que vinha sendo construído ao longo do tempo, contribuindo para o fortalecimento das práticas culturais. Hoje a Comunidade Tuxá da Aldeia Mãe é ancorada em uma estrutura e organização de sociedade, que pensa as formas materiais e sociais que a compõem a partir de uma morfologia social desses projetos que a sustentam como o projeto de escola intercultural e ações políticas que o CONTAM desenvolve.

Enquanto a entrega das terras/Território Tuxá não se concretiza, os Tuxá da Aldeia Mãe vão se reinventando, mas nossos direitos continuam sendo violados. Mesmo tendo nossos direitos territoriais garantidos pela Constituição de 1988, o povo Tuxá vem passando por um processo contínuo de violação de direitos. O direito à terra e ao Território vem sendo desrespeitado desde a construção da barragem de Itaparica. A relação do povo Tuxá com seu Território é ancestral, compreende diferentes dimensões materiais, culturais e simbólicas. Os anciões relatam como viviam antigamente em harmonia em seu Território, na ilha da Viúva e em tempos anteriores na ilha do *D'zorobabé*, Território sagrado para o povo Tuxá. A construção da usina hidrelétrica impactou diretamente as condições socioculturais da comunidade, bem como a perda da biodiversidade. O modo de vida foi bruscamente alterado, as formas de subsistência foram modificadas e impostas a uma realidade muito triste. Passaram a viver da ajuda mensal repassada pela CHESF: a Verba de Manutenção Temporária (VMT). A inexistência de atividades produtivas causou grandes prejuízos à saúde do povo Tuxá e muitos adoeceram. O *Opará*, que integra o Território e de onde era tirado o sustento (como a pesca e a caça), se transformou em um imenso lago parado (Tuxá, M. U. S; Tuxá, T. A. C, 2024).

Quanto aos pagamentos das indenizações efetuadas pela CHESF, como forma de isenção de responsabilidades, algumas famílias as direcionaram para a compra de pequenos lotes de particulares, na intenção de voltar a realizar as práticas da agricultura. E os indígenas reterritorializados na nova Aldeia Mãe lutaram pela implantação da escola indígena na Aldeia. Ao mesmo tempo, intensificaram os ensinamentos aos jovens por meio do conhecimento dos mais velhos, retomaram práticas do “particular” por meio de uma nova organização social

baseada em clãs e afinidades, criando espaços descentralizados para a realização de rituais, conhecidos como “quartinhos” (locais privativos para a realização de rituais), potencializando a inserção de jovens no “particular”. Com isso, foi se acentuando o horizonte da retomada do Território *D'zorobabé*, um ambiente fortemente coabitado pelos entes e pelos ancestrais Tuxá.

Essas iniciativas dos Tuxá da Aldeia Mãe foram a base referencial para que os Tuxá contemporâneos pudessem usufruir dos modos de produção de conhecimento, das práticas culturais, rituais, de cultivo, de usufruto e respeito aos lugares onde a vida cotidiana Tuxá acontece. Com isso, três aspectos são destacados na vida Tuxá: o primeiro é o pertencimento identitário e a valorização da identidade indígena Tuxá; o segundo é a continuidade das práticas de cultivo e agricultura, que, apesar da mudança decorrente da perda do Território Ilha e suas vazantes, da mudança do percurso do rio e do tipo de solo, permanecem firmes (adotaram um outro sistema de irrigação e outros tipos de cultivos, mas estes continuam sendo a base do sustento das famílias); por fim, o terceiro aspecto é a escolarização das crianças e jovens Tuxá. Esse conjunto de relações e atividades que vão se constituindo no novo Território Tuxá vai ganhando espaço e redesenhando a territorialidade dos Tuxá da Aldeia Mãe.

É importante ressaltar que a territorialidade do povo Tuxá se reflete na cronologia do processo de autoafirmação e luta pelo reconhecimento étnico e territorial que se constitui em três importantes momentos. O primeiro, quando já se tinha perdido um conjunto de ilhas e ilhotas, restando apenas a ilha da Viúva, daí surgem as primeiras mobilizações para lhes assegurar a posse daquela ilha sob o argumento de ser o único meio de subsistência, ainda no início dos anos de 1940. O segundo momento ocorre no ato da mudança da antiga aldeia na velha Rodelas para a nova aldeia, hoje chamada pelos Tuxá de Aldeia Mãe, na nova Rodelas, após o alagamento promovido pela Barragem de Itaparica (Usina Luiz Gonzaga), construída pela CHESF, na segunda metade dos anos de 1980, fato que impôs aos Tuxá a condição de indígenas sem-terra, restando como alternativa focar na educação. Foi quando se instalou o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas - CEICFR no ano de 2001, como evidenciado anteriormente nesta tese. A partir da criação da escola, o fortalecimento da educação escolar indígena Tuxá possibilitou o ingresso de diversos indígenas à universidade. O terceiro momento diz respeito ao grande levante da luta pela regularização fundiária do Território tradicional a partir de *D'zorobabé*, que teve início no ano de 2010 e se consolidou em 2017, quando houve a autodemarcação parcial do Território e levantou-se a aldeia *Ñeké* em *D'zorobabé*, consequência motivada pela decisão da Justiça Federal que lhes assegurou o direito ao Território tradicional.

As estratégias de gestão e didático-pedagógicas adotadas pelo CEICFR têm contribuído não somente para a profissionalização dos jovens Tuxá e sua inserção no mercado de trabalho e no serviço público, mas também para o fortalecimento da unidade e da identidade indígena de um povo que vê na escola uma das bases para a consolidação delas, como será abordado no terceiro capítulo desta tese. Em outros tempos, essa base era o próprio Território.

É por meio das estratégias de gestão e didático-pedagógicas adotadas pelo CEICFR que a comunidade e os estudantes se veem e fazem emergir o Território submerso na sua forma intangível, pois é com essas estratégias que são rememorados e reavivados os modos operantes do Território e da vida como ela era. As estratégias didático-pedagógicas se sustentam com o desenvolvimento de projetos educativos que envolvem os estudantes e a comunidade na construção das propostas educativas, que na maioria das vezes bebem na fonte da contação de histórias e na memória daqueles que viveram no Território antigo, fazendo com que os jovens vivam esse Território a partir das vivências dos mais velhos rememoradas e aplicadas na escola por meio das estratégias didático-pedagógicas.

Assim, a proposta deste capítulo foi evidenciar a minha relação e do meu povo, as práticas produtivas, as relações socioculturais intra e interculturais, e a importância do Território Tuxá e do *Opará*, temáticas que permeiam todo o trabalho.

3 UM PÉ NA CANOA E OUTRO NA TERRA: UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA

Fotografia 8 - Professoras Tuxá



Fonte: autora, 2022

3.1 A luta pela escolarização e profissionalização das primeiras professoras Tuxá

A fotografia acima mostra as primeiras professoras Tuxá com vínculo federal contratadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), exceto eu, que apareço na foto da direita para a esquerda, momento em que estávamos reunidas em roda de conversas/entrevistas durante o meu campo. O local da fotografia é o atual ambiente de trabalho das professoras, hoje trabalhando em outras funções no postinho da Funai localizado na Aldeia Tuxá Mãe. Elas foram figuras importantes politicamente e pedagogicamente para a concepção da escola no Território Tuxá.

A Educação territorializada é compreendida neste estudo como modo operante de uma concepção epistemológica de educação escolar indígena, específica e diferenciada, colocada em prática pelo povo Tuxá a partir de suas percepções e da necessidade de fortalecer o coletivo Tuxá por meio da escolarização e da escola própria, como projeto de vida, em detrimento da insuficiência e/ou ausência de um Território abrangente.

Para isso, algumas mulheres indígenas Tuxá conquistaram o curso de Magistério e, após a conclusão, nas décadas de 1970 e 1980, as recém-formadas professoras Tuxá, dentre elas as que aparecem na foto, mobilizaram-se para garantir sua atuação profissional perante a Funai, o

que vai começar a se concretizar no final da mesma década em que são diplomadas em Magistério nível médio, as primeiras professoras (1979), finalizando com os contratos das professoras que se formam na década de 1980 e contratadas no final da mesma década, especificamente nos anos de 1983, 1985 e 1987. As primeiras professoras Tuxá registraram as memórias, os significados e as histórias da educação escolar indígena do povo Tuxá, como introduzimos nos capítulos anteriores.

Durante o trabalho de campo na Aldeia Tuxá Mãe, em Rodelas (BA), pude acompanhar uma equipe da Funai, pertencente à Coordenação Regional Baixo São Francisco, que estava realizando trabalhos no Posto Indígena da Funai na Aldeia Tuxá-Mãe, no período de 18 a 22 de julho do ano de 2022. A equipe foi acolhida na casa da minha mãe, permanecendo na aldeia por uma semana. Essa também é uma característica marcante de Dona Maria, como é conhecida a minha mãe: acolher as pessoas, sejam parentes que moram distantes ou pesquisadores que vêm à nossa aldeia para realizar suas pesquisas e trabalhos.

Enquanto permanecia no Posto Indígena da Funai, pude explorar o espaço e realizar rodas de conversas com as funcionárias, algumas das quais, no início de suas carreiras profissionais, foram professoras e, hoje, exercem funções administrativas no Posto Indígena (PI). Elas saíram do nosso Território ainda muito jovens para atuar como professoras da Funai em outras Terras Indígenas (TIs) e retornaram ao Território de origem, exercendo a função de professoras, mesmo sem que a Aldeia Tuxá Mãe tivesse uma escola formalmente constituída. Essas professoras utilizavam espaços informais e/ou salas de aulas emprestadas de escola do município para exercer suas funções.

Ao longo da semana, tivemos alguns encontros e nossa conversa começou abordando como era a vida Tuxá no antigo Território, antes do barramento das águas do *Opará*, e os rumos das vidas Tuxá, após a barragem, as vivências podadas e a educação territorializada. Esse foi o ponto de partida para sistematização/(re)construção de como se constituiu a educação escolar Tuxá após o barramento das águas do *Opará*. Em outras palavras, como é uma educação territorializada, o que produz e como se relaciona com o ambiente e com o povo Tuxá.

Sentadas e dispostas sempre em círculos, em uma das salas do Posto Indígena da Funai, onde trabalham, as professoras Tuxá e eu conversávamos à vontade. Ao mesmo tempo, fazia perguntas semiestruturadas e participava das conversas com o intuito de proporcionar maior envolvimento na conversa/entrevista. Destaco, assim, como ação importante, evidenciar esse potente processo de conversação/escrivência, pauta que busquei trazer em toda esta pesquisa.

A primeira abordagem foi pautada na nossa relação com o *Opará*, povo das águas que somos/éramos – a Ilha da Viúva, o sustento e o sagrado Tuxá. A pergunta inicial foi: Como era

a relação de vocês, do nosso povo, com o *Opará*, com as águas e com a Ilha da Viúva? Recebi a primeira resposta: “Somos filhas e filhos das águas”⁴¹. A professora Antônia Jurum⁴² atribui ao *Opará*, e aos plantios agrícolas, a responsabilidade pelo sustento de todas e todos. Ela evidenciou a importância do *Opará* na vida de todo o povo Tuxá, pois viviam nas e das águas: pescando, caçando, comercializando, plantando, navegando e praticando lazer. Segundo Antônia Jurum, o *Opará* era o sustento e sentido da vida do nosso povo:

Nós, atravessava de barco todos os dias, às cinco horas da manhã e retornava seis horas da tarde. Todos os dias, quando não dormia por lá. Então, isso é uma coisa que ficou marcada em nossa memória, o *Opará*. Era de lá que tirávamos nossos alimentos.

Com a intenção de indagar a importância do *Opará* para nós, povo indígena Tuxá, perguntei o seguinte: “Então, o *Opará* tinha essa importância de produzir o alimento? Como se dava essa relação de produção?”. A resposta de Antônia Jurum foi

É. Era assim: produzia para comercializar. Era assim, produzia muito, aí sustentava a família, como era muito [produção], dava para as pessoas da comunidade e para os amigos também, aqueles de fora né! Era. Eu lembro, dava muito. E tem essa coisa do ensinar também. [pausa]. Tem. Os Tuxá sempre tiveram a coisa do ensinar.

O ato de ensinar é ratificado como inerente ao povo Tuxá, conforme afiançado pela professora indígena Lindimar Arfer⁴³: “O ensinar também”. A palavra ensinar aqui é refletida e analisada por mim, que a ratifico como uma palavra carregada de cuidados. É nesse sentido que a categoria nativa do cuidar vai se constituindo. A professora Antônia Jurum reafirma que, no passado, no tempo dos avós, tios-avós e pais, não havia escolas, por isso não foram alfabetizados(as). A educação era ministrada pela família.

[...] aquela educação que já vem do berço. [...] sabiam corrigir o erro do filho e sabia dizer o caminho certo pra seguir, para não se machucar, uma educação que não é formal, né?! Que aprende com os familiares, uma educação que já vem do berço, não era assim? Eu escutava os mais velhos. A nossa educação indígena que se dá no nosso Território.

Em outro estudo, foi afirmada a importância da educação indígena para o povo Xukuru de Ororubá, que ocorre em todos os espaços e tempos de vida, desde o nascimento até a morte, e, além disso, é interrelacionada com a natureza e a vida. A família é a responsável,

⁴¹ Aldenoura Jurum Arfer, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

⁴² Antônia Jurum, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

⁴³ Lindimar Arfer, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

inicialmente, pela educação indígena de seus membros e familiares, mas essa educação é coletiva. Ela ocorre em todos os espaços: no cuidado da terra, no sagrado, no plantar, no colher, no brincar, a todo momento. A comunidade também educa (Feitosa; Oliveira, 2020).

A professora Tuxá Aldenoura Jurum Arfer⁴⁴ evidenciou que a educação indígena Tuxá ocorria também através de intercâmbios: “[...] os ensinamentos também se davam trocando com outros povos e com o nosso povo Tuxá”. Fiquei surpresa com essa informação e perguntei: “Então, o nosso povo estava à frente desses ensinamentos?” Ela respondeu: “Sempre os Tuxá estavam em primeiro – no reconhecimento, na demarcação das terras, no ritual. [...] no Magistério Indígena quem se destacou mais? Foi nós. Em tudo, foi em tudo que a gente se destacou”. Essa informação foi corroborada pela professora indígena Rejane Apako,⁴⁵ que afirmou: “É tanto que a prova está aí, nos estudantes, na nova geração”. Aldenoura Jurum Arfer retomou a palavra e afirmou que, antes, os Tuxá passavam conhecimentos para outros povos. Quis saber quem eram esses outros povos e Aldenoura Jurum Arfer respondeu: “Os outros indígenas que estudavam no Magistério Indígena com nós, os Pataxó, os Tupinambá, os Kiriri e os outros todos”. A professora indígena Tuxá Clarice Arfer⁴⁶ interveio, informando que os demais indígenas, no final, aprenderam rápido. Aldenoura Jurum Arfer concordou e reforçou: “Parece que era sede que eles tinham de conhecimento”. Clarice Arfer atribuiu as dificuldades dos outros povos indígenas no início do curso de Magistério à falta de oportunidade.

As professoras indígenas Tuxá foram unânimes em afirmar a importância do curso do Magistério Indígena para a valorização delas enquanto indígenas, sendo fundamental para a valorização da cultura e no combate à discriminação que nós e nosso povo Tuxá sofriamos. Uma das razões que as incentivaram a estudar e mudar a realidade foi o sofrimento com a discriminação, como afirmou Aldenoura Jurum Arfer (2022): “[...] eu sofri muito com negócio de discriminação que eu tinha revolta. [...]. Eu disse, eu vou mudar essa história. O meu povo não vai mais sofrer. Eu vou estudar, eu vou ser Professora Indígena, eu vou mudar essa história. Foi assim”.

A respeito do tema acima, questionei se os jovens atualmente sofrem discriminação. Infelizmente, foi confirmado que ainda há discriminação, mas a diferença é que, atualmente, todo o povo afirma o reconhecimento Tuxá, fruto de um longo processo de fortalecimento do povo, principalmente com o trabalho desenvolvido na escola, com a comunidade, com os

⁴⁴ Aldenoura Jurum Arfer, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

⁴⁵ Rejane Apako, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

⁴⁶ Clarice Arfer, Aldeia-Mãe Tuxá, Rodelas (BA). Entrevista realizada em: 20 jul. 2022.

anciãos que têm nos ajudado com as práticas da educação a partir de nossas vivências no Território, conforme afirmou Aldenoura Jurum Arfer,

[...] E aí eu criei força. Veio a força lá da Terra, do rio, de todo canto. Do ar, do espaço, ô menina foi bom demais. E aí o resultado, a nossa escola está brilhando, os nossos alunos estão brilhando, todo mundo sabe das coisas, sabe da nossa história, sabe de onde você veio. Não só sabe como praticam cotidianamente o jeito de ser Tuxá. É muito lindo. É uma felicidade boa que dói quando a gente sabe das notícias que fulano passou no vestibular, cicrano passou na universidade. Sempre tem, toda vez que sai um resultado da universidade tem Tuxá aprovado. Fulano passou, cicrano passou. Ave Maria, é bom demais! E os resultados dos programas culturais do governo? Os Tuxá estão ganhando sempre os primeiros lugares nos programas culturais. Isso é muito lindo.

Evidenciamos, assim, as mobilizações dos povos indígenas no Brasil e no estado da Bahia pela garantia de acesso ao ensino superior público para jovens indígenas. Além de outros movimentos sociais, como as mobilizações dos coletivos negros para o acesso às universidades públicas, entre outras políticas afirmativas pontuais, a de maior impacto na conquista do acesso ao ensino superior público federal foi a instituição da Lei nº 12.711, em 2012 (Brasil, 2012), conhecida como a Lei de Cotas, que definiu um percentual de vagas reservadas para estudantes negros(as), pardos(as) e indígenas, desde que comprovada a baixa renda e procedência de escolas públicas.

Reforçamos a importância da educação para o povo indígena Tuxá, destacando que os jovens Tuxá já buscavam o acesso ao ensino superior antes da Lei de Cotas. Eles participavam de programas específicos, ou ingressavam em instituições particulares, para garantir a conclusão de diversos cursos universitários. Como afirmado pela professora Aldenoura Jurum Arfer, os estudantes Tuxá são destaques nas universidades, “[...] se destacando muito e estão fortes na identidade indígena. É muito bonito de ver”. Portanto, para o nosso povo, é extremamente importante o acesso à educação em todas as modalidades.

Como já apresentei, o nosso povo historicamente vivenciou/vivencia processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. As memórias do nosso povo evidenciam a territorialização no *Opará* desde tempos imemoriais. Há registros e memórias Tuxá que afirmam que, no século XVIII, nossos ancestrais habitavam a Ilha de *D’zorobabé*. Após uma grande cheia do *Opará*, foram obrigados a atravessá-lo, estabelecendo moradias às margens, à direita do *Opará*, no lado baiano, conforme evidenciamos nos Capítulos 1 e 2.

Questionando as professoras Tuxá sobre como avaliavam o alojamento do nosso Território original Tuxá, falei que, à época, me senti muito perdida ao chegar aqui, na nova

aldeia. Era uma criança em transição para a adolescência e, com a rotina da vida escolar e brincadeiras de criança, vivia a transição de um mundo para o outro. A professora indígena Aldenoura Jurum Arfer respondeu:

Sabe o que é que eu via muito? Lá atrás da casa de papai, lá no cercado, eu só via aquelas moinhas lá, os meninos com bebida⁴⁷, tudo pequeno né, aquelas moinhas com a garrafa e tudo bebendo. Aquilo para nós, para mim, era mesmo que me matar. Quer dizer que nós viemos para cá para essa vida? Para viver essa vida? Quando nós saímos do nosso Território todo mundo tinha ocupação. Quando nós levantávamos, nossos pais já direcionava de manhã para onde nós íamos, de noite já dizia: “olha, amanhã você vai fazer isso, você vai fazer aquilo”. Então, todo mundo de manhã já sabia o que era que ia fazer. E esses aí agora, viemos aqui para quê?

O relato acima apresenta um triste quadro dos jovens indígenas Tuxá, afetados pelas problemáticas oriundas do processo de desterritorialização resultante da ausência do Território Sagrado Tuxá. O nosso povo, especialmente os jovens, passou a viver em uma nova área urbana, sem ter o que fazer e sem nenhuma perspectiva de um futuro promissor, tal como explicitado pela professora indígena Tuxá, Aldenoura Jurum Arfer: “[...] fiquei louca quando eu cheguei aqui na nova aldeia – aí nós pensamos assim: aqui somente uma escola, a nossa educação, do nosso jeito, vai mudar o povo, tirar os jovens dessa vida diferente enquanto estava iniciando”.

Solicitei elucidação sobre a decisão de criar escola na TI Tuxá como fundamental para a educação específica do povo Tuxá. A professora Tuxá, Aldenoura, reforçou que a criação de uma escola própria foi um processo de luta e sua conquista foi de grande relevância para o povo Tuxá.

Formulei a seguinte pergunta: Em quais aspectos a escola tem sido importante para a comunidade? Aldenoura Jurum Arfer respondeu o seguinte:

Em muitos aspectos. Os jovens Tuxá nessa escola se tornam militantes. Aprendem o conhecimento de fora, né, porque precisamos dele também, mas principalmente conseguem se identificar, se valorizar e valorizar o nosso povo na nossa cultura, no nosso Território. Mas tem uma coisa: no início houve uma certa resistência da comunidade. Eles diziam que estávamos ensinando só coisa dos indígenas, aquilo que já sabíamos e que os estudantes precisam aprender tudo. O que a comunidade não sabia era que as crianças e os jovens estavam perdendo esse convívio com a rotina da comunidade como nós tínhamos no nosso Território antes da barragem. Porque aqui não tinha

⁴⁷ A professora Aldenoura Jurum Arfer mostrou na entrevista exatamente o que Felipe Tuxá descreveu em sua dissertação de mestrado, quando afirmou: “a terra, assim como o trabalho que ela pode proporcionar, é também vista entre os Tuxá como a possibilidade da autonomia. Sem a terra, as novas gerações se veem impossibilitadas de continuar as práticas da agricultura que eram o principal meio de sustento de seus pais. Cresceu, com isso, a sedentarização, o ócio e, consequentemente, o alcoolismo” (Cruz, 2017, p. 129).

referência de lugar. Tudo era muito diferente, alheio à nossa realidade; os jovens estavam crescendo sem essa referência, sem esse contato com a Terra, com os animais, com o rio. Porque tudo mudou, né? Aqui é outro lugar. Aí, nós fomos fazendo um trabalho de explicação, dizendo que não era bem assim. No início, alguns estudantes saíram da escola indígena e foram para a escola da cidade, porque os pais achavam que a educação da escola da cidade era melhor, que seus filhos iam ter um futuro melhor. Mas lá perceberam que não era aquilo que eles queriam, que o nosso ensino era diferente, era melhor. Aí, já voltaram de novo, retornaram para a nossa escola. E quando voltaram, ainda voltaram mais fortes. Esses mesmos estudantes, dessa turma de Bianca *Arfer*, de Rafaela *Cataá*, são eles quem mais se destacaram nas universidades públicas. Quase toda a turma passou no vestibular. Hoje, os jovens estudam na nossa escola desde criança até concluir o ensino médio, são fortes na identidade Tuxá, defendem o nosso povo e a nossa luta por nosso Território, a comunidade valoriza a nossa escola, porque eles estão vendo os resultados bons, não é? Esses meninos são nosso orgulho. Nossa felicidade.

Ressaltou a professora Tuxá, Antônia *Jurum*, sobre o sucesso da educação escolar Tuxá:

Só dessa turma três estão estudando medicina na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Olha aí que coisa boa! Daqui uns dias vamos ter muitos médicos Tuxá. Que coisa linda! E olha que já temos muitos doutores em outras áreas, né? Temos dentistas, enfermeiros, professores são muitos, né?

Para evidenciar o protagonismo das primeiras professoras Tuxá, é importante destacar as trajetórias das professoras e como acionaram a Funai. Aldenoura Jurum Arfer (2022) narrou que:

Então, primeiro nós tivemos tia Lita como primeira professora. Ela foi a primeira geração [Carmelita Arfer]. Ela era muito inteligente. Ainda é, não é? Porque ela ainda é viva e gosta muito de receitar as pessoas, porque ela também era parteira. Ela entendia muito de saúde.

Segundo Aldenoura Jurum Arfer, além de Tia Carmelita, havia outras professoras: “Depois, quem se destacou foi Dedi. Ela era professora de artes, ensinava bordados, costuras e a trabalhar na arte com o barro”. Antônia Marcelina Jurum (2022) reafirmou: “Dedi foi professora de artes e também ajudava tia Carmelita a alfabetizar a gente, né!”. Aldenoura *Jurum Arfer* (2022) acrescentou: “Teve também uma professora, Dona Lurdes, que era mulher do chefe de posto. Ela alfabetizou. A esposa do chefe de posto vem depois de tia Carmelita e Dedi”.

Surpresa com o conhecimento das primeiras professoras Tuxá, questionei o protagonismo das professoras Clarice Arfer, Aldenoura Jurum Arfer e Antônia Jurum, como parte da primeira geração de indígenas que participaram desde o processo de alfabetização até a conclusão do ensino médio em Magistério. Perguntei também como acionaram a Funai. A professora Aldenoura *Jurum Arfer* prontamente respondeu:

Foi. Fomos nós. Aí fomos para o mundão. Eu mesma saí só com a certidão de nascimento. A Rosário *Cataá*, sua irmã, ficou um tempo em Brasília porque não tinha ainda maior idade para assinar a carteira de trabalho. Eu, Genice [Jurum Marcelina] e Rosário *Cataá* fomos juntas para Brasília. Quem nos levou foi o primo Batistinha *Cataá*. Ele nos jogou lá e foi embora para o estado do Tocantins. Ele já trabalhava lá na FUNAI. Tinha uma colega dele lá na casa do Ceará onde ficamos em Brasília. Aí, ele disse: “Agora, vocês se virem!” Eita! Mas nós sofremos tanto! Passamos um mês lá [Brasília] atrás desse emprego.

Expressei minha admiração pela bravura dessas mulheres indígenas, que viajaram, em um tempo em que o acesso de Rodelas (BA) até Brasília (DF) era muito difícil, com o objetivo de conquistar um emprego como professoras na Funai. Aldenoura *Jurum Arfer* reafirmou:

E, sabe como nós fizemos para conseguir esse emprego? Para o presidente assinar nossa portaria na FUNAI? Todos os dias, nós, ia lá na sala do presidente da FUNAI com o papel para ele assinar. O nosso currículo, né, todo preenchidinho, levava lá e nada. Aí, nós voltava. Ximenes! Eu nunca esqueço esse nome tão triste. Ximenes é quem ia pegar o nosso currículo e levar para lá para ele assinar; e ele enrolou, enrolou, passou um mês e eu agoniada: “e agora o que é que nós vamos fazer?” Aí, eu tive a ideia. Disse às meninas: “nosso currículo está dentro da gaveta, eu marquei onde ele colocou. [...]”. Nosso currículo está dentro da gaveta e eu sei qual é a gaveta. Quando ele sair daqui, sabe o que nós vamos fazer? Nós vamos pegar o currículo e vamos subir, aí vamos ficar lá no pé da porta do gabinete do presidente. Quando ele abrir a porta, nós entra, todas três, tudo na mesma hora [pá! – faz sinal de porta batendo], vamos para dentro.” Assim eu fiz: pegamos os três currículos e aí subimos, ficamos lá, ficamos só no pezinho ali esperando, esperando. Aí, quando um abriu a porta, aí nós [*tan*] dentro. Foi assim. Aí, quando entramos, ele [*o presidente*] disse: “o que é que essas três estão fazendo aqui?” “É porque nós estamos com o nosso currículo aqui já tem um mês e Ximenes não quer trazer para o senhor assinar.” Aí ele disse: “e vocês são de que etnia?” Eu respondi: “Tuxá.” Ele disse: “eu fiquei sabendo mesmo que tinha essas Tuxá aqui.” “Pois é. Aí, nós queremos ir embora, precisamos ir embora, já tem um mês e eu quero que o senhor assine aqui o nosso currículo.” E as meninas tudo sentadinha ali no chão, um tapetão assim bonito, sentaram logo no chão. [*risos*] Aí, ele disse: “pois é, vou assinar agora.” Pegou nossos currículos, aí deu certo.

Pesquisas realizadas evidenciaram que a Funai foi responsável pela educação escolar nos territórios indígenas até a promulgação da Constituição em 1988. Em 1991, foi estabelecida a responsabilidade da educação escolar indígena ao Ministério da Educação (MEC), com a gestão dos sistemas de ensino em todas as modalidades de ensino da educação básica, por meio do “Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991”.

As professoras indígenas conquistaram seus empregos após a “ocupação” e estratégias para apreciação de seus currículos pelo Presidente da Funai. Além disso, foi realizado o processo de escolha dos locais de trabalho, que, no meu ponto de vista, deveria priorizar o

Território de origem das professoras como uma das opções. Questionei: quais as razões para as nomeações para a região Norte do país, em vez de garantirem as nomeações para atuar na Aldeia Tuxá Mãe? Segundo Aldenoura Jurum Arfer, elas receberam uma enorme lista contendo vários locais em Territórios indígenas distintos com vagas disponíveis para suas escolhas, o que dificultou a seleção dos locais, já que não os conheciam. No Nordeste, o único estado com vaga disponível era o Maranhão. Optaram pelo Maranhão por acreditarem ser o local mais próximo da Aldeia Mãe, no estado da Bahia, mesmo sabendo que as distâncias eram enormes. Enfatizaram ainda que o pior foi a escolha das aldeias, sem conhecer nenhuma. Segundo Aldenoura *Jurum Arfer*,

Rosário Cataá escolheu ir para Pindaré, eu para o Canudau e Genice Jurum para o Caru. [...]. Quando chegamos lá, o Canudau para onde eu ia, levava dois dias para ir para lá. Niça [Genice Jurum] também. Niça tinha que subir o rio, ela ainda ficou no Caru. A única que se deu bem foi a Rosário Cataá, porque a aldeia que ela ia trabalhar era na beira da estrada, perto da cidade de Santa Inês, uma cidade ótima. Ela ficou na aldeia do Pindaré para trabalhar com os indígenas Guajajara. Aí, chegando lá eles deram um jeito de ajeitar. Eu fiquei ali em Santa Luzia, entrando para o Urubu Ka'apor, que era próximo, e Niça foi para o Caru.

Foi evidenciado pelas professoras indígenas Tuxá Clarice Arfer, Aldenoura Jurum Arfer e Antônia Jurum que, depois delas, surgiu outra geração de professoras contratadas pela FUNAI: “Antônia Jurum Marcelina, Rosinha Jurum Arfer – de nosso grupo entrou também Risalvinha Jurum Marcelina, Valdineide de Libana, Donizete; e Mazinha Arfer já foi depois”. Antônia Jurum Marcelina (2022) afirmou que “em 1983, ingressaram ela, Rosinha Jurum Arfer e Mazinha Arfer”.

Para entender melhor, questionei o ano de ingresso das entrevistadas na FUNAI, e Aldenoura Jurum Arfer disse:

No ano de 1979. Fomos as primeiras professoras Tuxá da FUNAI. Mas antes de nós já tinha ido para a FUNAI Batistinha Cataá como chefe de posto. Os homens assumiam como chefe de posto indígena [...]. Mas da FUNAI, além de Batistinha Cataá, que foi o primeiro da nossa geração, teve também outros homens Tuxá que assumiram como chefe de posto, outros como motoristas e como serviço braçal. Então teve: Anacleto Umbá, Luiz Umbá, Toinho Umbá, Beto de Tio Bidú, Pedrinho Vieira e Donizete. Ah, e o primeiro mesmo foi nosso avô Mestre Eduardo. Ele também serviu no Posto da FUNAI.

Rejane *Apako* evidenciou que seu ingresso, juntamente com o de Clarice Arfer, ocorreu no ano de 1985. Por outro lado, Lindimar Arfer afirmou que ela e Socorro Apako foram as

últimas contratadas pela Funai, no ano de 1987. As professoras explicaram que, entre o final da década de 1970 até o final da década de 1980, houve a inserção das professoras Tuxá na Funai.

As professoras entrevistadas confirmaram que, após a promulgação da Constituição de 1988, as professoras indígenas Tuxá continuaram sendo contratadas para atuar na educação escolar indígena, mas não mais pela Funai. A contratação passou a ser feita através de contratos de professoras(es) emitidos pelo estado da Bahia, segundo Aldenoura Jurum Arfer.

Dando continuidade, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, as professoras Tuxá começaram a ingressar na carreira do magistério por meio de concursos públicos municipais e/ou estadual. A entrada de professores Tuxá do sexo masculino na carreira do magistério ocorre somente com o concurso público para provimento de cargo de professor indígena da carreira do magistério público do estado da Bahia – Edital SAEB nº 4 de 29 de novembro de 2013. No entanto, a prevalência e protagonismo continua(ra)m sendo das mulheres Tuxá.

3.2 A escola como projeto coletivo Tuxá⁴⁸

No atual contexto da Aldeia Tuxá Mãe, no município de Rodelas/BA, as experiências no campo das estratégias didático-pedagógicas, desenvolvidas no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (CEICFR), por meio do trabalho desenvolvido pela equipe gestora, professores e professoras, alunos e comunidade, têm proporcionado um salto qualitativo para os processos formativos de estudantes. Os trabalhos desenvolvidos seguem a perspectiva do fortalecimento do pertencimento étnico e das práticas intraculturais; do reconhecimento da intraculturalidade e da ciência Tuxá como elementos integradores dos conteúdos curriculares; e de metodologias de ensino próprias.

Tayra Cá Arfer Jurum Tuxá⁴⁹ afirmou a importância da educação para o povo Tuxá e destacou a falta de reconhecimento do papel da educação escolar Tuxá para a melhoria do município de Rodelas:

[Tayra Arfer] O município não tem noção, não consegue parar e perceber o quanto a gente tem interferido e influenciado na educação também do

⁴⁸ Essa parte foi, igualmente, fruto da pesquisa de campo para esta tese e apresentada por mim no Seminário Antropofágico XVI, promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, realizado no dia 29 de setembro de 2022. Após a apresentação, a escrita do texto foi organizada no formato de artigo, para submissão de publicação, proposto no Seminário Antropofágico XVI, etapa em que contou com contribuições de Leandro Durazzo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, o qual foi convidado por mim para tal submissão de artigo conjuntamente, que se encontra em andamento.

⁴⁹ Tayra Cá Arfer Jurum Tuxá, entrevista realizada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, Aldeia Tuxá Mãe em 19 set. 2022.

município. Por exemplo, somente há uma única escola de educação infantil no município: a diretora e a coordenadora pedagógica são indígenas Tuxá. Uma única escola no município de ensino fundamental anos finais, com gestão escolar: o diretor é um indígena Tuxá. Há vários professores Tuxá distribuídos nas escolas e, de alguma forma, vamos dando o tom.

Para reforçar, trago a fala da coordenadora Taty Tuxá: “não aceito mais colocar o cocar nos alunos de papel e dizer que os indígenas caçam e pescam”. Não aceitamos mais isso. Ninguém vai viver mais esse tipo de situação. E a gente está vivendo um cenário hoje de o pessoal se preocupar e a gente vai fazer o quê? Vai sair procurando quem está perto, buscar os indígenas daquela escola para validar. Então, é de dentro do território que a gente está ocupando e dando o tom. Enquanto isso, vemos o quanto isso é grande, estamos lidando com a ocupação no município. Muito Tuxá dando o tom.

Especifico as nossas relações e contribuições com a educação municipal: o Secretário de Educação municipal é um indígena Tuxá [Josevan *Cataá*]. Permite e, também, nos procura para escutar nossas experiências. Contribuímos e vamos fazendo os direcionamentos necessários. O mesmo quando não tem de experiência, busca complementar com os seus pares próximos. Então, tem Junior *Arfer* que é Diretor de escola.

[Rosilene *Cataá*] É como se fosse um tempo de retomadas, não é?

[Tayra *Arfer*] A partir desses sujeitos e não somente com as pessoas que se encontram nas linhas de frente de tomadas de decisões, mas o que é bem interessante, é que os estudantes, principalmente os da escola indígena, também estão nas linhas de frente dando o tom. Estão no comando de alguma forma, em uma sociedade local que se constituiu com a divisão étnica, brancos, indígenas e negros ocupavam espaços distintos e bem delimitados no município de Rodelas e que hoje, no que compete à educação escolar, o CEICFR vem dando o tom.

As palavras carregadas de expressão e significados que fazem parte das falas da Coordenadora Pedagógica do CEICFR, Tayra *Arfer*, nos permitem observar a sensibilização por parte das professoras Tuxá no que se refere ao trabalho de valorização da vida em comunidade, da cultura, da identidade; e mostrar que é um processo importante para o ensino e a aprendizagem dos estudantes Tuxá, que têm apresentado resultados positivos após seus percursos formativos no CEICFR.

Professores, professoras e estudantes se preocupam em modificar as situações sociais e culturais às quais foram submetidos após o deslocamento do antigo Território, como os pensamentos e atitudes preconceituosos e racistas enraizados na sociedade envolvente, que provocam atitudes discriminatórias. Assim, os jovens Tuxá são preparados para enfrentar os conflitos que surgem das interações com a sociedade não indígena, criando um dinamismo que estimula as transformações de caráter mais profundo na sociedade, por meio de mudanças nas estratégias educacionais indígenas. Dentre as estratégias adotadas pelo CEICFR estão: a inserção dos anciãos e seus notórios saberes na escola, promovendo interfaces com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores; a construção de um projeto político-pedagógico que desse conta do contexto atual de vida dos Tuxá; o desenvolvimento de projetos educativos

com temas geradores que fazem parte do cotidiano, da cultura, dos cânticos e da ciência Tuxá; a inserção do componente curricular língua indígena *Dzubukuá* na matriz curricular do CEICFR; a valorização dos conhecimentos e práticas culturais dos Tuxá como: o uso dos atavis, a prática de dançar o toré e o incentivo na escrita de textos, poesias, versos e músicas que versem sobre a vida Tuxá, bem como o incentivo aos alunos na participação dos projetos estruturantes da Secretaria de Educação do estado da Bahia, como iniciativas pedagógicas que complementam conteúdos educacionais, contribuindo para a diversificação e inovação nas práticas curriculares específicas e com a melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, discorrer sobre o processo de construção da educação escolar Tuxá e perceber os processos formativos dos profissionais envolvidos, sua atuação comunitária e o envolvimento das lideranças indígenas nas atividades didático-pedagógicas do CEICFR pode ser um dos caminhos para a superação do modelo convencional de educação. Estaríamos, assim, construindo coletivamente, a partir das realidades *in loco*, outros caminhos para uma educação escolar decolonial, ou melhor dizendo, conforme vem sendo delineado nesta tese, uma educação territorializada.

A importância do percurso vivenciado pela liderança Tuxá, Coordenadora Pedagógica do CEICFR, Tayra *Arfer*⁵⁰, reforçou a conexão da vida cotidiana e familiar, e mostrou elementos essenciais da educação territorializada, conforme entrevista abaixo:

[Rosilene *Cataá*] Nessa missão, que eu considero ser uma missão nossa, gostaria que você falasse um pouco sobre seus percursos feitos nas territorialidades vividas na sua vida enquanto educadora, professora e, principalmente, como Tuxá, nesses seus percursos – o entrelaçado na vida e da vida profissional, familiar e comunitária.

[Tayra *Arfer*] Em uma preparação e participando de uma *live*, diante da temática, comecei a pensar sobre a caminhada, o que posso falar, o que contribuir. Geralmente, parte do nosso percurso, da nossa trajetória, o que pode contribuir com aquele diálogo, acrescentar algo a alguém. Em uma dessas *lives*, eu não me lembro qual foi, eu parei e fiz esse caminho, essa trajetória na minha cabeça, sobre minha trajetória, quando foi que eu entrei na educação? Quando foi exatamente que eu comecei a caminhar com esse compromisso, imersa de fato? Aí, fui voltando, voltando, voltando, e na *live*, disse que o meu percurso na educação antecede a minha própria existência. Porque é uma questão de herança mesmo, ancestral: os nossos caminhos eles são forjados diante dessa herança ancestral Tuxá. Meu avô, apesar de não ser alfabetizado, meu bisavô Mestre Eduardo, apesar de não ter estudos, ele dava muito valor a isso. Porque minha mãe e tia Corro falavam que ele trazia livrinhos de cordel: adquiria por onde andava, trazia para as filhas ler os livros de cordel. Tia Corro e Tia Maria lembraram outro dia no grupo “Sementes do mestre Eduardo” cânticos desses livrinhos de cordel. E eu acredito que foi com esse estímulo do Mestre Eduardo que minha avó valorizou a educação e

⁵⁰ Tayra *Cá Arfer Jurum* Tuxá, entrevista realizada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, Aldeia Tuxá Mãe em 19 set. 2022.

esse valorizar da educação, minha avó estimulou seus filhos a estudar. Ela brigava por esse tempo de estudo. Vê queria levar todo mundo para a roça, mas ela dizia: “Não. Tem que estudar. Vão estudar.”

Então, a minha mãe na escola vivenciou esse lugar do indígena na escola, discriminado. Por isso, sempre pensava que o certo era ter uma escola dentro da aldeia, para os indígenas ensinarem aos outros indígenas, para não passarem por aquela situação constrangedora, de às vezes ela não querer ser indígena. Disse que não dizia que ela era indígena porque sentia que algo ruim poderia acontecer, caso fosse identificada. Mas, ela tinha o objetivo de estudar para ensinar para indígenas, para os meus não passassem por esse tipo de situação que passou. Ela seguiu estudando e se formou. Foi quando ela saiu para ser professora da FUNAI. Quando ela saiu, nessa diáspora, ela não teve a rede de apoio que ela teria se estivesse trabalhando no nosso território, se tivesse ficado na nossa aldeia. Então, **ela criou a gente na escola**. Ela me dizia que dava aula comigo na mesa da sala de aula.

Quando Tayra *Arfer* afirma que sua mãe a criou na escola, está nos informando o quanto foi desafiador para sua mãe sair para trabalhar como professora ao mesmo tempo que precisava cuidar dos filhos. No próximo destaque da citação que segue, Tayra *Arfer* vai mostrar aspectos de como sua mãe cuidava dos filhos ao mesmo tempo que dava aulas. Existia uma rede de apoio para cuidar dos filhos, estando no Território Tuxá, mas, quando não, a sala de aula era o abrigo dos filhos caçulas. Como bem explica Tayra *Arfer*, ela foi uma criança que acompanhou a mãe durante o trabalho na sala de aula e, com isso, foi uma ajudante da mãe e depois de adulta seguiu a carreira de professora.

Porém, essa não foi uma tarefa fácil para a professora Aldenora *Jurum Afer*, mãe de Tayra *Arfer*, que relatou, na seção anterior, o processo de discriminação sofrido durante o início da sua carreira profissional, quando ainda atuava em escola fora da comunidade Tuxá e afirmou ser preciso construir estratégias de re-existência para o fortalecimento do povo indígena Tuxá por meio da educação escolar Tuxá, dialogando com o Território e todos os componentes sagrados, as famílias e a comunidade. O fato de, na época, não existir escola na Aldeia Tuxá Mãe e acreditar que a escola era uma alternativa para qualificar a vida em comunidade das crianças e jovens Tuxá, fez com que as professoras Tuxá, junto às lideranças Tuxá, buscassem apoio para conquistar a tão sonhada criação da escola na Aldeia Tuxá Mãe. Conforme expresso em entrevista, Tayra *Arfer* relata os desafios que ela e sua mãe enfrentaram durante a atuação como professoras:

[Rosilene *Cataá*] A escola era a família estendida?

[Tayra *Arfer*⁵¹] Era. A gente morava em um quartinho da escola, era atrás da escola. **Como eu era a quarta filha, tinha as pessoas que ficavam olhando**

⁵¹ Tayra *Cá Arfer Jurum* Tuxá, entrevista realizada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, Aldeia tuxá Mãe em 19/09/2022.

os outros e eu ficava lá na mesa o tempo todo, com ela, o dia todo na sala de aula. E quando ela veio embora, precisava de ajuda, eu sempre estava ali, ajudava a fazer os cartazes, quando ela precisava na sala de aula, fazia a sua substituição quando ela realizava alguma viagem, algum curso. Também acompanhava nos cursos. Quando eu fui para Paulo Afonso estudar e os módulos do magistério indígena que ela fazia acontecia em Paulo Afonso. Nos horários em que eu não estava na minha sala de aula, estava na sala dela. Eu ia para a escola e nos horários em que eu não estava na escola, estava lá na sala sentada com ela assistindo aula. Então, assim, eu já estava imersa, eu sempre estive imersa nisso. E eu adolescente, ela sempre viajando, buscando no magistério descobrir o que precisava caminhar para conseguir as coisas e quando as professoras não podiam ir, mandavam eu e Tatiane *Cataá* Tuxá, nos instruíam. Assim comecei a viajar na militância cedo, sem saber nem o motivo desse nosso direito. Quando as pessoas diziam que a gente era cheio de direitos, mesmo antes de entender o porquê desses direitos; mesmo antes de entender sobre essa questão da reparação, das violações, o Estado nos devia isso, eu estava caminhando, fui aprendendo no processo. Ia para entender, ficava quieta escutando, eu era muito novinha. Eu e Tatiane *Cataá* Tuxá fomos para um encontro de mulheres em Salvador, no período em que Uilton Tuxá coordenava a APOINME. Nós, bem jovens escutando. Mas quando Tuxá fala sobressai e também não consegue ficar calado. Logo em seguida, estava representando o grupo em Brasília. Não sabia nem o que eu ia fazer lá, mas fui sozinha. Foi a primeira vez e última que eu peguei um avião para ir a Brasília. Não conhecia ninguém, sem saber quem iria fazer a minha recepção, mas fui e passei a entender, amadurecendo no movimento, sendo forjada no movimento. Quando a gente caminha assim, aprende em casa, constrói. Você conhece ao passo que você está vivenciando, cresce muito esse compromisso com que as coisas aconteçam, através de vivenciar muitas realidades, valoriza e quer realmente melhorar, percebendo que existem caminhos para a melhorar a sua realidade. Por que é que você não vai ser a ferramenta para isso? Porque você não vai deixar as coisas acontecerem e você não estar ali fazendo parte daquilo. Eu gosto muito de fazer parte da história. Não precisa estar lá na frente, mas ver a coisa acontecer; eu estava ali também, ajudei a construir. Enquanto para onde eu fui, que fosse na coordenação pedagógica do município, na aldeia, na coordenação regional de educação escolar indígena, em Paulo Afonso.

Aprendi muito com a minha mãe, aconselhando para sempre ter cuidado com a reputação profissional, porque é você ali. Então para onde eu fui, tentei fazer o meu melhor. Se é um pequeno material, uma apostila, uma impressão, um *card*, uma reunião ou evento, tem que ser da melhor forma possível. Não pode passar um detalhe, por mais simples que seja, desaperecebido. Se vejo, vou consertar. Porque aquilo é o que você faz. E se você faz pela metade, você está sendo essa metade. Então é isso. É algo que está para além de mim, da minha existência, a minha imersão na educação.

A Coordenadora Pedagógica do CEICFR apresentou a trajetória na educação Tuxá fundamental à vivência e à experiência da sua mãe e parentes na educação escolar Tuxá. Por isso, devemos compreender esses caminhos como respostas às necessidades demandadas pelo povo Tuxá na busca de uma educação escolar referendada em seus projetos societários. As demandas vão muito além do que foi reconhecido e das decisões que foram tomadas no campo da legislação da educação escolar indígena. Elas perpassam as experiências cotidianas,

entrelaçadas e vivenciadas na ciência Tuxá. Essa ciência opera no conceber, no fazer e no viver a educação escolar específica e comunitária, o que tem proporcionado uma reflexão sobre como os povos indígenas estão concebendo e implementando a educação escolar indígena em seus Territórios.

O CEICFR, em sua concepção de educação escolar específica e de gestão compartilhada com a comunidade, busca reconhecer a cultura Tuxá e as experiências sociopolíticas, linguísticas e pedagógicas, valorizando o saber tradicional como parte das estratégias didático-pedagógicas adotadas pelos professores e professoras Tuxá na condução dos trabalhos pedagógicos e de gestão, como vimos anteriormente.

Esse reconhecimento tem conduzido a educação escolar Tuxá a resultados importantes, como a inserção em massa de jovens Tuxá nas universidades públicas, suas conquistas profissionais e o retorno dessas conquistas para a comunidade na forma de serviços, seja na própria educação escolar, seja na formação de lideranças, na saúde, na advocacia, na agricultura, entre outras áreas de atuação. Dessa forma, a política educativa diferenciada Tuxá tem se expandido para além do papel da escola, avançando na capacidade de levar educação de qualidade a essa população. Esse movimento representa uma séria mudança histórica dos processos formativos, que, ao longo dos anos, foi se consolidando em uma política de educação escolar indígena específica, diferenciada e territorializada.

O trabalho pedagógico e de gestão desenvolvido no CEICFR busca alcançar processos educacionais que integrem as experiências e os processos comunitários, articulando os diferentes agentes capazes de transmitir experiências educacionais que valorizem as formas mais tradicionais de transmissão de conhecimentos, práticas, atitudes e saberes notórios. Dessa forma, afirmam como seus fundamentos:

O reconhecimento e a valorização das diferenças e suas formas de expressão através da presença, no currículo, da cultura, da arte e dos conhecimentos tradicionais do povo Tuxá, destacando a interculturalidade como eixo curricular, e tendo no tratamento diferenciado do ensino destinado ao estudante Tuxá, o caminho para promover o fortalecimento identitário, fazendo da educação escolar um instrumento de reconhecimento da identidade própria e do outro (Araujo; Cunha, 2017, p. 5025).

Desse modo, adotam-se os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade e da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, responsáveis pela conformação do currículo por meio de um processo contínuo de construção. “Embora pudesse parecer mais fácil supor um currículo feito por técnicos especializados, definido em todos os seus detalhes, sabemos que isso se configura num profundo desrespeito à identidade, à autonomia e à cultura

indígena” (Araujo; Cunha, 2017, p. 10). Afinal, a diversidade indígena no Brasil é tão complexa que não cabe um currículo pronto para as escolas indígenas; este, por sua vez, vai se constituindo e se moldando a partir de cada realidade indígena. Existem muitas experiências exitosas no que se refere ao currículo das escolas indígenas. As experiências didático-pedagógicas do CEICFR, sem dúvida, fazem parte disso.

3.3 Currículo e ciência: o que precisamos saber...

Ao discutir currículo no CEICFR, podemos perceber como a ciência Tuxá perpassa o fazer pedagógico. Para tanto, é necessário compreender o que os Tuxá entendem por ciência. O termo “ciência Tuxá” está relacionado a tudo o que eles produzem, seja na educação intracultural, na educação escolar intercultural, na produção de alimentos, bebidas, rituais, roças, cantos, danças etc. A ciência é produzida em um campo de interação coabitado por seres vivos e por seres que transmitem os ensinamentos e mostram os sinais: os encantados. Estes estão em constante relação de convivência mútua em todas as áreas transitadas pelos Tuxá, onde tal conhecimento é produzido.

A ciência é compreendida, em grande parte do Nordeste indígena, como o modo preferencial de trabalho ritual, engajamento étnico, comunitário e político, assim como processo privilegiado de aquisição de conhecimentos provenientes de uma esfera mais-que-humana, a esfera dos encantados. Por meio de um “complexo ritual da ciência” (Durazzo, 2019, p. 16), é possível compreender a integralidade sistêmica das experiências indígenas, sendo este um complexo que subjaz a diversas dinâmicas étnicas, incluindo organização sociopolítica, territorialidade, ritual, processos de aprendizagem e até a educação escolar indígena intercultural, bem como seus projetos de revitalização linguística (Durazzo, 2021; Durazzo; Fiori, 2021). Nesse sentido, o complexo ritual da ciência possui especificidades socioculturais próprias dos povos indígenas (Carvalho; Reesink, 2018).

O processo de escolarização dos Tuxá como projeto de vida, digo, como projeto de re-existência e subsistência da vida em comunidade de um povo que de repente se viu sem suas referências de Território ancestral; confinados em uma área limítrofe ao desenvolvimento das práticas culturais, ritual e de agricultura, como eram praticadas anteriormente; e que entendem a necessidade da continuidade de tais práticas e preservação dos valores culturais e identitários, começa em meio à insuficiência de base territorial. Habitando uma aldeia contígua à cidade e uma zona urbana do município, à margem do rio São Francisco (Salomão, 2007; Santos, 2008), os Tuxá se compreendem sob diversas construções territoriais oriundas de grandes projetos de

desenvolvimento regionais, que afetaram — e afetam — diretamente suas possibilidades de vida com a (e manejo da) terra. Desde a construção da barragem de Itaparica pela CHESF, nos anos de 1980, e a posterior inundação de grandes áreas da região (incluindo a antiga cidade de Rodelas e a fluvial Ilha da Viúva, Território tradicional Tuxá), este grupo encontra-se sem terras coletivas nas quais cultivar, criar animais e praticar tradições rituais, como o toré e os trabalhos da ciência (Cruz, 2017).

A formação dessas pessoas, os investimentos que as famílias fazem ao longo do tempo e os resultados desses investimentos na vida pessoal e comunitária Tuxá se sobressaem, hoje, no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, em interface com a ciência ritual Tuxá — movimentos de pertencimento e de transformação intelectual e cultural, que se ancoram nela. Mais recentemente, uma nova empreitada tem dado início ao processo de estudo/retomada da língua *Dzubukuá* — uma construção cosmopolítica pela aprendizagem da língua ancestral, que permite à ciência Tuxá — esse substrato de conhecimentos ancestrais, em constante interface com os antepassados encantados do povo — oferecer novas oportunidades às dinâmicas educacionais da comunidade (Durazzo, 2021).

Analisando o processo de escolarização do povo Tuxá, percebemos que as professoras representam investimento das famílias ao longo do tempo, sendo essa marca muito forte dos Tuxá. São percursos feitos para além de uma territorialidade contínua — os caminhos percorridos que se entrelaçam e retornam/modulam às origens.

Os anos 1960 são marcados pela busca de escolarização dos jovens Tuxá. Obedecendo aos fluxos da vida e seus processos cotidianos de navegação entre a ilha da Viúva, as ilhotas e aldeia Tuxá da terra firme, os investimentos eram direcionados ao trabalho na agricultura, à criação de animais, à comercialização de produtos no trânsito com o *Opará* e o início da busca da escolarização, o que podemos caracterizar como o tempo das canoas e dos primeiros acessos à escola de forma contínua. É nesse espaço de convivência e coabitação no território da Ilha e do *Opará* que a ciência Tuxá se desenvolve. Vejamos, por exemplo, um relato etnográfico dos anos de 1970, no qual a autora tematiza o processo de escolarização dos Tuxá ao longo das décadas de 1940, 1950, 1960 e 1970:

Entre as décadas de 40 e 60 funcionou junto ao Posto Indígena, uma escola. Pelas informações colhidas entre os caboclos, não parece ter funcionado bem. Grande parte dos alunos que a frequentaram hoje [1975] se dizem analfabetos, e quando muito, com dificuldade, escrevem o nome [...] Só aqueles que deixaram a escola do Posto e procuraram uma escola pública ou uma professora particular, hoje sabem ler e escrever. Com o desaparecimento da escola do Posto, os caboclos passaram a frequentar as escolas públicas e têm conseguido bons resultados. Tanto os jovens como os pais têm interesse pelos

estudos e gradativamente o número de analfabetos está desaparecendo (Cabral Nasser, 1975, p. 100-101).

O período que compreende os anos de 1970 a 1980 é marcado pela diáspora dos jovens Tuxá, que deixam o território em busca de emprego. Dentre eles, destacam-se: as mulheres, as primeiras professoras Tuxá a concluírem o ensino médio, formadas em magistério de nível médio; e os homens, que, na maioria, possuíam ainda uma formação incompleta. Tais jovens procuram a Fundação Nacional do Índio (atualmente Fundação Nacional dos Povos Indígenas), sediada em Brasília, pleiteiam e assumem cargos no âmbito da Funai. As mulheres assumem cargos de professoras, enquanto os homens, cargos de chefes de posto indígena, motoristas, laboratoristas e auxiliares administrativos. Vale ressaltar que os cargos assumidos os levarão a atuar longe do Território Tuxá, em outros Territórios indígenas, em locais para além dos estados de origem, Bahia e Pernambuco.

Quanto a esse período, é possível encontrar inúmeros relatos e testemunhos de professoras Tuxá entre os outros povos com os quais acabaram indo trabalhar (Durazzo, 2019; Nascimento, 1994). A circulação dessas professoras pelas redes de educação da Funai foi consequência direta do histórico de escolarização dos Tuxá, da competência no idioma português — que ensinavam a outros povos — e, também, do conhecimento robusto que possuíam, e ainda possuem, das relações interétnicas e interculturais com as quais lidam há séculos. Ou seja, devido ao histórico de escolarização e ao também consolidado histórico de reivindicação de direitos e reconhecimentos do Estado (Carvalho, 2011), os Tuxá eram considerados bons educadores no paradigma das escolas, embora ainda tuteladas, mas que aos poucos começaram a apresentar características mais específicas, que viriam a se constituir, mais adiante, em um modelo intercultural por excelência.

Os anos de 1990 são marcados pelo retorno dessas pessoas: o caminho de volta, que potencializou a luta por uma escola diferenciada e específica. Após os anos de trabalho entre povos indígenas distantes, servindo à Funai, no final dos anos 1980, muitas professoras Tuxá retornam ao Território de Rodelas a fim de acompanhar o reassentamento que a CHESF havia de realizar após remover o povo de seu Território tradicional. Essa compensação, até hoje, 2025, quase quatro décadas depois, ainda não se concretizou. De todo modo, o retorno das professoras a Rodelas mobilizou novas pautas, demandas e sonhos na própria Aldeia Mãe, tais como o reforço de uma educação escolar indígena de qualidade, intercultural e territorializada, gerida e ocupada por profissionais indígenas, além da possibilidade de novos futuros para uma geração que, de repente privada da terra — devido à inundação para a criação da barragem de Itaparica — precisaria traçar novos rumos para si.

Nesse período, uma série de importantes cursos formativos realizou-se na região: em 1997, o Programa Formação para o Magistério Indígena, “formulado numa parceria entre o Estado e entidades não governamentais: Anaí, UNEB, UFBA, SEC-BA, FUNAI e o MEC” (Silva, 2014, p. 58, n. 73); e, posteriormente, já ao final da década de 2000, a Licenciatura Intercultural Indígena no estado da Bahia, que teve início em 2009, graças a uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Messeder, 2013a).

Todo esse movimento acaba por reforçar os projetos societários e as intenções dos Tuxá no que diz respeito à consolidação de sua própria educação escolar, pautada nas diretrizes que tanto a experiência como professoras da Funai quanto o Magistério haviam potencializado: a construção da escola na aldeia, um marco de territorialização dos indígenas e para os indígenas, muito diferente do que ocorrera até então com o histórico de educação escolar formulada por não indígenas para os povos.

A Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas começou a ser construída no início de 2001, sendo concluída em 14 de julho do mesmo ano, com recurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Foi inaugurada em março de 2002 e seu Ato de Criação consta na Portaria nº. 5.793 de 14.07.2001. Dessa forma torna-se possível desenvolver uma educação do povo Tuxá para o povo Tuxá. Conseguir uma escola dentro do sistema Estadual de Ensino ofertando somente o Ensino Fundamental Séries Iniciais foi um grande feito na época, num cenário onde as escolas da rede estadual, que ofertavam essa etapa de ensino, estavam sob aviso de serem municipalizadas, e principalmente considerando que somente em 2003 o Estado da Bahia assume legalmente a responsabilidade sobre a Educação Escolar Indígena com o Decreto nº 8.471 de 12 de março de 2003 do Governador do Estado, onde cria a categoria Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e a Resolução no 106/2004, do Conselho Estadual de Educação — CEE/BA, que estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino (Oliveira, 2018, p. 16).

Com a Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas em pleno funcionamento, inicia-se um movimento de retorno das professoras vinculadas à Funai para a Aldeia Mãe. Estas retornam para atuar na escola trazendo uma proposta pedagógica voltada para o fortalecimento do pertencimento étnico e cultural. Como primeiras estratégias didático-pedagógicas, convidaram as anciãs e os anciões a entrarem na escola, onde, durante as aulas, transmitiam os ensinamentos da cultura e da ciência Tuxá. Esse é o poder da escola no contexto de vida Tuxá: por meio de uma instituição educativa, o povo encontra os meios para preservar suas tradições e construir seus conhecimentos. A escola Tuxá, desse modo, oferece à comunidade um lugar

novo onde reforçam sua própria ancestralidade, fazendo com que as vozes dos anciões e anciãs ecoem para as novas gerações.

Destarte, a construção da escola na aldeia representou um divisor de águas para a comunidade, que passou do estágio depreciativo pós-barragem para o estágio honroso de fortalecimento do pertencimento étnico. A barragem trouxe muitas consequências negativas para os Tuxá: a diáspora dos parentes, que se estabeleceram em aldeias no oeste da Bahia e no estado de Pernambuco, gerando um quadro depressivo nos mais velhos; a ociosidade causada pela ausência de áreas para produção de alimentos, cultivo e criação de animais; a destruição das canoas por parte da CHESF, sob a justificativa de mudança no percurso do rio; e o desencantamento dos encantos, com a submersão, resultando na perda de referências como os lugares sagrados, a relação com as canoas, com o rio e com as ilhas.

A categoria nativa do cuidar e do guardar, sem as referências territoriais, foi perdendo o sentido. Guardar o quê? Cuidar de quê? Uma oralidade melancólica, ancorada em tudo o que ficou para trás e submerso nas águas do *Opará*, na saudade da rotina cotidiana e dos parentes que se distanciaram tornou-se a tônica de um momento sem perspectivas.

É nesse cenário que a escola chega, com uma proposta pedagógica intracultural que reconstrói o fazer na aldeia, dá sentido à vida em comunidade e fortalece o pertencimento étnico a partir do trabalho desenvolvido pelas professoras em parceria com as anciãs e os anciãos da comunidade. O resultado disso está no envolvimento da comunidade com a escola, na atuação dos jovens que se apresentam com muita segurança afirmando seu pertencimento étnico, fora da comunidade e no reavivamento das práticas do toré, dos cânticos e da confecção de artesanato. É também nesse cenário que a escola oferece, ainda, uma proposta pedagógica intercultural e territorializada, pela qual o povo compreende-se cada vez mais nas inter-relações que mantém com outras parcelas da população brasileira. A interculturalidade do CEICFR permite aos Tuxá articular um amplo leque de conhecimentos científicos — no sentido disciplinar e ocidental do termo, conforme consolidado nos currículos escolares — com um leque mais específico da ciência indígena, o modo complexo pelo qual os Tuxá compreendem seus conhecimentos e as práticas que mantêm no manejo de seu mundo. É nesse contexto que a ciência Tuxá ganha vazão, pois a memória se reacende e é reavivada, agora a partir de outra perspectiva: a de um povo que resiste e consegue se levantar do caos instaurado pela perda das referências do Território ancestral.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUXÁ

Propomos neste capítulo evidenciar a educação escolar indígena - educação territorializada exemplificada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, além dos processos pedagógicos relacionados às práticas socioculturais, pedagógicas, ao processo de aviamento da língua *Dzubukuá*, às memórias, à história, às relações socioambientais, às cosmologias e à espiritualidade Tuxá. Para tanto, me aproprio de estudos, legislações, entrevistas e resultados de trabalhos realizados pelos estudantes, bem como a proporção que a vida desses estudantes tomou e toma a partir da escola, do modo como são representados em *folders*, *cards* e fotografias, para tentar compreender os processos e os resultados da educação escolar indígena Tuxá.

4.1 Contextualizando a Educação Escolar Indígena e localizando o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas

Após a promulgação da Constituição de 1988, a política de Estado assumidamente assimilacionista imposta aos povos indígenas desde a conquista foi substituída pela política de valorização da diferença e da diversidade cultural e linguística (Araujo, 2011; Rodrigues, 2018; Souza Filho, 1999). No âmbito da educação escolar indígena, consolidaram-se instrumentos jurídicos e normas oficiais de orientações à sua implantação que respeitassem, valorizassem e incentivassem os modos próprios de vida, as línguas e instituições das sociedades indígenas (Araujo, 2011; Luciano Baniwa, 2006; Rodrigues, 2018). Oficializou-se a criação da modalidade/categoria educação escolar indígena no sistema nacional de educação, fundamentada no fortalecimento da autonomia dos grupos étnicos, permitindo à escola ser um agente dos interesses indígenas nos processos de fortalecimento identitário e consolidação territorial (Rodrigues, 2018, p. 398). Com tal oficialização, os povos indígenas vêm buscando insistentemente diálogos com os entes federados, amparados no marco regulatório da educação escolar indígena, para uma oferta de educação escolar indígena que seja específica, bilíngue e/ou multilíngue, de qualidade e ofertada com equidade nos Territórios indígenas. Vale ressaltar que essa concepção de escola indígena carrega uma forte relação com os Territórios indígenas – o que justifica o debate a cerca da educação escolar territorializada nesta tese.

De acordo com Rodrigues (2018), as regulamentações oficiais que normatizaram a escola indígena liberaram-na ao protagonismo dos povos indígenas, lhes assegurando controle sobre o processo de sua construção e consolidação, e permitindo-lhes estabelecer os conteúdos, os gestores, o calendário e os professores. Tais regulamentações seguiram a Constituição

Federal, máxime o Artigo 210, que estabeleceu para o ensino fundamental conteúdos didáticos mínimos para assegurar formação básica comum e garantia de valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e cujo 2º parágrafo assegurou aos povos indígenas o ensino privilegiando as línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

Como temos apontado, pelas razões mencionadas acima, a Constituição de 1988 marcou historicamente o processo de legitimação da educação como instrumento de luta e fortalecimento da identidade dos povos indígenas; e essa educação é “um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular” (RCNEI, 1998, p. 24). Tais conquistas foram consideradas importantes e celebradas pelos povos indígenas e por grande parte dos indigenistas apoiadores desta causa. Abriu-se caminho para orientar positivamente o processo de implementação de escolas indígenas em torno dos interesses dos próprios indígenas. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do país, construindo uma educação específica às realidades socioculturais e históricas de determinados povos indígenas, e todo esse processo tem permitido relativizar e criar uma escola “verdadeiramente indígena”, ou seja, uma escola idealizada e planejada de acordo com as necessidades e realidades dos povos indígenas. Além de poder mobilizar as atividades da escola para a recuperação e a valorização cultural, a legislação subsequente reafirmou “a centralidade do Território para o bem viver dos povos indígenas e seus processos formativos” (Brasil, 2003, p. 286), induzindo, coerentemente, a implantação dessa modalidade de educação em todas as escolas criadas em Territórios indígenas.

Devemos entender essas importantes mudanças como respostas às demandas e ao protagonismo dos povos indígenas, demandas que vão muito além do que foi reconhecido e das decisões que foram tomadas no campo da legislação da educação escolar indígena, sendo necessário avançar em campos específicos das territorialidades dos povos indígenas, pois as experiências mostram que há uma grande lacuna entre o plano teórico das garantias legais e o que, de fato, é implementado nas escolas indígenas. Esta afirmativa possui base ancorada nos meus múltiplos “eus”, em minhas experiências profissionais, enquanto professora de educação básica e educação superior, gestora estadual e federal de educação (2000-2025).

As mobilizações das lideranças indígenas e suas associações, assembleias e fóruns de educação escolar indígena se intensificaram em prol de lutas comuns para superar modelos educacionais que não servem às populações indígenas. Amparados na legislação específica da educação escolar indígena, se inicia um desenho de educação escolar diferenciada, buscando vencer as dificuldades enfrentadas no modelo de educação do Estado brasileiro, impondo

elementos e epistemologias próprias dos povos indígenas no interior das atividades escolares, dando vazão às experiências territorializadas de educação escolar indígena.

Nesse contexto, as populações indígenas que reivindicam identificação e demarcação territorial, principalmente as áreas “retomadas”, encontram na instituição escola um forte aliado político para as lutas territoriais. De acordo com Tófoli (2010), em seu estudo sobre as retomadas de terras na dinâmica territorial do povo indígena Tapeba, “nove das treze escolas diferenciadas Tapebas estão em áreas retomadas”.

Percebe-se aí uma relação de dialética, na qual a retomada propicia espaço para a construção das escolas e a necessidade de a escola ter um espaço é um fator motivador para a execução delas, nas quais a atuação dos professores na articulação e organização dessas escolas foi bastante significativo (Tófoli, 2010, p. 158-159).

Nascimento (2009) ressalta a interligação entre o movimento da educação diferenciada e a luta territorial dos povos indígenas no Ceará. De acordo com a autora, a escola dentro de retomadas aproxima o aluno das questões políticas e territoriais do povo:

Protagonizando performances políticas nas retomadas, os alunos, a exemplo dos professores, expressam o sentido e o sentimento de pertença étnica nessas ações. Ligado à importância da terra para o grupo, este sentido e sentimento estão sendo trabalhados cotidianamente na sala de aula. O exemplo Tapeba atualiza, dessa maneira, a equação já apontada entre educação escolar indígena e conquista de territórios. Nessa mesma direção, acrescenta ainda a professora Iolanda: “Hoje as crianças dizem: isso aqui também é nosso, porque nós não retiramos logo a cerca? [...] Hoje elas já têm consciência do que é a terra indígena. E antes elas achavam que iam tomar a terra dos outros” (Nascimento, 2009, *apud* Tófoli, 2010, p.159-160).

Geralmente, os processos de “retomadas” de Territórios indígenas envolvem toda uma mobilização coletiva do grupo com fluxos de deslocamentos de famílias inteiras para guardar aquele Território que se encontra em conflito de posse. Nesse sentido, “é necessário imprimir certa dinâmica cotidiana àquelas pessoas, tanto para que a vida flua e possa atenuar os efeitos de conflitos, quanto para se apropriar do local e pegar costume, recolocar no jeito da gente” (Souza, 2019, p. 273).

De acordo com Souza (2019), no caso específico do povo Pataxó Hã Hã Hã e suas lutas por demarcação de seu Território, a escola passa a ser um importante instrumento de luta.

Quando Nailton trouxe Maria Muniz de Palmira, em 1984, foi para abrir a escola na retomada do Caramuru. *Dona Maria*, como todos a chamam, *foi professora de todos os professores* Pataxó Hãhãhã. [...] Nesse tempo eram cerca de 200 alunos para a cartilha, 1ª até a 4ª série do antigo primário. Maria era a única professora para todas as turmas e ainda cozinhava a merenda. “Era

ensinando e uma panela no fogo na porta da escola, fogo à lenha. Aí eu estava lá dentro da sala e cá eu vinha mexer essa merenda, olhar essa merenda”.

Passados cerca de oito dias da ação de uma retomada, é o momento de levar a escola. Primeiro, e durante muitos anos porque só havia ela de professora, Maria seguia para o local ocupado e instituíam, com os pais, os horários, geralmente mais flexíveis, em que as aulas ocorreriam.

“eu ensinei debaixo de pé de árvore, eu ensinei em casa de farinha. Eu ensinei em casa dos alunos, chegava lá e dizia a sala dava para botar, para eu trabalhar eu ensinava. Porque quando tinha retomada os pais carregava os filhos eu ia com todo meu material debaixo do braço para lá, para as retomadas para ensinar os alunos” (Maria Muniz, 2017, grifo nosso).

Depois que saía a manutenção da posse, aí entrava-se em contato com a secretaria de educação (por um tempo do estado, depois do município) para providenciar sala de aula e a efetivação do professor que ali lecionaria, geralmente alguém que fosse residir na nova área. *“Isso também é luta” (Souza, 2019, p. 273).*

Já no caso Tuxá da Aldeia Mãe, a escola, em sua estrutura física, não vai para o Território em estágio de retomada, mas esse Território vai até a escola situada na Aldeia Mãe, por exemplo, tudo o que é vivido, vivenciado e visualizado no Território *D'zorobabé*, em processo de retomada⁵². A retomada é fundamental para a garantia do sagrado, da nossa história, dada a necessidade de ampliação de áreas socioeconômicas e educacionais, pois a escola encontra-se confinada aos limites territoriais com o crescimento populacional da Aldeia. É na escola que tanto o Território quanto a escola se fortalecem em suas concepções. O primeiro movido pelas forças que se relacionam com a coabitação e seus processos de cuidados, como Território em movimento de reavivamento; e a segunda movida pela concepção de escola específica e diferenciada, comunitária, participativa e fortalecedora das práticas culturais que movem o Território e a identidade das pessoas que nele habitam.

Nesse sentido, a concepção de educação escolar indígena nasce no berço do Território e os processos educativos vão sendo tecidos nesse Território pelos agentes do próprio Território e suas relações territorializadas. É nesse contexto que nasce o interesse da comunidade pelo estudo e reavivamento da língua *Dzubukúá*, processo que tem ganhado vazão para além da Aldeia Tuxá Mãe e que contou com grandes contribuições de pesquisadores, como o antropólogo Durazzo, que afirmou que:

A dimensão da *ciência* e os modos de conhecimento que os Tuxá elaboram a fim de manejar suas relações com o mundo – cosmologicamente ampliado, como demonstramos ser sua cosmopolítica no trato com *eles* – relacionam-se, por processos históricos e institucionais mais contemporâneos, com modos de conhecimento não apenas indígenas, mas que se estabelecem na interface interétnica e mesmo burocrática com o Estado. Tais inter-relações entre *ciência* e modos não-indígenas – ou não-primariamente-indígenas – de

⁵² Destacamos nos Capítulos 01 e 02 a importância da garantia de *D'zorobabé* para o nosso povo.

elaboração e circulação de conhecimentos tornam-se bastante evidenciadas quando consideramos a educação formal, escolar, à qual os Tuxá há décadas têm acesso. Essa educação formal favorece certos direcionamentos, ao modo de ideologias linguísticas, que professores indígenas são capazes de imprimir aos projetos e horizontes de possibilidades constitutivos de uma *valorização da língua ancestral*, de uma revitalização do Dzubukúá por meio da escola (Durazzo, 2019, p. 284).

O movimento de fortalecimento e reavivamento das línguas indígenas vai surgindo em todo o Brasil, em especial na década de 1990, inclusive no Nordeste, região do país considerada de maior impacto na perda das línguas dos povos indígenas nos primórdios da colonização. Assim, nos Territórios em que a população é falante de língua indígena, como primeira língua, fortaleceu-se politicamente o discurso da necessidade de se ter escolas específicas de ensino bilíngue e/ou multilíngue nos Territórios indígenas. Para as populações que já não são falantes da língua indígena como primeira língua, como é o caso Tuxá, fortaleceu-se politicamente o discurso da necessidade de se ter escolas específicas que trabalhassem, em seus currículos específicos, os aspectos da cultura, da língua e da identidade indígena.

Grupioni (2008) já notara que a educação diferenciada é destacada no discurso político dos povos indígenas, das redes indigenistas e de apoiadores não indígenas, como um direito regido por políticas públicas, superando o caráter assistencialista de fases anteriores. Daí adviriam os qualificativos, propostas político-epistemológicas que definem a escola indígena como espaço de participação ativo da comunidade indígena, bilíngue, priorizando as línguas maternas ou promovendo o (re)avivar das línguas indígenas, garantia das especificidades étnicas, do direito à diferença, promovendo a interculturalidade em diálogo entre conhecimentos indígenas e não indígenas.

Para o primeiro caso, esse exercício provocou um fortalecimento e reconhecimento das línguas indígenas no Brasil, dando visibilidade ao bilinguismo e multilinguismo para muitos povos indígenas, e provocando a cooficialização das línguas indígenas e registros oficiais em alguns municípios brasileiros. Já no segundo caso, um movimento de pertença surge como um exercício na perspectiva de ter de volta a fluência do uso da língua indígena no Território, e vai se consolidando numa política de se ter a língua de volta, surgindo categorias próprias como a retomada da língua, o (re)avivar da língua e o revitalizar a língua.

Nesse ínterim, observa-se um movimento de âmbito mundial a favor do fortalecimento das línguas indígenas, o que desencadeou a necessidade de se firmarem acordos internacionais e a construção de políticas de governo para o fortalecimento das línguas indígenas. Assim, a Década Internacional das Línguas Indígenas (DILI – 2022-2032) foi instituída na Assembleia Geral das Nações Unidas, no Ano Internacional das Línguas Indígenas, proclamado pela

Unesco em 2019. Em 2020, no México, foi elaborada a “Declaração de los Pinos”, que institui como princípio a participação efetiva dos povos indígenas na tomada de decisão, consulta, planejamento e implementação, com o lema “Nada para nós sem nós”.

A fim de contribuir para o aperfeiçoamento de políticas de línguas no âmbito linguístico, cultural, educacional e social, e visando à garantia do direito dos povos indígenas no Brasil ao uso de suas línguas, em 2023, o Ministério dos Povos Indígenas criou um Departamento de Línguas e Memórias Indígenas, com o objetivo de elaborar e apoiar iniciativas políticas de fortalecimento e valorização das línguas indígenas no Brasil, o qual tem desenvolvido ações nesse sentido, tais como apresentado pela Coordenadora Geral de Línguas e Memórias da Secretaria de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas, do Ministério dos Povos Indígenas, a professora Altaci Kokama: criação de centros de documentação de línguas e culturas indígenas; projeto de lei de valorização das línguas indígenas; programa língua indígena viva; curso de intérpretes e tradutores indígenas para os seis biomas; articulação para cooficialização de línguas indígenas; apoio a projetos de revitalização de línguas de iniciativa das comunidades indígenas; apoio para publicação de materiais didáticos bilíngues e publicação de materiais de divulgação no Brasil sobre a Década Internacional das Línguas Indígenas.

A Coordenadora Geral de Línguas e Memórias, Altaci Kokama, em uma de nossas conversas (2025), afirma que

é importante falar sobre o reavivamento da educação escolar indígena, repensar os rumos dessa educação, face às mudanças que estão ocorrendo no mundo todo, os movimentos indígenas que estão se mobilizando e repensando a direção que estão tomando, pois, a educação por si só não dá conta de revitalizar as línguas. Novos movimentos estão chegando impactados por muitas mudanças que estão ocorrendo, como as mudanças climáticas. A questão das línguas indígenas é só um dos pontos, então é incorporado como um todo e a partir desse processo, de todo esse movimento que impacta a educação escolar indígena, ela está sendo repensada, porque durante muito tempo ficou só a educação escolar indígena e hoje já se vê educação escolar indígena, cultura e território, porque essa importância está sendo dada e é preciso reavivar essa educação como você tem colocado muito bem.

De acordo com Durazzo (2019), a educação escolar Tuxá é composta por um modelo de educação formal e informal, numa complexidade que reúne conteúdos didáticos com a ciência/cosmologia Tuxá. O autor mostra como a ideia de um projeto de revitalização da língua *Dzubukuá* é mobilizada por professores indígenas.

Essa dinamização, que se acelera a partir da intencionalidade dos professores/pesquisadores Tuxá de revitalizarem a língua considerada ancestral, faz uso de expedientes rituais, entendimentos da *ciência* e da cosmovisão Tuxá, de sua compreensão sobre o próprio cotidiano e suas

relações com *eles*, mas também lança mão de elaborações técnicas, acadêmicas e administrativas, a exemplo do Projeto Político-Pedagógico Escolar Indígena (PPPEI), que insere no currículo escolar elementos considerados tradicionais e não-ocidentais (Durazzo, Vieira, 2018b), como as disciplinas “Identidade e Cultura” e “Língua Indígena”, elaborando-os em relação a documentos históricos, como o catecismo bilíngue Dzubukuá-Português de Bernardo de Nantes (1709), e também de estudos linguísticos contemporâneos (Durazzo, 2019, p. 284).

Nesse sentido, muitas experiências e estratégias pedagógicas vão surgindo e legitimando processos próprios de ensino e aprendizagem no Território e a partir do Território com os sujeitos do Território. “Essa confluência de modos de articulação de conhecimentos, repertórios e referências de mundo, de modos de vida”, ganha corpo em uma política pedagógica e se consolida em uma práxis de educação escolar específica e diferenciada, uma prática concreta e refletida que valoriza os processos próprios de ensino e aprendizagem, e a política linguística, onde a “língua *Dzubukuá* é curricularmente trabalhada” (Durazzo, 2019, p. 284).

Quando falamos dos processos de ensino e aprendizagem a partir do Território, estamos falando de elementos que estão interligados – não dá para falar sobre língua indígena sem a relacionar à ancestralidade; falar sobre cultura dissociada do Território; falar sobre identidade sem mencionar sistemas de parentesco. Assim, a dimensão intercultural encampada pelo CEICFR condensa dinâmicas pedagógicas comunitárias a partir do envolvimento da escola com as questões culturais específicas do povo Tuxá, dinamiza o envolvimento da comunidade com a escola e aproxima as crianças e os jovens das experiências dos mais velhos, na relação com o Território.

Por sua vez, dá-se atenção aos conhecimentos da ciência ocidental de maneira a dialogar com os conhecimentos da ciência indígena e dos modos próprios dos Tuxá, na relação que estes possuem com o Território e com a ciência Tuxá. Nessa experiência de conhecimentos em um campo de trocas que se pretende comum, Oliveira (2018) apresenta uma reflexão sobre como tratar a educação escolar indígena na perspectiva da interculturalidade, como uma proposta de democratização do Estado brasileiro e participação democrática dos povos indígenas, que buscam o fortalecimento de projetos societários de bem-viver nos Territórios indígenas.

Cabe então ao Estado prover políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, em todas as etapas de ensino, que favoreçam a participação democrática dos agentes indígenas que conhecem os projetos societários de suas comunidades. Desde a promulgação da Constituição de 88 até os dias atuais, os indígenas vêm construindo e experimentando uma proposta de educação escolar que reflete seus anseios, uma educação específica, comunitária, multilíngue, diferenciada e intercultural. Nesse processo, muitos se especializaram e se instrumentalizaram cientificamente. Temos professores

indígenas pesquisadores que conhecem o “terreiro da aldeia” e se tornaram academicamente capacitados para construir essas políticas educacionais condizentes com o direito constitucional (Oliveira, 2018, p. 6).

Em outras palavras, os conhecimentos próprios dos povos indígenas, aquilo que os Tuxá categorizam como ciência indígena, praticados e ensinados na escola indígena, são fundamentais e capazes de mudar a cultura colonial enraizada na educação brasileira, fazendo com que sejamos nós mesmos os protagonistas do fazer, do ensinar e da participação nas tomadas de decisões de um estado democrático, e que possamos contribuir com a decolonialidade da educação escolar indígena. Corroborando Oliveira:

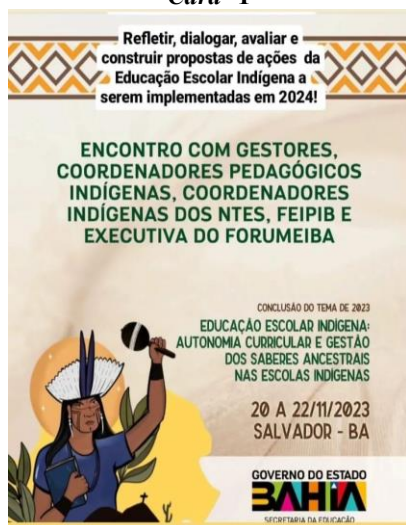
O que o discurso da educação intercultural prega é a necessidade da convivência e do diálogo entre os saberes indígenas que traduz a cultura de cada povo e os conhecimentos universais acumulados pela humanidade, nesse processo de relação intercultural, ainda nos sentimos ameaçados e a estratégia encontrada como forma de neutralizar o poder desse outro não índio, como também seus espaços de produção de saberes não diferenciados é recorrer ao modelo de educação partindo dos valores da tradição indígena, do reativamento de práticas culturais no dia a dia da comunidade promovidos pela escola e assim fortalecer a identidade étnico cultural individual e coletiva (Oliveira, 2018, p. 9).

Nesse sentido, as iniciativas e experiências de planejamento, de práticas didático-pedagógicas e o desenvolvimento de ações educacionais do CEICFR vão se consolidando e ganhando espaço político não somente no âmbito da escola e da Aldeia Tuxá Mãe, mas também em nível regional no estado baiano, com a participação de estudantes Tuxá em projetos educativos em nível de estado, aprovação em vestibular de universidades públicas federais e estaduais, ingresso no ensino superior – as quais ilustraremos com as experiências vivenciadas que seguem.

- a) Experiências de planejamento, de práticas didático-pedagógicas e desenvolvimento de ações educativas do CEICFR.

Cards 1 - Cartazes de atividades didáticas Tuxá

Card -1



Card -2



Card -3



Card -4



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2022-2023).

Ao observar e analisar as informações trazidas nos *cards* acima, percebemos vários elementos que caracterizam a educação escolar indígena como educação territorializada. Em primeiro lugar vemos os temas das atividades desenvolvidas:

No *card-1*, sobre o encontro de gestores e coordenadores da educação escolar indígena, foi escolhido o tema “Educação Escolar Indígena: autonomia curricular e gestão dos saberes ancestrais nas escolas indígenas”;

No *card-2*, sobre a 5ª Feira Cultural do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, o tema escolhido foi “Povo Tuxá e o Bioma Caatinga: da beira do rio ao Raso da Catarina”;

No *card-3*, sobre o Projeto de Leitura, o tema foi “Cada livro é um mundo de saberes – O povo Tuxá e a nossa Caatinga”; e

No *card-4*, sobre a Oficina da língua *Dzubukuá* Tuxá, objetivando a formação etnolinguística da comunidade Tuxá da Aldeia Mãe e o desenvolvimento de material didático para a revitalização linguística do idioma *Dzubukuá*, o tema foi “O despertar da ancestralidade linguística na Educação Escolar Tuxá Aldeia Mãe.”

No primeiro *card*, a imagem idealizada por Yacunã Tuxá, ativista e artista visual, traz elementos que representam a força da mulher indígena e professora, a luta por autonomia curricular nas escolas indígenas, ancestralidade, identidade e Território; o segundo *card* traz elementos que representam a relação do povo Tuxá com a terra mãe natureza, com o *Opará*, o Raso da Catarina e o bioma Caatinga; o terceiro *card* traz elementos que representam os saberes ancestrais e a relação do povo Tuxá com o bioma Caatinga; e o quarto *card* traz elementos que representam a importância dos conhecimentos ancestrais para o reavivar da língua *Dzubukuá*. Note o tema escolhido: “O despertar da ancestralidade linguística na Educação Escolar Tuxá Aldeia Mãe” e, no pano de fundo do *card*, observamos uma fotografia do Território *D'zorobabé*. É desse lugar que estamos falando sobre esse despertar, pois, lá, recebemos sinais diacríticos sobre a língua indígena, que na formulação de Durazzo (2019),

O que chamamos complexo ritual da *ciência* não se baseia nas descrições de elementos cerimoniais e rituais propriamente ditos, como os *trabalhos do oculto*, de *mesa*, *ceias* e outros (cf. Sampaio-Silva, 1997 para os Tuxá, e Nascimento, 1994, para os Kiriri). Antes, o complexo ritual da *ciência* que aqui propomos e buscamos apresentar abrange tais cerimônias, mas enfoca sobretudo a elaboração de sentidos partilhados, legitimações e comunicações entre seus praticantes, num percurso semiótico em que os sinais não ganham relevância apenas por serem diacríticos, no sentido de Barth (2000), mas por serem justamente sinais compartilhados e compreendidos no seio de um sistema dinâmico de comunicação (cf. Bauman, 2004; também o conceito, de certo modo weberiano, de cultura como teias de significados nas quais os seres humanos se encontram, cf. Geertz, 1973). (Durazzo, 2019, p. 21).

As informações trazidas nas ilustrações dos *cards* nos proporcionam compreender as escolhas e os caminhos que são trilhados pelo CEICFR, cujos elementos nos ajudam a compreender e caracterizar a educação escolar indígena territorializada. Dou enfoque às programações, aos conteúdos e às metodologias escolhidas e adotadas pelas pessoas que compõem a família do CEICFR para a condução do desenvolvimento dos projetos educativos e formação continuada dos professores e gestores do colégio que, adotando uma gestão compartilhada com a comunidade Tuxá, têm proporcionado de forma democrática, participativa e comunitária, exercer os planejamentos das ações pedagógicas e formativas dos alunos, professores e gestores.

Os temas geradores abordados nos projetos têm buscado contemplar aspectos da cultura, da língua e do Território Tuxá proporcionando interfaces com conteúdo considerados importantes para a formação dos estudantes e sua preparação para as etapas educacionais que seguem, após egressos do CEICFR. As metodologias escolhidas são dinâmicas e procuram sempre dar autonomia para que os estudantes construam seus pontos de vista, usem suas criatividade e desenvolvam ações no âmbito dos projetos conjuntamente com as equipes constituídas por eles e pelo coletivo de professores. Tais projetos educativos têm proporcionado, aos estudantes, sentimentos valorosos de pertença da identidade Tuxá, interesse pelo estudo e reavivamento da língua *Dzubukuá* e garantido o preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que comprova mais adiante com a aprovação/ingresso desses estudantes nos cursos de ensino superior das universidades.

Elencamos, a seguir, alguns projetos educativos com relevância local, regional e estadual, com participação ativa de estudantes Tuxá.

- b) Participação de estudantes Tuxá em projetos educativos em nível local, regional e estadual;

Mosaico 1 - Participação de estudantes Tuxá em eventos



Fonte: Acervo do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (2023 e 2024).

As fotografias representam a participação do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas nos Projetos Artísticos e Culturais que compõem o rol dos Projetos Estruturantes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e o sucesso da participação, ficando o CEICFR em primeiro lugar em quatro dos oito projetos existentes, o Festival Anual da Canção Estudantil (Face), o projeto de Tempo de Arte Literária (TAL), a produção de vídeos estudantis

(Prove) e o projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA)⁵³. Ressaltamos a importância da iniciativa no fortalecimento da arte e da cultura para as identidades dos jovens estudantes que participam dos projetos. Visando contribuir para a ampliação do acesso e a garantia dos direitos culturais, por meio dos Projetos Artísticos e Culturais, a Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SEC-BA)

fomenta práticas pedagógicas de caráter emancipatório, por meio da educação de natureza inclusiva, contextualizada, artística e cultural pautada nos valores identitários, na diversidade sociocultural, no respeito às diferenças culturais, considerando os aspectos do cenário territorial e global ao qual o indivíduo está inserido.⁵⁴

Assim, tais projetos artísticos e culturais têm contribuído para as estratégias didático-pedagógicas do CEICFR, no sentido de despertar em seus alunos valores identitários da cultura e do saber Tuxá, promovendo o respeito às diferenças culturais, a valorização da identidade Tuxá e o despertar do potencial artístico que cada estudante possui, estimulando a criatividade, a expressão individual, a sensibilidade estética, a elevar a autoestima e o pensamento crítico – seja na música, na poesia ou na arte.

Os projetos em que o grupo de estudantes Tuxá ficaram em posição de primeiro lugar, caracterizam-se como:

O Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) é uma iniciativa pedagógica para implementação de políticas culturais com a juventude estudantil no campo da arte musical [...] promovendo o desenvolvimento do ensino da música e o estímulo à criação musical nos contextos escolares da rede estadual; o projeto de Tempo de Arte Literária (TAL) é uma experiência pioneira de caráter educativo, artístico e literário que mobiliza a juventude estudantil e os processos educativos, estimulando experiências criativas e produções literárias nos colégios da rede estadual de ensino; a produção de vídeos estudantis (Prove) [é um] projeto de natureza educativa, artística e cultural, que incentiva as aprendizagens múltiplas e os processos criativos por meio da experiência produtiva/fílmica realizada através de novos recursos tecnológicos e de comunicação no contexto escolar; o projeto Educação Patrimonial e Artística (EPA) vem sendo desenvolvido nos contextos escolares, com o objetivo de promover experiências em políticas culturais para a juventude estudantil na busca da compreensão do patrimônio cultural para entendimento do tempo passado, presente e futuro⁵⁵.

⁵³ Para melhor compreensão sobre a relevância dos projetos, ver uma breve descrição dos oito projetos no anexo.

⁵⁴ <https://www.ba.gov.br/educacao/projetosartisticoseculturais>. Acesso em: 29 mar. 2025, 23:58.

⁵⁵ <https://www.ba.gov.br/educacao/epa>, Acesso em: 29 mar. 2025, 00:04.

c) Experiências de egressos do CEICFR

Mosaico 2 - Jovens Tuxá representando o sucesso na aprovação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingresso em universidades públicas



Fonte: acervo do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas (2023 – 2024 - 2025).

As fotografias acima representam o resultado do trabalho realizado pelo CEICFR. Percebam que as fotografias carregam elementos da cultura e mostram o sucesso dos estudantes egressos do CEICFR quando tiram notas de excelência no Enem ou quando são aprovados nos vestibulares, direcionando os jovens Tuxá com oportunidades de projeção nos estudos e na carreira profissional. Os elementos da cultura valorizados e praticados pelos jovens Tuxá são também fruto do trabalho do CEICFR que desenvolve com suas estratégias didático-pedagógicas a valorização das práticas intra/interculturais nos jovens Tuxá, fazendo com que estes percebam a importância da vida no Território.

Assim, podemos afirmar que a educação territorializada é uma abordagem à educação que busca integrar os aspectos culturais, locais e regionais no currículo educacional. Isso inclui o uso de metodologias de ensino que levam em consideração a diversidade cultural, linguística, identitária, geográfica, social e política de um Território específico. Ou seja, é a educação que se quer projetar a partir de realidades específicas, *in loco*. Com isso, a educação territorializada prevê que o processo de aprendizado seja mais atrativo, relevante e significativo para os estudantes, incorporando conhecimentos e práticas locais, e, com isso, valorizando o sujeito e seu espaço territorial.

Para os povos indígenas, que são detentores de culturas e línguas próprias e distintas, essa abordagem tem sido de relevante importância, pois o conhecimento tradicional indígena pode ser combinado com a educação escolar e os conhecimentos do mundo não indígena, proporcionando uma aprendizagem contextualizada, de aquisição de conhecimentos outros e de valorização de conhecimentos tradicionais e ancestrais do povo e do Território em que habitam. De acordo com Souza, Ramos e Silva (2023),

Os Kaingang possuem uma forte ligação com o território. É por meio dele e com ele que estabelecem todas as suas relações. Sem o território preservado, não há alimentação, memória, valores, cultura e, nem mesmo, plantas medicinais, os *vênh kagta*. *O Território é o que faz o ser kaingang, sem ele não existe nada, muito menos a educação própria kaingang – que depende de todos os seres que habitam o território, sejam eles humanos e/ou extra-humanos* (Souza; Ramos; Silva, 2023, p. 13, grifos nossos).

Corroborando os autores, o Território é indissociável dos povos indígenas. Assim, a educação territorializada pode abranger uma amplitude de temas e assuntos, incluindo história local, literatura regional, ecologia local, economia, organização social, línguas, sistemas de parentesco, dentre outros. Dessa forma, possibilita-se a valorização do e o pertencimento ao Território no qual o aluno está inserido, o que faz com que seu processo de aprendizagem seja mais prazeroso e conectado ao seu Território e às cosmovisões de mundo próprias de seu povo. Portanto, a educação territorializada ultrapassa os muros da escola e se relaciona com a comunidade e o ambiente, fazendo com que o Território seja a escola.

Nesse sentido, o espaço escolar perpassa os rios, montanhas, florestas, matas, roças, ruas e praças, e, nesses ambientes, são atualizados conhecimentos tradicionais e ancestrais, realiza-se troca de conhecimentos, se constroem novos conhecimentos; e o que é mais importante entre povos indígenas: o processo generativo de conhecimentos, explicitado nas reflexões sobre conhecimento ecológico de Tim Ingold.

O conhecimento não é uma questão de possuir informações transmitidas do passado, mas é indistinguível da atividade-vida da pessoa-organismo em um ambiente que já foi – e continua a ser – formado por meio das atividades de predecessores e contemporâneos. Segue-se que o conhecimento é perpetuamente gerado – em vez de aplicado – na prática. Esse processo generativo é equivalente ao crescimento do organismo na medida em que este avança, ao longo das linhas de seus relacionamentos, em seus arredores (Ingold, 2004, tradução Barretto Filho, 2019, p. 2).

Nessa relação, os Tuxá possuem aquilo que Durazzo (2019) chama de “conhecimento fino”. Essa categorização nasce da observação das vivências Tuxá e seu trato com a “ciência” indígena, ou melhor, com os conhecimentos tradicionais e ancestrais, desde os conhecimentos milenares aos mais contemporâneos, e a forma particular de observar o mundo e a vida em comunidade. Aquilo que Aguilar Cavallo (2018, p. 375) afirma:

Quando falamos de conhecimento indígena tradicional, não só nos referimos aos distintos saberes e sabedorias acumuladas através dos séculos de existência e civilização, como também às formas distintas de ver mundo, isto é, a visão holística pela qual a existência humana é descoberta pelas comunidades indígenas.

A impressão dada pelos colonizadores de que os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas eram inferiores aos conhecimentos vindos da Europa foi disseminada na sociedade não indígena, perdurou por séculos e se enraizou em muitas famílias brasileiras. No entanto, os povos indígenas têm provado que seus conhecimentos tradicionais são indispensáveis à sobrevivência humana e à conservação dos biomas naturais.

Assim, a instituição escola indígena, por mais que se perceba uma tendência de imposição por parte dos sistemas de ensino, de uma educação cujo modelo não é o pensado a partir das epistemologias indígenas, tem mostrado o seu potencial para a conservação dos recursos naturais, a manutenção da biodiversidade, a vitalidade dos territórios indígenas e a vida em comunidade, com valorização das culturas, das línguas indígenas e dos modos próprios de sentir, ver e estar no mundo, de modo a possibilitar uma relação de equilíbrio entre pessoas e meio ambiente.

As formas como nos relacionamos com o Território são construídas a partir de nossas experiências culturais. Nesse sentido, Acosta (2010, p. 14) observa que “[el] buen vivir aparece como una categoría en la filosofía de vida de las sociedades indígenas ancestrales, que ha perdido terreno por efecto de las prácticas y mensajes de la modernidad occidental”. Essa modernidade que tanto tem se mostrado, de certo modo, prejudicial às populações indígenas, chega provocando inúmeros ecocídios para as populações indígenas. É o que veio a acontecer

ao Território e ao povo Tuxá, por meio do projeto de barragem, como vimos anteriormente. Mas o que dizem os Tuxá desse ecocídio? A jovem Tuxá Wany fala desse episódio com muita emoção, um sentimento que machuca, de ausência, de dor e apelo.

Inundou o Território do meu povo Tuxá, isso em 87 e 88. [...] E nós já estamos há mais de trinta anos lutando pela demarcação do nosso Território. Minha mãe não era nem casada. Hoje ela já tem netos [*fica emotiva e continua*]. Será que os meus sobrinhos, os meus filhos vão ser mais uma geração que vai nascer sem Território? Que vai sofrer com essa dor? Meu povo, hoje o alcoolismo é muito forte dentro do meu Território. As drogas estão chegando dentro da nossa comunidade, porque nós não temos o nosso Território demarcado. Cada dia mais a cidade vem nos engolindo. Não nos respeitam enquanto povo. Meu povo hoje sofre com diabetes, sofre com hipertensão, sofre com doenças mentais, porque toda a nossa forma de vida foi modificada. Um povo que plantava, comia o que colhia. Não tem Território nem para plantar, quem dirá para morar, para nada. Somos obrigados a comer o industrializado porque não tem como plantar. O nosso rio *Opará* está pedindo socorro. Os peixes sumiram, as caças sumiram e nós não temos respostas do Governo. Nós não estamos pedindo esmola, nós não estamos pedindo favor. Nós estamos pedindo o nosso Território Sagrado que foi tirado do meu povo, que foi arrancado do meu povo. Hoje nós estamos no processo de demarcação do Território *D'zorobabé*, [...] porque nós estamos cansados, nós precisamos agir. O meu pajé que lutou tanto pela demarcação do meu Território, ele partiu e não viu essa Terra demarcada. Nós clamamos, pedimos ajuda, pedimos socorro. O povo Tuxá não aguenta mais ser um povo sem Território (Wany Tuxá – depoimento dado na Tenda da APOINME no Acampamento Terra Livre – ATL 2024).

Assim, os Tuxá denunciam os efeitos nefastos da desterritorialização de nosso povo, em outros contextos em que se movem e circulam - um Território multilocal de existência. Existe um tempo contraditório que transita entre o que é definido como modernidade, progresso, e o que é defendido pelos povos indígenas como tradicional, o *ingi*⁵⁶ dos antigos, o modo de pensar e fazer dos antigos. Assim, nossa proposta consiste em destacar o papel do CEICFR na territorialização da educação escolar e como os Tuxá articulam os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos adquiridos a partir da relação com a escola. Particularmente na relação com o Território, com o sagrado, os lugares e a preservação e valorização dos conhecimentos tradicionais, a relação com o *Opará*, como uma alternativa possível ao desenvolvimento intelectual de pessoas, sustentado no fortalecimento identitário e nos projetos coletivos de bem-viver. Desse modo, corroborando Aguilar Cavallo (2018, p. 337), “tais conhecimentos indígenas tradicionais emergiriam como um valioso insumo que permitiria a releitura do princípio do desenvolvimento sustentável”. Não somente isso: marcaria uma era de mudança de paradigmas com o fortalecimento das identidades indígenas a partir da

⁵⁶ Tempo.

A colonização da América significou a imposição do conhecimento europeu aos povos que habitavam o continente (Eudave, 2016). Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p.v20) sustentam que “[l]a superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados”. Isso ocorreu em todas as áreas, na economia, na religião, na política e também no direito. O conhecimento nativo não foi considerado ou, quando o foi, foi tido como inferior e, portanto, foi desprezado (Vanhulst; Beling, 2013). Com efeito, como afirma Gareis (2005, p.12), “[e]sta pretensión reflejaba la base ideológica de todas las formas de colonialismo, que es la presunta inferioridad del otro”. No que se refere a terras, territórios e recursos naturais indígenas, nos dias de hoje não há muita modificação no que diz respeito à situação existente há 500 anos, nos amanheceres da colonização europeia do continente americano (Aguilar Cavallo, 2018, p. 373-374).

O que Aguilar Cavallo tenta nos dizer é que existe um processo de usurpação das terras/Territórios e dos recursos naturais indígenas em pleno século XXI no continente americano, que, consequentemente, vem afetando as tradições indígenas. Mas o que Aguilar não diz é que, por outro lado, essas tradições estão em fortes processos de reavivamento e fortalecimento por parte daqueles que viveram brutalmente o efeito dos projetos da modernidade, das invasões e das usurpações territoriais. Para tanto, a instituição escola tem sido uma forte aliada nesse processo.

O depoimento da jovem Wany Tuxá é fruto de um trabalho que a escola tem desenvolvido em nossa comunidade. O sentimento de pertença, de resistência, de luta coletiva vem de um esforço coletivo da escola e da comunidade em apresentar para as crianças e jovens Tuxá o Território hoje submerso no rio *Opará*, que foi a grande morada da maioria do povo presente na Aldeia Tuxá Mãe e dos que, nesse plano terreno, não se encontram mais em seus corpos, apesar de se fazerem presentes em todos os momentos da vida daqueles que aqui vivem, seja observando estes, protegendo-os, guiando-os, ou até mesmo participando da vida coletiva, na rotina diária, nos festejos e/ou nos rituais da comunidade – um Território coabitado pelos nossos ancestrais.

Os jovens Tuxá, atualmente, vivem o Território da antiga aldeia naquilo que lhes é transmitido e narrado pelas pessoas que viveram naquele Território; nas lembranças vivas, nas fotografias e nos vídeos gravados no momento de desapropriação de nossas casas, da mudança para a nova Aldeia Tuxá Mãe, que, de nova, tem somente as casas. Afinal, ali sempre foi Território dos antigos Tuxá, como bem tem se apresentado o Território *D’zorobabé*, com as suas particulares belezas e a presença forte dos ancestrais tão respeitados pelos Tuxá contemporâneos – e nessa relação os conhecimentos tradicionais são transmitidos, ensinados e praticados.

Dentre os conhecimentos respeitados e as formas de compreender o mundo Tuxá, se encontram os denominados tradicionais e ancestrais, que o *ingi* não conseguiu apagar. Estes que são confiados às gerações novas. Aguilar Cavallo (2018) citou um relatório da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) de 2001 que definiu o conceito de conhecimento tradicional e realizou uma qualificação quanto ao conceito de conhecimento indígena. Assim, destacou que *“'conocimientos indígenas' serían los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. Por consiguiente, los conocimientos indígenas forman parte de la categoría de los conocimientos tradicionales, pero los conocimientos tradicionales no son necesariamente indígenas”* (OMPI, 2001, p. 23, grifos nossos).

Nessa perspectiva, os conhecimentos tradicionais são ancestrais e se alimentam das trocas rituais, como vimos no Capítulo 2, quando discorremos sobre o Particular e a categoria nativa do cuidar: entre o segredo e o sagrado e as trocas rituais. Assim, nossa proposta de conhecimento tradicional converge com a teoria de Tim Ingold, quando ele explica o contraste sobre duas compreensões de conhecimento tradicional, um embutido no discurso modernista do aparato estatal, o outro no cotidiano da população local, e este último é o que vem a convergir com as práticas desenvolvidas pelos Tuxá. Dito isto, procuro sintetizar as duas ideias de conhecimento tradicional defendidas por Ingold, que por razões de simplicidade, em suas palavras, o autor chamará de MTK os conhecimentos tradicionais na concepção modernista e LTK os conhecimentos tradicionais na concepção local, respectivamente. Para o autor, uma das características do MTK é que este está intimamente ligado ao que ele chama de “modelo genealógico”. Defendo que para o contexto em que vivem os povos indígenas, inseridos em constantes mudanças sejam elas climáticas, naturais ou provocadas pela ação antrópica, essa é uma visão simplista e ultrapassada, visto que não considera as inúmeras mudanças pelas quais os povos indígenas são submetidos o tempo todo. Não considera a capacidade dos povos indígenas de interagir com o meio e se reinventar diante das condições que se apresentam, sem perder de vista suas concepções de mundo. O modelo genealógico se baseia na ideia de que

Os elementos que se unem para constituir uma pessoa são transmitidos, ao longo de uma ou várias linhas de descendência, dos ancestrais dessa pessoa, independentemente e antes de sua vida na terra em um ambiente. Justamente esse tipo de modelo está implícito na convenção antropológica padrão para desenhar diagramas de parentesco, em que as linhas representam canais para a transmissão da substância. A substância pode ser em parte material, fornecendo ao receptor um componente de “biologia”, e em parte mental, fornecendo um componente complementar de “cultura” (Ingold, 2004, tradução Barretto Filho, 2019, p. 8).

O MTK, portanto, nas palavras do autor, está inequivocamente localizado na “cultura”. Ou seja, desconsidera toda e qualquer forma de re-construção e mudanças nas formas de construir conhecimentos tidos como tradicionais. Nessa visão do autor, no entanto, o meio ambiente em que ele concebe incluir a terra junto com sua vida animal e vegetal “não desempenha papel nenhum na constituição das pessoas. Ele é simplesmente o pano de fundo da natureza contra o qual um certo modo de vida é operado” (Ingold, 2004, traduzido por Barretto Filho, 2019, p. 9).

Já o conhecimento tradicional local, ou seja, LTK, “não é realmente “transmitido” em absoluto.

Antes, é continuamente gerado e regenerado nos contextos de envolvimento especializado (*skilled*) e prático das pessoas com componentes significativos do ambiente. Isso significa que o LTK não é cognitivo: ele não está “dentro da cabeça das pessoas”, em oposição a “lá fora” no ambiente. Ele está, antes, no engajamento mutuamente constitutivo entre pessoas e ambiente nos afazeres comuns da vida (Ingold, 2004, traduzido por Barretto, 2019, p. 9).

Ou seja, em outras palavras, enquanto o MTK consiste em itens de conhecimento que são armazenados na memória e acessados na prática, o LTK subsiste nas próprias atividades práticas, nas palavras do autor, “atividades que também podem ser entendidas como formas de lembrar”. Assim, no LTK, a tradição é entendida como um processo continuamente acontecendo, é o engajamento prático das pessoas com o meio ambiente. Para concluir seu pensamento, o autor afirma que: “seria errado, então, dizer que o LTK é “cultural” e não “biológico”, ou que está na cabeça e não no corpo. É antes uma propriedade de todo o organismo-pessoa humano, tendo emergido através da história de seu envolvimento em um ambiente (Ingold, 2004, traduzido por Barretto Filho, 2019, p. 11). Comungando com as ideias de Ingold, observando e vivenciando a vida no território Tuxá, ratifico que o conhecimento Tradicional Tuxá é dinâmico e construtivo na relação coabitada com o meio em que se insere a vida Tuxá.

Em concordância com Haesbaert e Limonad (2007), reafirmamos que a nossa territorialidade foi e é um espaço construído, físico e cosmológico, englobando sentidos e significados múltiplos. Territorialidade Tuxá é um compósito do sagrado, histórias, memórias, plantas, animais, pedras terrestres e aquáticas. Seres vivos e não vivos, interconectados entre si, sem separação entre natureza e cultura. Envolvendo as práticas de viver e habitar, além de produzir alimentos, formas de pescar e de caçar, considerando as temporalidades entre os tempos cosmológico, de colher, de pescar e de caçar Tuxá. Primando pelas práticas socioculturais, religiosas, históricas e ambientais – os saberes e fazeres Tuxá.

Portanto, a educação territorializada é uma prática de educação que valoriza e incorpora as características territoriais, culturais, linguísticas e identitárias em que os alunos estão inseridos. Ela promove uma maior compreensão dos contextos local e global, e prepara os alunos para serem cidadãos ativos e conscientes em seu próprio Território, promovendo a interculturalidade e a intraculturalidade no sujeito.

Nesse sentido, o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas tem cumprido o seu papel institucional, seguindo os princípios da educação escolar indígena:

Art. 3º Constituem **objetivos da Educação Escolar Indígena** proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único - A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 4º Constituem **elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena**:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na **organização da escola indígena** deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para

atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (Brasil, 2012, grifos nossos).

Tais princípios educacionais estão em consonância com as práticas educacionais do CEICFR, que tem apresentado resultados satisfatórios na vida egressa dos estudantes. No CEICFR os gestores, professores, estudantes e lideranças comunitárias defendem uma atuação política que enfatiza a importância da aquisição de conhecimentos globais, mas, igual e principalmente, de conhecimentos tradicionais indígenas, que possam, juntos, contribuir para o sucesso profissional do estudante, o fortalecimento do pertencimento Tuxá e as lutas coletivas específicas no âmbito do Território, assim como as lutas Pan-Indígenas⁵⁷.

Para ilustrar o pertencimento que o CEICFR tem despertado em seus alunos, trazemos textos/poesias de autoria de alunas Tuxá egressas do referido colégio, que hoje são escritoras, artistas, ativistas, militantes e que inspiram outros jovens, na ordem que segue: Tamaruhí Tuxá, Wany Tuxá, Yakunã Tuxá e Katamarawê Cataá Cá Arfer Jurum Tuxá:

Toidé Dzene Tsoro Radda Nuñe

E se eu te contar uma história real?
Onde morremos todos os dias desde os navios de Cabral.
Onde nossos corpos se tornaram escandalização,
Onde nossa existência é tratada como uma ilusão.

Onde na aldeia nos calam,
E nos julgam na urbanização.
Onde somos incriminados,
Mesmo quando somos assassinados.

Era Abya Yala, virou área colonizada.
O que era Pindorama virou Brasil,
O que era floresta virou prédio,
O que era lar virou garimpo,
O que era vida virou destruição.

Minha identidade foi mantida no anonimato.
Minha terra foi maltratada,
Me forçaram a rezar,
Me deixaram sem ar.

Nos perguntam de onde viemos,
Mas a verdade é que sempre estivemos aqui.

⁵⁷ Pan-Indígena: termo usado para representar todas as comunidades indígenas de uma nação. A unidade política dos povos indígenas não significa igualdade ou homogeneidade sociocultural e política. A unidade política dos povos indígenas significa uma unidade articulada de povos culturalmente distintos, na defesa de seus direitos e interesses comuns. Dentre esses direitos e interesses, encontra-se a própria continuidade das diferenças de projetos societários, de garantia das territorialidades e da conquista de cidadania global diferenciada (Luciano, 2006, p. 33-34).

A diferença é que agora eu preciso lutar até pra existir.
 Meu canto virou grito que pede socorro,
 Minha flecha é proteção,
 Minha chanduca é orientação.

Você não liga,
 Mas eu tenho em minha memória,
 Porque até hoje ainda inventam a minha história,
 Até hoje minha mãe chora pela sua casa que foi inundada.

O que você come, se não o que a floresta lhe dá?
 Mas o que resta, se tudo que você faz é desmatar?
 Que água você bebe, se tudo que você faz é poluir?
 E o que o seu dinheiro compra, se não tem mais nada vivo aqui?

Se teu garimpo me mata,
 Se corre mercúrio no corpo dos meus parentes,
 Se teu agro não é tech, teu agro não é pop, teu agro é genocídio.
 Se tem PL decidindo se eu vou viver,
 Se aquele que deveria me proteger, foge de helicóptero quando me vê.

Quando tem um monte de policial pra proteger criminoso,
 mas meu território tá lá, cheio de invasor.
 Quando me chamam pra conversar,
 Mas não levam a sério nada que eu tenho pra falar.

Se me roubaram em 1500 e roubam hoje também.
 Se usam meus atavis no carnaval
 E ainda inventam negócio de marco temporal,
 Quando não sabemos para onde ir.

Dizem que troquei minha casa por um espelho,
 Mas não viram nossos corpos sendo massacrados.
 Dizem que não pareço ser quem sou,
 Mas não sabem que isso é resultado da minha tataravó que você estuprou.

Quando tem pandemia me matando,
 Porque eu sou o maior grupo de risco há mais de 500 anos.
 Quando não respeitam o meu direito,
 E fazem de um pedaço de papel, o que é constituição.
 Se minha garantia virou ameaça.

Quando acham que moramos só na floresta,
 Mas tem parente na cidade, na faculdade e na favela.
 Quando me isolo e vem infectado causando mal aos meus órgãos,
 Quando é esse contato que acaba com os nossos povos.

Mentem a nossa presença e temem a nossa flecha,
 Mas é a sua caneta que me assassina.
 E não venha dizer que eu sou selvagem,
 Porque é você que acaba com a nossa diversidade.

Não foi só Cabral que quis colonizar,
 Também tem genocida na presidência querendo me matar.

Tem garimpeiro incendiando nossas aldeias, tirando ouro do sangue dos
nossos parentes.
Dizem que minha entrada não é permitida,
Mas foi a minha casa que foi invadida.

Não nos deixam protestar,
E sempre tentam nos atacar.
Essa terra é minha desde antes de você pisar.
Você não descobriu, você quis foi nos apagar,
Mas ainda contam a sua versão nos livros que você escreveu.
Mas quem se importa com a minha vida que se perdeu?

Eu não sou a “índia” no barquinho que você desenha,
Eu não sou uma das suas lendas mentirosas.
Eu sou filha de um povo,
Eu sou fruto dessa terra,
Eu sou luta em forma de corpo.

Eu sou urucum na pele e proteção no jenipapo.
Eu sou uma existência que vive de resistência,
Eu sou o balançar do maracá.
E que diferença faz se eu tenho ou não um celular?

Somos muitos, somos povos,
Somos Tuxá, Munduruku, Pataxó, Tumbalalá,
Guajajara, Fulni-ô, Xacriabá,
Tikuna, Yanomami, Guarani-kaiowá.

Somos estudantes, médicos, professores,
Artistas, escritores, ilustradores.
Somos parte da própria natureza,
Somos a força de nossos ancestrais,
Somos originários,

Somos as vidas que o genocídio não conseguiu apagar.
Somos uma luta que não para pra descansar,
Porque enquanto ameaçarem a nossa existência,
Seremos sempre resistência.

Gritamos demarcação já.
Gritamos por nossos direitos.
Gritamos por floresta em pé, e sangue indígena nenhuma gota mais no chão.
Somos as raízes que se unem por dentro da terra.
Somos a espiritualidade que nos guia e nos protege.

Somos diferentes, somos diversos.
Escutamos os saberes de nossos avós,
E sabemos de onde viemos.
Mesmo quando você me chama de “pardo” pra me embranquecer,
Quando dizem que não pertencço a esse lugar,
Quando tentam me enfraquecer.

Somos luta pela vida, pela terra,
Para demarcar terras e telas.
Para a defesa de nossos parentes.

Pelo nosso direito de viver.
E resisto, com a força que tenho.
Pedindo proteção aos encantados,

E sentindo esse chão que estremece com o meu toré.
Toidé dzene tsoro radda nuñe.

Autoria: Tamaruhí Tuxá

Sinta A Força Desse Chão

Lembre de mim
Lembre dos lugares que eu passei
As terras que eu pisei
As sementes que eu plantei

Eu pedi licença pra entrar na mata e retornei pra dentro de mim
Me perguntaram de onde eu vim
E me vi perdida em meio à colonização
Eu senti as ondas do Opará, o som do rio me banhando em proteção

Eu acendi a chanduca e vi a fumaça sendo levada
Mas eu vi minha floresta sendo derrubada
Eu vi meu povo chorando pela aldeia inundada
E me perguntei se a minha história também seria afundada

Se o genocídio calaria meu último suspiro
Se a queimada pelo capital sufocaria meu respiro
Eu senti a dor me atravessar feito espinho de mandacaru
Eu vi o etnocídio atacar um por um

Ouvindo o canto ecoar, eu pedi força a *Kupadzuá*
Levantei de minha sentença e me trajei de coragem
Eu ouvi as cabocas velhas me contarem sobre a passagem
Me preparei para sair da aldeia e demarcar a urbanização

Mas lá fora, ainda me veem como uma que restou na extinção
Meu sagrado é fantasia pra uma mente tão vazia
Meu direito é só disfarce pra enganar o preconceito
Já legalizaram minha morte, e colocaram um alvo em meu peito
E me resgatando de suas armadilhas coloniais
Eu honro meu legado e meus ancestrais

Mulher criada em berço feito de raiz
A força que carrega em sua matriz
Abya yala corre em cada levante
Pindorama, resista e avante

Me liberte das amarras do seu racismo
Até quando dura esse seu fascismo?
Eu sou cada vento que sopra nas dores dessa história
Eu sou a água do rio que leva todo mal embora

Minha mãe me disse que força é sangue correndo em veia
Onde eu estiver vira aldeia

Espalhou a semente da cabaça
E que ali, mais um guerreiro se faça

Minha história não começa em 1500, nem em 1988
Não somos um, somos povo
Estamos vivos
Vivos

Conte minha trajetória
Preserve minha memória
Não deixe que meu sangue derrame em vão
Resista, sinta a força desse chão

Autoria: Tamaruhí Tuxá⁵⁸

Nordeste Indígena

“Indígenas no Nordeste, onde já se viu?”
Eu tenho certeza que essa frase
Você também já ouviu
Há mais de 500 anos resistimos à exploração
Direitos violados, preconceito e humilhação

Nós servimos de barreira contra a colonização
E depois de tantos anos
Estou aqui para te falar
Mulher, nordestina, indígena
Eu me acho no lugar

Agora guarde na memória o que eu vou lhe contar
Sobre os povos indígenas do Nordeste
Agora eu vou falar
De pisadas fortes e vozes a ecoar
Muita força tem o toré do povo Tuxá

O menino do Rancho com os encantos a guiar
É do povo Pankararu, onde tem os Praiá
O ritual da lua cheia com toda a aldeia a dançar
É do povo Pataxó, em Patxohã sabem cantar

A festa da menina moça que tem lá no Maranhão

⁵⁸ Tamaruhí Tuxá, conhecida popularmente como Tayná *Cá Arfer* Tuxá, é indígena do povo Tuxá Aldeia Mãe, de Rodelas-BA, nascida em maio de 2007. Escritora; representante estadual das escolas indígenas da Bahia pelo Colegiado Estadual de Líderes Baianos; líder do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas e representante das escolas indígenas do Núcleo Territorial de Educação 24 - Território de Itaparica; presidente e fundadora do grêmio estudantil indígena “*Muñakiê Nañe* Tuxá” e liderança jovem atuando por meio da arte literária e na educação escolar indígena da rede estadual de ensino da Bahia. Integrante do coletivo literário “Mulherio das Letras Indígenas” na publicação do álbum bibliográfico em 2022. Também publicada na Edição da Revista Especial Indígena - Autorias Indígenas da e na Bahia, e autora do posfácio do livro “O Que Falam as Águas?” de Ezequiel Vitor Tuxá. Em 2022, foi vencedora territorial no NTE24 dos Projetos Artísticos Estruturantes da Bahia na categoria “Tempos de Arte Literária (TAL)” e “Produção de Vídeos Estudantis (Prove)”. Em 2023 foi novamente vencedora territorial e estadual da modalidade Prove; e, por fim, concluiu o ensino médio no ano de 2024 e ingressa no curso de Medicina este ano de 2025 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

É do povo Guajajara o ritual de uma nação
Um povo Guerreiro que não se cansa de lutar
Não aceitam injustiças, esse é o povo Tupinambá

Lá em Pernambuco, muitos povos a morar
Entre eles os Fulni-ô, em Yatê eles vão falar
Por aqui eu vou ficar
Mas ainda há muito a saber
E antes de falar besteira, venha aqui nos conhecer
Nossa força é ancestral e nossa cultura não deixamos morrer

Autoria: Wany Tuxá⁵⁹

Indígena Nordestina

Sou indígena
Sou nordestina
E aprendi desde menina
Que ser resistência é minha sina

Julgam minha aparência
E finge não ter memória
Muitos nascidos da violência
Mas é em mim que ficou cravada essa história

Um corpo terra correndo para escapar
E uma história de laço criada pra acobertar
Uma bisavó apagada, ninguém sabe onde era o seu lugar
E ainda se acham no direito de pureza me cobrar

Negam minha identidade
Só para roubar o meu direito
Tua soja meu território invade
E na cidade me atira preconceito

E ainda me perguntam de onde eu vim
Na verdade, eu sempre estive aqui
No rojão Kariri Xocó
E no Ouricuri dos Xukuru Kariri
Na Jurema sagrada dos Kiriri
E no pé de licuri

No canto Potiguara
No grafismo Tabajara
No pujá dos Truká
E no pé de jatobá

⁵⁹ Wany Tuxá é indígena do povo Tuxá, ativista indígena e luta pelos direitos do seu povo e dos povos indígenas desde muito nova. É artesã, poeta, criadora de conteúdo, formou-se em Fisioterapia pela Universidade Federal da Bahia. Também integra como monitora de comunicação dois projetos da Anai voltados para mulheres indígenas de todo o Brasil. Através da escrita e da comunicação busca fortalecer a luta dos povos indígenas e quebrar estereótipos, principalmente dos indígenas do Nordeste. Na escrita, encontrou uma forma de expressar a dor, a luta e a resistência de seu povo Tuxá que há 37 anos luta pela reparação de seu Território inundado. Recentemente, submeteu-se ao concurso público unificado, sendo aprovada no concurso da Funai como especialista em indigenismo e busca assim poder contribuir ainda mais com a luta dos povos indígenas.

Na zabumba Kaimbé
 E na força do meu Toré
 Aqui eu permaneço
 Todo dia um recomeço
 Mas eu não canso de lutar.

Autoria: Wany Tuxá

Meu barco nas águas

Meu barco nas águas
 A rede ancestral embalança as águas que
 abrigam as tempestivas emoções
 da mulher aquosa que sou eu.

Em mim correm rios de memória
 que escorrem, redemoinham
 e esbarram nas pedras do tempo,
 na curva das palavras.

Por mim navegam
 barcos carregados de mangas verdes e maduras,
 de peixe piau e pacu.

Há também nos barcos-de-mim grandes volumes de saudades
 dos olhinhos d'água de minha vó,
 dos negros pés do meu avô.

Há uma reza,
 um punhal,
 um punhado de farinha,
 meia pitú
 e um portal.

Há nas águas um brilho de faca amolada,
 um machado de ouro,
 um punhado de fumo,
 o perfume da alfazema.

Há embriaguez
 na liquidez das horas.
 Sou eu ou sou ela a embalar o rio da vida?

Aquosa mulher,
 Curva sonora,
 Relâmpago e trovão.

Aquosa mulher,
 aquática, fluvial.

Silenciosa,
 Silenciosa,
 Misteriosa,
 Feiticeira.

Corpo de água e desejos
 Corpo de amores.

Amada pela filha do trovão
 Amada pela filha das águas brandas.

[E por todas as filhas das mães que eu não conheci.]

Mulher aquosa,
 Corpo de rio e memória

Em mim um rio, uma palavra
 Em mim um nó que não desata.

A rede ancestral está atada
 nas pontas côncavas do umbuzeiro.
 Lá onde o pássaro canta
 e o meu avô descansa
 o seu corpo canoa.

Autoria: Yacunã Tuxá⁶⁰

O corpo onde habito é território vivo

Assassina

Eles tentam apagar a nossa história
 Eles tentam acabar com as nossas vidas
 Promessas ditas, porém, não cumpridas
 Uma existência que só existe se você resiste
 (Na na rêina a, na rêina a, na rêina a)

Feche os olhos

⁶⁰ Yacunã Tuxá - Sandy Eduarda Santos Vieira (Rodelas, Bahia, 1994) é indígena do povo Tuxá de Rodelas, Bahia. Atualmente, reside e resiste na grande capital baiana, Salvador, onde divide o seu tempo entre estudar e trabalhar. É graduanda em Letras na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e atua como ativista e artista visual. A arte de Yacunã Tuxá aborda a memória de resistência de seu povo, que originalmente ocupava um complexo de ilhas do Opará – o rio São Francisco – no norte da Bahia e, desde o final da década de 1980, foi realocado para a região do município de Rodelas (BA). Artista e ativista dos direitos indígenas, ela utiliza ilustração digital, colagem e pintura para retratar questões de raça, gênero, sexualidade e política. As suas obras são potencialmente influenciadas pela espiritualidade, memória e sabedoria das anciãs de seu povo. Desde menina, recebe dessas mulheres os ensinamentos necessários para seguir no caminho da resistência e da ancestralidade. É ilustradora, desenhista e às vezes pintora, colagista e, também, escritora. Entretanto, apesar de transitar entre as linguagens, todas as suas produções artísticas mergulham na memória de seu povo e revelam o movimento coletivo para existir.

E já não consigo mais abrir
 Fecho os olhos
 E seus tiros me perseguem
 Fecho os olhos
 E já não estou mais aqui
 Fecho os olhos...

M'alma está amargurada sem força
 Meu coração sangra ao imaginar
 Tantos conflitos
 Eles legalizam o genocídio
 Os olhos se fecham para os gritos
 Sou pássaro planando sem destino

O silêncio permanece
 E invade meu espaço
 O medo me incrimina e me torna invisível
 Eu vi minha mãe chorar
 E aquele choro em um grito
 Ecoa e me fortalece
 Como a esperança dos meus encantados

Minha força vem como raiz fincada na terra
 Com a ritualidade de meu povo Tuxá
 Me encoraja a ser ponta de lança
 para no futuro florescer
 Ver esperança
 Com a proteção de Kupadzua.

O meu corpo é território vivo
 A minha força ancestral está no chão onde piso
 Grilagem mata as nossas flores
 A mineração extingue nossas águas
 Nossas crianças e mulheres violentadas
 Lideranças perseguidas
 Por que tanta exploração?
 Que não mais as correntes sejam fardo no pescoço dos meus irmãos
 É tanta crueldade
 Violência e sangue inocente
 Vidas tiradas tão brutalmente
 Mesmo cansada de lutar eu sigo
 Enfrentando essa política anti-indigenista
 Eu sobrevivo

Autoria: Katamarawê Cataá Cá Arfer Jurum Tuxá

Marohy: A força ancestral por trás de seus olhos

Um pássaro cantou e encantou para mim
 Seu canto triste pedia socorro
 Em seus olhos, Marohy clamava dor
 A raiz entrelaçada na terra
 Desfincou...

O rio me acordou de um pesadelo
 E escutei vozes que transcendiam um lamento
 Me deixei levar sobre suas penas
 Elas ecoavam na minha cabeça as dores do meu passado
 Como um deja'vu

Um pássaro cantou e encantou para mim
 Seu canto triste pedia socorro
 Em seus olhos, Marohy clamava dor
 A raiz entrelaçada na terra, desfincou
 Marohy aflorou,
 E uma parte de mim se desconectou do mundo.

Guardei toda aquela força
 Entre minhas memórias
 A fumaça calma me fez recordar
 As lembranças de uma infância feliz
 No lugar em que chamava de lar.

Sobre uma ancestralidade, ascende um genocídio
 O meu corpo grita, sobrevivência!
 Transbordando sementes germinadas no chão
 As mortes são consequência,
 De suas mentiras e ilusões, da hipocrisia
 Que mata e desmata até hoje.

Filha de um povo ancestral,
 A terra ecoa em meu corpo,
 Peço força aos meus
 Para que a Jurema
 Alimente e conforte a minha alma
 Da devastidão que assola o mundo.

Ouvindo o maracá para acordar
 Que a brisa do vento a assobiar
 Me faça viva novamente
 Para que não falte ar,
 E eu possa respirar novos ares.

Marohy voe alto,
 Sonhe com um mundo novo

Marohy voe alto,
 Retorne para casa,
 Acalme o espírito.
 Volte a dançar,
 Voe alto,
 Respire
 Marohy aflorou
 E uma parte de mim se desconectou do mundo.
 Traga proteção para meu povo.

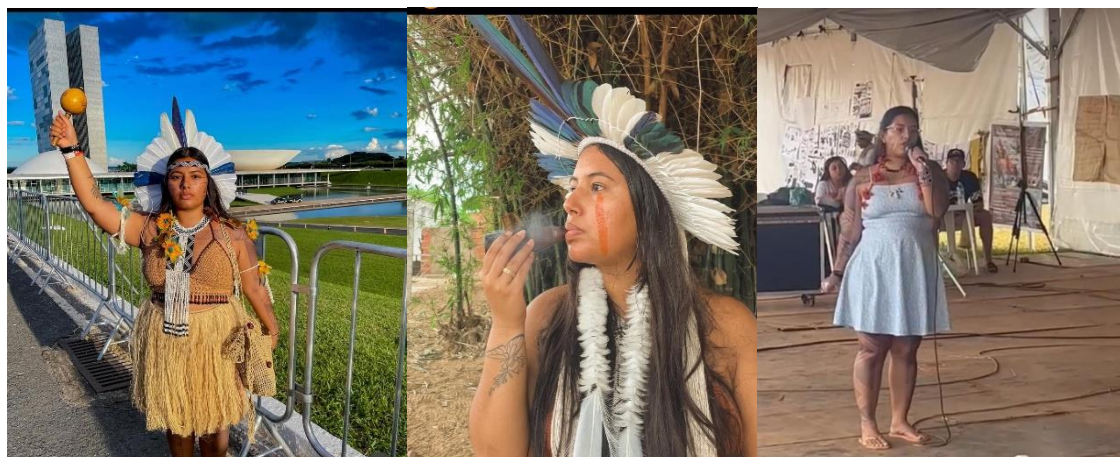
Autoria: Katamarawê Cataá Cá Arfer Jurum Tuxá⁶¹

Mosaico 3 - Olha elas aqui atuando!

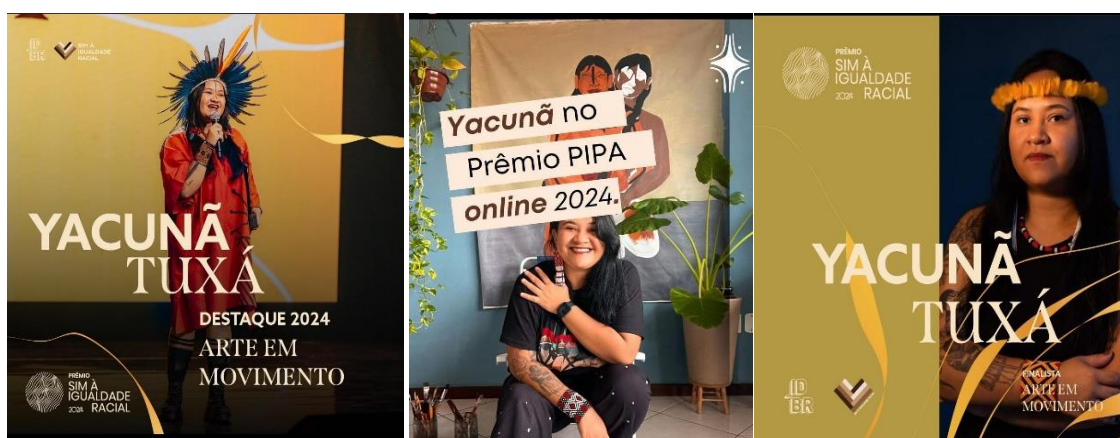


Fotos: acervo pessoal da autora Tamaruhí Tuxá (2024).

⁶¹ Maria Fernanda Cataá Cá Arfer Jurum Tuxá - é cantora, compositora, intérprete, ativista indígena que carrega consigo o nome indígena Katamarawê. Despertou sua paixão pela música e pelo canto desde muito nova. Escreveu sua primeira composição, intitulada "O corpo onde habito é território vivo", durante sua participação no Festival Anual da Canção Estudantil (Face), 2022. No ano seguinte, Nanda compôs "Marohy: a força ancestral por trás dos seus olhos", uma canção que a levou ao primeiro lugar nas fases territorial e estadual do mesmo festival, e foi premiada como melhor música estudantil da rede estadual. Em 2024, Nanda compôs "Raízes Ancestrais" para concorrer ao mesmo festival. E foi mais uma vez classificada para a etapa estadual, conquistando o terceiro lugar. Katamarawê também é colaboradora do projeto Coisa de Índio, um grupo musical que tem como objetivo disseminar as pautas indígenas em forma de arte. Se destaca por trazer suas experiências enquanto mulher indígena e carregar a ancestralidade de seu povo.



Fotos: acervo pessoal da autora Wany Tuxá (2024).



Fotos: acervo pessoal da autora Yacunã Tuxá (2024).



Fotos: acervo pessoal da autora Katamarawê Cataá Cá Arfer Jurum Tuxá (2024).

4.2 A Territorialização da Educação Escolar Indígena Tuxá – *Netso Buhé* (Saberes Indígenas)

A territorialização da educação escolar indígena Tuxá é carregada de conceito que nos ajuda a compreender os processos educacionais na Aldeia Mãe e suas relações com o Território

D'zorobabé – Aldeia Ñeké. Trata-se da concepção de educação e escola compreendida pelos Tuxá como epistemologicamente indígena, específica e diferenciada, uma escola e seus processos educativos que nascem da necessidade de fortalecimento de um povo que sofreu esbulho territorial e que planejou o nascimento da escola desde a sua concepção no Território, a partir do Território e com os sujeitos do Território, envolvidos na consolidação de estratégias territoriais, de estabelecimento de relações de ensino-aprendizagem direcionadas ao fortalecimento identitário e comunitário.

Para Fuini (2014), a territorialização significa ação, movimento ou processo de construção e criação de territórios pela apropriação, uso, enraizamento e identificação com determinadas extensões do espaço por lógicas políticas, econômicas ou culturais, sendo também sinônimo de qualificação ou organização territorial. Nesse sentido, o CEICFR ajuda os estudantes a construir e sistematizar conhecimentos a partir de vivências e práticas culturais concretas, das relações que estabelecem com os “velhos”, com a comunidade e o Território, centrados nos saberes, nas crenças e valores com os quais se conectam.

A territorialização da educação escolar Tuxá é um processo que considera o Território como um agente pedagógico, que orienta, apoia, subsidia e apresenta elementos para o desenvolvimento do potencial humano Tuxá em suas epistemologias mais singulares, mais abertas, pois o CEICFR tem construído caminhos compartilhados, comunitários e tem colocado o Território nesse lugar de agente pedagógico e fortalecedor da identidade Tuxá. O CEICFR tem sido esse lugar de mediação, reavivamento de saberes e construção de saberes outros.

Dessa forma, entre os Tuxá acontecem iniciativas que orientam para o fortalecimento da vida em comunidade e olham para o Território com significado amplo e respeito com as vidas que nesse Território vivem: “Concebemos nossos Territórios como base para a organização da vida coletiva: social, cultural, política, econômica e religiosa” (Araujo, 2011, p. 18). Portanto, Terra e Território são constituídas, inclusive pelas definições constitucionais de “terra tradicionalmente ocupada”.

Este conceito, não obstante, tem sido substituído por Território Indígena, que congrega hoje o entendimento deste espaço físico, social, político, como base da organização da vida coletiva com autonomia e autodeterminação. O conceito de territorialidade indígena deve possibilitar a superação da fragmentação administrativa no desenvolvimento da educação escolar indígena, de modo a fazer valer o princípio do reconhecimento da organização social dos povos indígenas; deve ser considerado na definição das ações, que devem prever novas articulações entre diferentes gestores e institucionalidades (Luciano, 2006, *apud* Araujo, 2011).

Ilustramos essa afirmativa com a prática cultural e religiosa do ritual do *particular*, que é realizado com a participação exclusiva de membros do povo Tuxá, no âmbito de nossas comunidades, e, em outras esferas, a exemplo do ritual do Toré, com a participação da escola, a partir do seu conjunto de agentes, que buscam contribuir para o fortalecimento educacional e cultural no Território e com o Território. Aquilo que Araujo (2011) e Durazzo (2019) afirmam existir: a relação coabitada da vida no Território Tuxá.

Para que se possa compreender essa relação coabitada do Território Tuxá, nos ajuda o conceito de multiterritorialidade e o sentido que essa multiterritorialidade provoca na vida Tuxá. É preciso considerar as concepções de Território e de territórios múltiplos para os povos indígenas. Se voltarmos ao Capítulo 2 sobre “a vida como ela era”, podemos compreender melhor o sentido dessa multiterritorialidade, que é bastante valorada pelos Tuxá. Eu diria que é a fonte de inspiração da vida Tuxá da Aldeia Mãe. Ou seja, vivemos uma multiterritorialidade.

Haesbaert (2004) nos ajuda a trazer essa reflexão para o centro da realidade indígena quando afirma que:

A existência do que estamos denominando multiterritorialidade, pelo menos no sentido de experimentar vários territórios ao mesmo tempo e de, a partir daí, formular uma territorialização efetivamente múltipla, não é exatamente uma novidade, pelo simples fato de que, se o processo de territorialização parte do nível individual ou de pequenos grupos, toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma “multiterritorialidade” (Haesbaert, 2004, p. 344).

Voltemos ao Capítulo 2 e transitamos na multiterritorialidade Tuxá, seus percursos vividos, as relações construídas e coabitadas, e veremos que a territorialidade Tuxá não é vista como algo concreto, sendo abstrata. Pelo contrário, enxergamos uma multiterritorialidade coabitada que se relaciona, se conversa, se entende, se retroalimenta e se fortalece. O Território material e o Território simbólico não se separam, se entrelaçam. O que muitas vezes acontece, como bem colocam Corrêa, Ivete *et al.* (2021, p. 325), é que “por fazerem uma separação entre o Território material e o simbólico, muitos não conseguem compreender a diversidade da “multiterritorialidade” existente”.

Voltando o olhar para a territorialização da educação escolar indígena Tuxá – *Netso Buhé*, no âmbito do CEICFR, observamos que a territorialização da educação permite a reorganização da gestão da escola, do ensino e do currículo a partir de epistemologias próprias dos Tuxá, e coloca a formação específica e intercultural dos professores Tuxá em lugar de centralidade, de importância que automaticamente vai sendo buscada por cada sujeito

envolvido, consolidando práticas de formação em serviço, onde as estratégias didático-pedagógicas vão sendo colocadas em prática.

O CEICFR é um amplo espaço de aprendizagem que ultrapassa os muros de concreto: possui uma territorialidade por meio da qual as relações de poder vão se constituindo coletivamente, sendo compreendida entre os indivíduos que a compõem. Assim, o CEICFR é Território, um local de múltiplas possibilidades, com muitos desafios.

Um dos desafios recorrentes é a sua multiplicidade, que muitas vezes aparece carregada de complexidades que requerem tomadas de decisões coletivas a partir de atitudes acolhedoras, que respeitem ideias divergentes e busquem soluções mais acertadas. Com esse pensamento, foi afirmado que “trabalhar coletivamente é querer ver a conquista da educação escolar, dos gestores, professores, funcionários, pais, alunos e demais participantes” (Corrêa, Ivete *et al.*, 2021, p. 330).

Conhecendo bem o sentido da escola para os Tuxá, esta vai além dos resultados apontados por Corrêa. Permite o entrelaçamento na vida e da vida, como vimos no Capítulo 1; permite uma educação territorializada, como vimos no Capítulo 3; e provoca a intraculturalidade nos sujeitos que dela fazem parte: “todos enfrentando os desafios e construindo uma educação pautada em valores, inovação, transformação, cheia de relações democráticas” (Corrêa; Ivete *et al.*, 2021, p. 331). Ou seja, praticando a educação escolar comunitária e participativa, e deixando fluir o princípio da coletividade no Território.

Destarte, para melhor compreensão da territorialização da educação escolar Tuxá – *Netso Buhé*, é preciso compreender, antes de tudo, os processos e os sentidos históricos e etnológicos da territorialização Tuxá. Para tanto, é importante situar os Tuxá nos processos de territorialização que ocorreram/ocorrem com os povos indígenas no Nordeste (Pacheco de Oliveira, 2004) – como também já sinalizamos anteriormente.

4.3 A Educação Escolar no Território e a partir do Território: quando a escola é um *canto*

Vejo a escola como uma grande ferramenta de luta para transformar a realidade. Nesse espaço, tido como mais um espaço de aprendizagem na comunidade, também buscamos valorizar os saberes ancestrais Tuxá, fortalecer a identidade etnocultural do Povo, cultivando nos alunos um sentimento de pertencimento étnico que motiva cada indígena a lutar pelo bem viver da coletividade. (Tayra *Cá Arfer Jurun* Tuxá, entrevista realizada no CEICFR, Aldeia Tuxá Mãe em 19/09/2022).

[...] E dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais (Krenak, 2022, p. 37).

Com a atuação do SPI⁶² na região do médio *Opará*, inicia-se, na década de 1940, a implantação de estruturas de escolas em Territórios indígenas. Em 1945, foi criada, ou instituída, pelo referido órgão, a primeira escola do povo Tuxá: “funcionou em um espaço improvisado, e preocupava-se apenas em alfabetizar, mas de forma incipiente, como conta os mais velhos da aldeia, e por falta de professores não durou muito tempo” (Oliveira, 2018, p. 7).

Nessa época não existiam políticas de estado diferenciadas que garantissem a implantação de escolas indígenas em territórios indígenas. Isso fez com que a educação escolar para a maioria dos povos indígenas deixasse de existir. O contexto de escolarização do povo Tuxá é de muita dificuldade, sendo um povo com dupla moradia, tendo uma vida diurna nas ilhas e noturna na aldeia de terra firme. Como vimos no Capítulo 2, buscavam frequentar a escola na cidade de Rodelas e, por muitas décadas, essa foi a rotina das crianças e jovens Tuxá que se dedicaram aos estudos.

Para os homens, as dificuldades eram ainda maiores, pois tinham que ajudar os pais no trabalho das ilhas. Lá eles cuidavam do pastoreio, alimentavam os caprinos, tangiam os passarinhos das plantações de arroz, plantavam, colhiam, pescavam e ainda eram barqueiros, pois ajudavam os pais com a travessia das canoas. Um turno diário ajudando os pais, o outro na escola e foi assim que, a partir do final da década de 1970, começaram a surgir as primeiras professoras do povo Tuxá, e a escola que queríamos passou a ser sonhada e se concretizar na Aldeia Tuxá Mãe somente no ano de 2002.

O Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas nasce da força dos *cantos* e dos *atavis*. O CEICFR foi inaugurado em março do ano de 2002, ainda como escola, pois não possuía a oferta da etapa de ensino médio, que vai ser autorizado somente no ano de 2015, fruto de muita luta do povo Tuxá. A conquista da escola específica indígena no Território Tuxá veio fortalecer o povo em um contexto em que os Tuxá haviam sido reassentados há treze anos na

⁶² O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), vigorando até os dias de hoje, com alteração do nome no ano de 2023 e sem alteração na sigla, passando a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Vale ressaltar que a fundação do SPI se deu em um período altamente crítico para os povos indígenas. Diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, faziam a guerra contra os povos originários. Em meados de 1907, as disputas no interior chegaram às capitais e ao cenário internacional em tom de acirrada polêmica. O então diretor do Museu Paulista, von Ihering, defendia o extermínio dos povos indígenas que resistissem ao avanço da civilização, promovendo grande revolta em diversos setores da sociedade civil. Em 1908, o Brasil fora publicamente acusado de massacre aos povos indígenas no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena (Ribeiro, 1979; Carneiro da Cunha, 1987; [https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)grifo%20nosso](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)grifo%20nosso)).

nova Aldeia Tuxá Mãe e perdido toda a relação com a terra e com o Território ancestral, que naquele momento já se encontrava submerso nas águas do *Opará*.

Com a perda potente de referência territorial ancestral e a chegada da instituição escola, os professores e as lideranças comunitárias puderam desenvolver, nas práticas educativas, os princípios da educação intercultural, específica e diferenciada. Foi partindo dos princípios da interculturalidade e da oralidade, praticados pelas pessoas que viveram no Território antigo e que contextualizam as suas vivências no Território ancestral submerso, com as gerações mais contemporâneas, que a instituição escola, ou melhor dizendo, que o Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas conseguiu desenvolver em seu currículo estratégias didático-pedagógicas específicas. Com isso, as vivências no novo Território ocupado, as descobertas de novas territorialidades e os processos de reterritorialização de um Território ancestral que se encontrava adormecido, o Território *D'zorobabé* Aldeia *Ñeké*, passaram a ser valorizados e as práticas culturais próprias reestabelecidas.

Para o povo Tuxá, construir estratégias didático-pedagógicas que reflitam a educação específica e diferenciada, como práticas interculturais, isto é, o diálogo com a nossa e as outras culturas, em especial, o diálogo com o nosso pertencimento, com a nossa própria identidade, ou seja, praticar a intraculturalidade, a valorização do “eu” coletivo Tuxá, é parte do projeto de escola que a comunidade defende. Faz parte da política educacional do CEICFR revelar que a educação escolar indígena específica e diferenciada é aquela que permite levar o aluno indígena a interpretar os conteúdos e as práticas a partir da sua concepção de mundo e do seu viver, e que a educação deve ser pautada pelo respeito à diversidade e aos processos pedagógicos próprios, como também às formas tradicionais de organização social dos Tuxá, com que geram seus conhecimentos.

A Escola Capitão Francisco Rodelas foi planejada como reflexo das aspirações particulares dos Tuxá, diferentemente das outras escolas indígenas do nosso estado. Por contar com um grupo de professoras Tuxá, vinculadas ao quadro da FUNAI, com uma direção do quadro do Estado e, posteriormente, com quadro de professoras jovens, formadas nas diversas áreas do conhecimento, atuantes e sintonizadas nos mesmos objetivos, é que puderam contar com certa autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. As tradições culturais e os conhecimentos acumulados das professoras mais antigas, o preparo na educação das novas professoras, as crenças, o pensamento coletivo, as representações simbólicas da comunidade e a organização de autoria da escola contribuem para o planejamento coletivo dos projetos de bem viver do povo Tuxá (Araujo, 2011, p. 89).

Essa escola, portanto, nasce em um contexto de perdas de vínculos e diásporas do povo Tuxá, de luta por aquisição de nosso Território, de perdas territoriais históricas e, por fim, desapropriados de nosso Território ancestral, por intervenção do Estado brasileiro. É nesse contexto que a comunidade Tuxá aciona os *cantos* para lutar por uma escola propriamente Tuxá. Os cânticos, para os Tuxá, simbolizam proteção, cura e lutas; e, quando acionados, mobilizam também o sagrado – temática discutida também em outros capítulos desta tese. Para ilustrar a força do *canto*, trago aqui um relato da senhora Pitiu de Libana sobre o canto que tirou em frente à cavalaria de segurança da Chesf, quando os Tuxá foram à capital pernambucana de Recife lutar contra a construção da barragem que inundou nosso Território.

Em entrevista realizada durante o trabalho de campo com a senhora Pitiu de Libana pude experimentar as narrativas contadas sobre as lutas encampadas pelos Tuxá em resistência à construção da barragem Luís Gonzaga. Um grupo de pessoas da comunidade Tuxá viajou até a cidade de Recife, onde se situava a sede da CHESF, para lutar contra a construção da barragem. Quando já se encontravam em frente à sede da Chesf, foram recebidos por um grupo de soldados montados a cavalo, impedindo que o grupo de indígenas se aproximasse da entrada do estabelecimento. Nesse momento, Pitiu de Libana, que sempre teve um timbre de voz alto, saiu em direção aos cavalos e tirou o canto. Afirma ela: “Nós demos Naê e depois tirei o canto, que foi acompanhado por todos os Tuxá que estavam lá, assim ó”.

Naê, naê, naê, naê naô á
Ê naê naê, naô á á á

Sou soldado
Eu sou soldado da cavalaria
Eu sou soldado da cavalaria
Eu tenho sete espadas das infantarias
E nesse mundo e no outro, eu serei a sua guia

Guerreia direitinho ô Pajé
Guerreia direitinho ô Pajé

[Rosilene Cataá] E o que aconteceu nesse momento?

[Pitiu de Libana] O que aconteceu? Os cavalos todos recuaram ringindo os dentes e levantando as patas dianteiras, marchando para trás. Porque os animais entenderam o nosso recado, né?

[Rosilene Cataá] A Senhora acha que o canto tirado foi importante para que pudessem ser atendidos pelos gestores da Chesf?

[Pitiu de Libana] Foi, né? Porque só assim resolveram deixar a gente entrar para conversar. Para falar o que nós estávamos sentindo, o que nós achávamos sobre perder o nosso Território. Mas não adiantou muito não, porque quando o poder do governo quer, já está decidido, né? Perdemos nosso Território. Tudo ficou debaixo d'água e nós ficamos um tempão na esperança de que as

águas iam baixar um dia e nós ia retornar. Mão não aconteceu. Até hoje estamos sem nossas terras.⁶³

Parece-nos evidente, pelo exposto, que é a força do canto que atravessa as lutas do povo Tuxá, encorajando-os para seguir lutando. Os cantos estão intrinsecamente ligados ao Território, acionam as forças da natureza – Terra, Água, Matas e *Encantes* – e chamam para esse envolvimento, todos os *atavis*: a *cataioba*, o *paewi*, a *Ihedzihê*, o cocar, o maracá; e juntos, com a força do canto e da ciência Tuxá, a escola tem conseguido fortalecer a identidade Tuxá, mostrar a importância da vida em comunidade e contribuir para que a educação escolar indígena seja uma educação territorializada, aquela que nasce no Território e com o Território.

Essa territorialização da educação escolar Tuxá, que perpassa o reconhecimento de que os antepassados viveram e morreram nos Territórios em que hoje coabitam com os Tuxá contemporâneos, lutando pela manutenção de nossas identidades e constituição de nossas terras/Territórios, é de fundamental importância. A presença desses antepassados consolida um sentimento de parentesco e pertença com a terra/Território, produzindo uma força que mobiliza todo o povo Tuxá para se manter em unidade e lutar por objetivos comuns ligados ao Território, gerando, assim, territorialidades específicas. As lutas acionam os cantos que conectam as forças e mobilizam o povo.

Em uma das minhas idas à Aldeia Tuxá Mãe para a realização de trabalho de campo (2022), perguntei à professora Taira *Cá Arfer Jurun* Tuxá: Qual o símbolo, a palavra, uma frase que melhor representa as lutas do povo Tuxá? A professora prontamente respondeu: “O canto. É o canto. Porque o canto nos dá força e coragem para lutar. Aciona os nossos, aciona todos os *atavis* e nos fortalece em nossas lutas”.

Para Itaynara Tuxá (2024), “os cantos entoados na realização das tarefas no Território *D’zorobabé* são práticas de viver bem ou *Oni bá* Tuxá” (Silva, 2024, p. 81).

Para Durazzo (2019), “ao pedirem licença para entoar cânticos, os índios em *D’zorobabé* estabelecem um contexto cosmológico de interação comunicacional”.

A cacica Antônia comentaria comigo, naquela mesma noite, já terem recebido uma série de *cantos* em *D’zorobabé* – cinco na língua, outros dois misturados, na língua e em português. Ouço comentarem, perto da cabeceira, que é preciso cantar esses novos toantes, para que não os esqueçam. Dizem, inclusive, já terem gravado o áudio de alguns deles, e que tentariam transcrevê-los para que seu aprendizado, mesmo vindo na ciência, pudesse ser objeto de estudo.

⁶³Entrevista realizada com Pitiu de Libana, em 16 de fevereiro de 2024, Aldeia Mãe, Território Tuxá, Rodelas (BA).

Antônia complementa: temos que cantar, porque se os cantos vieram aqui, “eles já são daqui” (Durazzo, 2019, p. 200).

Em uma das minhas idas ao Território *D'zorobabé*, durante o trabalho de campo, estávamos reunidos na maloca coletiva do Território. A propósito, acontecia uma reunião em que discutíamos sobre as oficinas de estudos sobre a língua *Dzubukuá* e um grupo de estudantes cantavam cânticos Tuxá, traduzidos na língua *Dzubukuá*, para o Pajé Armando *Apako*, o qual escutava pela primeira vez os cânticos em *Dzubukuá*. Afirmou o Pajé “que os mestres já davam sinais”. Ou seja, na ciência Tuxá, no ritual do particular, sempre houve sinais de língua indígena e, atualmente, a escola realiza o trabalho de reavivar a língua indígena, em especial no trabalho de tradução dos cânticos, realizado pelos estudantes do CEICFR conjuntamente com o professor de língua *Dzubukuá*, George Cataá Tuxá. A fotografia abaixo mostra exatamente o momento em que os jovens estudantes Tuxá cantavam para o Pajé. A análise que faço desse momento tão singular é que a mostra dos cânticos proporcionou uma escuta atenciosa de todas as pessoas presentes, em especial do Pajé, que silenciosamente escutava e observava a performance dos jovens, enquanto estes cantavam ao som dos maracás. Momentos como esse representam trocas e ensinamentos; o cuidado e respeito com o ancião e com a ciência Tuxá.

Fotografia 9 - Jovens Tuxá cantando em *Dzubukuá* para o Pajé Armando (*In memoriam*)



Fonte: Autora, 2019.

Dahãtsi mo bui do crudza ihédzihe - Oi lá no pé do Cruzeiro Jurema

Dahãtsi mo bui do crudza ihédzihe
Hititibuiehoho, andeli, doho maracá mo amoeda
Dahãtsi mo bi do crudza ihédzihe
Hititibuiehoho andeli, doho maracá, mo amoeda

Dito, ña Ñuraniño he
dzeya, mo hidi
Dito, ña Ñuraniño he
dzeya, mo hidi

Ô reina, reina reiná reinarôôôua
Ô reina, reina reiná reina rôôôua

Oi lá no pé do Cruzeiro Jurema
 Eu brinco é com maracá na mão
 Oi lá no pé do Cruzeiro Jurema
 Eu brinco é com maracá na mão

Pedindo a Jesus Cristo
 Contrito em meu coração
 Pedindo a Jesus Cristo
 Contrito em meu coração

Ô reina, reina, reiná reinarôua
 Ô reina, reina reia reina rôua

Ô reina, reina reiná reinarôôôôuá
Ô reina, reina reiná reinarôôôôuá

Ô reina, reina reiná reinarôuá
Ô reina, reina reiná reinarôuá

Ô reina, reina reiná reina rôôôôuá
Ô reina, reina reiná reina rôôôuá

Mo opara - No Rio de São Francisco

Mo opara
Do banahoia ñaho do dahãtsi
Mo opara
Do banahoia ñaho do dahãtsi

No Rio de São Francisco
 Do outro lado de lá
 No Rio de São Francisco
 Do outro lado de lá

Ita witane buhé buhé
Dititibuiehoho dutore
Diklu dzu mo dikluklute

Tem duas caboclas índias
 Dançando seu toré
 Bebendo água no seu comité

Oi buhé do liedse ploh ite ñate
Buhé do liedse ploh ite ñate
Oi buhé do liedse ploh ite ñate
Buhé do liedse ploh ite ñate
Oi buhé do liedse ploh ite ñate

Oi, cabocla do Mato, só vem folgar
 Cabocla do Mato só vem folgar
 Oi, cabocla do Mato, só vem folgar
 Cabocla do Mato só vem folgar
 Oi, cabocla do Mato, só vem folgar

Witandenike kro - Três Pedras

Witandenike kro
Witandenike kro katsiho domo do rada buhé
Witandenike kro
Witandenike kro katsiho domo, do rada buhé

Três Pedras
 Três pedras aqui dentro da aldeia
 Três Pedras
 Três pedras aqui dentro da aldeia

Bihé mañem ie
Banahoya mañem pi, banahoya máñem pi
Mañem ña mañem ie andeli
Li mañem dzodzo

Uma maior, outra menor, outra menor
 Mais a maior é que mais alumia
 Uma maior, outra menor, outra menor
 Mais a maior é que mais alumia

Assim, entendemos que educar no espaço escolar não é somente a preparação do saber escolar. Os sujeitos também precisam entender sobre diversidades, conhecer seu lugar, sua história “e os saberes que a natureza guarda em seu interior” (Kambeba, 2020, p. 17). “Somos a continuação de um fio que se constrói no invisível” (Munduruku, 2009, p. 16). E a escola no Território nos proporciona sistematizar nossos conhecimentos, nos proporciona acionar os nossos cânticos como práticas escolares.

Encontrar um caminho do meio, entre oralidade e escrita, é a proposta de que todos possam se relacionar com as experiências vividas no Território, espaço coletivo e suas próprias vivências. “A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar por meio da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô” (Jecupé, 2020, p. 33). Assim, devemos considerar a vivência, o fazer enquanto processo, experienciando aquilo que acreditamos, que respeitamos e praticamos, e entre nossas crenças estão os cânticos que nos acompanham e nos guiam em nossos percursos da vida, estando muito presentes no cotidiano do Território e na relação com o *Opará*. “O rio tem espírito, é encantante, formador de uma educação que não obedece a um curriculum escolar” (Kambebe, 2020, p. 20). Para os Tuxá, o rio *Opará* sempre foi “um rio que brota vidas” (Santos; Cruz Tuxá, 2024, p. 13) e, nessa relação, os cânticos são acionados com letras entrelaçadas de significados que fazem parte da convivência com o rio, como observamos nos cânticos do povo Tuxá que seguem.

No rio de São Francisco

No rio de São Francisco
No outro lado de lá
No rio de São Francisco
No outro lado de lá

Tem duas cabocas índias
Dançando o seu toré
Bebendo água no seu coité

Ôi caboca do mato só vem folgar
Caboca do mato só vem folgar

Ôi caboca do mato só vem folgar
É rio, é rio, é rio ou aldeia
Aldeia de São Francisco

Peixinho da beira d'água

Peixinho da beira d'água
Peixinho da beira d'água
Solte os cabelos Jandainha e caia na água

E caia na água, pra me ajudar
E caia na água, pra me ajudar
Que é pra dar forças as correntes juremar
Que é pra dar forças as correntes juremar

É rio ou aldeia

É rio, é rio, é rio ou aldeia
Aldeia de São Francisco

Quebra cabaça
Espalha a semente
Corta essa língua de quem fala mal da gente

Quebra cabaça
Espalha a semente
Corta essa língua de quem fala mal da gente

Estava lá no mato

Tava lá no mato abaixadinho
Tava lá no mato escondidinho

Tava lá no mato ôi no *dêdêcô*
Tava lá no mato ôi pra que me chamou

Plantei raiz, nasceu flor

Abra a roda que eu quero passar
Abra a roda que eu quero passar

Ôi caboclinho de aldeia também sabe trabalhar
Caboquinho de aldeia também sabe trabalhar

Plantei raiz, nasceu flor
Plantei raiz, nasceu flor

Ôi caboclinho da mata virgem

Plantei raiz, nasceu flor
Plantei raiz, nasceu flor

A juremeira

Lá no mato ôi tem um pau
Lá no mato ôi tem um pau
Ôi que se chama
A juremeira

Das flores brancas
Ôi da semente preta
Ôi alevante
A juremeira

Feitas essas considerações, a escola é um canto quando ela consegue acionar as forças ancestrais e lutar pelos objetivos que caracterizam uma escola intercultural territorializada pelas vidas que movem o Território.

5 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SISTEMAS DE ENSINO ESTATAIS

Após muitas experiências educacionais sentidas, trabalhadas e vividas por mim e pelos Tuxá ao longo da vida, chego a um espaço de poder onde as políticas educacionais são pensadas, desenhadas, financiadas e priorizadas, o Ministério da Educação. Estando eu nesse lugar e com o amadurecimento sobre como se constroem políticas públicas nesses espaços de disputas, procurei avaliar quais políticas existentes poderiam ser potencializadas e/ou suprimidas, assim como quais novas políticas poderiam ser estratégicas para a construção de uma proposta decolonial, de valorização das epistemologias educacionais defendidas pelos povos indígenas, em especial as que valorizassem as línguas indígenas e o português regionalizado dos povos indígenas, que não são falantes de língua indígena como primeira língua, mas que pudessem ter oportunidades de buscar o reavivamento de suas línguas originárias.

O desafio de pautar a educação escolar indígena na ordem de prioridades, garantindo que as especificidades e particularidades fossem consideradas com muito rigor, levou-me a fazer gestão a partir de uma avaliação criteriosa dos dados do censo escolar, das políticas educacionais descontinuadas, dos documentos, das reivindicações, dos relatórios situacionais apresentados pelos povos indígenas e suas organizações indígenas. Assim, busco, neste capítulo, a partir de minhas experiências com gestão educacional e com a experiência Tuxá, mostrar caminhos possíveis por meio de ações, programas e políticas que levem a potencializar, dar visibilidade e valorizar propostas de educação escolar territorializada, e quem sabe a sua institucionalização, que acredito se concretizar por meio de um modelo de gestão etnoterritorializada, com mais autonomia política e financeira, temática que permeia este capítulo.

Destaco as responsabilidades dos entes federados e seus sistemas de ensino para com a educação escolar indígena, considerando as corresponsabilidades na execução das políticas. Assim a responsabilidade pela coordenação da política de educação escolar indígena é do Ministério da Educação, cabendo, aos estados e municípios, a sua execução.

Destarte, reflexões são realizadas, neste capítulo, evidenciando a atuação indígena como lideranças políticas, importantes nesse processo de construção de políticas públicas, bem como programas, ações, legislações, atos, órgãos deliberativos e consultivos governamentais, relativos à educação escolar indígena, que consideramos de grande relevância para consolidação de uma educação decolonial a partir de um modelo gestado na educação territorializada.

5.1 A territorialização da educação escolar indígena: “aldeando a política”

O direito dos povos indígenas à educação escolar exige que ela seja construída de forma específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, por meio do estabelecimento de diálogos permanentes entre os poderes públicos e as comunidades indígenas, para a organização da oferta escolar fundamentada nos projetos societários de cada povo indígena, observadas as concepções de bem-viver, as epistemologias próprias de cada povo e as territorialidades indígenas.

Para isso, a educação escolar indígena deve ter como principais interlocutores os poderes públicos, em especial, as secretarias estaduais e municipais de educação, responsáveis pela oferta da educação escolar indígena, e os professores e lideranças indígenas, mediadores dos processos de diálogo intercultural, para a consolidação de propostas curriculares específicas, próprias de cada escola indígena, articulando os interesses de suas escolas/comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e organização de novos saberes e práticas, assim como o fortalecimento e a valorização das línguas indígenas e dos saberes tradicionais de cada povo indígena.

Garantir a formação de pessoas indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a educação escolar indígena específica e diferenciada como um compromisso político do Estado brasileiro. No entanto, existe uma lacuna, um distanciamento entre a legislação educacional indígena e o que acontece na prática nas escolas indígenas. Situação que impacta diretamente o fluxo contínuo da educação básica nos Territórios indígenas.

É preciso, pois, avançar na oferta de cursos interculturais de formação de professoras e professores indígenas, situação diagnosticada desde os anos de 1990 e que tem melhorado muito lentamente. É imprescindível incidir na oferta de formação de professores indígenas com muito mais celeridade e rigor que a situação requer. Só assim dar-se-á visibilidade à educação escolar indígena que é produzida em Territórios indígenas.

Além da formação inicial, é preciso promover a valorização profissional, nos termos do artigo 21 da resolução CNE/CEB 5/2012, e a formação continuada para a operacionalização da gestão e das práticas pedagógicas da escola indígena.

Art. 21. A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial

e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

- I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino;
- II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas;
- III - garantia das condições de remuneração, compatível com sua formação e isonomia salarial;
- IV - garantia da jornada de trabalho, nos termos da Lei nº 11.738/2008;
- V - garantia de condições condignas de trabalho.

Esse deve ser um ato político prioritário do governo brasileiro fazendo valer os direitos dos povos indígenas garantidos na Constituição brasileira. Se olharmos para o contexto histórico da educação escolar dos povos indígenas, veremos que as nossas lutas não são aleatórias e sem fundamentos. Pelo contrário, basta olhar para a experiência vivida pelas professoras Tuxá no que se refere à criação do CEICFR. Muito ainda está por fazer no que tange à valorização dos profissionais da educação escolar indígena no Brasil. Carreiras específicas do Magistério Indígena não são implementadas e com isso cresce a desvalorização desses profissionais, que seguem trabalhando e lutando por garantias trabalhistas.

Mas afinal, o que falta para tornar a administração pública capaz de executar políticas que respeitem a pluriethnicidade da sociedade brasileira, reconhecida pela Constituição Federal de 1988? O que falta aos sistemas de ensino para criar condições para que os povos indígenas sejam de fato sujeitos dos direitos educacionais (direitos esses garantidos em leis e não objetos de políticas públicas criadas e implementadas de forma alheia às nossas realidades territoriais)? Trata-se da mudança de uma perspectiva vertical, disciplinar e assimilacionista do conhecimento, para uma perspectiva dialógica e contextualizada da educação, necessariamente conduzida por professoras e professores indígenas em cada Território/comunidade indígena, de modo que os conhecimentos tradicionais indígenas possam se disseminar, na interface, quando for o caso, junto com os conhecimentos ditos “universais”.

No Brasil, existem bons exemplos de iniciativas que buscam garantir o protagonismo indígena na condução de projetos educacionais interculturais, direcionados e específicos à consolidação da educação escolar indígena. No entanto, são experiências muito pontuais, e na maioria das vezes, sem as devidas condições que o projeto requer. Um deles é o investimento com fluxo contínuo na formação específica de professores indígenas e na construção de currículos interculturais para as escolas indígenas, que precisam de mais atenção por parte dos sistemas de ensino.

É preciso, pois, transformar as experiências exitosas em políticas públicas consolidadas, o que requer um olhar político e sensível dos responsáveis pela execução de tais políticas aos desafios para a implementação da educação escolar indígena em Territórios indígenas, além de garantir financiamento diferenciado para o alcance das políticas.

Apesar de inscritas em lei, regulamentadas em diretrizes operacionais (Resoluções CNE nº 03/1999, nº 05/2012 e nº 01/2015) e mesmo contando com boas práticas em políticas públicas, as especificidades da modalidade educação escolar indígena são, em muitos casos, desconhecidas, sobrepostas por outras regras e procedimentos e/ou alijadas de estruturas, processos e rotinas burocráticas necessários à sua institucionalização.

Como forma de cobrar o dever de fazer do Estado brasileiro criaram-se organizações e fóruns de educação escolar indígena espalhados por todo o país, com bastante atuação, a exemplo da atuação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), que tem pautado as demandas da EEI no âmbito do Ministério da Educação, bem como em outros espaços como as secretarias estaduais e municipais de educação e as instâncias de ensino superior.

Trago para as nossas reflexões os encontros que mobilizam as pautas da educação escolar indígena, a exemplo da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (II CONEEI), que foi realizada em março de 2018 com o tema “Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas”. A II CONEEI constituiu-se como instância máxima de consulta aos representantes dos povos indígenas e de construção de proposições que deveriam orientar políticas e programas educacionais para a educação escolar indígena em todas as esferas governamentais. A seguir, uma imagem da II CONEEI, a qual ilustra a participação de lideranças indígenas tradicionais, lideranças políticas, professores e estudantes, que lutaram e continuam lutando, reivindicando a oferta da educação escolar indígena nos Territórios indígenas, que seja de qualidade e com equidade.

Fotografia 10 - II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena



Fonte: [II CONEEI](#), Brasília (2018).

Vale ressaltar que o principal objetivo da Conferência foi analisar a situação da educação escolar indígena nos contextos local, regional e nacional, e formular propostas para o aprimoramento das políticas de educação escolar indígena nas esferas municipais, estaduais e federal⁶⁴. Ao final da conferência, foi circulado um documento contendo vinte e cinco propostas deliberadas na plenária final⁶⁵. A tônica dos debates foi uma só, reivindicar o respeito e a dignidade dos povos indígenas por meio da oferta de uma educação pautada na decolonialidade, na valorização do ensino intercultural, das línguas e territorialidades indígenas.

A II CNEEI foi realizada em meio a muitas críticas e reflexões sobre o futuro da educação escolar indígena. Em 23 de março de 2018, o Conselho Indigenista Missionário –

⁶⁴ As políticas de Educação Escolar Indígena, em todas as esferas do governo brasileiro, possuem amparo legal principalmente no que orientam:

CF/1988; Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais; Decreto nº 26/1991; Lei nº 9394/1996; Lei nº 13.005/2014; Resolução CNE nº 3/1999; Resolução CNE nº 5/2012; Resolução CNE nº 1/2015; Decreto 6.861/2009.

Os princípios da EEI estão definidos de forma expressa no item 5.1 do “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” de 1998, documento que, apesar de já carecer de uma atualização na concepção do fazer pedagógico, a partir do que têm mostrado as experiências das escolas indígenas, ainda é um documento de suma importância no apoio aos professores indígenas para a construção dos currículos das escolas indígenas. A Seção I da Resolução CNE nº 1/2015, intitulada “Do perfil do professor indígena”, dá a dimensão dos enormes desafios enfrentados pelas professoras e pelos professores indígenas em seu ofício e, portanto, pelo Estado e suas instituições formadoras para a garantia dos direitos educacionais dos povos indígenas.

⁶⁵ Ver anexo - 25 propostas aprovadas e priorizadas na II CONEEI.

Cimi publicou em seu *site* uma matéria intitulada: *Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando” - Apesar da inércia do Estado, a participação efetiva dos povos indígenas demonstra a disposição em construir uma educação escolar que rompa com as marcas do sistema colonial.*

Para o representante do Cimi, Clovis Brighenti, foram três dias de intensos debates, “oscilando entre otimismo com o futuro da educação e pessimismo pelo contexto atual de corte de verbas⁶⁶ e imposição de limites e regras pelo governo federal”. O autor do texto acrescenta ainda, em relação ao contexto político de pessimismo:

De fato, não houve avanços significativos. A sensação de que a política de educação está dando voltas sem avançar é quase unânime entre os participantes. *A não concretização dos Territórios Étnico Educacionais aprovados no decorrer da I CONEEI é sintomática do não avanço.* Foram anunciados com pompa, dividiram o momento indígena, mas eram esperados como um novo momento para a educação, superando os limites das barreiras de estados e municípios, porém a melancolia de não ter recursos financeiros e humanos para sua concretização esconde a falta de vontade política do governo brasileiro em promover uma educação diferenciada.

Da mesma forma que *a proposta de criação de um Sistema Próprio para a educação escolar indígena, aprovada na última conferência, não saiu do papel.* Outro elemento importante, que deve ser considerado, foram as mudanças na gestão do Brasil. Desde a aprovação da realização da conferência em 2014 (Portaria MEC nº 421), ocorreram muitas alterações na conformação da política brasileira e no próprio Ministério da Educação. Em 2015, com o golpe que depôs a presidente Dilma Rousseff, houve mudanças bruscas na condução da política nacional de Educação Escolar Indígena. Se no governo Dilma houve vários retrocessos, com o governo golpista de Temer a situação piorou. *Os vários programas criados no âmbito da SECADI, como Prolind, Saberes Indígenas na Escola, foram paralisados por cortes de verbas. Nenhum curso de Licenciatura Intercultural foi criado,* os existentes mal conseguem sobreviver e a própria Secretaria ficou reduzida em pessoal e funções. Por diversos momentos a II CONEEI esteve por não ocorrer.

[...] Reafirmando a necessidade de um sistema próprio

Mesmo no clima de pessimismo, *foi por unanimidade a indicação da necessidade de garantir e manter a educação escolar indígena específica e diferenciada, com autonomia de gestão pelas comunidades indígenas. Novamente se destacou a necessidade de criar um sistema próprio, que contemple as particularidades dos contextos socioculturais e econômicos dos povos indígenas. Para isso é fundamental que sejam concretizados os Territórios Etnoeducacionais, que seja criado um Fundo especial para financiar a educação escolar indígena*⁶⁷, grifos nossos.

⁶⁶ Nos anos que se seguiram à CONEEI, os cortes de verbas do governo federal para a EEI se agravaram bastante, e o governo que assumiu a presidência do Brasil em 2019 extinguiu a importante Secretaria do MEC, a Secadi.

⁶⁷ Por Clovis Brighenti - Cimi Regional Sul: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/>. Acesso em: 9 maio 2024.

Trazer esse debate, que foi uma discussão tão intensa e valorosa para a educação escolar indígena na II CONEEI, é importante para situar o atual debate político da educação escolar indígena e nos atentar para as políticas educacionais que os povos indígenas defendem enquanto políticas específicas, que garantam a equidade educacional das crianças, jovens e adultos indígenas a exemplo da Política dos Territórios Etnoeducacionais, como veremos mais à frente. Talvez, como dizia Brighenti (2018), “o saldo mais positivo da conferência foi a participação efetiva dos povos indígenas, demonstrando a necessidade e vontade de *construir uma nova educação escolar que rompa definitivamente com as marcas do sistema colonial*” (grifo nosso).

Ressalto que os quatro anos que seguiram após a II CONEEI foram tempos muito difíceis para manter a educação escolar indígena até onde ela tinha chegado, no que se refere à consolidação da legislação e à execução das práticas educacionais no chão da escola dos Territórios indígenas, afinal, foram quatro anos de desmonte das políticas educacionais e, com certeza, a educação escolar indígena foi a mais prejudicada com a ausência de políticas públicas sérias e céleres direcionadas às escolas indígenas. Um exemplo disso foi a extinção da Secadi⁶⁸ do Ministério da Educação. Para Brighenti (2018), “as 25 propostas aprovadas na II CONEEI significam a reafirmação da vontade das comunidades e movimento indígena e a inércia do Estado brasileiro em cumprir com os acordos estabelecidos”.

Enquanto isso, e parafraseando o Professor Gersem Baniwa, “foi preciso abrir nossos guarda-chuvas e esperar a tempestade passar”. Não havia muito o que se fazer depois de inúmeras tentativas de se ter acordos com o governo anterior ao ano de 2023 para fazer políticas educacionais de qualidade com equidade para a população indígena. Então, as escolas indígenas mantiveram-se ofertando educação básica da forma que era possível, sem perder a esperança de um dia a tempestade passar. São muitos os desafios para manter-se firme com as

⁶⁸ Criada em 2004 pelo Decreto nº 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) era responsável por dar atenção especializada às modalidades de Educação.

No ano de 2011, é acrescentada a temática da “inclusão” à SECAD e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo as atribuições, ações e programas antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP) incorporados à SECADI. (Carreira, 2019).

Do ponto de vista da garantia dos direitos, a SECADI representou importante avanço ao dar visibilidade a sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. No entanto, a sua extinção no ano de 2019 evidencia o projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como banaliza e apaga a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se (Jakimiu, 2021). No ano de 2023, com o retorno do governo do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o órgão que foi considerado de grande relevância para as políticas educacionais específicas dos sujeitos diversos, responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Ministério da Educação, é recriado. O retorno da SECADI demarca um tempo histórico de lutas desses grupos por uma educação escolar com equidade.

epistemologias e estratégias didático-pedagógicas próprias em cada escola indígena; são muitos os retrocessos das políticas educacionais indígenas, principalmente nas regiões em que as políticas partidárias são brutalmente contrárias às políticas específicas de valorização das línguas, das culturas e das identidades indígenas. A insuficiência de investimentos financeiros específicos e direcionados para a educação escolar indígena potencializa a sua posição de pior índice educacional.

Com a chegada das eleições presidenciais no ano de 2022, Luís Inácio Lula da Silva é eleito para o quadriênio 2023-2026 e a luta das organizações e dos fóruns indígenas por políticas públicas céleres, sérias, que respeitem a concepção de educação escolar indígena, garantida na legislação brasileira, como vimos anteriormente, permanece firme.

A equipe de transição do Presidente Lula foi instalada e, nesse coletivo, foi instituído também o grupo de trabalho de Povos Originários composto por dez pessoas, dentre as quais, oito indígenas, a saber: Benki Piyãko, também conhecido como Benki Ashaninka, é um representante político e xamânico do povo Ashaninka, divisa do Acre, no Brasil, com o Peru; Célia Nunes Correa, também conhecida como Célia Xakriabá, foi eleita deputada federal por Minas Gerais, é professora e ativista indígena do povo Xakriabá no estado de Minas Gerais; Davi Kopenawa, do povo Yanomami, é presidente da Hutukara Associação Yanomami, ativista na defesa dos povos indígenas e da Floresta Amazônica, além de autor, roteirista, produtor cultural e palestrante; Joênia Batista de Carvalho, conhecida como Joênia Wapichana, é advogada e deputada federal pelo estado de Roraima em 2018, sendo, tanto no direito quanto na política institucional, pioneira, a primeira mulher indígena a advogar no país e exercer um cargo no Congresso Nacional, atualmente presidenta da Funai; Juliana Cardoso foi eleita vereadora quatro vezes seguidas na cidade de São Paulo e, no último pleito, à deputada federal pelo estado paulista; Marivelton Baré é presidente da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e natural do município de Santa Isabel do Rio Negro, interior do Amazonas; Sônia Bone de Souza Silva Santos, conhecida como Sônia Guajajara, foi eleita deputada federal por São Paulo e assumiu como Ministra do Ministério dos Povos Indígenas (MPI), criado na atual gestão do Presidente Lula; e Tapi Yawalapiti, que é liderança e cacique do povo Yawalapíti da região do alto Xingu no Mato Grosso.

Essas pessoas ajudaram a pensar ações para reestruturar os órgãos públicos que fariam parte das políticas atuais, como o recém-criado Ministério dos Povos Indígenas (MPI), a reestruturação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e da Secretaria Especial de Saúde indígena (SESAI), a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), com a criação da Coordenação Geral de

Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI) e mais tarde, a criação da Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena (DIPEEI) no âmbito do Ministério da Educação.

Retomando a escrivência sobre a minha inserção em gestão institucional governamental, ressalto minha experiência durante quase dez anos no Governo do Estado da Bahia, à frente da gestão da educação escolar indígena, e três anos na Universidade Federal do Amapá, à frente da Coordenação de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, que proporcionou a minha indicação para participar do Governo Lula 3, com o retorno da Secadi.

Fotografia 11 - Diretora Rosilene Tuxá sendo recebida pelas mulheres Mebêngôkre, na Esplanada dos Ministérios em abril de 2024



Fonte: Autora, 2024.

A fotografia acima personifica a minha pessoa como representante da educação escolar indígena no governo federal. Em 2023, pela Portaria nº 326, de 28 de fevereiro, fui designada a assumir o cargo de Coordenadora-Geral de Educação Escolar Indígena da Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Nesse espaço de tomadas de decisões importantes sobre a política nacional de educação escolar indígena, buscamos ampliar e realizar novas políticas educacionais para os Territórios indígenas.

Após um ano e dois meses de atuação na reestruturação dessa política, com a atuação e a mobilização dos povos indígenas, em especial a atuação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), foi aprovada pelo Ministro da Educação, Camilo Santana, a criação da Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena (DIPEEI) no âmbito da Secadi/MEC, tendo eu sido indicada para assumir o cargo de Diretora por meio da Portaria nº 562, de 13 de maio de 2024.

Essa jornada em curso é desafiadora, ao mesmo tempo que me sinto honrada em poder contribuir para a melhoria da educação escolar indígena a partir do trabalho de gestão desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, representando os povos indígenas do Brasil, dentre eles o meu povo Tuxá. Assim a DIPEEI é esse lugar que, de acordo com o Decreto nº 12.003⁶⁹ de 2024, assume as atribuições de:

- I - subsidiar a implementação de políticas educacionais que promovam o acesso, a permanência e a aprendizagem, com equidade, dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - monitorar a implementação das diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes à educação dos povos indígenas;
- III - implementar ações de melhoria da infraestrutura escolar, de formação de professores e de desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a educação escolar indígena;
- IV - desenvolver ações para a formação de professores e para produção de materiais didáticos e pedagógicos, com vistas à valorização das línguas indígenas nos sistemas de ensino; e
- V - desenvolver processo de avaliação e monitoramento das políticas, das ações e dos programas voltados para a educação escolar indígena.

Para além das atribuições mencionadas no Decreto nº 12.003 de 2024, a educação escolar indígena no Brasil representa um campo complexo e desafiador que busca conciliar o direito constitucional à educação com o respeito às especificidades culturais dos povos indígenas. Como vimos nesta tese, desde a Constituição de 1988, reconhece-se o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural, multilíngue e comunitária, que valorize as línguas, tradições e formas próprias de organização social dos povos indígenas. No entanto, a implementação efetiva desse modelo educacional enfrenta muitos obstáculos, incluindo a falta de recursos adequados, a escassez de professores indígenas com formação específica para cada etapa de ensino e a dificuldade de produzir materiais didáticos que reflitam as realidades e cosmologias específicas de cada povo.

⁶⁹ Altera o Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.

Os desafios mais prementes incluem a tensão entre a educação formal exigida pelo Estado e a preservação dos sistemas tradicionais de viver e transmitir conhecimentos, que muitas vezes ocorrem através da oralidade, rituais e práticas cotidianas. Além disso, muitas comunidades indígenas enfrentam problemas estruturais como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, dificuldades de acesso devido ao isolamento geográfico e a necessidade de formar educadores que dominem tanto os conteúdos curriculares quanto as línguas e culturas locais. A questão da autonomia pedagógica também se apresenta como um dilema central, pois as comunidades buscam manter controle sobre seus processos educativos enquanto precisam atender às exigências dos sistemas oficiais de ensino, criando um campo de negociação constante entre saberes tradicionais internos ao Território e conhecimentos vindos de fora do Território.

Questões como estas chegam ao Ministério da Educação para que sejam mediadas pelos seus gestores. Em particular pela Diretoria de Políticas Educacionais Indígenas, lugar de referência para os povos indígenas os quais nos provocam a mediar os conflitos da educação escolar indígena centrados nas inúmeras dificuldades aqui apontadas, dentre outras o distanciamento entre a legislação e a implementação das políticas por parte de seus executores.

Esse lugar de gestão apresenta desafios complexos que exigem habilidades multifacetadas dos gestores. Entre os principais desafios estão a necessidade de equilibrar metas de curto, médio e longo prazo com visão estratégica para o gerenciamento das demandas prioritárias cada vez mais interpeladas, diversas e geograficamente distribuídas. É nesse lugar que os gestores também são desafiados a manter a produtividade e o desenvolvimento das ações e programas enquanto lidam com recursos humanos e financeiros limitados.

Assim, gestar esse lugar impregnado com os meus múltiplos “eus”, mulher, indígena, militante, é também mapear e construir as parcerias estratégicas necessárias ao bom desenvolvimento de ações, programas e políticas. Para tanto, além das parcerias firmadas com órgãos públicos, outras são firmadas com agentes e articuladores dos movimentos sociais, em especial os movimentos indígenas que pautam a qualificação com equidade da oferta da educação escolar indígena no país.

Nesse ínterim, as representações políticas indígenas, da educação escolar indígena, espalhadas pelo país, possuem papel de extrema relevância para a consolidação de políticas educacionais indígenas pautadas na especificidade, na interculturalidade e no multilinguismo, pois são multiplicadoras de experiências decoloniais. Nesse contexto, vale ressaltar a importância de ter duas mulheres indígenas eleitas Deputadas Federais à frente desse debate

político e que ocupam espaços políticos estratégicos para pautar as demandas da educação escolar indígena: Sonia Guajajara e Célia Xakriabá, evidenciadas a seguir.

Fotografia 12 - Célia Xakriabá: "900 mil cocares assumem a comissão comigo"



Fonte: Agência Câmara de Notícias, 2023.

A deputada Célia Xakriabá (PSol-MG), representada na fotografia acima, foi eleita presidente da Comissão da Amazônia e Povos Originários da Câmara dos Deputados. Ela é a primeira indígena a assumir a presidência de uma comissão no Congresso. Afirma a Deputada indígena do Povo Xakriabá: “Não serei somente uma pessoa indígena a presidir a Comissão, serão 900 mil cocares que assumem a comissão comigo. [...] Assumir o protagonismo da luta não é assumir a voz de uma parlamentar indígena, mas é assumir as vozes do Território [...]”⁷⁰. A Deputada reforçou que no colegiado tratou as questões humanitárias como prioridade.

Sônia Guajajara foi eleita deputada federal (PSol-SP) e assumiu como a primeira mandatária do Ministério dos Povos Indígenas. No final da cerimônia de posse, ela foi levantada por indígenas do povo Terena, representada na fotografia abaixo. Ela afirmou “aldear a política”, frase que ecoa no discurso da ministra, que, uma vez empossada, deu posse às pessoas, em sua maioria indígenas, que fariam parte de sua equipe no âmbito do novo ministério. Enquanto isso, em outros ministérios, como o Ministério da Cultura, da Educação, da Saúde, pessoas indígenas também ocupa(ra)m cargos importantes em espaços de tomadas de decisão. Hoje temos muitos indígenas que assumiram cargos importantes em lugares estratégicos do

⁷⁰ Fonte: Agência Câmara de Notícias - <https://www.camara.leg.br/noticias/945044-comissao-da-amazonia-elege-a-deputada-celia-xakriaba/> Acesso em: 9 maio 2024.

governo onde se discutem e se decidem políticas, como secretários, diretores, coordenadores, dentre outros. Seria isso o que a Ministra chamou de “aldear a política”?

Fotografia 13 - O povo Terena executou a Dança da Ema na posse da Ministra Sônia Guajajara



Foto: Ricardo Stuckert, 2023.

Pois bem, em sua cerimônia de posse repleta de simbolismo, a deputada federal Sônia Guajajara se tornou a primeira mulher indígena a assumir um ministério no Brasil, o primeiro dedicado exclusivamente à formulação de políticas para os mais de 305 diferentes povos indígenas que vivem em Território brasileiro. Esse tão importante ministério tem como desafio atuar na implementação da política indígena e indigenista, e dentre as muitas frentes de atuação podemos citar: o reconhecimento, a garantia e a promoção dos direitos dos povos indígenas; o reconhecimento, a demarcação, a defesa, o usufruto exclusivo e a gestão das terras e dos Territórios indígenas; bem-viver e proteção dos povos indígenas; e o fortalecimento e a valorização das línguas indígenas e dos processos educativos próprios de cada povo. Assim, planejamentos estratégicos foram elaborados para a consolidação das ações desenvolvidas por este ministério. No entanto, vale a pena frisar que são muitos os desafios enfrentados pelo recém-criado ministério para a implementação de suas ações.

Portanto, uma das primeiras medidas adotadas pelo atual governo foi a recriação dos conselhos e comissões de controle e participação social nos debates das políticas públicas. Um exemplo disso é o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI)⁷¹, que deixou de existir no governo anterior e foi recriado no ano de 2024, através da Portaria MPI de nº112 de 16 de

⁷¹ A Portaria GM/MPI nº 112, de 16 de abril de 2024, é a que regula o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI).

abril de 2024. Assim como muitas outras comissões de controle social, que haviam sido extintas, foram recriadas, a exemplo da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI),⁷² recriada logo no ano de 2023, através da Portaria MEC de nº 995, de 23 de maio de 2023, representada nas fotografias abaixo.

Fotografia 14 - 1ª Reunião ordinária e cerimônia de posse dos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI



Foto: Autora, 2023.

Com a recriação da Secadi, da CNEEI e a criação da DIPEEI, ampliam-se os espaços de escuta e decisão com participação indígena, inclusive com a estruturação da Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, o que fortalece a autonomia e respeita os modos próprios indígenas de ensinar e aprender, como veremos adiante.

Fotografia 15 - 1ª Reunião ordinária e cerimônia de posse dos membros do Conselho Nacional de Política Indigenista- CNPI



Foto: Leo Otero | Ascom MPI.

⁷² A Portaria MEC nº 995, de 23 de maio de 2023, instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a finalidade de assessorar o Ministério da Educação - MEC na formulação de políticas públicas para a educação escolar indígena.

Durante a 1ª reunião ordinária do CNPI, no dia 17 de abril de 2024, o MPI realizou a cerimônia de posse dos membros do Conselho, que aconteceu no Salão Negro do Palácio da Justiça, em Brasília-DF. Esse foi mais um espaço de participação social do qual fiz parte como membro Titular, representando o Ministério da Educação. A Ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara, e Dinamam Tuxá, Coordenador-Executivo da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), foram escolhidos como presidenta e vice-presidente do CNPI. O retorno do Conselho, assim como da CNEEL, é uma conquista de grande relevância para os povos indígenas, afinal, são importantes espaços de participação social democrática dos povos indígenas na elaboração, no acompanhamento, no monitoramento e na deliberação sobre as políticas públicas destinadas aos povos indígenas do Brasil.

Na cerimônia de abertura do Conselho, a Ministra Sônia Guajajara fez um pronunciamento que nos leva a refletir sobre nossas lutas e os frutos que colhemos delas, apesar de também haver perdas nelas. Posso afirmar que foram muito mais perdas do que ganhos, se considerarmos, historicamente, as vidas indígenas perdidas pela violência dos agressores, os Territórios que nos foram arrancados pelos colonizadores, os genocídios, etnocídios, ecocídios e tantos outros crimes contra os povos indígenas, nossas culturas, línguas e Territórios. Declarou a Ministra:

Hoje, não são as balas de borracha as nossas anfitriãs. Hoje é o dia de retomada. Retomar é recuperar algo que nos foi tomado. Existência, Território, línguas, rituais, culturas, costumes, saberes, pertencimentos, reconhecimentos e até nossas próprias vidas. Estamos retomando essa instância legítima no âmbito do estado brasileiro para discutir e fazer política com espírito e esperança renovados (1ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Política Indigenista- CNPI, Palácio da Justiça, Brasília-DF, 17/04/2024).

O espírito de retomada permaneceu durante todo o evento. Já o discurso da Presidenta da FUNAI, Joênia Wapichana, definiu a reconquista do CNPI como uma honra e um avanço no reconhecimento da necessidade de ter indígenas ocupando assentos tão importantes para a proposição coletiva de políticas de interesse dos povos indígenas. A Presidenta afirmou:

Depois de uma gestão de negacionismo e exclusão, temos como nova função a participação democrática na reconstrução do país e do desenvolvimento que queremos em nossas casas e comunidades. Nossa função é executar [as políticas] com o jeito dos povos indígenas (1ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Política Indigenista- CNPI, Palácio da Justiça, Brasília-DF, 17/04/2024).

O reconhecimento que aparece na fala da Presidenta também aparece na fala do Coordenador-Executivo da Apib. Segundo Dinamam Tuxá, o “CNPI vem para somar ao governo na luta pela derrubada do Marco Temporal⁷³ e para manter o governo em constante diálogo e alinhamento com as bases indígenas”. Quando Dinamam comemora o fato de o governo ter atendido ao anseio dos indígenas em ter representantes indígenas de cada estado brasileiro com assento no CNPI, ele está reconhecendo os diálogos estabelecidos entre o governo e as organizações indígenas brasileiros. Dinamam afirma que:

Diante do desmonte da política indigenista e ambiental, vamos levar no mínimo 20 anos para reconstruir principalmente o cenário de demarcação territorial indígena, em um contexto contínuo de violência e de mazelas sociais. O Estado brasileiro tem a missão institucional de sanar a violação de direitos e promover a garantia de nossas terras (1ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Política Indigenista- CNPI, Palácio da Justiça, Brasília-DF, 17/04/2024).

Outros depoimentos, que seguem essa mesma linha de raciocínio por parte dos povos indígenas, estão espalhados pelas redes sociais das organizações indígenas brasileiras, nos *sites* oficiais do governo e em escritas de artigos, monografias, teses e livros. Trago aqui algumas falas potentes que vão dialogar com e ratificar o modelo de educação escolar indígena que, nesta tese, se mostra na categoria de educação territorializada. A esse respeito, citamos outra vez Sônia Guajajara (2024):

As Terras indígenas, os Territórios habitados por demais povos e comunidades tradicionais, e as unidades de conservação são essenciais para conter o desmatamento no Brasil e para combater a emergência climática enfrentada por toda a humanidade. Sabemos que não será fácil superar 522 anos em quatro anos. Mas estamos dispostos a fazer desse momento a grande *retomada da força ancestral* da alma e espírito brasileiros. Nunca mais um Brasil sem nós. *Vamos aldear a política. [...] o conhecimento dos povos e comunidades tradicionais são fundamentais para combater a crise climática.* É preciso que este conhecimento, reconhecido em tratados internacionais, seja valorizado pelo Território nacional através de políticas locais que considerem as diversidades. (Sônia Guajajara, 2024⁷⁴, grifos nossos).

⁷³ O Marco Temporal é uma tese jurídica que defende que os povos indígenas só têm direito à demarcação de suas terras tradicionais se estivessem ocupando essas terras em 5 de outubro de 1988, data da publicação da Constituição Federal do Brasil. Segundo essa tese, as terras que estavam desocupadas ou ocupadas por outras pessoas naquela data não podem ser demarcadas como terras indígenas. Esses territórios podem ser considerados propriedade de particulares ou do Estado, e não mais dos povos originários que a habitam. Disponível em: https://apiboficial.org/files/2023/09/marcotemporal_cartilha_v10_tela.pdf. Acesso em: 27 maio 2025.

⁷⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/em-ato-historico-mpi-retoma-atividades-do-conselho-nacional-de-politica-indigenista#>. Acesso em: 9 maio 2024.

Não bastante, tivemos avanços importantes com a criação do novo Ministério, com a reestruturação da FUNAI, com pessoas indígenas assumindo as pastas da saúde e da educação, mas a educação escolar indígena continua(va) pedindo socorro, clamando por uma escuta atenciosa e sensível. Foram tantos clamores pedindo prioridade na fila de espera: as sequelas que a Covid-19 nos deixou; invasões dos Territórios indígenas pelos grileiros, fazendeiros, pistoleiros, garimpeiros, arrendamentos ilegais, contaminação dos rios, dos peixes e do solo pelo garimpo ilegal; a tese do marco temporal; por fim, as enchentes no Rio Grande do Sul, dentre tantas outras prioridades e urgências, que parecia ser a educação escolar dos povos indígenas a menos prioritária. No entanto, a educação escolar dos povos indígenas pedia socorro. Não era menos prioritária, nunca foi. Ainda somos o pior índice educacional brasileiro. No entanto, por mais que precise de políticas específicas sérias e céleres por parte do governo brasileiro, é a única que não acarreta mortes das pessoas indígenas. Não obstante, tem acarretado perdas e danos irreparáveis aos estudantes e profissionais da categoria de professoras e professores indígenas.

Esse preâmbulo sobre tempo e espaço políticos é importante como uma declaração introdutória que afirma os termos gerais dos propósitos e princípios que orientam e fundamentam a educação escolar indígena, específica e diferenciada. Ou melhor, a educação escolar indígena territorializada. As falas políticas indígenas apontam caminhos para a necessidade da consolidação das políticas educacionais indígenas na perspectiva territorial. Para tanto, é de grande relevância discutir e implementar políticas educacionais nos Territórios indígenas, com a escuta e a participação direta dos povos indígenas nas tomadas de decisões.

O Decreto n ° 6.861, de 27 de maio de 2009, já sinalizava esse caminho. Porém, faltou força política para gestar a nova educação escolar indígena. Ela nasce de um debate político dos povos indígenas de que é preciso federalizar na plenitude a EEI. No entanto, essa discussão não avançou no âmbito do governo federal.

Acreditamos que, para acontecer a tão sonhada federalização, precisa haver um intenso debate entre os entes federados no que se refere às relações políticas e às responsabilidades dos subnacionais, com a indispensável participação dos povos indígenas. O documento final da I CONEEI na parte 1 – sobre a organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil – direciona para a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena e a implementação da Política dos Territórios Etnoeducacionais. Quase dezesseis anos após a I CONEEI, o Brasil discute e elabora documento para criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Pela primeira vez na história da educação brasileira, teremos um Sistema Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena se apresenta nos relatórios para a consolidação desse sistema, como

Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena a partir dos Territórios Etnoeducacionais. Podemos afirmar então que a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais é uma política de federalismo de meio, ou seja, uma política em que o Ministério da Educação deverá coordenar diretamente as ações desenvolvidas no âmbito de cada TEE.

5.2 Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais-TEEs

Ao desconfigurarem contornos territoriais, as formigas não destroem totalmente as bandeiras, mas constroem outros desenhos que lhes sejam próprios, reterritorializam, ressitua. Ao reivindicarem legitimamente a autonomia de seus processos próprios de educação, apropriando-se étnica e culturalmente da escola que conhecemos, os povos indígenas não contradizem suas tradições. Pelo contrário, a educação escolar indígena possibilita revisitar, reconhecer e reinventar a identidade étnico-cultural de um povo. Assim seguem as formigas, assim seguimos nós. (Bergamaschi; Souza, 2015, p. 159).

Ao discorrer sobre a política dos TEEs, apreciamos o Decreto presidencial nº 6.861/2009, que criou os Territórios Etnoeducacionais, e a Portaria nº 1.062/2013, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, e olhando a perspectiva de possíveis mudanças no desenho da política educacional indígena, anunciada desde 2009, com o Decreto nº 6.861, percebemos avanços importantes no ano de 2025, quando se delineia a construção de uma governança que possa gestar a Política Nacional de Educação Escolar Indígena respeitando a sua organização em Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE).

Os TEEs são espaços políticos e decisórios em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações que promovem a educação escolar indígena, considerando os princípios da diferença, especificidade, bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade. Portanto, a efetivação do regime de colaboração, no caso da educação escolar indígena, ocorre nas pactuações dos TEEs com o objetivo de garantir que as suas políticas sejam efetivadas a partir de consultas aos povos indígenas, conforme determina a Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário.

O Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, estabelece que cada Território Etnoeducacional:

compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as Terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Brasil, 2009).

Portanto, a educação escolar indígena deve ser organizada em Territórios Etnoeducacionais com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitadas suas necessidades e especificidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas. O público-alvo da Política dos TEEs são as 3.572 escolas indígenas, 26.295 professores que atuam nessas escolas e os 289.477 estudantes matriculados (Censo da Educação Básica Inep/2024).

Nesse primeiro ponto, consideramos que existe uma certa complexidade no que se refere à abrangência de cada TEE, quando é garantido no Decreto que estes, em suas delimitações, podem ultrapassar a divisão político-administrativa do país. No entanto, é uma política inovadora para o governo brasileiro e muito emergencial e necessária para os povos indígenas. Para muitos destes povos, a divisão político-administrativa do país nunca foi um problema porque as fronteiras nunca existiram, visto que sempre estiveram ultrapassando as fronteiras de estados e até mesmo de países. A definição sobre a organização da educação escolar indígena, em Territórios Etnoeducacionais, com certeza, é uma política inovadora e potente para a educação escolar dos povos indígenas no Brasil, desde que seja assumida de fato e de direito, conforme sua concepção, como política de estado séria e célere, respeitando as diversidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas.

Esse Decreto determina em seu Art. 7º que cada Território Etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do Art. 8º, elaborado por comissão integrada por: I – um representante do Ministério da Educação; II – um representante da FUNAI; III – um representante de cada povo indígena abrangido pelo Território Etnoeducacional ou de sua entidade; e IV – um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do Território Etnoeducacional. Esse Decreto também estabelece, no parágrafo único do Artigo 8º, que “o Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução”.

Percebamos que o referido Decreto orienta a condução de uma governança colegiada em cada TEE e determina as responsabilidades dos entes federados na condução das políticas em diálogo com os povos indígenas. No entanto, o que se tem visto é uma baixa institucionalidade da política dos TEEs, alimentada pelo discurso de que os TEEs possuem uma diversidade e complexidade político-administrativa muito grande. Ora, se pensarmos essa diversidade e complexidade pela perspectiva dos povos indígenas, em organizar e gerir nossos Territórios, não teríamos uma baixa institucionalidade dos TEEs. Nos termos do Art. 7º, § 4º, da Lei nº 13.005, de 2014 (PNE), diz-se que: “Haverá regime de colaboração específico para a

implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar Territórios Etnoeducacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade”. Ora, essa política não logrou incorporar esses novos espaços interinstitucionais ao ciclo de políticas públicas da EEI, apesar de ter reunido e pactuado 25 Territórios Etnoeducacionais.

Entre os problemas identificados na condução da política dos Territórios Etnoeducacionais, destaca-se como problema central a dificuldade de uma ação articulada entre as entidades partícipes, referenciada nas perspectivas e reivindicações dos povos indígenas, para a construção de uma política sólida de gestão da educação escolar indígena, efetivada em um regime de colaboração específico, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988, o Decreto nº 6.861, de 2009, a Lei nº 13.005, de 2014 e a resolução CNE/CEB 5/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Foram identificadas ainda como causas críticas dessa situação: a dificuldade do Ministério da Educação em cumprir o papel de coordenador da Política dos Territórios Etnoeducacionais, nos termos do inciso II, do Art. 24 da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, e a garantia do compromisso dos gestores que executam as políticas educacionais diretamente em seus sistemas de ensino, em relação às ações pactuadas nos planos de ação estabelecidos em cada TEE.

O desafio da implantação dos TEEs é justamente dar conta da complexidade das dinâmicas territoriais. Em aldeias/comunidades indígenas onde a educação é ou deveria ser territorializada, parece fundamental pensar os processos educativos numa visão mais pluralista, comunitária, que considere múltiplos espaços, culturas, identidades e modos próprios de ser dos povos indígenas. Também é necessário considerar a necessidade urgente de se construir políticas específicas focalizadas, que olhem para os distintos valores epistêmicos e com a garantia de valores financeiros diferenciados às regiões onde o acesso é extremamente difícil, e que, devido a tal dificuldade, intensifica a morosidade no acesso às políticas públicas, o que, conseqüentemente, torna os sujeitos vulneráveis em Territórios isolados e/ou longínquos, enclausurando-os, colocando-os em caixinhas esquecidas.

Bergamaschi e Sousa (2015) fazem uso da metáfora do “território das formigas” para falar sobre a política dos TEEs, ou seja, “uma política em construção.” Metodologicamente, as autoras assentaram o pensamento numa metáfora que teve como inspiração “a instalação artística ‘Nosso Norte é o Sul’, de Yanagi Yukinori (8ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre, RS,

2011), cujo ‘território das formigas’, construído ao longo do evento, se mostrou fecundo para pensar possibilidades vislumbradas a partir desses documentos” (p. 143).

O Decreto nº 6.861/2009, segundo elas, teria possibilitado a criação de “uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena no Brasil: os Territórios Etnoeducacionais. Com uma proposta original, no que diz respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas” (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 145). Essa novidade é acreditada pelos povos indígenas como um caminho possível, como uma política que pode ser transitória de TEEs para Subsistema Nacional de Educação Escolar Indígena – uma política de federalismo de meio, que, através de seu fortalecimento institucional e de uma governança própria, possibilite outras reflexões sobre a ideia de se constituir, de fato e de direito, um sistema próprio de educação escolar indígena, proposta que foi tão debatida e defendida pelos povos indígenas na I CONEEI. O documento final da I CONEEI sustentou que tal sistema deveria ser criado (2009, p. 4).

A política dos TEEs proporcionaria ainda “*a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, ao aliar a questão educacional à territorial [...] essa política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena*” (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 145, grifo nosso). Ainda de acordo com as autoras, o Decreto nº 6.861

veio ao encontro dos três eixos principais de discussão, a saber: “*Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas*”; “*Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena*”; e “*Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena*”. Segundo nossa avaliação, o Decreto apresenta avanços significativos em atenção às especificidades e à territorialidade de cada povo indígena (Bergamaschi; Sousa, 2015, p. 150, grifo nosso).

Nesse sentido, percebemos que os marcos regulatórios da educação escolar indígena se coadunam com os princípios que versam sobre a territorialização e o bem-viver dos povos indígenas; a organização deve acontecer com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009; Resoluções CNE nº 03/1999, nº 05/2012 e nº 01/2015).

No entanto, considerando o que está previsto no Decreto nº 6.861/2009, os povos indígenas acreditam na e solicitam a retomada da política dos TEEs, apesar dos dados mostrarem que o período que transcorreu desde a sua criação não logrou o sucesso esperado, como dito anteriormente. Porém, experiências exitosas também aconteceram no âmbito dos TEEs para que os povos indígenas acreditassem nessa política.

Um exemplo dessas experiências é como os povos indígenas do estado da Bahia, que compõem o Território Etnoeducacional *Yby Yara*, se apropriaram dessa estrutura política para dialogar com o estado baiano e avançar com a implementação da educação escolar indígena, conforme orienta a legislação específica, e garantir a valorização das epistemologias educacionais particulares de cada povo, dentre eles, os Tuxá da Aldeia Mãe que conseguiram estruturar a escola em meio às mudanças que ocorriam no estado da Bahia, tais como: criação da categoria professor indígena; realização de concurso público específico para professores indígenas; realização de cursos de formação complementar específicos para os professores aprovados no concurso específico; criação de matriz de referência para as escolas indígenas do TEE *Yby Yara*; e realização de alteração no sistema estadual de ensino informatizado para inserção das matrizes específicas das escolas indígenas. Assim, considerando a demanda dos povos indígenas e o que orienta a legislação da educação escolar indígena sobre o funcionamento do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, as ações articuladas do Ministério da Educação, das secretarias de educação estaduais e municipais, e dos conselhos de educação, entendo que se faz necessária a retomada da política dos TEEs.

Destarte, o Ministério da Educação, por meio da Secadi e da Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena (DIPEEI), à frente da qual estou, vem atuando de forma a criar mecanismos e capacidade institucional de coordenação dos TEEs e garantir a oferta da educação escolar indígena no âmbito do regime de colaboração, na perspectiva da equidade educacional.

Enquanto se constrói um modelo de governança dos TEEs, medidas foram adotadas para o fortalecimento da educação escolar indígena, a exemplo do incremento do programa de formação continuada de professoras e professores indígenas: Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)⁷⁵, que ganhou uma nova roupagem, sendo reestruturado em Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-ASIE) com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino – espaço político importante em que acontecem formações específicas e direcionadas, se constroem materiais didáticos específicos e regionalizados nas línguas indígenas e currículos interculturais.

A ReCo-ASIE tem sido um espaço de compartilhamento de experiências práticas sobre estratégias didático-pedagógicas interculturais e sobre políticas públicas que possam auxiliar os servidores das redes de ensino na organização de suas estruturas, processos e rotinas, sempre

⁷⁵ Ver Portaria Secadi/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025.

olhando para o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Voltando à organização da educação escolar indígena em TEEs, as noções de Território Nacional e territorialidades indígenas aparecem como elementos importantes a serem situados com maior clareza sobre o lugar que cada um representa para os povos indígenas. É salutar destacar que, a partir da década de 1970, a principal bandeira de luta centrava-se no reconhecimento dos Territórios tradicionais e, paralelamente, a questão da escola ganhava importância.

Com o movimento indígena e organizações não governamentais indigenistas, a partir dos anos de 1970, se dá o reconhecimento dos processos educativos conduzidos pelas comunidades indígenas da Bahia, como também a construção de uma ideia de ensino escolar alternativo às iniciativas do estado. Nesse cenário, a escola não se desvincula de outras dimensões da vida social; é dado o respeito e visibilidade aos pontos de vista, ideias e interesses; valorização da memória oral e conhecimentos tradicionais. A partir [de então], cria-se, também, um espaço de diálogo intercultural, afirmação dos conhecimentos, tradições e histórias dos povos indígenas, acesso aos conhecimentos e códigos importantes na sociedade nacional. Começa-se a pensar uma escola específica, diferenciada e intercultural, a partir da realidade sociolinguística de cada povo indígena, com foco na promoção da pluralidade cultural (Araujo, 2011, p. 52).

A nova concepção de escola é disseminada em todo o Território Nacional e cada povo indígena, cada um em seu *ingi*, vai organizando suas lutas em prol de uma educação que valorize as epistemologias próprias de conceber a escola. Diferentes um do outro, o Território possui uma complexidade de vivências, significados e relações. Além de fazer parte da matéria, a mãe terra provedora da vida, “a noção de Território no pensamento indígena remete às cosmologias diversas e organizações que ultrapassam os limites geográficos do sentido estrito de Território” (Sousa, 2013, p. 59). A educação territorializada está no plano da relação com o Território e suas cosmologias.

Assim, territorializar a educação escolar indígena não significa fixá-la numa área de terra/Território, delimitada ou não; significa considerar que essa educação nasce e se sustenta a partir da vida no Território, na relação com o Território, com os sujeitos do Território e suas cosmovisões. Partindo dessa concepção e coadunando com o que orienta a política dos TEEs, de acordo com Gonçalves (2018), essa política

[...] vem ao encontro da desconstrução do paradigma educacional assimilacionista, instituído desde o século XV para as populações indígenas. A partir dos Territórios Etnoeducacionais dá-se um salto na compreensão e legitimação do conceito de “educação”, “aprender” e “escola”, dentro da

lógica dos povos indígenas. Reitera a importância da política com uma transformação dos modos de pensar e fazer educação, a partir dos anseios e necessidades das comunidades, com respeito às diferenças culturais e a forma de organização (Gonçalves, 2018, p. 117 *apud* Vieira, 2023, p. 74).

Podemos, então, afirmar que esse debate político da EEI proporcionou o fortalecimento da territorialização da educação escolar indígena quando ela ganha espaço em seu sentido epistêmico.

Vale reiterar que a constituição da Política Nacional dos TEEs é resultado do diálogo entre governo federal, governos estaduais e municipais e os povos indígenas, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar indígena a diversidade cultural, linguística e as territorialidades dos povos indígenas no Brasil. Trata-se, portanto, de um novo gênero de planejamento e gestão da educação escolar indígena, tendo como principal referência a forma como os povos indígenas se organizam, as suas especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas, geográficas e suas relações intersocietárias.

Assim, considerando a necessidade de se organizar os processos delineados nas pactuações e repactuações dos TEEs, a DIPEEI/Secadi/MEC demandou como prioridade a realização de escutas aos povos indígenas, com a realização de encontros nas comunidades indígenas, acompanhados por consultores do MEC. Ressalto que dentre estes, quase metade eram indígenas e contando com o apoio da Funai na organização e logística, garantindo a participação dos povos envolvidos nos encontros que tiveram como tema principal a “educação escolar indígena e sua organização em TEEs”. A escuta aos povos indígenas se consolidou como estratégia importante onde pude perceber mais de perto as distintas realidades e reais necessidades da oferta da educação escolar indígena em todo o país.

Os respectivos encontros de escutas foram de extrema relevância para a preparação do arcabouço documental e das informações correspondentes a cada Território Etnoeducacional a ser pactuado ou repactuado com os entes federados e povos indígenas, considerando que os últimos anos que antecederam o ano de 2023 foram de extremo abandono dessa política.

Com a publicação do Decreto n° 6.861/2009, os objetivos ali disciplinados ficaram circunscritos à definição de 41 (quarenta e um) TEEs. Passados quase 16 (dezesesseis) anos da sua publicação e após a realização das escutas aos povos indígenas sobre a política dos TEEs no ano de 2024, estes ganharam novas definições chegando a um número de 52 TEEs a serem pactuados ou repactuados no ano em curso (2025), estando reunidos do seguinte modo:

Região Norte: reúne 28 TEEs e 190 povos indígenas aproximadamente;

Região Nordeste: reúne 8 TEEs e 90 povos indígenas aproximadamente;

Região Sudeste: reúne 2 TEEs e 32 povos indígenas aproximadamente;

Região Sul: reúne 3 TEEs e 5 povos indígenas aproximadamente;

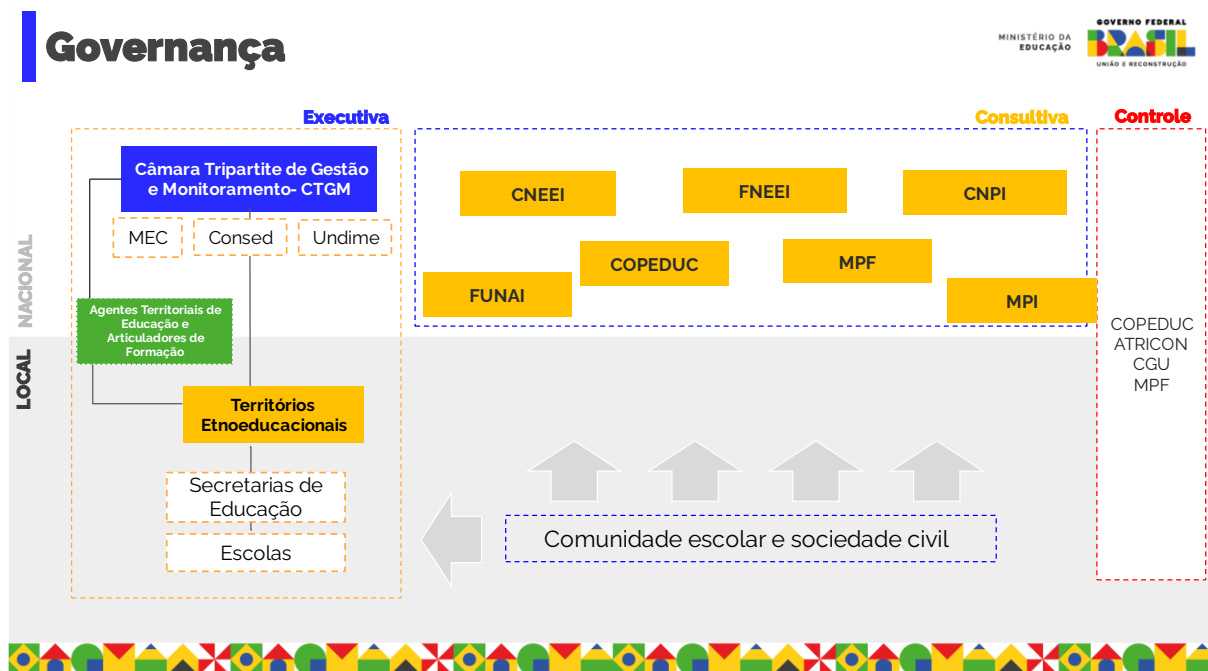
Região Centro-Oeste: reúne 11 TEEs e 65 povos indígenas aproximadamente.

É claro que esse não é um desenho dado como final. Ao longo do processo de pactuação, outras necessidades, que impactem a alteração dos desenhos preestabelecidos, poderão surgir. Assim, partindo das demandas apresentadas nas escutas dos povos indígenas e dos dados apresentados no censo escolar, a DIPEEI/Secadi/MEC vem trabalhando para consolidar uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena a partir da Política dos Territórios Etnoeducacionais (PNEEI-TEE), construindo um modelo de governança que dê conta das especificidades e das necessidades educacionais dos distintos povos indígenas e suas participações nos processos de planejamento, acompanhamento, monitoramento e execução das ações a serem desenvolvidas no âmbito dos TEEs.

Para tanto, com início em 2023, a PNEEI-TEE traz a centralidade nos TEEs a partir de 7 (sete) eixos que estão assim organizados: 1. Coordenação Federativa; 2. Formação; 3. Material Didático, Paradidático e Literário; 4. Condições de Oferta; 5. Acesso e Permanência no Ensino Superior; 6. Reconhecimento, Valorização e Difusão de Saberes; e 7. Monitoramento da Política.

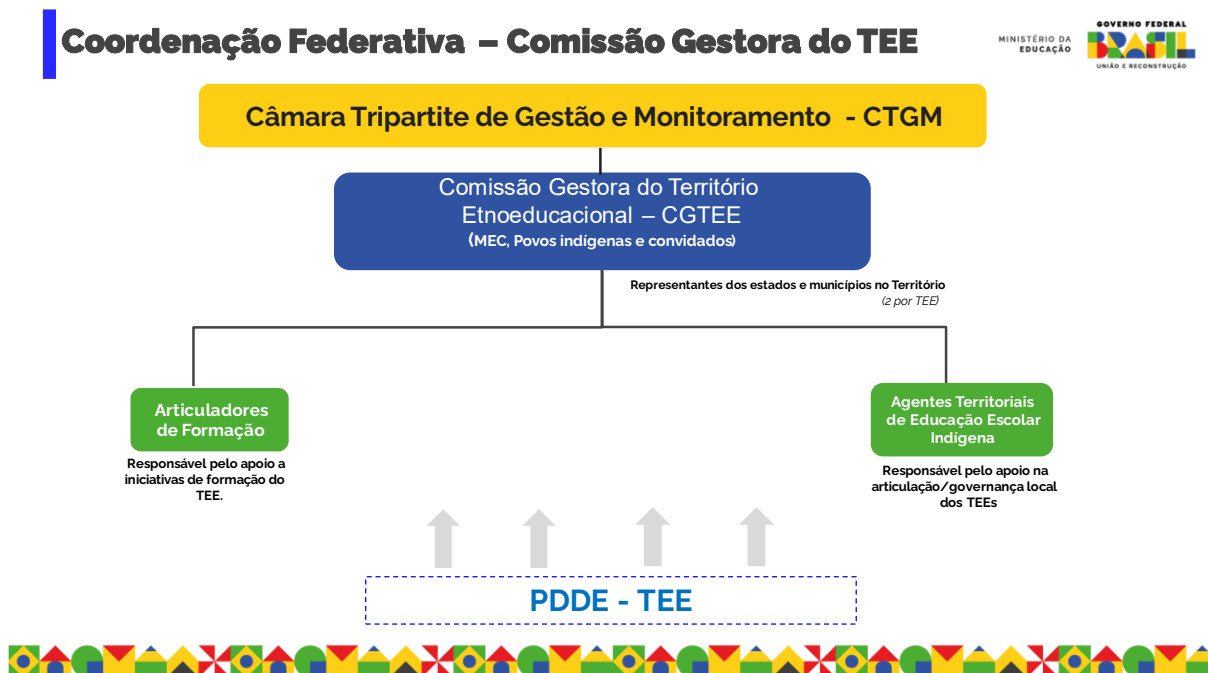
A proposição de governança compartilhada dos TEEs é necessária nesse processo, construindo um caminho metodológico para o levantamento documental e de informações importantes, que possam subsidiar o MEC nos espaços de articulação com os entes federados e povos indígenas, uma vez que tais momentos exigirão do governo respostas claras e imediatas sobre o quadro situacional da educação escolar indígena e as políticas desenvolvidas nos TEEs. A governança compartilhada da Política Nacional de Educação Escolar Indígena fica instituída e organizada em três partes: executiva, consultiva e de controle nos âmbitos nacional e local, e se valerá de dois espaços de escuta e construção da política, que são: a Câmara Tripartite de Gestão e Monitoramento (CTGM) e a Comissão Gestora de cada Território Etnoeducacional (CGTEE), espaços de importância para pactuação de ações da PNEEI-TEE, conforme ilustrado nas Figuras abaixo.

Figura 2 - Governança da Política Nacional de Educação Escolar Indígena



Fonte: DIPEEI/SECADI/MEC, 2025.

Figura 3 - Comissão Gestora dos TEEs



Fonte: DIPEEI/Secadi/MEC, 2025.

Ressalto a importância do novo sistema de governança da PNEEI-TEE representado nas Figuras 2 e 3, pois são espaços que contarão com a atuação de pessoas indígenas fazendo a gestão e o controle social das políticas educacionais indígenas no âmbito de cada TEE, principalmente a partir do trabalho que será desenvolvido pelos Agentes Territoriais de

Educação Escolar Indígena e Articuladores de Formação, conforme ilustrado na Figura acima. Espera-se que esse modelo de governança possa fortalecer a atuação dos entes federados, com a efetiva participação dos povos indígenas, proporcionando entregas céleres da política de educação escolar indígena nos TEEs.

Dessa forma, considerando a perspectiva de se alavancar a efetividade da Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais por meio de ações conectadas e assertivas, emerge a necessidade de lançar uma nova portaria para instituir a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais no âmbito da Educação Escolar Indígena e definir a operacionalização da ação supletiva e redistributiva – financeira e técnica, positivada pelo Decreto nº 6.861/2009.

No entanto, mesmo com a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais na Educação Escolar Indígena sendo estruturada a partir de um sistema de governança e novas pactuações, os programas com foco na equidade educacional e as ações estratégicas em curso, as quais buscam a qualificação dos índices de infraestrutura, oferta de educação básica e do ensino superior, e formação continuada de docentes indígenas, as demandas latentes da educação escolar indígena persistem e demonstram profundos gargalos, refletidos em indicadores que materializam desigualdades de oportunidades e escolarização dos estudantes indígenas. Considerando este cenário, faz-se necessário o reavivamento dos fundamentos e princípios que norteiam a educação escolar indígena e a política dos TEEs para que os avanços se efetivem a partir da realidade das comunidades, com a participação dos povos indígenas, na intenção de dar materialidade a uma educação diferenciada, específica e territorializada.

5.3 A Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-ASIE): uma possível institucionalização da Educação Escolar Indígena Territorializada e o reconhecimento dos Saberes Ancestrais

Optei por trazer essa ação com mais centralidade para as nossas reflexões porque considero-a a que mais se aproxima de uma política educacional que traz a ideia da interculturalidade em contexto indígena, e que valoriza as epistemologias educacionais dos povos indígenas. Aqui, atividades são pensadas, planejadas e desenvolvidas com a participação direta de professoras e professores indígenas, que, nesse envolvimento, conseguem expressar as reais necessidades dos alunos e buscam coletivamente aplicar estratégias didático-pedagógicas que possibilitem melhores resultados no aprendizado dos alunos.

Dito isto, a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é um Programa de Formação Continuada de Professores Indígenas que integra a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, coordenado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelas secretarias de educação dos estados, Distrito Federal, municípios e pelas instituições de ensino superior que aderem ao Programa.

São objetivos centrais da Ação: promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos povos indígenas; e fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A ASIE é organizada em uma Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola (ReCo-ASIE), a partir da existência de um grupo de instituições de ensino superior, organizado em polos formados por um conjunto de núcleos de formação, com o objetivo de promover a colaboração científica, pedagógica, técnica e cultural, com particular incidência na realização interinstitucional de formação continuada de professores indígenas, construção de metodologias de ensino e apoio à produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas das redes públicas de educação.

A ASIE busca solucionar a carência de formação continuada específica de professores indígenas e de produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas das redes públicas de educação, considerando os dados do Censo da Educação Básica/Inep/2024 e o desenho do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD.

O Programa Nacional do Livro Didático/PNLD não produz materiais didático-pedagógicos bilíngues/multilíngues de acordo com o contexto sociocultural e linguístico de cada povo indígena. Considerando essa carência, o Art. 7º, § 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012) estabelece que a educação escolar indígena será acompanhada pelos sistemas de ensino, por meio da prática constante de produção e publicação de materiais didáticos diferenciados, na língua indígena, em português e bilíngues, elaborados pelos professores indígenas em articulação com os estudantes indígenas para todas as áreas de conhecimento.

O programa de formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola existe desde 2013, conforme Portaria do MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, e se dá a partir da existência de grupos de instituições de ensino superior dedicados à formação continuada de

professores indígenas da rede pública da educação básica. O grupo se volta à construção de metodologias de ensino e à produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas, permitindo a elas atuarem de forma coletiva em diferentes formatos.

Os dados do Censo da Educação Básica Inep/2024 sobre os docentes indígenas que atuam na educação escolar indígena apontam que: 3,0% dos docentes possuem ensino fundamental; 57,1% dos docentes possuem ensino médio; e 38,5% dos docentes possuem ensino superior. Destes que possuem ensino superior, apenas 23,6% realizaram formação continuada específica indígena. Esses dados indicam a necessidade de ampliação e consolidação de políticas voltadas à formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação escolar indígena.

Assim, a ASIE se insere nessa agenda de formação continuada de professores indígenas nas políticas do Ministério da Educação a partir de uma rede dedicada a promover a colaboração científica, pedagógica, técnica e cultural, com particular incidência na realização interinstitucional de formação continuada de professores indígenas da rede pública da educação básica nos TEEs. A ReCo-ASIE⁷⁶ foi instituída pela Portaria Secadi/MEC nº 37, de 8 de abril de 2025, e envolve 51 (cinquenta e uma) instituições de ensino superior (federais, estaduais e comunitárias) que têm como objetivo a formação continuada de professores indígenas, prioritariamente dos que atuam no ensino fundamental da educação básica nas escolas indígenas dos TEEs.

Sendo assim, a ASIE ganhou uma nova roupagem, sendo organizada por uma rede de colaboração em interface com a Política Nacional de Alfabetização da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁷⁷. A ReCo-ASIE atua no âmbito dos TEEs e realiza ações integradas com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, conforme ilustrado na Figura a seguir.

⁷⁶ Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/formacao-de-professores-indigenas-ganha-novas-diretrizes#:~:text=A%20Portaria%20SECADI%20FMEC%20n%C2%BA,Escola%20\(ReCo%2DAsie\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/formacao-de-professores-indigenas-ganha-novas-diretrizes#:~:text=A%20Portaria%20SECADI%20FMEC%20n%C2%BA,Escola%20(ReCo%2DAsie).). Acesso em: 15 abr. 2025.

⁷⁷ O Decreto n. 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que passa a ser a mais nova política de alfabetização do Ministério da Educação. Essa Política tem como princípios e diretrizes a colaboração entre os entes federativos; o fortalecimento das formas de cooperação; a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas; a promoção da equidade educacional, considerados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade; a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional; o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Figura 4 - CNCA aliada à Ação Saberes Indígenas na Escola

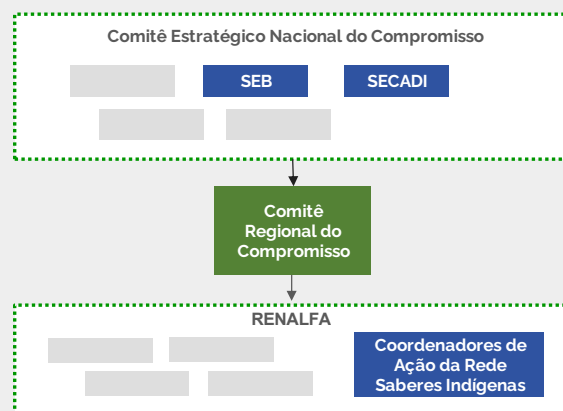
Alfabetização



Ações integradas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com a Ação Saberes Indígenas na Escola:

- Formação continuada de professores indígenas;
- Produção e distribuição de material didático e literário indígena;
- Indução de currículo e projeto político pedagógico específicos
- Implementação de cantinhos de leitura nas escolas

Governança do Compromisso:



Fonte: DIPEEI/Secadi/MEC, 2025.

A formação continuada de professores indígenas (ASIE) está amparada na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e de ensino médio. Essas diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos, considerando os princípios contidos em seu Art. 2º:

- I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
- II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;
- III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;
- IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;
- V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e
- VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Destarte, a ASIE tem como objetivo promover a formação continuada de professores indígenas, que atuam no ensino fundamental em escolas indígenas, a partir de uma rede de colaboração formada por um grupo de instituições de ensino superior voltado à construção de

metodologias de ensino próprias e que considere as realidades do público atendido, bem como a produção de material didático-pedagógico específico para as realidades indígenas, permitindo à rede de formação atuar de forma coletiva, em diferentes formatos.

A ReCo-ASIE é constituída por iniciativa dos núcleos de IES participantes do programa, coordenada pela Diretoria de Políticas de Educação Escolar Indígena da SECADI/MEC, e dialoga com a Comissão Nacional de Apoio à Avaliação e Produção de Material Didático⁷⁸ e Paradidático Indígena (Capema)⁷⁹; e sua implementação articula os sistemas de ensino para a inclusão dos temas de saberes indígenas em projetos pedagógicos, práticas de ensino e produção de materiais didáticos e literários nas escolas indígenas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica.

Ressalto a estrutura da ReCo-ASIE⁸⁰, que possui oito polos com um coordenador geral em cada um deles, e cada um dos 51 núcleos possui um coordenador de núcleo das IES e um coordenador indígena, que representa o núcleo de formação junto ao Ministério da Educação; um supervisor; formadores da ação; orientadores de estudos; professores cursistas; e coordenadores da ação nos sistemas de ensino – este último representado por um(a) servidor(a) dos sistemas de ensino estadual e/ou municipal, prioritariamente indígena, responsável por: apoiar os professores indígenas nos processos formativos e acompanhar a ação de formação e mediar a elaboração dos currículos das redes de ensino para a inclusão dos temas de saberes indígenas em projetos pedagógicos, práticas de ensino e produção de materiais didáticos e literários. Hoje são quase dez mil professores indígenas envolvidos na formação.

Nesse sentido, e tendo em vista as distintas realidades em que vivem os povos indígenas e seus efeitos sobre a formação docente e a aprendizagem dos alunos, as atividades de formação e produção de material didático e literário desenvolvidas no âmbito da ReCo-ASIE tendem a proporcionar diferentes modelos pedagógicos de formação, sistematização e construção de conhecimentos que precisam ser respeitados. Ação como essa requer um olhar sobre a

⁷⁸ De acordo com a Nota Técnica nº 183/2023, da DIPEEI/Secadi/MEC, a Capema vai elaborar diretrizes nacionais sobre produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de material didático e paradidático indígena, específicos para a alfabetização e letramento. A produção de tais materiais nos últimos dez anos deve ser tomada como referência, a ser analisada na ReCo-SIE no âmbito da Capema e avaliada em seu potencial para trocas de experiências, tendo em vista a ampliação de seu uso e replicação de suas metodologias (cartilhas, gramáticas pedagógicas, dicionários, materiais audiovisuais e demais produções). Sendo assim, espera-se que o PNLD-Literário possa assegurar a presença equitativa de materiais literários e audiovisuais que promovam as línguas indígenas, tendo em vista a dominância e quase exclusividade da língua portuguesa nos materiais enviados às escolas indígenas. Ressalte-se a importância de se contemplar a Lei 11.645/2008, priorizando a distribuição dos materiais literários de autoria indígena e promovendo a circulação de livros bilíngues para todas as escolas do país.

⁷⁹ Ver Portaria nº 17, de fevereiro 2024 que institui a Capema.

⁸⁰ Ver Portaria nº 37 de 08 de abril de 2025, que institui a ReCo-ASIE.

possibilidade de transformá-la em política pública consolidada, com recursos humanos e financeiros que deem conta da execução de suas atividades, tendo em vista todas as suas especificidades e desafios para a concretude dos resultados a serem alcançados.

A seguir, apresento as instituições de ensino superior que compõem os oito Polos da ReCo-ASIE, os 51 núcleos de formação da ASIE, bem como sua abrangência no âmbito dos TEEs e os povos indígenas atendidos.

Quadro 1 - Abrangência da Redes de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola ReCo-ASIE -2025

Nº	POLOS	Nº	NÚCLEOS POR IES	POVOS INDÍGENAS PARTICIPANTES	TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS
01	UFG	04	UFG UFT UFMA Unemat	Karajá, Xambioá, Javaé, Tapirapé, Avá-Canoeiro, Tapuia, Warao (Goiás), Xavante (Goiás), Xerente, Guajajara, Krahô, Apinajé, Pyrh'copcatiji (Gavião), Krikati, Râmkôkamekra/Canela, Apânjekra/Canela.	TEE Vale do Araguaia TEE Auwe Uptabi TEE Xerente TEE Guajajara TEE Timbira
02	UFAM	04	Ufam, Ufam /Humaitá UEA FAM	Apurinã, Arapaço, Arara, Banawa, Baniwa, Baré, Bara, Barasana, Deni, Dessana, Dãw, Hexkaryana, Hupd'ah, Jamamadi, Jarawara, Jiahui, Juma, Kambeba, Kanamari, Karapanã, Kayxana, Kokama, Kubeo, Kulina, Kuripaco, Makuna, Maku Yuhup, Maraguá, Marubo, Matis, Mayoruna, Miranha, Miriti-Tapuia, Munduruku, Mura, Nadeb, Parintintin, Paumari, Pirahã, Piratapuya, Sateré Mawé, Siriano, Siuci-Tapuia, Suruwaha, Tariano, Tenharin, Tikuna, Torá, Tukano, Tuyuka, Wanano, Werekena, Witoto, Yanomami, Sateré-Mawé, Tikuna, Kanamari, Kulina, Apurinã, Miranha, Arara, Huni-Kuin.	TEE Rio Negro TEE Baixo Amazonas TEE Alto Solimões TEE Médio Solimões TEE Yanomami TEE Juruá TEE Alto Madeira e Purus TEE Baixo e Médio Madeira TEE Vale do Javari TEE Médio Solimões TEE Juruá TEE Baixo e Médio Madeira TEE Baixo Amazonas
03	UFMS	06	UFMS UEMS UFGD UCDB Unila UFFS	Terena, Kinkinau, Guató, Kadiwéu, Ofaié, Guarani (Kaioiwá e Ñandeva), Kaingang.	TEE Povos do Pantanal TEE Cone Sul
04	UNEB	13	UNEB IFSertãoPE IFRN IFBA UFPE UFS UFAL UFC IFPI UFCEG UFSB UFPB UFBA	Tuxá, Kiriri, Pankaru, Kiriri, Kaimbé, Kantaruré, Pankararé, Xucuru Kariri, Kariri Xocó, Truká Tupan, Atikum, Tuxí, Tumbalalá, Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe, Pataxó, Potiguara/mendonça, Potiguaras/Eleotério do Catu, Tapuias Tarairius, Tapuias da Lagoa do Tapará, Atikum, Pankararu, Pankará, Pipipã, Truká, Fulni-ô, Kambiwá, Pankaiwká, Xukuru de Ororubá, Xukuru de Cimbres, Pankará Serrote dos Campos e Tuxá – Inajá, Kapinawá - Buíque, Gamella, Xokó, Kariri-Xokó, Wassu-Cocal, Koiupanká, Inhapi, Jiripankó, Pariconha; Karopotó Plak-ô, Tingui-Botó, Akonã, Traipu, Tabajara, Tapuio, Warao, Guajajara, Potiguara.	TEE Yby Yara TEE Serra Negra – Berço Sagrado Povos das TI de Alagoas, Sergipe, Piauí, Paraíba e Ceará – em processo de pactuação de TEE
05	UFMG	13	UFMG UERJ USP	Guarani, Kaingang, Laklãnô-Xokleng, Xetá, Xakriabá, Maxakali, Pataxó, Tupinikim, Wajãpi, Palikur, Yanomami, Ye'kwana,	TEE Yanomami e Ye'kwana

			Ufes UEM UFSC Unochapecó UFRGS Unifesp Unifap IFRR UFRR UERR	Taurepang, Macuxi, Wapichana, Xiriana, Xirixana, Wai-Wai, Ingarikó, Patamona, Karipuna, Galibi Kali'na.	Povos das TI de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Amapá e Norte do Pará – em processo de pactuação de TEE
06	UNIR	04	UNIR IDEP Ufac (Rio Branco) e Ufac (Cruzeiro do Sul)	Wari/Pacaás Novo (Oro Mon, Oro Eo, Oro Waram, Oro At, Cao Oro Waje, Oro Waram Xijein, Oro Jowin) e Oro Win. Makurap, Djeoromitxi, Cabixi, Aruá, Kujubim Arara, Gavião, Paiter Suruí, Cinta Larga, Amondawa, Urueu Wau Wau, Arikapú, Kampé, Djeoromitxi, Kwaza, Aikanã, Mamaindê, Sabanê, Tuparí, Makurap, Aruá, Arikapú, Tenharim, Parintintin, Torá, Apurinã, Pirahã, Katukina, Shanenawa, Nukini, Naua, Puyanawa, Aplolima Arara, Shawandawa.	TEE Txapakura Núcleo Guajará-Mirim TEE Tupi-Mondé e Cinta Larga Núcleo Ji-Paraná TEE Tupi- Tuparí Núcleo Abaitará
07	UnB		UnB Uepa Ufopa Unifesspa Uema	Mebêngôkre Kayapó, Trumai, Xavante, Paresi, Munduruku do Alto Tapajós, Tembê, Sateré Mawé (Aveiro), Surui Aikewara, Amanayé, Warao, Parakanã, Munduruku, Arapium, Apiaká, Arara Vermelha, Borari, Jaraqui, Kumaruara, Tapajó, Tapuia, Tupayú, Tupinambá, Ka'apor, Awa guajá, Gavião do Pará, Assurini, (Akrâtikatêjê, Kyikatêjê e Parkatêjê), Kayapó, Xikrin do Cateté e Parakanã.	TEE Tapajós Arapyun (Uepa: Munduruku Cara Preta) TEE Médio Xingú TEE Pykakwatynhre TEE Tapajós-Arapiuns TEE Ixamnã TEE Munduruku T.I. – (Trocará, Xikrin do Cateté, Mãe Maria Parakanã, Mekrângoti, Kayapó e Aspirina do Trocará) – em processo de pactuação de TEE
08	UFMT		UFMT UFR	Kurâ-Bakairi, Umutina, Chiquitano, Bororo, Xavante, Terena, Munduruku, Apyaká, Kayabi, Panará, Nambikwara, Manoki, Mebêngôkre Kayapó, Rikbaktsa.	Povos das TI do Mato Grosso – em processo de pactuação de TEE

Fonte: Autora, 2025.

Desse modo, espera-se que as demandas por políticas específicas de formação de professores e alfabetização de crianças indígenas sejam estabelecidas em planos de ação, elaborados em colaboração com a Comissão Gestora de cada TEE, e que a ReCo-ASIE possa desenvolver formação com foco nas demandas apresentadas pelos TEEs. Os processos de formação destinados aos docentes que atuam em tais realidades são pressupostos fundantes para a materialização de uma educação diferenciada, uma vez que o professor, mediador da aprendizagem, necessita agregar insumos em sua bagagem pedagógica para de fato estabelecer conexões com a realidade em que vai atuar.

Nesse ínterim, evidencio o projeto Criança Alfabetizada Saberes Fulni-ô, a partir de um pedido de uma liderança Fulni-ô, que me procurou com o argumento de que estava na hora de fazer o registro da língua Yaathe, que as crianças precisavam saber escrever em Yaathe. Para concretude do pedido, o projeto contou com a parceria do Instituto Federal – Sertão

Pernambucano – Câmpus de Petrolina-PE, envolvendo os dois cacicados do povo indígena Fulni-ô, que experienciam formações específicas com temáticas relacionando a ASIE e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com a realização de ações com foco em potencializar a alfabetização na língua Yaathe e na língua portuguesa, no âmbito do TEE Serra Negra Berço Sagrado, contribuindo para o fortalecimento da territorialização da educação escolar indígena Fulni-ô, segundo afirmação da professora Edivania Granja⁸¹, coordenadora voluntária desse projeto.

No âmbito de atuação do CEICFR na ReCo-ASIE, destacamos a participação das professoras Tuxá desde a primeira versão do programa, em 2013, da qual também fiz parte com a função de Coordenadora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, depois, como formadora da Ação. As professoras Tuxá com atuação qualificada na formação em letramento e numeramento conseguiram dar a formação para os professores do CEICFR que atuam no ensino fundamental anos iniciais. Não havendo mais demanda para essa formação, continuaram/continuam no programa, dando a formação para professores indígenas de outras escolas/povos que fazem parte da rede de formação, como os Kiriri, Kantaruré e Xucuru Kariri.

5.4 TEEs e ReCo-ASIE: um diálogo territorial e a ancestralidade como fio condutor da educação escolar indígena

Trago para essa comunicação algumas das minhas reflexões sobre como esse diálogo vem sendo trilhado no âmbito das comunidades indígenas e como a estrutura organizacional da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais, tendo apoio de estruturas pedagógicas como a Ação Saberes Indígenas na Escola, podem contribuir para os processos educativos nas escolas indígenas. Vimos que os Tuxá, a partir de nossa necessidade de territorialização, aliada à nossa luta para reaver o Território que nos foi arrancado e para a manutenção dos nossos propósitos de vida coletiva, conseguimos encontrar no CEICFR esse lugar que dialoga com a comunidade, constrói e reconstrói propostas educativas próprias e territorializadas.

Para fazer as amarras das minhas construções, voltemos ao período que antecede a Constituição de 1988, no que se refere às diversas e distintas formas de inserção de escolas em terras indígenas, tentativas fracassadas, na maioria das vezes, por não considerarem as

⁸¹ As lideranças Fulni-ô demandaram a participação no ASIE, promovido pelo Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE), coordenado pela professora Edivania Granja da Silva Oliveira, que se dispôs a atuar de modo voluntário juntamente com a coordenação indígena, Elka Janaína Pankará. Isso também contribuirá para o estabelecimento de relações entre o povo Fulni-ô e o IFSertãoPE, pois já está em processo de construção de um câmpus em Águas Belas, onde se localiza o Território Indígena Fulni-ô.

epistemologias indígenas em conceber a vida em seus Territórios, principalmente por não considerarem a importância das línguas indígenas. Interesses alheios se sobressaíam aos interesses indígenas sobre a importância da escola. Portanto, as terras/Territórios indígenas sempre se constituíram em espaços pedagógicos que transcendem os limites físicos da escola tradicional, abrangendo toda a extensão territorial onde se desenvolvem as práticas culturais e educativas de um povo, aquelas que caracterizamos como educação indígena que acontece no âmbito da família, da comunidade, do coletivo que vive o Território.

Esses Territórios representam uma concepção holística de educação, em que a terra, a natureza, os lugares sagrados, as roças, os rios, as matas e as florestas se transformam em salas de aula, cada uma com seus ensinamentos específicos, com seus contextos específicos e sua importância na formação integral das pessoas em suas coletividades. Assim, o Território indígena não é apenas um espaço geográfico, onde habitam pessoas, mas sim, um Território onde se constituem vidas e um Território educativo, uma teia complexa de relações sociais, espirituais e ambientais que moldam a identidade coletiva e individual dos povos indígenas. Portanto, as políticas educacionais contemporâneas precisam considerar essa teia de relações que os povos indígenas sempre sinalizaram à sua existência e a seu respeito.

Nessa perspectiva, a educação acontece de forma contínua e integrada ao cotidiano, em que cada elemento do Território carrega conhecimentos ancestrais que devem ser preservados, praticados e ressignificados por meio das territorialidades vividas pelos povos indígenas. O que quero dizer com esse longo preâmbulo é que os povos indígenas sempre mostraram qual o lugar e o significado que a escola precisa situar em nossos Territórios.

Portanto, se os TEEs são instituídos a partir de uma lógica que considera as relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados dos povos indígenas, estamos afirmando que a educação escolar indígena se institui a partir do que é vivido no Território, na relação com o Território e os Seres do Território.

Se o Decreto nº 6.861/ 2009, em seu Art. 10, diz que “a produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral”, estamos afirmando que a educação escolar indígena se dá no âmbito da tradição oral. Ora! O que vem a ser essa tradição oral para os povos indígenas? O que transita no conteúdo dessa oralidade? A partir de qual tempo e espaço essa oralidade acontece? Quem são os sujeitos dessa oralidade?

O Art. 10 do Decreto nº 6.861/ 2009 diz ainda que o material didático e paradidático “será publicado em versões bilíngues, multilíngues ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas”. Sabemos que as línguas indígenas carregam as marcas do Território e da ancestralidade indígena, assim como também as variações dialetais da língua portuguesa carregam características próprias do local, ou seja, o português regionalizado do Território e da ancestralidade indígena.

Cabe à ReCo-ASIE estabelecer um diálogo com as instituições de ensino superior envolvidas na formação continuada de professores indígenas da rede pública da educação básica, voltado à construção de metodologias de ensino e à produção de material didático-pedagógico específico para as escolas indígenas. Como colaboração para a produção dos materiais didáticos no âmbito da ReCo-ASIE, no que se refere às orientações mínimas para os materiais construídos, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena – Capema, no âmbito da SECADI/MEC, a quem compete a orientação técnica e artística para a produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário, produzido no âmbito da ReCo-ASIE, para atender às políticas de alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas. De acordo com a já referida Portaria que instituiu a Capema, são seus objetivos:

[...] assessorar a Secadi/MEC na formulação e acompanhamento de políticas educacionais relacionadas à alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, à formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e à produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de materiais didáticos e literários indígenas (Portaria nº 28 de 12 de abril de 2024).

A Comissão possui atribuições importantes para a consolidação da política de produção de materiais didáticos, paradidáticos e literário indígenas no país, em especial na promoção do diálogo com órgãos dos governos federal, estadual e municipal, organizações não governamentais, organizações indígenas e indigenistas envolvidos com a educação escolar indígena. São elas:

I - promover o diálogo com órgãos do governo federal, estadual, municipal, organizações não governamentais, movimentos sociais, organizações indígenas e indigenistas envolvidos com a educação escolar indígena, em torno das ações de alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, de formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e apoio à produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário indígena;

- II - constituir-se em espaço de articulação e coordenação das ações do Ministério da Educação - MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - Secadi e da Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas - CGPEI na área de alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, de formação de professores que atuam em escolas indígenas e apoio à produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário indígena;
- III - contribuir, de modo propositivo, para o desenvolvimento de programas, ações, projetos e iniciativas, no campo da alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas, de formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e apoio à produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário indígena, a serem desenvolvidos por escolas indígenas, secretarias de ensino e/ou órgãos vinculados ao Ministério da Educação e outros Ministérios, organizações não governamentais, organizações indígenas e indigenistas, universidades e outras entidades;
- IV - elaborar Diretrizes Nacionais para a produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário indígena;
- V - propor e organizar a avaliação de material didático e literário indígena produzido no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola para atender as políticas de alfabetização/letramento/numeramento de estudantes indígenas;
- VI - incluir, por meio de recomendação, nos programas de formação de professores indígenas, orientação técnica e artística relacionada à produção, avaliação, edição, publicação, distribuição de material didático e literário indígena;
- VII - apoiar os profissionais de educação de escolas indígenas com instrumentos e consultoria para fornecer formação específica na produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de material didático e literário indígena;
- VIII - propiciar meios para que as comunidades indígenas produzam seus materiais didáticos e literários, através dos programas de formação de professores indígenas;
- IX - valorizar, ampliar e/ou reavivar o uso das línguas indígenas e da variedade do português utilizado dentro das comunidades no seu contexto cultural;
- X - reconhecer a autoria coletiva, os saberes e as formas de transmissão dos conhecimentos indígenas;
- XI - divulgar os conhecimentos tradicionais indígenas, tendo como foco as escolas do entorno de seus territórios e, também, a sociedade brasileira e internacional;
- XII - definir instrumentos de participação nas diretrizes políticas para uma linha editorial específica de produção de material didático e literário indígenas;
- XIII - criar uma rede de produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de material didático e literário indígena, com objetivo de trocar experiências, realizar intercâmbios e difundir para a sociedade brasileira e internacional, o material de autoria indígena, promovendo o debate sobre a diversidade cultural e linguística no Brasil;
- XIV - fomentar a realização de projetos sociais e culturais, difundindo-os em bibliotecas e outros espaços, privados, públicos federais, estaduais e municipais; e
- XV - organizar bibliotecas, laboratórios de línguas, cantinhos da leitura, laboratórios de tradução e informática nas escolas indígenas, visando a produção de material bilíngue e o aumento do acesso à informação e a troca de experiências interculturais (Portaria nº 28 de 12 de abril de 2024).

Todo esse diálogo tem sido importante para a garantia da autonomia dos povos indígenas à frente das políticas educacionais indígenas, o que tem proporcionado a sistematização do conhecimento acerca da educação territorializada.

Sendo assim, perguntamos: quais são as epistemologias educacionais que transitam no âmbito da ReCo-ASIE? Para nos ajudar a responder a essa pergunta, trago a fala da professora Tayra *Cá Arfer Jurum* Tuxá. Em uma das minhas entrevistas realizadas durante o trabalho de campo, estávamos conversando sobre o Território e a relação deste com a escola, quando a professora abordou, em sua fala, o reconstruir de nossas identidades.

O reconhecimento dos povos indígenas. O reconstruir da identidade que não quer dizer necessariamente que seja como era antes, mas que ela seja fortalecida nessa identidade Tuxá com tudo o que foi construído e é construído nas diásporas que sofremos durante toda a nossa vida, porque foram muitos os processos de diásporas. Acho interessante tudo isso que você reflete na sua pesquisa, não é? Tudo isso que você vem refletindo é muito interessante. Como nessas relações se dá essa construção de onde a gente está hoje em uma perspectiva de como vai se caminhar. As nossas epistemologias de pensamento de nossas vidas, que nunca fomos ouvidos e que agora temos a oportunidade de reavivar, de fazer ecoar nossas vozes, de escrever, de sistematizar no nosso currículo escolar tudo aquilo que acreditamos ser importante para nossas vidas. (Tayra *Cá Arfer Jurum* Tuxá, entrevista realizada no Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, Aldeia Tuxá Mãe em 19/09/2022).

Percebamos na fala da professora Tayra que o currículo da escola, construído a partir de epistemologias próprias, é fundamental para a consolidação das epistemologias educacionais do povo Tuxá e de outros povos indígenas, e que tais epistemologias educacionais estão muito fortemente presentes no trabalho que a ReCo-ASIE desenvolve. Este tem mostrado que a educação escolar indígena não tem sentido se não for concebida com o Território, ou seja, uma educação que trabalha o bem-viver no Território, as línguas indígenas e seus contextos territoriais, a saúde indígena no Território, o Território e seus agentes, a política e a sociedade do Território. Essa deve ser a verdadeira política da educação escolar indígena, uma educação verdadeiramente territorializada. Aquela que considera a relação dos sujeitos com o universo sociopolítico e cosmológico da vida no Território.

A ReCo-ASIE tem proporcionado a produção de currículos e materiais didáticos e literários que valorizam a vida no Território, materiais que são pensados a partir das epistemologias e cosmovisões dos povos indígenas, produzidos pelas professoras, professores e estudantes indígenas. Nesses materiais, o Território se apresenta como uma unidade coabitada por uma multiplicidade de seres, que se relacionam formando um ecossistema comunicativo. É essa comunicação que pretendemos mostrar na concepção de educação escolar indígena

praticada nas escolas indígenas, a qual se vê valorizada no trabalho desenvolvido pela ReCo-ASIE. Para Souza, Ramos e Silva (2023),

Esses coletivos [*os povos indígenas*] nos mostram que é preciso deixar de tratar a natureza e a sociedade como substâncias separadas, antagônicas, e que devemos abrir caminho para uma compreensão de que a natureza e os humanos fazem parte do mesmo ecossistema comunicativo, o que chamamos de Terra, e que compõem um cosmos relacional, conectando Territórios, corpos e agências extra-humanas, contrapondo-se à modernidade/colonialidade eurocentrada. Assim, a territorialidade étnica deve ser entendida como categoria de dimensões, tanto sociopolíticas como cosmológicas (Souza; Ramos; Silva, 2023, p. 14, grifos nossos).

O pensamento ligado às representações e às racionalidades, notadamente o da modernidade eurocentrada, é antagônico (Souza, Ramos e Silva, 2023, p. 14) e nos impede de compreender adequadamente as formas locais do saber ecológico (Descola; Pálsson, 2001, p. 14). No entanto, os saberes ecológicos praticados pelos povos indígenas sempre tiveram seu lugar de importância por estes povos, e hoje procuram valorizar e preservar cada vez mais esses saberes, pois os saberes da modernidade eurocentrada têm se inserido muito rapidamente nos Territórios indígenas como uma ameaça aos saberes ecológicos tradicionais. Para ilustrar o trabalho de produção de materiais didáticos, paradidáticos e literários indígenas, produzidos pelos próprios indígenas, trago aqui livros produzidos pelo Núcleo da Universidade do estado da Bahia, no âmbito da ReCo-ASIE, da qual participei, diretamente, da construção de alguns desses materiais.

Mosaico 4 - Livros produzidos no âmbito da ReCo-ASIE com a participação de professores Tuxá



Fonte: Opará - Centro de Pesquisa em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – UNEB.

É importante ratificar o trabalho que a ReCo-ASIE desenvolve, em especial para fins de produção de material de apoio aos processos formativos das crianças que se encontram na etapa de alfabetização e que encontram dificuldades por vivenciar a carência de material didático de apoio aos professores, pela sua carência e até mesmo inexistência em muitas escolas indígenas, onde os processos de alfabetização se dão nas línguas indígenas, sendo este um direito

estabelecido na legislação da educação escolar indígena e devendo estar na pauta prioritária dos sistemas de ensino.

Assim, a Ação integra as diversas experiências de comunidades escolares para implementação de uma política de produção de material didático e literário específico, principalmente no que se refere às especificidades dos saberes linguísticos das comunidades indígenas, colocando, no centro do debate, as práticas vivenciadas no cotidiano das aldeias, por professores e estudantes, para refletir sobre elas, documentá-las, produzir materiais de apoio à prática pedagógica e materiais didáticos e literários contextualizados, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas em seus contextos territoriais. O desafio é, pois, construir estratégias didático-pedagógicas com fluxo contínuo e recursos humanos e financeiros que materializem esses materiais.

Para tanto, foi feita uma análise de alguns desses materiais produzidos e estes têm mostrado que os conteúdos e exercícios neles propostos dão conta, mesmo que parcialmente, dos conteúdos necessários à valorização das línguas e culturas dos povos indígenas, em seus processos de formação e alfabetização, mesmo não existindo, ainda, uma política macro de produção e distribuição em grande escala desses materiais por parte do sistema de ensino brasileiro.

Essa ação promove a produção de materiais didáticos com foco nas práticas de alfabetização, letramento e numeramento nas séries iniciais, analisando e discutindo os usos das línguas indígenas e construindo respostas no sentido de afirmar sua etnicidade, seu patrimônio histórico, linguístico e cultural, principalmente no âmbito da luta por uma educação escolar diferenciada, intercultural e multilíngue, em que os sujeitos envolvidos nessa ação têm trabalhado na produção de conhecimentos enquanto sujeitos do e no processo de construção. Tendo clareza disso, os professores indígenas possibilitam a aproximação da comunidade como espaço formativo dessa construção coletiva.

Assim, esse material traduz as necessidades que rodeiam os processos de alfabetização das crianças indígenas, demarca a necessidade de consolidar um programa de produção de material específico dos povos indígenas como uma política pública de fortalecimento da educação escolar indígena e seus contextos linguísticos, permite que a formação seja contextualizada com base em sua especificidade e em uma pedagogia diferenciada, que influencie diretamente as práticas pedagógicas. A criação de metodologias que textualizem e proporcionem compreender os movimentos desses atores no seu processo de produção de conhecimento sobre si/outro nos espaços sociais pelos quais transitam é urgente, pois os indígenas têm assumido o protagonismo na construção de uma educação diferenciada, e com

isso mostrado alternativas metodológicas para dar conta de seus processos formativos e construção do conhecimento, conforme apresentamos em alguns exercícios/atividades/reflexões que tematizam a práxis e que foram desenvolvidas no âmbito da ReCo-ASIE, núcleo UNEB.

PROPOSTA DE ATIVIDADE

ATIVIDADE I

Mendes (2007) afirma que “existe uma série de conhecimentos e competências necessárias para a compreensão de situações numéricas, as quais não representam apenas a mera decodificação dos números, mas, além disso, envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes”.

1) Mediante o seu conhecimento sobre o numeramento, identifique as ações que envolvem o numeramento em sua comunidade e como você o utilizaria em sua prática docente.

ATIVIDADE II

Aprender brincando com o “PASSE E REPASSE DO MARACÁ”



O professor deve organizar duas filas com seus alunos, cada uma com a mesma quantidade de participantes. Pode pedir que as organizem na ordem crescente ou decrescente. Após organizar as filas, o professor explica a brincadeira. O primeiro deve segurar o maracá e o entregar para o segundo da fila. Logo após, o segundo entrega o maracá ao próximo e continua sucessivamente até chegar às mãos do último da fila, que ao receber o maracá corre para o início, repassando-o para o segundo e assim a brincadeira se repete até o primeiro da fila retornar ao seu local de início, dando-se a vitória aos alunos que realizarem primeiro a conclusão da brincadeira.

1) Diante dessa brincadeira exposta acima, que conteúdos e habilidades você consegue observar?

2) Através de atividades praticadas em sua comunidade, como você desenvolveria uma atividade com seus alunos, envolvendo jogo matemáticos no âmbito da educação escolar indígena?

ATIVIDADE III

A aldeia Tuxá está localizada no norte da Bahia, às margens do rio São Francisco. Nesta aldeia há a prática cultural esportiva com ênfase no futebol. Existe um jogo que é realizado uma vez por ano na cidade, e todos escolhem

torcer por um dos times (Verde ou Amarelo). Essa tradição foi criada em 05 de setembro de 1941, no evento comemorativo ao “Dia da Juventude”, idealizado pela professora Dulcina Cruz Lima, como meio de fortalecer o patriotismo. Transformou-se então em uma tradição cultural do lugar.

As torcidas do verde e amarelo surgiram a partir do evento, na competição de regatas (barcos), em que uma era do amarelo e a outra do verde. A vencedora foi o barco amarelo, em que a maioria dos componentes eram índios Tuxá.



Surge, assim, a partir desse episódio, o tradicional jogo do Verde e Amarelo. Neste dia, as torcidas se organizam e realizam festejos pelo seu time, de modo que toda a comunidade rodense e, principalmente os indígenas, participam e torcem nos jogos, destacando-se vários jogadores, todos os anos. A escola indígena compreende que os conteúdos devem interagir com a cultura local. Desta forma a escola se veste de verde e amarelo realizando jogos e brincadeiras na semana da pátria, valorizando a história e tradição do lugar. Os resultados são apresentados em gráficos e transformados em conteúdos aos alunos de forma clara e prazerosa, facilitando o seu aprendizado.

No Colégio Indígena “Capitão Francisco Rodelas”, no ensino fundamental I, estudavam, em 2014, 82 alunos, e foi realizado no ano de 2014 um jogo, na Semana da Pátria do Verde e Amarelo, e cada aluno torcia por seu time e fazia parte do grupo, de acordo com a sua cor preferida.



Mediante o contexto informado acima, analise e responda aos questionamentos abaixo:

a) As comunidades indígenas têm seus costumes e tradições diferentes e observamos que essa tradição da Aldeia Tuxá acontece ano após ano. Para você, educador, existe uma prática cultural esportiva, e principalmente, educativa que represente seus costumes e tradições? Expresse o seu conhecimento em produção escrita.

b) Como desenvolver essa prática cultural esportiva em sala de aula de maneira lúdica? Logo após, crie uma sequência didática⁸².

Portanto, ao discorrer sobre a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais na interface com a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na escola e as propostas de atividades aqui apresentadas, tentei mostrar que o diálogo territorial necessário emerge como uma estratégia fundamental para garantir que a educação escolar indígena esteja verdadeiramente conectada com as especificidades culturais e ambientais de cada povo. Esse diálogo implica o reconhecimento de que diferentes Territórios possuem diferentes saberes, práticas e necessidades educativas, exigindo uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade étnica e territorial dos povos indígenas, premissas que devem ser assumidas pelos sistemas de ensino com consulta aos povos indígenas, pois, como dito, são distintos povos com epistemologias muito próprias de cada um deles que precisam ser respeitadas.

Por meio desse diálogo, as escolas indígenas podem desenvolver currículos contextualizados que incorporem os conhecimentos específicos de cada Território, promovendo uma educação que fortalece tanto a identidade local quanto a articulação com outros povos indígenas. O diálogo territorial também facilita a troca de experiências educativas entre diferentes comunidades, criando redes de aprendizagem que respeitam as particularidades de cada grupo enquanto constroem uma agenda comum de resistência e fortalecimento da educação escolar indígena no Brasil, ou seja, uma educação verdadeiramente territorializada.

Reforço que a ancestralidade e as territorialidades indígenas representam núcleos fundamentais da educação escolar indígena, funcionando como o fio condutor que conecta os conhecimentos tradicionais às práticas pedagógicas contemporâneas. Diferentemente da educação ocidental, que frequentemente privilegia a transmissão linear de informações, a educação indígena se estrutura a partir da sabedoria ancestral, em que os ensinamentos dos mais velhos, as tradições orais, os rituais e as práticas culturais milenares conectadas ao Território e ressignificadas nas territorialidades constituem a base epistemológica do processo educativo.

Reforço ainda a importância que os anciãos e as anciãs possuem nesse contexto contemporâneo impregnado de desafios para a sobrevivência da cultura milenar, pois assumem papel central como guardiões, praticantes e transmissores desse conhecimento, estabelecendo uma ponte que conecta os conhecimentos ancestrais, os construídos e os reconstruídos com as transformações no contexto das territorialidades e que garante a continuidade cultural e a preservação da identidade étnica. Esses anciãos, de uma forma ou de outra, direta ou

⁸² Disponível em: <https://www.oparauneb.com/literatura>. Acesso em: 27 maio 2025.

indiretamente, dentro ou fora da escola, têm cada vez mais contribuído para a proposta de educação territorializada. Essa perspectiva ancestral não apenas valoriza a memória coletiva, mas também orienta a formação de uma consciência crítica sobre o lugar do povo indígena no mundo contemporâneo.

A integração da ancestralidade na educação escolar indígena promove uma pedagogia própria que respeita os tempos, espaços e metodologias específicas de cada povo, criando um ambiente de aprendizagem que fortalece a autoestima e o pertencimento cultural dos estudantes, como vimos com a experiência vivida pelos Tuxá na apropriação de seu CEICFR. Através de atividades como as ilustradas acima, práticas como a contação de histórias, a realização de cerimônias tradicionais, o aprendizado de técnicas artesanais e o cultivo de plantas medicinais, a escola indígena se torna um espaço de resistência e de fortalecimento identitário.

A ancestralidade, portanto, não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas sim uma metodologia viva que orienta todo o processo educativo, permitindo que os jovens indígenas desenvolvam uma compreensão profunda de suas raízes linguísticas e culturais enquanto se preparam para os desafios do mundo moderno, mantendo viva a conexão com seus antepassados e projetando um futuro que honra sua herança cultural. Dessa forma, estando eu impregnada com os meus múltiplos “eus” como dito anteriormente, neste momento e neste lugar de construção de políticas educacionais, me vejo, também, neste lugar de provocar reflexões que possam contribuir para uma educação decolonial, uma educação escolar indígena territorializada.

PARA NÃO CONCLUIR...

Ao tecer as minhas considerações, faço a opção por intitular “Para não concluir...” por acreditar que o debate sobre a educação escolar territorializada, territorialização e seus correlatos experiências vivenciadas pelos povos indígenas carecem de outros estudos a serem realizados com profundidade para que possamos consolidar políticas públicas de educação escolar territorializada. O Território é Terra por nós ocupada e faz parte de nossa história, onde estão nossas referências ancestrais, culturais, nossas simbologias, nossa biodiversidade, nossos recursos naturais e a múltipla população que o habita – seres vivos e não vivos. No Território, tecem-se as redes interativas intra e inter territoriais, onde sujeitos tornam-se coautores de processos identitários, dos saberes e das práticas. A territorialidade está ligada à ancestralidade e suas múltiplas relações com o meio, e perpassa as dimensões cosmológica e sociocultural do lugar, do povo.

Assim, ao etnografar a centralidade dos lugares, tema relacionado ao sagrado do povo Tuxá, não podemos desvincular a questão terra/Território. Passar despercebidos sobre a questão territorial, entendida por meio de uma série de conceitos como Território, territorialização, desterritorialização, reterritorialização e suas formas relacionais em contextos distintos vividos pelos Tuxá é não reconhecer os desafios pelos quais passaram e ainda passam os Tuxá no que se refere à/o terra/Território. Hoje, nos deparamos com uma situação limítrofe em termos de expansão territorial da área comum residencial, de convivência coletiva, e desprovidos de uma área maior para uso comum, de vivências relacionais com a terra/Território e a produção de ritual e de alimentos – sendo estas características fortes que identificam o povo Tuxá como povo autossuficiente, por serem fortes na criação de estratégias que buscam alternativas de vida individual e coletiva.

Não são poucos os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização pelos quais passaram os Tuxá, sendo o último e mais devastador ocorrido no final da década de 1980, quando ocorreu a submersão do Território originário Tuxá, último que restou de tantos outros processos de desterritorialização colonizadores e esbulho territorial, como vimos no decorrer desta tese. Perda essa que ocorre exatamente no período da luta nacional indígena por garantia de direitos na Constituinte de 1987-1988, como a luta pelo acesso à terra.

Ao direcionar o trabalho etnográfico e o exercício da análise antropológica para a compreensão de como se deu o processo de reterritorialização do Território *D'zorobabé*,

enquanto espaço de reprodução sociocultural, debruçei-me sobre a importância de garantia da continuidade da existência do povo Tuxá enquanto sujeito coletivo.

O esforço que fizemos, a partir de uma experiência intracultural⁸³, foi o de tentar olhar com atenção para a luta do meu povo Tuxá pelo Território (inexistente) e no Território (existente), enfatizando a abertura ao que os Tuxá estão fazendo e nos dizendo sobre o que é o Território e o que ele produz, quais composições espaço-temporais produzem e são produzidas com o Território e sem o Território, e como tudo isso se caracteriza como Ciência Tuxá, que entendo nesta tese como sendo o conjunto de saberes, fazeres e práticas que consubstanciam, no todo, na Ciência Tuxá, uma unidade cosmopolítica em que se ancora o direito de viver em uma terra/Território limítrofe, possuidora de lugares sagrados significantes, em conformidade com os modos de relação com estes, em sua parte mais sensível, produzidos pelos antigos. A categoria antigos, por sua vez, trata de diversas camadas de significados, dispondo a temporalidade coexistente na interface do parentesco e da espacialidade produzida e qualificada, que se diferenciam historicamente de outras.

Buscamos, assim, compreender como os processos de desterritorialização (1987-1988), territorialização (1988) e reterritorialização (2017) impactaram as transformações socioculturais Tuxá ao longo do *ingi*; pensar nos processos de territorialização, em uma via político-cultural, na qual os habitantes estabelecem relações afetivas com o lugar em que e com o qual convivem; como os estudos de memória ajudam a investigar as trajetórias de deslocamentos; o que ficou na memória d/nesses trânsitos, o que esses deslocamentos acarretam à memória dos sujeitos envolvidos e como estes se (re)inventam para compor os lapsos e as diásporas. Buscamos, com isso, agrupar narrativas acerca das territorialidades Tuxá e, a partir destas, tecer reflexões sobre as diásporas, rupturas e continuidades e o papel do Colégio Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas nesse processo de (des)continuidades.

No que concerne à territorialização, entendemos como o processo de construção de territórios é viabilizado a partir de relações particulares e determinados interesses, sejam eles políticos, culturais, militares, econômicos. Se territorialização diz respeito ao processo de formação de novos territórios, desterritorialização é o processo de desconfiguração de um Território, considerando a conexão entre a desterritorialização provocada pela destruição e a reterritorialização configurada em novos Territórios.

⁸³ A intraculturalidade aqui mencionada parte do princípio da valorização do que é inerente a tudo que vem de dentro do que é ser Tuxá, seja o todo que abrange o Território Tuxá, seja o todo que abrange o fazer e o conceber Tuxá.

Dessa forma, propomos reflexões sobre processos de desterritorialização, territorialização e reterritorialização com a intenção de compreender a construção e a destruição do nosso Território, envolvendo os agenciamentos, as relações intra e intercultural, na busca de melhor entender o que os espaços temporais produzem e têm produzido nos Territórios Tuxá, envolvendo as relações socioculturais, a cosmopolítica e a ciência Tuxá.

Nas histórias contadas pelos Tuxá contemporâneos, os antigos Tuxá habitaram ou transitaram por diversos lugares, que hoje, em sua grande maioria, é Território submerso no *Opará*. No entanto, outra perspectiva pode ser captada ao observarmos as pontas de ramas⁸⁴ de alguns desses mesmos lugares que figuram nas histórias Tuxá – o Território *D'zorobabé*, o *Serrote*, a Pedra do *Maroto*, o Território do Bento, até mesmo a nova Aldeia Tuxá Mãe, que foi construída em cima do Território dos antigos –, tomados, neste caso, por seu modo singular de aparição no discurso Tuxá, a saber, como lugares que remetem a espaços-*ingis* contrastantes – o ontem e o hoje – nos quais se cultivam certas relações entre viventes e encantados.

A Ilha da Viúva e a velha aldeia são entendidos por mim enquanto dimensões desterritorializadas, não no sentido de abandono, mas de retirada forçada do Território, porque isso é o que aconteceu com o povo e o Território Tuxá, uma desapropriação forçada, ou seja, uma desterritorialização. Esses espaços desterritorializados e, portanto, desencantados da sua forma tangível, atuam hoje como poderosas imagens descritivas das relações sociais idealmente experimentadas em cada um desses espaços-*ingis*.

Os espaços-*ingis* possibilitam intermediar as trajetórias dos Tuxá em um percurso comum a todos os Tuxá, mesmo as gerações não tendo passado pelos mesmos lugares em sua fase tangível, como é o caso das gerações que nasceram pós-barragem (1988). Estes lugares passam na sua forma intangível através da contação de histórias, dos lamentos da vida como ela era e do sentimento de pertença de jovens que não viveram o Território antigo a partir da contação de histórias dos mais velhos Tuxá, expressando o sentimento de pertença a esse Território, legítimo e imbricado nas vidas dos atuais jovens, tanto quanto nas daqueles que viveram no Território antigo. Dessa forma, tentamos refletir sobre processos violentos de esbulho territorial e usurpações dos direitos constitucionais dos Tuxá e demais povos indígenas no Brasil.

Da mesma forma, tais características interagem com as ideias de cosmovisão e territorialização, sendo respostas ainda frágeis à superação da colonialidade territorial. Essa questão tem mostrado que a terra/Território devem ser entendidos para além de meio e lugar de

⁸⁴ Para este contexto, pontas de ramas podem ser compreendidas como pequenas porções territoriais que escaparam da grande inundação do Território Tuxá após a abertura das comportas da barragem de Itaparica em 1988.

produção, mas como lugar originário, que possui uma identidade peculiar, vivência relacional e apego histórico, construído nas lutas e processos sociais das comunidades que na terra/Território vivem e se reproduzem.

A Convenção 169 da OIT prevê o respeito à reprodução social dos povos indígenas e a formulação e a implantação de políticas públicas garantidoras de direitos territoriais, não havendo vontade política do Estado para que se consolide o bem-estar dos povos indígenas em seus Territórios. Dito isto, uma questão que tem atingido violentamente os povos indígenas e suas terras/Territórios são as obras de infraestrutura de interesse do Estado, dentre estas os projetos de construção de barragens, com o que fomos afetados. Essas obras só deveriam ser viabilizadas quando não afetassem as terras/Territórios e os povos indígenas nelas envolvidos. Se for algo inevitável, deveria ser comprovado que a construção se dará da forma o menos impactante possível para as comunidades, sendo respeitados os seus direitos, realizando audiências públicas com consultas às comunidades, firmando acordos e realizando pagamento de indenizações proporcionais aos efeitos gerados na vida desses povos. Especificamente, o povo Tuxá sofreu/sofre por acordos não cumpridos, estado de abandono, incertezas e vulnerabilidade provocada pela construção da barragem de Itaparica.

Dito isto e a partir das reflexões aprofundadas sobre as observações feitas no trabalho de campo e das vivências cotidianas com as pessoas no Território Tuxá, busquei compreender como se estrutura a educação escolar Tuxá na perspectiva da educação territorializada, levando em consideração a relação das pessoas com o que se produz no seu convívio cotidiano e como se gera e se organiza a ciência Tuxá.

O registro etnográfico, a partir da perspectiva indígena, permite colocar as observações em diálogo com formulações produzidas por outros pesquisadores. Exercitei reflexões sobre educação territorializada a respeito das observações feitas, em especial, sobre a maneira particular dos Tuxá participarem, verem, pensarem, ordenarem e sentirem o mundo em seus processos de des/re/territorialização. Tudo isso encontra-se ligado muito fortemente com a cosmovisão, com a espiritualidade e a relação com aqueles que nos orientam, os entes encantados. Percebam como Yacunã Tuxã demonstra essa relação em sua entrevista para o Instituto Cultural Vale – em 3 de maio de 2022.

Os encantados são a força que nos guiam. Eles são guias, são raiz, são tronco da gente, que é norte, que é sul. É o ponto chave da nossa espiritualidade. São seres, alguns que já viveram, outros que não viveram, são forças da natureza, força das águas e também são aqueles que se foram. São os nossos avós que encantaram, que subiram para o reino dos encantados. Então eles têm uma força muito grande na identidade do ser Tuxá. E é por isso que é algo que eu

trago muito comigo, porque eles estão onde eu for. Estão guiando os meus passos. Eles nos orientam de lá, e nos orientam também no campo político. Essas lideranças que já se foram acabam também atuando no agora, nos orientando nos caminhos da resistência (Yacunã Tuxá, 2022).

Quando ouço a Yacunã Tuxá, me vejo em suas narrativas, e quando faço a ligação da minha trajetória de vida com a da Yacunã, do meu avô, Mestre Eduardo, como ficou conhecido, que foi um grande pajé, hoje, encanto, e com as narrativas da minha mãe, quando conta as histórias de luta do meu avô, percebo que todo o fazer Tuxá é consultado e orientado pelos entes encantados e como isso transcende de geração para geração. É seguindo tais orientações que os Tuxá viventes buscam soluções de problemas; tomam decisões; praticam rituais; e assumem funções políticas perante a comunidade e a sociedade. Podemos dizer, então, que é também nessa relação que fazemos ciência. Afinal, a produção de conhecimentos se dá de forma compartilhada e experimentada por sujeitos que mobilizam suas cosmovisões. Como vimos no decorrer desta escrita, o conceito nativo de fazer ciência Tuxá perpassa outros espaços de construção dessa ciência e se consubstancia em todo o fazer Tuxá.

Coabitar ou reabitar perpassa cosmovisão, produção de conhecimentos e ciência Tuxá interconectadas com o Território, a natureza física e cosmológica. O reabitar do Território *D'zorobabé* a partir de 2017 provocou um movimento de trocas e cuidados com o corpo e com a alma, de forma circular. Essa circularidade permitiu identificar a relação entre natureza e cultura, rito e canto, alimento do corpo e da alma, que se desdobra em territorialidades peculiares, que se agenciam no Território *D'zorobabé*.

Se olharmos para os Tuxá, quando a barragem inunda o nosso Território, há um hiato, uma tensão e um sofrimento: a tentativa do progresso de *desarregimar*⁸⁵ o povo Tuxá. Naquele momento, pesquisadores olhavam para o processo de desapropriação do meu povo e diziam: “vai ser assimilado, vai desaparecer”. A exemplo do que aconteceu com o trágico projeto de extinção dos povos indígenas do Nordeste brasileiro, a crença de que nessa região os indígenas estavam em processo de desaparecimento fracassou. Afinal, o que observamos é um forte processo de reavivamento, de valorização cultural e de reavivar/retomar as línguas indígenas.

O que aconteceu com o povo Tuxá da Aldeia Mãe foi, mais uma vez, o desenvolvimento e a consolidação de estratégias de resistência para não se deixar assimilar, se diluir na sociedade ao seu entorno. Ao invés de a cultura desaparecer, ela floresceu, se fortaleceu. Como puderam fazer isso com a sua base territorial submersa no *Opará*? A comunidade se apropriou desse

⁸⁵ Deixar de praticar um regime de prática ritual – pela relação de ritualidade com a confecção e uso dos *atavis*, as práticas dos cânticos e todo um regime de indianidade pela convergência na luta pelo Território.

progresso, da academia, do conhecimento e, o que é mais importante, do jeito próprio de ser Tuxá, de se apropriar das coisas e do mundo pela cosmovisão: regimaram aquilo que não estava regimado, ou seja, colocaram, dentro do regime próprio de ser Tuxá e de conceber o mundo, aquilo que precisavam usar a seu favor.

Raro vai ser aquele que vai entender as diversas epistemologias indígenas para falar da diversidade, seja pré-colonial, seja colonial ou seja a mais contemporânea. Para mim, esse é sagaz, que consegue ler a história dos agentes, aqueles que produziram sua própria cultura, que mudaram a sua história e que se apropriaram inclusive da linguagem formal, a partir do seu lugar. Se não, as pessoas vão continuar com a narrativa colonialista em que vão exigir dele que ele se submeta à formalidade da gramática, que é o que academia exige. Então, coesão e conteúdo é saber ler a diversidade epistemológica dos outros. É saber entender o outro com alteridade e não reduzir ao sincretismo, não anular a identidade de um povo.

O reabitar do *D'zorobabé* apresenta processos de (des)continuidades que mostram a criatividade sociocultural Tuxá no seu processo histórico de resistência e adaptação à dominação. Habitávamos um complexo de ilhas na região do submédio *Opará* e durante duros processos de colonização, de esbulho territorial, fomos perdendo uma a uma, até viver confinados em uma única ilha e, por fim, expulsos em nome do progresso, como visto nesta tese. A fortaleza ancorada na espiritualidade Tuxá, que continua muito latente no contexto atual, se expressa em todos os momentos de nossas vidas, mas existe um lugar particular dessa expressão que é maior, que vive a essência dos encantos, que se relaciona com o universo cosmológico, que transcende o nosso ser. Esse lugar está no ritual do particular, como vimos, que é sagrado, que alimenta, que renasce, fortalece e orienta o nosso povo; os cânticos, que no ritual ecoam, possuem relação com as águas, com o Território, com as matas, um entrelaçado de vivências que vão compondo a identidade Tuxá entoada com cânticos sagrados.

Assim, tentei analisar as articulações entre educação escolar indígena e territorialização. Explicitarei as possibilidades normativas e práticas dessa articulação por meio da legislação da educação escolar indígena no país, de pesquisas e memórias Tuxá, para compreender o conceito de Território e seus correlatos – territorialidades, territorialização, desterritorialização, reterritorialização e espaços territoriais – e o apliquei no entendimento desses termos na legislação brasileira sobre educação escolar indígena, na perspectiva de mostrar que a educação escolar indígena é uma proposta territorializada, que nasce no Território, a partir do Território, com os sujeitos do Território.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El buen vivir, una utopía por (re)construir. *In*: DEL VISO, N. (coord.). **Enfoques sobre bienestar y buen vivir**. Fuhem: Madrid, 2010. p.11-28.

AGUILAR CAVALLLO, Gonzalo. Conhecimentos ecológicos indígenas e recursos naturais: a descolonização inacabada. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0024>

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDRADE, Ugo Maia. **Memória e diferença**: os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco. São Paulo: Humanitas, 2008.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982. Original publicado em 1837.

ARAUJO, Rosilene Cruz de. **Os efeitos da ação antrópica na qualidade de vida do povo Tuxá**: um estudo de caso da Usina Hidroelétrica – U.H.E.I. Orientador: Antonio Francisco Malheiros. 2006. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Matemática e da Natureza) - Departamento de Ciências, Matemática e da Natureza, Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2006a.

ARAUJO, Rosilene Cruz de. **História da Educação Escolar Indígena Tuxá**. 2006b. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, Belém do São Francisco, 2006b.

ARAUJO, Rosilene Cruz de. **Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial**: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. Orientador: Eduardo José Fernando Nunes. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/12538323-b4a9-4d9c-bf22-5ab627beb8b0/content> Acesso em: 13 maio 2024.

ARAUJO, Rosilene Cruz de; CUNHA, Evilânia Bento da. Educação Intercultural na Escola Indígena Tuxá. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 17., 2017. **Atas** [...]. BADIE, Marilyn Cebolla *et al.* Argentina: Departamento de Antropologia Social, 2017. p. 5015-5029. Tema: Experiências Etnográficas desafios e ações para o século XXI.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ARRUTI, José Mauricio Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Orientadora: Mariza Peirano e Otávio Velho. 1996. 247 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 1996.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. **Descobrimos e recebendo heranças**: as lideranças Truká. Orientador: João Pacheco de Oliveira. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005a.

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. O toré e a ciência Truká. *In*: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2005b.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 2, p. 143–161, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 14, 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 nov. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 19, 17 nov. 1999. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no Ensino Básico**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2003.

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

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 22 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 15 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC/CNE/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062, de 30/10/2013. **Dispõe sobre o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais - PNTEE**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra, Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 7 de janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 995, de 23 de maio de 2023. Dispõe sobre a criação da Comissão Nacional de Educação Escolar. Indígena - CNEEI.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério

da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1.999, de 10 de novembro de 2023. Altera a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e o Anexo I, que cria o Programa de Bolsa Permanência. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério do Povos Indígenas. Portaria GM/MPI nº 112, de 16 de abril de 2024. Dispõe sobre a criação e composição do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.003, de 23 de abril de 2024. Altera o Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 abr. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12003.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 16 fevereiro de 2024. Institui a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena - Capema, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - Secadi/MEC. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024 - Institui Grupo de Trabalho para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2024."

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Portaria nº 37, de 8 de abril de 2025. Define as diretrizes complementares para a implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola e institui a Rede de Colaboração da Ação Saberes Indígenas na Escola – ReCo-ASIE. Brasília, DF, 2025.

BRIGHENTI, Clovis. II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena termina com a sensação de que “a política está patinando”. **Cimi**, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/03/ii-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-termina-com-sensacao-de-que-politica-esta-patinando/> Acesso em: 9 maio 2024.

CARREIRA, Denise. Histórico. *In*: DAHER, Júlia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI**. 2019.

CABRAL NASSER, Elizabeth Mafra. **Sociedade Tuxá**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

CALMON, Pedro. **A Conquista**: História das Bandeiras Baianas. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1929.

CARDIM, Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC. 1978.

CARVALHO, Maria Rosário de. De índios “misturados” a índios “regimados”. In: CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin; CAVIGNAC, Julie (org.). **Negros no mundo dos índios: imagens, reflexos, alteridades**. Natal: EDUFERN, 2011.

CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin B. Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 87, p. 71-104, 2018.

CAVALCANTI, Jurema Moreira; CORRÊA, Diego Carvalho; GUMES, Áurea Gabriela Moura; SILVÃO, Bruna Andrade; SOUZA, Tiago Freitas de. O desencantamento da viúva: A cidade como estratégia de fragmentação do mundo Tuxá. **Pixo**, n. 19, v. 5, p. 145-164, 2021.

CAYÓN, Luis. **Pienso, luego creo**. La teoría makuna del mundo. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2013.

CAYÓN, Luis; CHACON, Thiago. Conocimiento, historia y lugares sagrados. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 2, p. 201-233, 2014.

CAYÓN, Luis; CHACON, Thiago. Conocimiento, historia y lugares sagrados. La formación del sistema regional del alto río Negro desde una visión interdisciplinar. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 2, p. 201–233, 2018.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Orientadora: Cristiane de Assis Portela. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34103> Acesso em: 15 maio 2024.

CORRÊA, Ivete Antunes; CRUZ, Jessika Villalon Sousa; SILVA, Mônica Aparecida Rocha; RODRIGUES, Raimundo Ferreira. Territorialidade e escola: participação da comunidade escolar na efetivação das políticas públicas educacionais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 45, p. 319-333, 2021.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tânia. Una mirada otra a los territorios-cuerpos femeninos. Solar, Revista de Filosofía Iberoamericana, v. 1, n. 12, p. 35–46, 2017.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. “**Quando a terra sair**”: os índios Tuxá de Rodelas e a barragem de Itaparica: memórias do desterro, memórias da resistência. Orientador: Luis Abraham Cayón Durán. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23488> Acesso em: 15 maio 2024.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. **Letalidade branca: negacionismo, violência anti-indígena e as políticas de genocídio**. Orientador: Luis Abraham Cayón Durán. 2021. 218 f. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/43443/1/2021_FelipeSottoMaiorCruz.pdf Acesso em: 9 fev. 2024.

DAHER, Julia. Especialistas avaliam fim de secretaria ligada à diversidade e inclusão. Carta Capital, 12 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/> Acesso em: 21 fev. 2021.

DESCOLA, Philippe. **Outras Naturezas, outras Culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016. (Coleção Fábula). Original publicado em 1949.

DESCOLA, Philippe; PÁLSSON, Gisli. **Naturaleza y Sociedad**: perspectivas antropológicas. Cidade do México: Siglo XXI, 2001.

DURAZZO, Leandro. **Cosmopolíticas Tuxá**: conhecimentos, ritual e educação a partir da autodemarcação de Dzorobabé. 2019. 383f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

DURAZZO, Leandro. A garantia do “seguimento” indígena: ciência ritual, rede proká e revitalização linguística no Submédio São Francisco. **Policromias**, v. 6, n. 2, p. 421-460, 2021.

DURAZZO, Leandro. Sintagmas cosmológicos e um perspectivismo ameríndio: sobrenatureza e conhecimento entre os tuxá da Bahia: Cosmological syntagms and an amerindian perspectivism: preternature and knowledge among the tuxá of Bahia. **Modernos & Contemporâneos**, v. 5, n. 13, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/4646> Acesso em: 23 maio 2025.

DURAZZO, Leandro; FIORI, Ana Leticia de. **Cosmopolíticas Interculturais**: Dispositivos indígenas De tradução e conhecimento do Baixo Amazonas ao submédio São Francisco. **Maloca**: Revista de Estudos Indígenas, Campinas, SP, v. 4, e021012, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/maloca.v4i00.15098>

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2025.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**: Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: ‘minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra’. [Entrevista cedida à] Juliana Domingos de Lima. **Nexo Jornal**, 26 maio 2017, 02:39. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/conceicao-evaristo-minha-escrita-e-contaminada-pela-condicao-de-mulher-negra>. Acesso em: 16 fev. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 329-366, out. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/tNKpjsQPtDrQbRhbtztkD3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FERNANDES, Janaína Ferreira. Encantes da Terra: segredo e conhecimento entre os Tremembé de Almofala. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 38-67, 2019. DOI: 10.5007/2175-8034.2019v21n1p38.

FONSECA, João Justiniano. **Rodelas**: Curraleiros, Índios e missionários. Salvador: Microtextos Edições Gráficas, 1996.

FORTIN, Syvie. Contribuições possíveis da etnografia e auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. Tradução Helena Mello. **Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.11961>

FUINI, Lucas Labigalini. A territorialização do desenvolvimento: construindo uma proposta metodológica. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/67r67MYdYvxC8ZYTftnYqDd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 jul. 2022.

GONÇALVES, Daniele Lorenzo. **O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS**. Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia. UFGD. 2018.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. **“Regime de Índio” e faccionalismo**: os Atikum da Serra do Umã. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUAJAJARA, Sônia. Em ato histórico, MPI retoma atividades do Conselho Nacional de Política Indigenista. [Entrevista cedida ao] Ministério dos Povos Indígenas Notícias, 18 abr. 2024, 07:56. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/em-ato-historico-mpi-retoma-atividades-do-conselho-nacional-de-politica-indigenista#> Acesso em: 16 jan. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, v. 22, n. 48, 16 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAESBAERT, Rogério; LIMONED, Ester. O território em tempo de globalização. **Est, espaço, tempo e crítica** - Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas, v. 1, n. 2, 15 ago. 2007.

HAWBACH, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2004.

HOHENTHAL, William. As tribos indígenas do médio e baixo São Francisco. **Revista do Museu Paulista**, v. 12, p. 37-86, 1960.

HERMÍNIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Notícias**, 11 nov. 2022, 11:20. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo>. Acesso em: 5 jun. 2023.

INGOLD, T. Two reflections on ecological knowledge. *In*: ORTALLI, Gherardo; SANGA, Glauco. (ed.). **Nature Knowledge: ethnoscience, cognition, identity**. New York, Oxford: Berghahn Books, 2004. p. 301-311. [Tradução em português para fins didáticos por Henyo T. Barretto Filho, 2019, 13pp.]

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção**. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9Wzdsv559wBv/?format=pdf>. Acesso em 23 maio 2025.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 115-137, mar. 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo, SP: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020. (Coleção Insurgências).

KOHN, Eduardo do O. Animal Masters and the Ecological Embedding of History among the Avila Runa of Ecuador. *In*: FAUSTO, Carlos e Michael Heckenberger. (org.). **Time and Memory in Indigenous Amazonia: Anthropological Perspectives**. Gainesville: University Press of Florida. 2007. p. 106-129.

KOPENAWÁ, D. Toda essa destruição não é nossa marca, é a pegada dos brancos, o rastro de vocês na terra. *In*: RICARDO, C. A.; RICARDO, F. P. **Povos Indígena no Brasil (2006-2010)**. São Paulo: INSA, 2011, 764p.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Companhia das Letras. São Paulo, SP, 2022.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1950.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano; GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. “Lá no meu reinado eu só como é mel”: dinâmica cosmológica entre os índios Atikum, PE. **Tellus**, ano 12, n. 22, p. 49-80, jan./jun. 2012 Campo Grande, MS.

LOPES, Fátima Martins. Diretório dos índios: implantação e resistência no Nordeste. **Tellus**, Campo Grande, ano 3, n. 5, p. 37-53, out. 2003. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/68/74>. Acesso em: 23 maio 2025.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **A educação como manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Rio de Janeiro: Contracapa; Laced, 2013.

MARTIN, G. Arqueologia nas missões religiosas do Nordeste do Brasil. **Caderno de Estudos Sociais**, v. 6, n. 1, p. 165-178, 1990, Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1077>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Os índios da Serra do Arapuá**: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco. Orientador: Renato Monteiro Athias. 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

MENDONÇA, Caroline Farias Leal. **Insurgência Política e Desobediência Epistêmica**: movimento descolonial de indígenas e quilombolas na Serra do Arapuá. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17471> Acesso em: 7 mar. 2024.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. A construção da Licenciatura Indígena da UNEB: os dilemas, os desafios, os limites e as possibilidades. In: CÉSAR, América Lúcia Silva; COSTA, Suzane Lima (org.). **Pesquisa e Escola**: experiências em educação indígena na Bahia. Salvador: Quarteto Editora, 2013. p. 37-54.

MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Dinâmica cultural e construção identitária: reflexões em torno de uma etnografia contemporânea. **Revista A Cor das Letras**, v. 14, n. 1, p. 69-93, 2013. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v14i1.1452>

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global Editora, 2009.

MURA-MACIEL, M. N. **Tecendo tradições indígenas**. Orientador: José Carlos Sebe Bom Meihy. 2016. 821 p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18082016-134231/publico/2016_MarciaNunesMaciel_VCorr.pdf. Acesso em: 9 mar. 2025.

NANTES, Martinho de. **Relação de uma missão no rio São Francisco**. Relação sucinta e sincera da missão do padre Martinho de Nantes, pregador capuchinho, missionário apostólico no Brasil entre os índios chamados cariris. Tradução e comentários de Barbosa Lima Sobrinho. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1979 [1706].

NASCIMENTO, Marco Tromboni de S. **O tronco da jurema**: ritual e etnicidade entre os povos indígenas do nordeste – o caso Kiriri. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência**: experiências pedagógicas tapeba. Orientadora: Rosália de Fátima e Silva. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14241> Acesso em: 20 maio 2024.

NASSER, Nássaro A. S. **Economia Tuxá**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

OLIVEIRA, Edivania Granja da Silva. **Os indígenas Pankará, o rio São Francisco e a barragem de Itaparica** (Luiz Gonzaga): relações socioambientais no Semiárido pernambucano (1940-2010). Orientadora: Maria Amélia Mascarenhas Dantes. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-04102022-153000/publico/2022_EdivaniaGranjaDaSilvaOliveira_VCorrig.pdf. Acesso em: 23 maio 2025.

OLIVEIRA, Tayra Vieira Almeida de. **A Política de Formação para Professores Indígenas e seus reflexos na Educação Escolar Indígena do Povo Tuxá – Aldeia Mãe**. Monografia (Licenciatura de Educação Intercultural Indígena) – Universidade do Estado da Bahia, Paulo Afonso, 2018.

OLIVEIRA, Tayra Vieira Almeida de. A política de formação para professores indígenas e seus reflexos na Educação Escolar Indígena do Povo Tuxá – Aldeia Mãe. In: FERNANDES, Maria Floriza Sena *et al.* (org.). **Opará: rios, povos, resistências, pesquisas e saberes no sertão**. Paulo Afonso: UNEB/DEDC, 2019. (Série Opará: Etnosaberes, v. 3).

PACHECO DE OLIVEIRA, João. (org.). **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2004. p. 13-38.

PEREIRA, Ricardo Neves Romcy. **Os verdadeiros donos da terra: paisagem e transformação no baixo Tapajós**. 2018. 371 f. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PEREIRA, Carlos; MEDEIROS, Amanda; BERTHOLINI, Frederico. O medo da morte flexibiliza perdas e aproxima polos: consequências políticas da pandemia da COVID-19 no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 952-968, jul./ago. 2020.

PIERSON, Donald. **O homem no Vale do São Francisco**. Rio de Janeiro: Ministério do Interior/Suvale, 1972.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

REESINK, Edwin. O segredo do sagrado: o toré entre os índios no Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes. **Índios do Nordeste: temas e problemas 2**. Macéio: Edufal, 2000. p. 359-405. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Areesink-2000-segreto/Reesink_2000_OSegredoDoSagrado_Tore.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

REGNI, Pietro Vittorino. **Os capuchinhos na Bahia: uma contribuição para a história da Igreja no Brasil**. Salvador: Palotti, Convento da Piedade, 1988.

REGO, André de Almeida. Os aldeamentos indígenas fundados na Bahia e Capitanias vizinhas durante o período colonial. **Opará: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**,

Paulo Afonso, v. 4, n. 5, p. 81-108, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/viewFile/ARTOPR16.1.5/1861>. Acesso em: 15 maio 2024.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, 2019.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flecha: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 396-422, set./dez. 2018.

SALOMÃO, Ricardo Dantas Borges. **Etnicidade, processos de territorialização e ritual entre os índios Tuxá de rodela**s. 2007. 185 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/30637>. Acesso em: 23 maio 2025.

SALOMÃO, Ricardo Dantas Borges. **Etnicidade, territorialidade e ritual entre os Tuxá de Rodela**s. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília/DF: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS JÚNIOR, C. F. dos. **Os índios nos vales do Pajeú e São Francisco: historiografia, legislação, política indigenista e os povos indígenas no Sertão de Pernambuco (1801-1845)**. 2015. 228 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SANTOS, Juracy Marques dos. **Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragens: um estudo de caso dos Tuxá de Rodela**s, Bahia, Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS TUXÁ, Manoel Uilton dos; CRUZ TUXÁ, Telma Araújo. **Território e territorialidade do povo Tuxá, aldeia mãe: memórias e lutas**. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

SIDER, Gerald. 1994. “Identity as history. Ethnohistory, ethnogenesis and ethnocide em the Southeastern United States”. In: *Identities*, 1(1), p.109-122.1994.

SILVA, Carlos Rafael da. **A implementação da política de educação para povos indígenas no Estado da Bahia (2007-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SILVA, E. H. Povos indígenas no Sertão: uma história de esbulhos das terras, conflitos e de mobilização por seus direitos. **Revista Opará: ciências contemporâneas aplicadas**, v. 1, n. 1, p. 141-159, jan./dez. 2011.

SILVA, E; DANTAS, M. A. Povos indígenas em Pernambuco: um panorama histórico. In: SOUZA, G. F. C. de (org.). **Pernambuco em perspectiva histórica**. Recife, PE: Cepe, 2023. p. 25-52.

SILVA, Itaynara Rodrigues. **“O rio foi aprisionado”**: construção da barragem de Itaparica e o sofrimento ético-político do povo Tuxá de Rodelas Bahia. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Programa de Pós-graduação em Saúde da População Negra e Indígena, Santo Antônio de Jesus, 2024.

SOUSA, Fernanda Brabo. **Reterritorializando a Educação Escolar Indígena: Reflexão acerca dos Territórios Etnoeducacionais**. Dissertação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

SOUZA, Jurema Machado de Andrade. Os Pataxó Hãhãhã e as narrativas de luta por terra e parentes, no sul da Bahia. 2019. 355 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Rodrigo Kavag de; RAMOS, João Daniel Dorneles; SILVA, Sergio Baptista da. Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS, ano 23, n. 51, p. 9-33, maio/ago. 2023.

TÓFOLI, A. L. F. Retomada de terras Tapeba: entre a afirmação étnica, os descaminhos da demarcação territorial e o controle dos espaços. In: PALITOT, E. M. (org.). **Na Mata do Sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Imopex, 2010. p. 213-232.

TOMAZ, Alzenir de Freitas; MARQUES, Juracy (coord.) **Povo Pankararé de Glória - Bahia** / Povos indígenas do Rio São Francisco – N. 01 (jan. 2019) – Manaus: UEA Edições / PNCSA, 2019.

TUXÁ, M. U. S; TUXÁ, T. A. C. **Território e territorialidade do povo Tuxá, aldeia mãe**: memórias e lutas. Petrolina: IFSertãoPE, 2024.

ULIAN, Gabriel. **“Eu ando em terra alheia, procurando a minha aldeia”**: territorialização dos Atikum em Mato Grosso do Sul. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

VAIHINGER, H. **The Philosophy of As If**: a System of the Theoretical, Practical and Religious Fiction of Mankind. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & CO., 1925

VIEIRA, Antônio Fernandes de Jesus. **Os índios Tuxá na rota do desenvolvimento: violações de direitos**. Orientador: Henyo Trindade Barreto Filho. 2017. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/31095> Acesso em: 23 maio 2025.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação da Educação Escolar Indígena. 2023. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

ZILBERBERG, Claude. Síntese da gramática tensiva. Tradução de Luiz Tatit e Ivã Carlos Lopes. **Significação**: Revista de Cultura Audiovisual, Brasil, v. 33, n. 25, p. 163-204, june 2006. ISSN 2316-7114. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65626>. Acesso em: 27 abr. 2018.

ANEXO A - 25 PROPOSTAS APROVADAS E PRIORIZADAS A II CONEEI



25 PROPOSTAS APROVADAS E PRIORIZADAS - II CONEEI

DELIBERAÇÕES PRIORIZADAS	TEMAS	REDAÇÃO REVISADA*	EIXO DE ORIGEM
1	Categoria professor indígena e planos de cargos, carreiras e salários; Concursos; Aumento salarial e benefícios	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios valorizem os(as) professores(as) e demais profissionais indígenas da Educação Escolar Indígena, com a aprovação de leis para a criação das categorias de Escola Indígena e Professor Indígena, regulamentação dos planos de cargos, carreiras e salários e realização de concursos públicos específicos e diferenciados, com a garantia de participação indígena nas comissões organizadoras de elaboração dos editais. Nesses documentos, devem estar garantidas as condições adequadas de trabalho e remuneração compatível com as funções e a formação, respeitando a Lei do Piso Salarial Nacional, com resguardo da participação das organizações indígenas e atendimento das demandas e especificidades de cada povo.	EIXO 3
2	Sistema próprio da Educação Escolar Indígena; Territórios Etnoeducacionais	Criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, considerando as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena e definindo obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas, a partir do qual o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos	EIXO 1

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		Municípios assegurem a implantação da Política dos Territórios Etnoeducacionais, com consulta prévia aos povos indígenas para a construção dos critérios de definição e gestão dos TEEs, bem como recursos financeiros específicos para a realização e execução das ações pactuadas.	
3	Infraestrutura; Transporte escolar; Alimentação escolar (Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena)	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios alterem e/ou criem leis e normas específicas, administrativas e jurídicas, que garantam: a) a construção, reforma e ampliação da estrutura física das escolas indígenas, com consulta prévia às comunidades sobre os projetos arquitetônicos adequados à identidade cultural e à realidade geográfica de cada povo indígena, equipando-as com mobiliário e materiais apropriados, conforme preconiza a legislação da Educação Escolar Indígena, prevendo o controle social na elaboração e acompanhamento em todas as fases da execução; b) o transporte escolar (fluvial, terrestre e aéreo) para estudantes, professores(as) e gestores, adequado às diferentes realidades geográficas, às demandas pedagógicas e aos calendários específicos e diferenciados; c) a alimentação escolar, com gestão eficiente do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, respeitando as especificidades culturais e hábitos alimentares dos povos indígenas, garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades indígenas.	EIXO 1
4	Ação Saberes Indígenas	Que o MEC assegure e amplie a Ação Saberes Indígenas na Escola como política pública nacional estruturante e permanente de formação continuada, incluindo pesquisa para todas as etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena, garantindo a elaboração, produção e publicação de material didático específico, nas línguas maternas, e recursos financeiros para sua execução.	EIXO 3

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

5	Material Didático	Que o MEC assegure junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, às Universidades, aos Institutos Federais e às demais Instituições de Educação Superior (IES) o apoio técnico, a formação dos(as) professores(as) indígenas e os recursos orçamentários específicos e diferenciados necessários para a produção, publicação, distribuição e divulgação de materiais didáticos e paradidáticos específicos para a Educação Escolar Indígena, respeitando a especificidade linguística de cada povo, para que os materiais sejam interculturais, bilíngues, multilíngues e adequados às diferentes etapas e modalidades de ensino. Esses materiais devem ser elaborados por professores(as) e comunidades indígenas, assessorados por especialista de cada área do conhecimento, assegurando a valorização dos saberes tradicionais, o respeito às diversidades culturais e às especificidades de cada povo.	EIXO 2
6	Projeto Político Pedagógico; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Calendário Escolar	Que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação garantam o apoio técnico e financeiro para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas-PPPIs de cada escola, construídos pelas comunidades indígenas, com autonomia e protagonismo, de acordo com as suas especificidades e contextos sócio-linguístico-culturais, assegurando sua implementação e reconhecimento pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Que seja garantida a autonomia na execução dos calendários escolares elaborados pelas escolas indígenas, de forma a respeitar as práticas pedagógicas diferenciadas, socioculturais, espirituais, econômicas, o tempo cultural, os jogos e as realidades climáticas de cada comunidade indígena. Que seja fomentado, ainda, o desenvolvimento de projetos educacionais de caráter socioambiental nas comunidades indígenas, com apoio técnico das universidades, dos institutos federais e das demais instituições de educação superior, em	EIXO 2

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		parceria com os(as) sábios(as) tradicionais e apoio financeiro dos entes federados, a fim de contribuir para a preservação, conservação e manejo dos diferentes recursos naturais e ambientais existentes nos Territórios Indígenas, relacionando questões ambientais e questões sociais.	
7	Matriz Curricular; Línguas Indígenas	Que as Secretarias de Educação garantam autonomia para a elaboração e implementação de matrizes curriculares interculturais específicas para as escolas indígenas, em todas as etapas e modalidades de ensino, assegurando os direitos indígenas, o notório saber e o respeito aos conhecimentos tradicionais de cada povo, incluindo o ensino nas e das línguas indígenas e valorizando a oralidade, a escrita e a memória de cada etnia, com garantia de assessoria linguística, formação e apoio a pesquisas e projetos sobre as línguas indígenas, conforme as demandas e especificidades sociolinguísticas de cada povo.	EIXO 2
8	Financiamento da Educação Escolar Indígena	Que seja criado pelo Governo Federal, em diálogo com os povos indígenas, um Fundo de Financiamento Específico para a Educação Escolar Indígena, garantindo a transparência na gestão e prestação de contas dos recursos, bem como assegurando e ampliando os recursos financeiros para a Educação Escolar Indígena nas Leis Orçamentárias Anuais e nos Planos Plurianuais, respeitando as especificidades geográficas de cada região.	EIXO 1
9	Criação de Secretarias, Coordenadorias e Conselhos (Instâncias de Gestão da Educação Escolar Indígena)	Garantir, nas esferas federal, estaduais, distrital e municipais, a criação de: a) Secretarias de Educação Escolar Indígena; b) Diretorias, gerências, coordenadorias, departamentos, fóruns, superintendências e/ou núcleos de Educação Escolar Indígena nas estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação; c) Conselhos de Educação Escolar Indígena, de caráter consultivo, normativo e deliberativo,	EIXO 1

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		com servidores indígenas habilitados, conselheiros indicados pelas comunidades indígenas e os recursos financeiros necessários para seu bom funcionamento, prevendo a criação de um Ministério dos Povos Indígenas.	
10	Cotas/vagas; Condições de Acesso e permanência	Que a União crie e fomenta uma Política Nacional de Educação Superior com e para os povos indígenas, em parceria com as Universidades, Institutos Federais e demais instituições de educação superior, assegurando o suporte necessário aos estados e aos municípios para que garantam as condições de acesso, e de permanência na graduação e pós-graduação (nas diferentes modalidades: presencial, alternância e EaD), envolvendo: criação e ampliação de vagas e cotas; processos seletivos específicos; mecanismos de consulta às comunidades indígenas sobre os processos de reconhecimento étnico dos estudantes indígenas cotistas; criação, expansão e aperfeiçoamento de programas específicos, como Bolsa Permanência e Assistência Estudantil (moradia, transporte e alimentação); fomento à concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão; ações de acompanhamento acadêmico (assistência pedagógica, psicológica e à saúde), em especial para as mulheres indígenas, de acordo com as especificidades de cada povo indígena.	EIXO 5
11	Universidade Indígena	Criar universidades indígenas e outras instituições de educação superior (<i>multicampi</i> ou polos), no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, garantindo a gestão pelos povos indígenas e recursos para a consulta e participação dos povos indígenas em todas as etapas do processo de construção do projeto (formulação, execução e avaliação), com recursos humanos e financeiros adequados para o seu funcionamento e	EIXO 5

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		sua manutenção, priorizando a atuação dos indígenas no seu quadro institucional.	
12	Autonomia; Protagonismo; Participação na Educação Escolar Indígena	Garantir, pelos Sistemas de Ensino (Secretarias e Conselhos de Educação), o reconhecimento da(o): a) autonomia das escolas indígenas no que tange à sua organização, gestão e práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades de cada povo; b) participação dos povos indígenas no planejamento, gestão e avaliação das políticas públicas relacionadas à Educação Escolar Indígena; c) protagonismo dos povos e das comunidades indígenas nas parcerias das escolas indígenas com as universidades, os institutos federais e com as demais instituições de educação superior, e as ONGs para o desenvolvimento de projetos e ações de valorização das culturas indígenas, assegurando os recursos financeiros necessários para sua execução, conforme estabelecido na Convenção 169 da OIT.	EIXO 1
13	Formação	Criar política pública de formação de professores(as) indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, com financiamento próprio, para o atendimento às necessidades de indígenas qualificados para as escolas indígenas (professores(as), gestores(as), agentes educacionais e demais profissionais indígenas da comunidade educativa), assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciaturas, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>), nas universidades, nos institutos federais e em outras instituições de educação superior, contemplando todas as áreas do conhecimento, incluindo as línguas indígenas, e as diferentes modalidades e etapas da Educação Básica.	EIXO 3
14	Graduação e pós-graduação	Que a União, os Estados e os Municípios, por meio de seus respectivos órgãos de fomento, criem, mantenham e	EIXO 5

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		aperfeiçoem programas, com fomento específico e bolsas, para que as universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior garantam a oferta de cursos de graduação (presencial, alternância e EaD) e pós-graduação (<i>lato</i> e <i>stricto sensu</i>) em cursos acadêmicos e profissionais, específicos e interculturais para os povos indígenas, nas diferentes áreas do conhecimento, conforme demandas dos povos indígenas e a partir de consulta prévia às comunidades, seguindo a Convenção 169 da OIT.	
15	Licenciatura intercultural	Garantir o financiamento, a institucionalização, a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de Pedagogia e de Licenciatura Intercultural nas universidades e nos institutos federais, voltados para professores(as) envolvidos(as) na Educação Escolar Indígena, assegurando a participação remunerada de professores(as) e sábios(as) indígenas como docentes.	EIXO 5
16	Práticas Pedagógicas Tradicionais; Intercâmbios	Que a União, os Estados e os Municípios reconheçam e assegurem o apoio financeiro necessário para a implementação das práticas pedagógicas diferenciadas dos povos indígenas, valorizando suas culturas, línguas, costumes e tradições, garantindo a participação remunerada de sábios(as) e de anciãos(ãs) nas escolas, a produção e a aquisição de materiais pedagógicos específicos para a realização dessas práticas, assim como o apoio financeiro necessário para a realização de intercâmbios científico-pedagógicos e culturais entre professores(as), estudantes e mestres tradicionais.	EIXO 2
17	Sabedores tradicionais; Participação de indígenas como formadores/Contratação de profissionais indígenas	Que a União, os Estados e os Municípios regulamentem o reconhecimento do notório saber indígena e promovam a contratação remunerada de sábios(as) e anciãos(ãs) como formadores, como também de profissionais indígenas com formação de nível superior, para atuarem na Educação Básica e	EIXO 3

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

		nas Instituições de Educação Superior, nos cursos de formação inicial e continuada, de acordo com as demandas específicas dos povos indígenas.	
18	Educação Infantil	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Educação Infantil específica e diferenciada para os povos indígenas que assim solicitarem, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, tanto nas aldeias, quanto em contextos urbanos e em terras em situação de litígio, mediante consulta livre, prévia e informada, resguardando a autonomia das comunidades na gestão e na definição das diretrizes pedagógicas, culturais, linguísticas e curriculares e assegurando, ainda, a formação dos(as) professores(as) indígenas e a infraestrutura física das escolas, com equipamentos e materiais didáticos adequados.	EIXO 4
19	Ensino Médio; Educação Profissional e Tecnológica e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração, obrigatoriamente implantem e executem, na Educação Básica, a oferta de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos integrados à Educação Profissional e Tecnológica nas comunidades e aldeias indígenas, bem como em contextos urbanos e em terras em processo de demarcação ou em situação de litígio, por meio de políticas públicas específicas, mediante consulta às comunidades indígenas, com financiamento específico e diferenciado, com propostas curriculares e estruturas físicas adequadas e gestão, assegurando acesso e permanência dos estudantes e a formação dos(as) professores(as), podendo estabelecer parcerias com Institutos Federais de Educação e demais entidades, de acordo com as solicitações, independentemente da quantidade de alunos de cada povo e de cada território indígena.	EIXO 4

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

20	Educação Especial	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam e executem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a contratação de professor(a) indígena auxiliar, além do apoio de equipes pedagógicas multiprofissionais nas escolas indígenas, de modo a atender aos estudantes indígenas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, ao longo de toda a Educação Básica, assegurando formação específica aos(as) professores(as) indígenas, uso das línguas de sinais indígenas em sala de aula, bem como acessibilidade e permanência, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos e paradidáticos específicos, mediante a consulta livre e esclarecida, respeitando as demandas de cada povo indígena.	EIXO 4
21	Ensino Fundamental; Educação de Jovens e Adultos; Educação Básica	Implementar e ampliar a oferta de Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas escolas indígenas, independentemente do número de alunos, assegurando a valorização das línguas e dos conhecimentos dos povos indígenas, bem como calendários e currículos específicos, recursos humanos e financeiros, estruturas físicas, equipamentos e materiais didáticos necessários, de acordo com as especificidades e demandas dos povos, com a participação das comunidades na definição dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.	EIXO 4
22	Valorização das culturas indígenas nas universidades; Lei 11.645/2008	As universidades, os institutos federais e as demais instituições de educação superior devem promover o diálogo intercultural, a socialização de experiências e a valorização das culturas, histórias e línguas indígenas nos currículos dos cursos de graduação e de pós-graduação (<i>lato e stricto sensu</i>), por meio de ações formativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, a fim de efetivarem a implementação da Lei nº 11.645/2008.	EIXO 5

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

23	Novas Tecnologias	Que o MEC e demais órgãos responsáveis pela educação garantam o acesso às novas tecnologias, com cursos de inclusão digital e de tecnologias educativas, além de estrutura física adequada para todas as escolas, núcleos e extensões indígenas, por meio da instalação e manutenção de laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de boa qualidade nas escolas indígenas, bem como equipamentos com memória suficiente para apoiar a documentação digital e a prática pedagógica diferenciada.	EIXO 2
24	Avaliações externas	Que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem e publiquem políticas nacional, distrital, estaduais e municipais, desenvolvidas em conjunto com os povos indígenas, com vistas a criar um sistema de avaliação da oferta da Educação Escolar Indígena, bem como da qualidade da educação intercultural desenvolvida nas escolas indígenas, instituindo o censo escolar indígena específico e elaborando indicadores interculturais, considerando os contextos socioculturais, linguísticos e os processos próprios de aprendizagem, bem como assegurando os recursos didáticos, financeiros, a estrutura física e a gestão pela comunidade indígena.	EIXO 4
25	Lei 11.645/2008	Os sistemas de ensino devem criar mecanismos específicos e apropriados, com a participação e protagonismo dos povos indígenas, para garantir a implementação e efetivação da Lei nº 11.645/2008 no âmbito da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, promovendo sua ampla divulgação, conforme prevê o Art. 31 da Convenção 169/OIT.	EIXO 4

* Revisão final - técnica, ortográfica e gramatical – feita pela equipe da SECADI/MEC em 08/05/2018.

ANEXO B - PROGRAMAS E PROJETOS ESTRUTURANTES - PROJETOS ARTÍSTICOS E CULTURAIS

Uma breve apresentação dos Programas e Projetos Estruturantes promovidos pela Secretaria de educação do Estado da Bahia

Os Programas e Projetos Estruturantes constituem uma categoria de iniciativas pedagógicas que, além de implementarem políticas educacionais, contribuem para a diversificação e inovação das práticas curriculares, potencializando os processos educativos, a ampliação do acesso e a garantia dos direitos, por meio de uma educação de natureza inclusiva, contextualizada, artística, cultural, sociocientífica e desportiva pautada nos valores identitários, na diversidade sociocultural, no respeito às diferenças culturais, numa perspectiva de formação crítica, transformadora e emancipatória visando o desenvolvimento integral dos/das estudantes.

Neste espaço, apresentamos orientações e procedimentos para a realização dos Programas e Projetos Estruturantes da Educação Básica do Estado da Bahia, exercício 2025, para todas as Unidades Escolares Estaduais – UEE, nas suas ofertas e modalidades reconhecendo que os mesmos potencializam os processos de ensino e da aprendizagem.

Entende-se como Programas e Projetos Estruturantes:

- a) Os Projetos Artísticos e Culturais;
- b) Os Jogos Escolares da Bahia;
- c) O Programa Ciência na Escola;
- d) Os Projetos de Educação Ambiental e Sustentabilidade;
- e) O Projeto Saúde na Escola.

Conforme preconizado na [Portaria SEC 77/2025](#), o currículo deverá transversalizar os temas integradores do Documento Curricular Referencial da Bahia e poderá dialogar com os projetos estruturantes da SEC, respeitadas as competências, habilidades e objetos do conhecimento previstos para cada área do conhecimento. Neste contexto, ressaltamos a importância de adotar, durante o planejamento pedagógico, os Programas e Projetos Estruturantes considerando os seguintes princípios:

1. O planejamento coletivo das ações;
2. O diálogo com as áreas do conhecimento;
3. A diversidade sociocultural dos estudantes;
4. O território enquanto locus de aprendizagem;
5. O cuidado de si, do outro e dos espaços comuns;
6. O protagonismo dos/das estudantes;
7. A valorização do percurso pedagógico e não apenas do momento de culminância;

8. A adoção de metodologias e estratégias que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia.

Reconhecendo a importância dos Programas e Projetos Estruturantes, todas as Unidades Escolares Estaduais receberão, via Fundo de Assistência Educacional – FAED, recursos financeiros para desenvolvimento pedagógico das diversas ações inerentes à execução dos mesmos.

São oito os projetos artísticos e culturais

Festival Anual da Canção Estudantil (FACE)

O Festival Anual da Canção Estudantil (Face) é uma iniciativa pedagógica para implementação de políticas culturais com a juventude estudantil no campo da arte musical desenvolvida pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia desde 2007, promovendo o desenvolvimento do ensino da música e o estímulo à criação musical nos contextos escolares da rede estadual.

Artes Visuais Estudantis (AVE)

O projeto Artes Visuais Estudantis é parte integrante do desenvolvimento de políticas culturais com a juventude estudantil, para a promoção das diversas linguagens artísticas no currículo escolar. Trata-se de uma experiência pedagógica de estímulo ao desenvolvimento artístico e cultural nos contextos escolares implementada pela Secretaria da Educação do Estado desde 2008. Dentre os trabalhos em artes visuais são produzidos pinturas, desenhos, esculturas, maquetes, cerâmica e álbuns fotográficos.

Tempos de Arte Literária (TAL)

Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde de 2009, o projeto de Tempo de Arte Literária - TAL é uma experiência pioneira de caráter educativo, artístico e literário que mobiliza a juventude estudantil e os processos educativos, estimulando experiências criativas e produções literárias nos colégios da rede estadual de ensino.

Educação Patrimonial e Artística (EPA)

O projeto Educação Patrimonial e Artística vem sendo desenvolvido nos contextos escolares pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, desde 2012, com o objetivo de promover experiências em políticas culturais para a juventude estudantil na busca da compreensão do patrimônio cultural para entendimento do tempo passado, presente e futuro. A educação patrimonial permite a identificação e valorização do patrimônio histórico e artístico e das manifestações culturais da sociedade.

Encontro de Canto Coral Estudantil (ENCANTE)

O projeto Encante propõe a implementação do Canto Coral nos contextos escolares da rede estadual de ensino, a fim de desenvolver atividades de iniciação à percepção musical, técnica vocal e dicção, para exercitar a experiência musical, vocal,

bem como promover a realização do encontro de corais. Esse projeto busca ser implementado, inicialmente, em escolas que possuam ações que desenvolvam o canto coral e sejam portadoras de condições mínimas de viabilidade, tais como, professor de música e espaço apropriado.

Produção de Vídeos Estudantis (PROVE)

Projeto de natureza educativa, artística e cultural promovido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que incentiva as aprendizagens múltiplas e os processos criativos por meio da experiência produtiva/filmica realizada através de novos recursos tecnológicos e de comunicação no contexto escolar.

Dança Estudantil (DANCE)

Desenvolvido na rede estadual de ensino desde 2014, como um projeto de cunho pedagógico. A dança nas escolas constitui-se como uma linguagem artística voltadas para a ação emancipatória.

Festival Estudantil de Teatro (FESTE)

O teatro como área de conhecimento, com teorias, conceito e sentido, expressa, por meio da dramaturgia, a pluralidade cultural da sociedade. Como processo artístico educativo de expressão e representação das distintas manifestações culturais, fomenta e valoriza a produção teatral no âmbito das escolas da rede pública.

Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/projetosartisticoseculturais>. Acesso em 25 de maio de 2025.