

Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain - IIAC

Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales -
LAIOS

Thèse de Doctorat préparée dans le cadre d'une cotutelle entre l'École des
Hautes Études en Sciences Sociales et l'Université Fédérale de Bahia (Bahia,
Brésil)

Discipline : Anthropologie sociale et ethnologie (ED 286)

LE BOULER PAVELIC NATHALIE

Apprendre et enseigner avec les Autres:

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

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

Date de soutenance : le 10/07/2019

Rapporteurs 1 Gersem José dos Santos Luciano, Universidade Federal do Amazonas-
UFAM
2 Spensy Kmitta Pimentel, Universidade do Sul da Bahia-UFSB

Jury 1 Maria Rosário de Carvalho, Universidade Federal da Bahia-UFBA

- 2 Claudia Damasceno Fonseca, EHESS
- 3 José Roberto Severino, Universidade Federal da Bahia-UFBA

Á Tupinambá, Aux Tupinambas

REMERCIEMENTS

À Mme Irène Bellier, en France, pour l'accueil et la confiance qui m'ont permis, tout au long de son orientation, d'élargir l'horizon de la recherche pour la connecter à d'autres contextes et ainsi l'enrichir considérablement.

À Maria Rosário de Carvalho, qui a joué un rôle fondamental dans tout mon parcours depuis mon arrivée à Salvador et dont la générosité m'a encouragée à aller de l'avant et a permis, grâce à sa lecture patiente et un dialogue continu, la possibilité de présenter cette thèse. Mes remerciements pour avoir participé au comité de thèse et d'avoir accepté de faire partie des membres du jury en tant que présidente.

À la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES pour avoir permis de viabiliser la recherche qui a abouti à cette thèse, consciente du privilège de pouvoir effectuer un doctorat avec une bourse dans la conjoncture politique dans laquelle nous nous trouvons.

À M. José Roberto Severino d'avoir accepté de faire partie du jury et d'avoir participé au comité de thèse; ses commentaires pertinents ont grandement contribué à me montrer les voies d'analyse suivies dans cette thèse.

À M. Gersem José dos Santos Luciano et M. Spensy Kmitta Pimentel pour avoir accepté de participer au jury en tant que rapporteurs, et à Mme Claudia Damasceno Fonseca pour avoir accepté de siéger en tant que représentante de l'EHESS.

À mes collègues de l'*Associação Nacional de Ação Indigenista* - Anaí, avec qui j'ai eu et continue d'avoir l'occasion d'apprendre et de développer des projets qui renforcent l'engagement

politique en faveur d'un monde plus juste et dont l'expérience a été essentielle à ma compréhension de la thématique autochtone au Brésil et, par conséquent, pour établir les bases de la thèse.

Aux collègues qui, en menant leurs recherches parmi les Tupinambas, m'ont permis d'améliorer ma compréhension de thèmes divers et complémentaires, et pour leur solidarité et leur engagement dans diverses actions menées conjointement pour rendre visible et appliquer les droits des Tupinambas. Je remercie tout particulièrement Daniela Fernandes Alarcon avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger le plus. Sa générosité dans le dialogue, l'écoute, les orientations et le partage, tout au long de la recherche, a beaucoup contribué à améliorer l'analyse des données de la présente thèse. Mais aussi Patrícia Navarro et Sonja Ferreira qui ont toujours été disponibles pour discuter et clarifier mes doutes.

Aux collègues du Programme de Recherche sur les Peuples Autochtones du Nord-Est du Brésil, coordonné par Mme Maria Rosário de Carvalho, qui m'ont accueilli à partir de 2011 et avec qui je continue à apprendre, à rechercher et à échanger des expériences.

Aux collègues et amis des cours suivis avec Mme Idelette Muzart-Fonseca dos Santos, à l'Université Paris Nanterre. Je tiens tout particulièrement à la remercier pour son accueil et pour avoir coorienté mes recherches au cours de l'année 2015 avant de changer ma cotutelle pour l'EHESS.

Au *Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade*, principalement aux professeurs que j'ai connu en 2014 et aux collègues que j'ai rencontrés cette année-là. Mes remerciements particuliers à Renata Leahy et à Ricardo Soares pour l'aide précieuse apportée au façonnage du manuscrit, qui vise à obtenir un format plus agréable pour le lecteur.

À l'Institut Interdisciplinaire d'Anthropologie du Contemporain, au Laboratoire d'Anthropologie des Institutions et des Organisations Sociales et au programme de recherche ERC-SOGIP pour m'avoir accueilli bien avant l'accord de cotutelle, et pour l'amitié et les expériences vécues qui m'ont permis de développer nombre des idées développées dans la thèse.

À mes amis et amies d'ici, dont beaucoup sont devenus ma famille, m'aidant à « prendre racine » à Bahia et contribuant de mille façons à l'achèvement de la thèse.

Aux amis de là-bas qui, même de loin, m'accompagnent, me soutiennent et m'encouragent, certains en faisant des ponts entre ici et là. Mes remerciements particuliers à Elodie Lacaze, auteure de la couverture de thèse.

A ma famille, pour respecter mes choix, me soutenir et m'encourager dans la réalisation de mes projets, même si cela veut dire, que la plupart du temps je sois loin.

Aux Tupinamba de la Terra Indígena Tupinambá d'Oliveira, plus particulièrement de la communauté de Serra do Padeiro, pour m'avoir permis d'apprendre à marcher sur la terre des encantados et m'avoir appris à entrer et à sortir avec leur exemple de courage, de résistance, de joie et de sourires contagieux.

RESUME ET MOTS CLES

Résumé

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

Mots clés

Tupinamba, Éducation, Relations interethniques, *Encantados*, Droits autochtones.

ABSTRACT AND KEYWORDS

Abstract

LEARN AND TEACH WITH OTHERS:

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

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

Keywords: Tupinambá; Education; Interethnic relations; *Encantados*; Indigenous rights.

TABLE DES MATIERES

DÉDICACE.....	2
REMERCIEMENTS.....	3
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS	6
ABSTRACT AND KEYWORDS.....	7
TABLE DES MATIÈRES	8
INTRODUCTION.....	11
PREMIÈRE PARTIE - UN PEUPLE, UN TERRITOIRE : PLUSIEURS STRATÉGIES.....	23
CHAPITRE 1 - MISE EN PLACE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE DANS LA TI TUPINAMBA DE OLIVENÇA	24
I — ALPHABÉTISATION ET STRATÉGIES D'ALLIANCES.....	24
LEADERS COMMUNAUTAIRES ET ÉDUCATEURS.....	25
ÉDUCATION : AFFIRMATION ETHNIQUE ET VISIBILITÉ	25
LA PROPHÉTIE DE L'EXPLOSION DE LA MER QUI FERAIT VOLER L'EAU VERS LA MONTAGNE: LA RÉUNION DES COMMUNAUTÉS.....	25
II — UNE INSTITUTION PUBLIQUE EN TERRE AUTOCHTONE.....	25
SAPUCAEIRA : « CE DROIT AUTOCHTONE EST NÉ ICI ».....	26
LES NÉGOCIATIONS AUTOUR DE LA CONSTRUCTION DE LA PREMIÈRE ÉCOLE DE LA TI	26
DISCUSSION SUR LE NOM DE L'ÉCOLE.....	26
III — LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET <i>L'ÉCOLE QUE NOUS VOULONS</i>.....	27
COMPRENDRE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE	28
MISE EN PLACE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE	28
« NOUS N'AVONS PAS DE PLAN DE CARRIÈRE » : CONDITIONS DES PROFESSEURS AUTOCHTONES	28
CHAPITRE 2 – ORGANISATION SOCIO-TERRITORIALE DU DISPOSITIF SCOLAIRE DANS LA TI DE OLIVENÇA	29
DEUXIÈME PARTIE – CONSTRUCTION DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE DANS LA COMMUNAUTÉ DE SERRA DO PADEIRO.....	32
CHAPITRE 3 – EXERCICE DE L'AUTONOMIE DANS LA COMMUNAUTÉ SERRA DO PADEIRO	33
I — REPRÉSENTATION POLITIQUE ET ÉCOLE INDÉPENDENTES	33
LUTTER POUR LA TERRE ET FAIRE CLASSE	34
UNE NOUVELLE ÉCOLE TUPINAMBA ET L'ENCHANTEMENT D'UN GUERRIER	35

LA CONSTRUCTION DE L'ÉCOLE: PLUS D'UNE DÉCENNIE D'ATTENTE	35
II — ÉCOLE DANS UNE ZONE DE CONFLIT : L'ÉTAT ET LES VIOLATIONS DES DROITS.....	35
ARMES POINTÉES SUR LES ENFANTS : L'ACTION DE LA POLICE	36
FEMME, MÈRE, REPRÉSENTANTE POLITIQUE ET PROFESSEURE INCARCÉRÉE AVEC SON NOUVEAU-NÉ	36
POPULATION SCOLAIRE NON AUTOCHTONE MENACÉE ET BLESSÉE	36
ÉTUDIANTS ET LEADERS MENACÉS : RADICALISATION DE LA CRIMINALISATION.....	36
III — ORGANISATION COMMUNAUTAIRE : SUBSTITUTE DE L'ÉTAT.....	36
AUTONOMIE, AUTOSUFFISANCE ET SOUVERAINETÉ ALIMENTAIRE POUR BIEN VIVRE	37
« SI L'ÉCOLE DOIT VIVRE DE L'ÉTAT, ALORS ON PEUT FERMER SES PORTES »	37
« NOUS ACCEPTONS LE GOUVERNEMENT EN TANT QUE PARTENAIRE, PAS COMME MANDATAIRE »	37
CHAPITRE 4 – UNE GESTION SCOLAIRE PARTAGÉE ENTRE HUMAINS ET ENCANTADOS.....	38
I — LES ENCANTADOS EN TANT QU'AGENTS ÉDUCATIFS	39
L'ÉCOLE EST DE TUPINAMBÁ : CONSULTATIONS, AVERTISSEMENTS, PURIFICATIONS ET PROTECTIONS.....	39
« LA JOURNÉE PÉDAGOGIQUE EST DES ENCANTADOS »	40
II — VIE SCOLAIRE ENTRE PARENTES	40
LA COMMUNAUTÉ SURVEILLE L'ÉCOLE : RESPONSABILITÉ COLLECTIVE	41
ÊTRE UN PROFESSIONNEL DANS SA COMMUNAUTÉ: « L'ENGAGEMENT EST PLUS IMPORTANT».....	41
LES GUERRIERS DE DEMAIN	42
III — « CE N'EST PAS NOUS QUI NOUS ORGANISONS, C'EST LA TERRE, LES ESPRITS, LES ENCANTADOS ».....	43
L'ÉDUCATION NON SCOLAIRE TUPINAMBA: UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE ENTRE PARENTES, PARENTS ET ENCANTADOS	43
« JOUER AUX ATTAQUES » / « JOUER À RECEVOIR LES ENCANTADOS »	44
CHAPITRE 5 – UNE ÉDUCATION DOUBLEMENT DIFFÉRENCIÉE.....	45
I — ACCUEILLIR LE « BLANC » ?	46
DE L'IMPOSITION AU CHOIX	46
OPINIONS TUPINAMBAS SUR L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS NON AUTOCHTONES : DIVERSITÉ ET FORMES D'ACCORDS	46
LES RISQUES DE L'OUVERTURE	46
II — « ICI, C'EST VARIÉ, IL Y A DES ÉTUDIANTS DE PARTOUT ».....	47
ACAMPADOS ET ASSENTADOS DU MOUVEMENT DES SANS-TERRE	47
PETITS PRODUCTEURS ET AUTRES TRAVAILLEURS RURAUX	47
LES "CROYANTS" ET LE POVO DE SANTO.....	47
III — ENSEIGNER À PARTIR DE LA MANIÈRE D'ÊTRE ET DE LA LUTTE TUPINAMBA	47
« ÉTUDIER CHEZ LES INDIENS »	48
IMPACTS DU CEITSP SUR LA VIE DES NON AUTOCHTONES.....	48
IV — « SAVOIR VIVRE AVEC LE DIFFÉRENT »	48
BRISER LES PRÉJUGÉS	48
UN MODÈLE ÉDUCATIF QUI DÉRANGE : RUPTURE DE L'ORDRE DE DOMINATION.....	49
TROISIÈME PARTIE – LA PERTE DU TERRITOIRE, LES VIEUX TRONCS ET LES LEADERS : LES RACINES DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE TUPINAMBA.....	50
CHAPITRE 6 – ARRANGEMENTS ET STRATÉGIES POUR ACCÉDER À L'ÉDUCATION FORMELLE.....	51

I — MÉMOIRES DE VOISINAGE FORCÉE.....	51
« POUR TROUVER UN VOISIN, C'ÉTAIT LOIN ».....	52
LES « AUTRES » ET LA TENTATIVE DE RENDRE INVISIBLES LES AUTOCHTONES	52
« LA RUE D'UN SEUL CÔTÉ ».....	52
II — LIEUX D'ALPHABÉTISATION	52
ÉCOLES « À DOMICILE », « PRIVÉES » ET « IMPROVISÉES »	53
a) <i>Écoles « à domicile »</i>	53
Enseigner l' « ABC » sur l'emballage du sucre	53
« Aujourd'hui, vous ne savez même pas ce qu'est la calligraphie»	53
« Apprenait celui pour lequel le père s'intéressait »	53
Éviter les influences extérieures et avoir un plus grand contrôle.....	53
b) <i>Écoles « privées »</i>	54
c) <i>Écoles « improvisées »</i>	54
ÉCOLES MUNICIPALES.....	54
a) <i>Écoles municipales en terres envahies</i>	54
CHAPITRE 7 – VERBALISATION D'UN PROJET D'ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE	56
I — « IL VA Y AVOIR UN TEMPS OÙ VOUS AUREZ BESOIN D'ÉTUDES POUR VIVRE ICI ».....	56
LA MISSION DE JOÃO DE NÓ	56
DU VINHÁTICO AU CRAYON	56
BONNE CHANCE	57
II — FORMATION DES REPRÉSENTANTS POLITIQUES	57
LE TRANSPORT COMME ACTIVATEUR DE LUTTES	57
« ÉTUDIER DANS LA RUE » : PRÉJUGÉS ET RACISME À L'ENCONTRE DES "ÉTUDIANTS DE LA CAMPAGNE"	58
QUATRIÈME PARTIE – EN GUISE DE CONSIDÉRATIONS FINALES : JEUNESSE TUPINAMBA DANS LA CONSTRUCTION DE SON FUTUR	59
CHAPITRE 8 – UNE ORGANISATION DE LA JEUNESSE TUPINAMBA.....	60
I — LE CULTE DES ENCANTADOS DANS LA VIE DES JEUNES.....	60
<i>FECHAMENTO DE CORPO</i>	61
LES OBLIGATIONS RELIGIEUSES	61
II — GROUPE ATÃ.....	61
APPRENDRE À AVOIR DES RESPONSABILITÉS ET AUTONOMIE	61
LA PLACE DE L'INDIVIDU DANS LE COLLECTIF.....	61
(PRESQUE) CHAPITRE 9 –TUPINAMBA A L'UNIVERSITE ET UNIVERSITE TUPINAMBA : DEFIS ACTUELS ET FUTUR.....	62
I — ACCÈS ET PERMANENCE À L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE.....	62
II — UNE UNIVERSITÉ EN TERRE TUPINAMBA ?	63
BIBLIOGRAPHIE	64
ANNEXE 1.....	78
ANNEXE 2	79
ANNEXE 3	80
INDEX GÉNÉRAL	81

INTRODUCTION

En 2012, lors d'un stage de six mois au sein de l'Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai) – ONG basée à Salvador-Bahia, Brésil - dans le cadre du Master réalisé à l'Institut Pluridisciplinaire pour les Etudes sur les Amériques (IPEAT) de l'Université Toulouse Jean-Jaurès et ensuite dans le cadre de mes fonctions au sein de la même ONG en tant que coordinatrice du *Ponto de Cultura Pinaindios Cultura em Rede*¹, j'ai eu l'opportunité de connaître les Tupinambas de la Serra do Padeiro et d'autres communautés de la *Terra Indígena Tupinambá de Olivença* de différentes manières : lors de rencontres sur diverses thématiques qui ont eu lieu à Salvador-Bahia et, dans les communautés, lors de participations à différents événements. Le premier événement qui me conduisit à la communauté de la Serra do Padeiro fut le VI Séminaire Culturel de la Jeunesse Autochtone du Régional Est organisé, en octobre 2012, par les jeunes représentants et professeurs de la communauté. Ce séminaire a réuni durant quatre jours des jeunes autochtones du Nordeste ainsi que des communautés *quilombolas*² et des pêcheurs artisanaux dans le but de renforcer les liens entre les différents groupes et exprimer leurs droits. Depuis lors, je suis restée en contact avec la communauté, en y retournant ou en rencontrant certains de ses représentants lors de diverses activités à Salvador ou ailleurs, ce qui m'a permis de commencer à penser au projet de recherche que je souhaitais développer.

Je suis intégrée depuis 2014 au Programme Pluridisciplinaire en Culture et Société (*Pós-Cultura*) de l'Institut Humanités, Arts et Sciences (IHAC) en tant que chercheuse associée du Programme de Recherche sur les Peuples Autochtones du Nordeste Brésilien (Pineb³) du département d'Anthropologie et d'Ethnologie de l'Université Fédérale de Bahia, au sein desquels j'ai réalisé une première année de préparation au doctorat. J'ai pu tout au long des séminaires, enrichir mes réflexions théoriques en anthropologie et ethnologie en lien avec mon sujet de recherche. En 2015-2016, j'ai eu l'opportunité de participer au Programme de recherche SOGIP :

1 Financé par le Secrétariat de la Culture de l'Etat de Bahia, le projet a pour principal objectif de promouvoir des initiatives que favorisent le dialogue interculturel entre les peuples autochtones de l'Etat de Bahia et la société

2 Descendants d'esclaves noirs qui ont fuit les grandes exploitations.

3 En Portugais : *Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro.*

« Echelles de gouvernance - les Nations unies, les Etats et les Peuples Autochtones ; l'autodétermination au temps de la globalisation » de l'EHESS, coordonné par Irène Bellier. Cette expérience m'a aidé à mieux définir le projet de recherche en cernant de façon plus précise les principaux objectifs. Parallèlement, j'ai suivie deux formations à distance : de janvier à avril 2015 avec le département d'Anthropologie de l'Université de Laval, Québec, intitulée « Microprogramme en Etudes Autochtones » ; d'octobre à décembre 2015 avec l'Université Pédagogique Nationale de Mexico, via la Plateforme Educative MexicoX, intitulée *Educación intercultural - Perspectivas interdisciplinarias*. Cela m'a permis d'enrichir mes références et de penser la thématique de l'éducation autochtone dans les deux continents américains.

Ces différentes expériences et formations ont contribué à développer ce projet, à mieux le cerner et à le situer dans un contexte plus ample. J'ai notamment constaté le nombre de travaux académiques réalisés ces dernières années sur l'éducation scolaire autochtone ou sur l'éducation interculturelle et remarqué une carence quant à l'étude du processus communautaire préalable dans lequel elle s'insère. Les différentes études offrent cependant une ample discussion et des éléments précieux sur la mise en place de politiques éducatives incluant les peuples autochtones, sur le fonctionnement des écoles autochtones, leurs avancées et leurs limites et plus récemment, en analysant l'école autochtone à travers le regard de ses étudiants. Chaque peuple autochtone si ce n'est chaque communauté qui le constitue, a un objectif et une stratégie particulière qu'il convient d'analyser pour mieux rendre compte de la diversité existante quand on parle d'éducation autochtone. Dans cette perspective, la condition des peuples autochtones en tant que sujets actifs dans l'élaboration et l'exécution de leurs projets liés à l'éducation et à la formation de leurs membres comme stratégie de lutte pour la reconnaissance et l'application de leurs droits est de grande importance pour comprendre les enjeux de l'éducation autochtone aujourd'hui.

En ce qui concerne spécifiquement les Tupinambas, peu de travaux se penchent sur les questions liées à l'éducation au sein de leurs communautés. L'étude la plus ancienne et concernant l'époque coloniale a été réalisée par Florestan Fernandes (1975). Plus récemment, deux mémoires de Master ont été réalisés, un par Sonja Mara Mota Ferreira (2011) et l'autre par Epaminondas Reis (2017), qui se focalisent sur l'école de la communauté. La présente recherche vient compléter, amplifier et actualiser à partir d'une autre approche la thématique de l'éducation dans la communauté, en tant que réel projet collectif et initié bien avant la création de l'école, laquelle est maintenant devenue un collège et va au-delà de celui-ci.

METHODOLOGIE

Cette recherche s'est appuyée sur une révision bibliographique détaillée des sources primaires et secondaires afin d'enrichir ma connaissance et les réflexions concernant les principaux aspects abordés. Elle s'est aussi et principalement appuyée sur les données collectées par une enquête ethnographique et la pratique d'un terrain de longue durée.

La recherche ne prétend pas retracer l'histoire des Tupinambas depuis l'époque de la « découverte » du Brésil mais mettre en avant certains événements clés de leur trajectoire, accompagnés de références bibliographiques qui permettront de comprendre le contexte politique et social dans lequel ils s'insèrent aujourd'hui. Dans le but de découvrir l'organisation initiale d'un projet éducatif « formel » au sein du groupe, les sources primaires élaborées entièrement ou partiellement par la communauté étudiée sont analysées, telles que : le projet pédagogique du *Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro* (CEITSP) et divers documents qui se trouvent dans ses archives (fiches d'inscriptions, planning, programmes, correspondances avec le Secrétariat de l'Education de l'Etat de Bahia, registres photographiques et audiovisuels, entres autres) ; les documents archivés par l'association de la communauté - *Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro* (AITSP) tels que des comptes rendus de réunion, des correspondances avec des institutions diverses, des documents juridiques, des registres photographiques et audiovisuels. Les archives personnelles sont aussi de grande importance pour reconstituer la trajectoire de la construction du projet éducatif au sein de la communauté étant donné qu'il est possible d'y trouver par exemple, des photographies et des documents issus des activités scolaires réalisées dans un passé plus ou moins lointain.

Je me suis aussi appuyée sur un ensemble de travaux académiques qui se penchent sous différents angles, sur diverses problématiques contemporaines concernant les Tupinamba de la Serra de Padeiro ou d'autres communauté de la Tierra indígena (TI), incluant les questions du territoire, de la religiosité, de la santé, de l'identité, de la culture et de l'éducation (E. Couto, 2001; P. Couto, 2003, 2008; Costa, 2003, 2013; Viegas, 2007; Macedo, 2007; Magalhães, 2010; Ferreira, 2011; Mejía Lara, 2012, 2017; Ubinger, 2012; Alarcon, 2013; Santos, 2014; Rocha, 2014; N. Tupinambá, 2014; J. Santana, 2015; S. Santana, 2015; M. Tupinambá, 2016; Bezerra, 2017, Reis, 2017; Sandroni, 2018; Almeida, 2019).

J'ai eu l'opportunité de connaître et de continuer à côtoyer certains des auteurs, spécialistes de la région et de ce peuple, avec qui échanger sur nos recherches respectives. Ces travaux rejoignent une ample littérature anthropologique et ethnologique concernant les peuples autochtones, ainsi que d'ordre pluridisciplinaire, plus particulièrement en éducation, histoire, culture et société. Cette littérature contribue à la discussion critique des concepts liés à l'éducation, à la mémoire, à

l'identité, à la tradition orale, aux savoirs traditionnels ainsi qu'à la notion de projet, d'autonomie et de sujet historique. Elle traite aussi des dynamiques de mobilisations et de restructurations sociales et politiques en vue de la reconnaissance et l'application des droits autochtones. Dans cette perspective, d'autres exemples ethnographiques du Nordeste brésilien, du Brésil ainsi que des continents américains pourront également être évoqués afin de mettre en avant des expériences de construction de projet éducatif au sein de différentes communautés autochtones. Par ailleurs, les travaux plus théoriques sur les questions de subjectivation politique, notamment portés au sein du LAIOS, nous ont été d'une grande utilité.

En parallèle, un travail de terrain ethnographique réalisé en plusieurs étapes au sein de la communauté, s'est appuyé sur une observation participative accompagnée d'une production de notes, sur des entretiens semi-structurés qui entièrement transcrits, sur des conversations libres ainsi que sur des registres photographiques et audiovisuels. Au sein de la communauté, différents types d'interlocuteurs occupent le centre de la recherche. Les membres plus âgés constituent des interlocuteurs privilégiés pour essayer de récupérer la mémoire des possibles débuts de l'organisation d'un projet d'éducation scolaire tupinamba : j'y suis parvenue en analysant les récits de vie concernant leur enfance ou l'importance qu'ils donnaient ou non à une éducation dite « formelle ». Leurs récits permettent de faire ressortir des savoirs traditionnels qui étaient ou qui continuent de se transmettre aux plus jeunes. Dans cette perspective, la littérature relative à la transmission intergénérationnelle nous est d'un grand secours. Par ailleurs, des entretiens ont été réalisés avec l'ensemble des personnes qui travaillent au sein du CEITSP (directrice, vice-directrice, coordinateur pédagogique, secrétaires, professeurs, bibliothécaires, assistantes crèche, auxiliaires de cuisines, auxiliaires de ménages, portier, auxiliaire de services généraux, chauffeurs, agents de sécurité) totalisant près de 60 personnes. Je me suis appuyée ici sur les travaux réalisés au LAIOS en anthropologie des institutions (BELLIER, 1993). Ces entretiens permettent de comprendre la dynamique du Collège et d'avoir différents points de vue concernant sa création, son état actuel, ses avancées et ses limites ainsi que la fonction exercée par chacun. En plus de conversations informelles, des entretiens ont été réalisés également avec des parents, autochtones et non autochtones, comme avec des étudiants de différentes tranches d'âges pour connaître leurs expériences du collège. Les coordinateurs du groupe *Atã*, au nombre de quatre (deux filles et deux garçons), ont été le centre d'une attention particulière étant donnée l'action qu'ils mènent dans la communauté en faveur de la revitalisation et de la préservation de la mémoire collective. Des entretiens ont été réalisés avec le cacique et le *pajé*⁴ de la communauté (Rosemiro Ferreira da Silva, appelé Seu Lírio), ainsi que d'autres personnes en lien plus ou moins direct avec le collège, sans

4 Représentant religieux.

oublier les personnes qui y ont déjà travaillé, au début de sa création et qui n’y travaillent plus aujourd’hui. Enfin, comme il a été signalé, j’ai réalisé une observation participative de certaines salles de classes, avec l’accord des professeurs, cela afin de faire le rapprochement entre ce qui est dit et ce qui se fait en pratique. Nous avons utilisé lors de ces entretiens des moyens audiovisuels et en collaboration avec des collègues anthropologues et avec les Tupinambas concernés, nous produisons des archives audiovisuelles de ce projet éducatif.

Enfin, une partie du travail de recherche a été effectué dans les autres communautés de la *Terra Indígena Tupinambá de Olivença* qui disposent d’une école ou d’une annexe scolaire, dans le but de réaliser des entretiens et de mieux délimiter le contexte dans lequel s’est créé et s’insère le CEITSP.

Finalement, le travail de recherche m’a conduit au sein de différentes institutions telles que le Secrétariat d’Education de l’Etat de Bahia, pour enquêter sur la conception, les moyens, et la mise en œuvre des politiques publiques en termes d’éducation scolaire autochtone : j’analyse dans cette thèse les avancées qu’elles représentent et leurs limites. Ce travail a été en partie réalisé en accompagnant les représentants de la communauté aux réunions, événements, rencontres et forums dans lesquels ils participent afin de mieux saisir les relations construites et les types de négociations développées entre les deux secteurs.

CONTEXTE

Le Brésil se présente comme étant un pays multiculturel, au sein d’une dualité unité/diversité (BARBALHO, 2007) qui englobe entre autres, les cultures autochtones, africaines et occidentales. Le fait de vouloir récupérer son histoire est l’un des droits fondamentaux d’une société (CARNEIRO DA CUNHA, 1987). Ainsi, l’affirmation de l’identité d’un groupe ethnique suppose-t-elle également la délimitation de la frontière culturelle en présence d’autres groupes (BARTH, 1969). Étant donné le caractère politique de l’identité ethnique, les relations entre cultures et pouvoir tissées par les acteurs sociaux, créateurs de culture, sont complexes, et suscitent des problèmes. En effet, les politiques culturelles, qu’elles soient publiques ou privées, doivent se conformer à la diversité ethnique et à la citoyenneté culturelle, ce qui implique d’avoir – en plus des droits individuels, politiques, sociaux et culturels – des nouveaux droits, entre autres le droit à l’auto-détermination, le droit au respect de la diversité et à un environnement sain, qui sont reconnus pour les peuples autochtones. Ces droits impliquent « de penser simultanément le droit à l’égalité et le droit à la différence » (BELLIER, 2013, p.14).

Dans la problématique du pluralisme culturel (sociétés plurielles ou pluriethniques) la question de l'altérité ethnique est centrale. Bien que les peuples autochtones représentent une partie significative de la richesse et de la diversité socioculturelle de plusieurs pays, dont le Brésil, les textes de loi ne permettent pas d'assurer l'expression totale du multiculturalisme dans son sens large ; soit en tant qu' « action publique qui vise à transformer l'imbrication entre injustice sociale et disqualification culturelle au sein d'une société » (DUMOULIN et GROS, 2012, p.14). Dans ce contexte, les chercheurs mettent en avant l'importance de penser les politiques « avec » et non pas « pour » les peuples autochtones, en les invitant à formuler leurs projets en accord avec leurs propres valeurs et aspirations (VERDUM, 2009). La notion de « projet » est ample et inclut plusieurs thématiques. Dans le but de délimiter ce concept, nous suivons la définition de Manuela Carneiro da Cunha (2009, p.340) :

Même si le langage local met en avant la nature économique de l'activité, je suggère qu'il convient de comprendre par « projet » n'importe quelle combinaison d'entreprises culturelles, politiques et économiques qui dépendent aussi bien d'agents externes que de la population autochtone (traduction de l'auteure).⁵

L'histoire de la relation entre les peuples autochtones et les sociétés nationales a été historiquement marquée par l'usurpation de leurs terres et de leurs droits. Même si ces dernières décennies ont permis quelques avancées des politiques concernant ces peuples (en incluant le droit à la terre), de nouveaux défis ont surgi. La question de l'autogestion ou autosuffisance, rapportée à leur propre développement, éducation ou à leur territoire, se présente de nos jours, comme un élément fondamental de la garantie de leurs droits en tant que groupes ethniques différenciés. Cependant, des reculs se font déjà ressentir, provoqués par le non-respect et les violations de ces droits récemment acquis.

Les peuples autochtones sont actuellement et de plus en plus représentés par leurs jeunes au sein d'un mouvement organisé qui demande, entre autres, la reconnaissance en tant que peuple et des droits territoriaux. Leurs luttes s'articulent à travers des organisations et des mouvements en lien avec la société civile et les organes du pouvoir public. Dans le cadre de ce contexte politique, les peuples autochtones cherchent à s'affirmer en tant qu'acteurs et sujets politiques, en se mobilisant en vue d'une plus grande autonomie (LE BOT, 2004). L'éducation en tant que projet communautaire joue ici un rôle de grande importance pour atteindre cet objectif et réinvestir dans la communauté. Ceci attire l'attention sur les restructurations sociales vécues par les peuples

5 Citation d'origine en portugais : « Embora a linguagem local enfatize a natureza econômica da atividade, sugiro que se deva entender por 'projeto' qualquer combinação de empreendimentos culturais, políticos e econômicos que dependam de agentes externos tanto quanto da população indígena ».

autochtones qui, en réactualisant leurs mémoires collectives, luttent dans le présent en vue de garantir leur futur. Même si l'éducation autochtone s'appuie sur un corpus de droits sensés garantir son existence, tel que l'article 210, paragraphe 2 de la Constitution brésilienne⁶, que complètent des instruments juridiques complémentaires tel que ceux développés par le Conseil National d'Education (CNE)⁷, elle se confronte à diverses difficultés.

Peut-on considérer l'éducation comme un moyen d'ouverture et de défense ? Je tenterai de répondre à cette question précisément à partir du cas étudié, de projet d'éducation formelle des Tupinambas de la communauté de Serra do Padeiro (Bahia, Brésil).

La communauté de la Serra do Padeiro fait partie de la vingtaine de communautés⁸ qui composent la *Terra Indígena (TI) Tupinambá de Olivença*. Celle-ci s'étend sur environ 47 000 hectares, entre les municipalités de Buerarema, São José da Vitória, Una, Ilhéus e Olivença dans l'État de Bahia (Brésil), à près de 500 km de sa capitale, Salvador. Bien que différentes sources documentaires attestent de la présence historique des autochtones dans la région, ce fut seulement en mai 2002 que le gouvernement brésilien a officiellement reconnu les Tupinambas, comme *povo indígena do Brasil*. En 2004, la Fondation Nationale de l'Indien (Funai) a commencé les processus d'identification et de délimitation de la TI. La même année, les Tupinambas ont entrepris un processus de « récupération de terres », c'est-à-dire, des actions de récupération de parcelles du territoire, traditionnellement occupées par les autochtones et envahies par les non autochtones. Etant donné que l'État n'a pas respecté les délais préconisés⁹ pour la conduite de la procédure de démarcation du territoire, en mars 2012 le processus a été transféré au ministère de Justice (MJ) dont le cabinet de conseil s'est prononcé favorablement à l'étude réalisée par la Funai. Cependant, aucun ministre n'a encore signé l'arrêté administratif de la TI¹⁰. De manière alarmante, en avril 2016, le ministre Napoleão Nunes Maia Filho, de la Cour supérieure de justice (STJ), a ordonné la

6 « O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem » (<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649415/paragrafo-2-artigo-210-da-constituicao-federal-de-1988>)

7 Article 1 : « Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica » (<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>).

8 Le nombre de communautés qui composent la TI Tupinamba de Olivença est sujet à des variations suivant les années et cela est dû au mouvement sociopolitique du peuple autochtone en question.

9 Déterminés par le Décret n°1.775/1996 : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm.

10 Ni le ministre de la Justice de l'époque, José Eduardo Cardoso, ni ses successeurs, Eugênio Aragão et Alexandre de Moraes, ont signé l'arrêté administratif de la TI, et cela même après la proposition de trois Actions civiles publiques par le ministère public fédéral (MPF) qui rend l'État responsable de ne pas respecter la Constitution. En effet, l'article 231 de la Constitution de 1988 reconnaît aux autochtones leurs propres formes d'organisation sociale et leurs identités culturelles. Elle oblige également l'État à garantir à ces peuples l'intégrité de leur reproduction physique et culturelle. L'intégralité de l'article est disponible sur : <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10643688/artigo-231-da-constituicao-federal-de-1988>

suspension du processus de démarcation, suite à une demande de recours¹¹ intentée en 2013 par l'Association des Petits Agriculteurs, Entrepreneurs et Résidents de la Prétendue Aire Atteinte par la Démarcation de la *Terra Indígena*, de Ilhéus, Una et Buerarema : ce recours va jusqu'à nier la présence historique des Tupinambas dans le sud de l'État de Bahia¹². Celle-ci a été annulée par la même instance, le 14 septembre 2016, ce qui a permis de poursuivre le processus de démarcation.

Par ailleurs, les Tupinambas vivent une constante « criminalisation », sous forme de la persécution de leurs représentants, les fausses accusations, menaces de mort et harcèlement constant provenant d'individus et de groupes contraires à la démarcation¹³. La criminalisation est, de plus, soutenue par les grands moyens de communication¹⁴. Les groupes opposés à la démarcation maintiennent une intime relation avec la *bancada ruralista*¹⁵ au Congrès National, et ils se sont clairement positionnés contre la reconnaissance des droits des Tupinambas. Ces actions à l'encontre des autochtones ont été dénoncées par les Tupinambas¹⁶, avec le soutien de diverses institutions et organisations telles que l'Association Brésilienne d'Anthropologie (ABA), l'ANAÍ, le Conseil Indigéniste Missionnaire (CIMI), l'Université Fédérale de Bahia (UFBA) et l'Organisation des Nations Unies (ONU)¹⁷. Cependant, le contexte de persécutions et de violence persiste.

Malgré la situation d'insécurité et d'omission/connivence du gouvernement, les Tupinambas investissent de façon continue leurs énergies dans l'éducation et la formation de leurs enfants, jeunes et adultes dans le but de renforcer la lutte pour la reconnaissance et l'application de leurs droits.

Afin d'analyser le processus et sa consolidation ultérieure en tant que projet d'éducation scolaire autochtone dans la communauté tupinamba de Serra do Padeiro, je me suis penchée sur les différentes phases et transitions de la trajectoire de lutte pour la mise en place d'un système éducatif

11 Procès n° 041083486.2013.3.00.0000

12 Pour plus d'informations sur la lutte des Tupinambas pour le territoire, voir le documentaire *Tupinambá - Le Retour de la Terre (sous-titres en Français)* de Daniela Fernandes Alarcon (<<https://vimeo.com/user35564174>>) et son mémoire de Master, *O Retorno da Terra : as retomadas na aldeia Serra do Padeiro, sul da Bahia*, 2013.

13 En avril 2016, Rosivaldo Ferreira da Silva (cacique Babau) et son frère, José Aelson da Silva ont été arrêtés par la Police Militaire (PM) lorsqu'ils revenaient d'une zone où venait de se produire une action de récupération du territoire. Cet emprisonnement arbitraire s'ajoute à d'autres : le cacique Babau a déjà été incarcéré trois fois (en 2008, 2010 et 2014). Depuis 2010, le cacique Babau est assisté par le Programme de protection des droits de l'homme du Secrétariat des droits humains du ministère de la Justice. Au cours de la même année, certains de ces frères et sœurs ont également été arrêtés et emprisonnés, comme ce fut le cas de Glicéria Jesus da Silva (Célia Tupinamba) - professeure et importante représentante de la communauté – emprisonnée avec son nouveau-né.

14 Cela peut être vérifié dans les déclarations du député fédéral Luis Carlos Heinze (Parti Progressiste/Rio Grande do Sul) de mai 2016.

15 Groupe de parlementaires qui défend les intérêts de l'agrobusiness.

16 Voir la dernière lettre écrite par les Tupinamba et publiée par El País Brasil : <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/28/opinion/1467133262_950634.html>.

17 Victoria Tauli-Corpuz, Rapporteuse Spéciale sur les Droits des Peuples Autochtones de l'ONU a visité la communauté – entre autres communautés autochtones brésiliennes – en mars 2016 afin de constater les violations des droits autochtones dans le pays.

différencié dans cette communauté. Ce processus met en évidence une réorganisation constante, liée à la perte de territoire et à la volonté de dispenser une éducation formelle aux enfants dans le but de renverser la situation actuelle. Dans ce contexte, les relations interethniques ont un effet direct sur le processus en question.

L' « Autre », le « Blanc », peut être représenté par l'État et ses politiques, par la société en général - les agriculteurs, les habitants des villes voisines (contre le processus de démarcation territoriale), les personnes d'autres religions, d'autres groupes ou secteurs qui tendent à provoquer des tensions, obligeant ainsi les Tupinambas à adapter leurs stratégies quant au processus de construction de l'enseignement scolaire autochtone. La thèse mettra en évidence cet aspect particulier de la violation des droits prévus par les cadres juridiques concernant les peuples autochtones brésiliens et internationaux, parce que cela constitue une dimension importante de la compréhension du projet éducatif Tupinamba.

Cet « Autre » peut aussi renvoyer à d'autres catégories sociales, favorables aux projets des Tupinambas de la Serra do Padeiro, telles que : les Tupinambas des autres communautés de la TI ou d'autres peuples autochtones vivant dans la communauté ; les habitants des villes voisines qui sont neutres en ce qui concerne le processus de démarcation ; les non-autochtones habitant la TI ; les personnes d'autres croyances qui ne sont pas en conflit avec la religiosité de la communauté ; les étudiants et les enseignants non autochtones, y compris moi-même en tant que chercheuse. Il est important de souligner que des dissonances internes peuvent exister en relation avec le projet éducatif communautaire, comme dans tout autre contexte socio-politique.

L'étude propose, dans une première partie, de présenter le large contexte de la TI en abordant, au chapitre 1, le cadre juridique et sociopolitique dans lequel la première école tupinamba a été créée dans la TI ainsi que les différentes étapes légales qui ont permis la mise en place d'une éducation scolaire autochtone.

Le chapitre 2 tente de mettre en évidence que, même dans le cas d'un peuple et d'un territoire donnés, différentes communautés peuvent partager des stratégies de lutte, malgré d'éventuels désaccords, car elles ont un objectif commun : la démarcation du territoire. Ces diverses stratégies sont également mises en place lors de l'élaboration des projets éducatifs des différentes communautés. Cela montre à quel point les projets éducatifs sont absolument contextuels et s'associent à d'autres processus éducatifs. En ce sens, quelques éléments factuels sont apportés au cours de la démonstration, afin de comprendre les raisons pour lesquelles certaines communautés défendent la mise en place d'annexes scolaires – rattachées aux collèges autochtones de la TI - et d'autres non.

Dans une deuxième partie, le chapitre 3 examine les différents aspects du processus de structuration de l'enseignement scolaire autochtone dans la communauté de Serra do Padeiro, avec la création du *Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro* (CEITSP) et examine comment les actions de l'État liées à cet enseignement affectent son efficacité. Nous ouvrirons ensuite un champ de réflexion sur les interventions et les limites de l'État dans l'enseignement scolaire autochtone. L'État qui ne garantit pas les conditions matérielles pour la mise en œuvre de l'enseignement scolaire autochtone est le même que celui qui intervient dans l'organisation du temps, dans le contenu ainsi que dans le non-respect de l'autonomie « garantie » à la communauté. En effet, malgré les avancées de la législation nationale relatives à la reconnaissance des droits des peuples autochtones, incluant l'établissement de bases pour un enseignement scolaire spécifique, différencié, interculturel, bilingue / multilingue et communautaire, son application est limitée et très menacée. Face aux gouvernements successifs, y compris les plus récents, dont les politiques mettent en danger la démocratie, les droits des minorités et l'environnement, les peuples autochtones continuent de faire face à l'oppression. Le gouvernement reste silencieux, ou pire, se montre opposé à la fois à l'achèvement du processus de démarcation et au respect de ses obligations en matière de garanties d'éducation et de santé différenciées. Les conflits territoriaux, en particulier, constituent de sérieux obstacles au développement du système éducatif autochtone.

Toujours dans cette partie, nous verrons au chapitre 4 que, bien qu'elle soit transmise de génération en génération et partiellement systématisée dans le cadre de l'éducation scolaire autochtone, la transmission du savoir passe également par les *encantados*. Considérés comme des entités clés de la cosmologie des Tupinambas, leur importance pour l'éducation est indéniable et la thèse analyse leur rôle en tant qu' « agents éducatifs », dans la communauté en général et au sein du CEITSP.

Pour conclure cette deuxième partie, le chapitre 5 vise à souligner la particularité du projet d'éducation formelle de la communauté de Serra do Padeiro qui se préoccupe de l'accueil des « Autres », en l'occurrence les étudiants non autochtones. Dans le but de contribuer à une meilleure compréhension du profil de ces étudiants, j'essaie de comprendre comment eux-mêmes et leurs familles perçoivent les effets sociaux du CEITSP dans la région et, plus spécifiquement, évoquent les impacts sur leur vie. j'analyse, en plus des discours des Tupinambas sur les avantages du CEITSP pour la région, la manière dont se donne un enseignement quotidien que je considère comme « doublement différencié » - d'une part pour être conçu et mis en œuvre par des autochtones et d'autre part pour accueillir des non autochtones. Je préciserai comment les savoirs « traditionnels » et « occidentaux » sont choisis et systématisés. Considérant l'éducation comme un acte politique et l'école comme un lieu de socialisation, nous élargirons notre regard au-delà de la

salle de classe en tenant compte de la matérialité même de la communauté. Il est important de comprendre, dans le contexte des luttes autochtones actuelles, la formation que reçoivent ces étudiants sur les droits dans le but de réduire les préjugés à l'égard des indiens. L'enjeu de cette formation est d'être à la fois un moyen d'ouverture et un moyen de défense de la communauté. J'étudie dans quelle mesure cette stratégie éducative favorise la communauté, comment elle affecte son organisation et détermine ses stratégies politiques, puisque les choix éducatifs opérés peuvent induire de nouvelles problématiques à traiter en interne. Je cherche ainsi à savoir si nous pouvons considérer ce type d'éducation comme une véritable expérience interculturelle et, dans ce cas, dans quelle mesure ce modèle pourrait être mis en place en dehors des frontières de la communauté.

Une troisième partie montre, au chapitre 6, que la construction d'une éducation scolaire autochtone dans la Serra do Padeiro est liée à un projet antérieur dont les racines plus larges sont liées à la lutte pour la terre. Je cherche à identifier le moment à partir duquel l'éducation formelle commence à être perçue comme potentiellement utile, en particulier pour le règlement des conflits fonciers. À partir d'un travail sur la mémoire, je cherche à comprendre la préoccupation des anciens, des aînés, pour l'éducation de leurs descendants, face à l'avenir de la communauté. En ce sens, il convient de rappeler quelle était la place occupée par la transmission des savoirs traditionnels à une époque où l'école autochtone de la communauté n'existait pas et où peu de personnes avaient accès à l'alphabétisation. Notre compréhension portera sur une période au cours de laquelle l'éducation formelle n'occupait pas une place centrale dans l'organisation de la communauté. D'une part, elle n'était pas considérée comme essentielle à la vie quotidienne, d'autre part, il était des plus difficiles d'accéder à l'école. Mais le temps est venu où « apprendre avec le Blanc » est devenu indispensable pour conserver la terre. À partir des récits des anciens de la communauté, j'ai pu enregistrer des souvenirs du temps de leurs parents et de leur propre enfance concernant la transmission du savoir et les tentatives d'alphabétisation. Ce chapitre donne des informations sur l'éducation avant la mise en place de l'éducation scolaire autochtone telle qu'elle est connue aujourd'hui et sur les divers « arrangements » définis en vue de l'alphabétisation des enfants jusqu'à ce que l'éducation soit considérée comme un projet politique. Même avec des exemples d'expériences d'alphabétisation remontant au début des années 1900, nous comprenons au chapitre 7 que la verbalisation d'un projet d'éducation communautaire remonte à la fin des années 1970, qu'elle est associée aux préoccupations des anciens quant à l'éducation de leurs descendants et, par conséquent, à l'avenir du territoire. En identifiant la participation des anciens dans le domaine de l'éducation formelle, cette partie vise à mettre en évidence le reflet d'une telle éducation dans les trajectoires des individus qui sont devenus des représentants importants de la communauté. Nous verrons comment « l'ouverture » à partir de l'éducation s'est également révélée être un moyen de protéger le territoire.

Une fois encore, il convient de souligner l'importance des *encantados* dans le processus de verbalisation du projet éducatif de la communauté.

La quatrième partie, en guise de considérations finales, a pour objectif de s'ouvrir aux perspectives futures en se concentrant, dans le chapitre 8, sur la participation des jeunes Tupinambas, plus particulièrement ceux de la Serra do Padeiro, dans les différentes luttes de leur peuple aujourd'hui. Je mets en évidence leur organisation et leurs rôles, à la fois dans la communauté et dans l'articulation avec les jeunes des autres communautés ou d'autres peuples autochtones, fruit du modèle d'éducation proposé dans la communauté. Le collectif n'élimine pas la perspective individuelle dans ce processus de scolarisation, et n'empêche pas l'avancement de la construction d'un projet éducatif communautaire afin de répondre au projet plus ample d'autonomie de la communauté.

Frappée par l'importance de la religiosité dans la préparation de ces jeunes, je présenterai les *fechamentos de corpos*, rituel de passage initiatique conduit par le *pajé* – chef spirituel de la communauté –, et je préciserai leurs responsabilités dans la manutention du *toré* – rituel des peuples autochtones du Nordeste – ainsi que leurs rôles dans l'organisation de diverses manifestations ou « obligations » religieuses. Les jeunes autochtones, éduqués à partir de la lutte de leurs peuples, ont accès, grâce à cet héritage, aux universités. Le chapitre 9 a pour objectif de présenter rapidement les stratégies de la communauté en ce qui concerne l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur, ainsi qu'une autre phase de la construction du projet d'éducation communautaire, dans la perspective de la création d'une université autochtone. Nous concluons en nous demandant comment un tel projet permettrait de garantir à la communauté une plus grande autonomie selon la perspective Tupinamba. Une fois encore, les jeunes semblent aller vers l'Autre, en « s'ouvrant » pour mieux se préparer et faire avancer leurs projets communautaires, comme le projet Université autochtone lui-même au sein de la communauté.

J'espère qu'un tel cheminement offrira une meilleure idée de la façon dont un projet éducatif vise à actualiser la mémoire et comment les dynamiques de la mémoire sociale ont engendré et continue de conduire le projet éducatif de la communauté. Ainsi, cette étude, centrée sur un cas spécifique, devrait contribuer à mettre en évidence la transversalité du projet d'éducation autochtone qui, outre la fonction d'enseignement, est perçu comme partie intégrante d'une stratégie de lutte : l'éducation formelle basée sur l'apprentissage de la culture dominante permet de revendiquer le droit à l'identité, à la terre, à la santé, etc. S'ouvrir à l'« Autre » à travers l'éducation avec le corps « fermé » -c'est-à-dire protégé grâce au rituel – permet de mieux se défendre. La thèse cherche à montrer le fait que la communauté dans son ensemble peut transmettre ces

enseignements, en configurant un modèle éducatif qui pourrait être étendu au-delà de ses propres frontières et être adapté dans d'autres contextes avec de nouveaux paramètres de relations interethniques.

**PREMIÈRE PARTIE - UN PEUPLE, UN TERRITOIRE :
PLUSIEURS STRATÉGIES**

CHAPITRE 1 - MISE EN PLACE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE DANS LA TI TUPINAMBA DE OLIVENÇA

I — ALPHABÉTISATION ET STRATÉGIES D'ALLIANCES

À la fin des années 1980, les Tupinambas se sont organisés pour identifier et revendiquer leur identité. Il convient de rappeler que le Brésil venait de sortir d'une dictature militaire qui a duré 21 ans, entre 1964 et 1985. Selon les rapports annuels de l'UNICEF sur la situation des enfants brésiliens et mondiaux, les années 1980 et 1990 ont été marquées par des taux de mortalité infantile élevés, touchant les enfants de moins de cinq ans, principalement issus des secteurs sociaux les plus pauvres, victimes d'inégalités économiques et sociales. Malgré les avancées, menacées par de graves revers aujourd'hui, le Nordeste reste l'une des régions les plus touchées du pays. Ces rapports soulignent que les inégalités continuent d'avoir un impact plus grand sur les peuples autochtones établis dans ces régions.

En 1982, l'UNICEF a encouragé l'Église catholique du Brésil à prendre des mesures pour lutter contre la mortalité infantile. Dans ce contexte, une organisation d'action sociale connue sous le nom de *Pastoral da Criança* a été créée en 1983, basée dans l'État de Paraná, en liaison avec la Conférence nationale des évêques du Brésil (CNBB). Son action vise l'organisation communautaire et la formation de « leaders volontaires » pour travailler dans leurs communautés avec les familles, dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la nutrition et de la citoyenneté, pour le « développement intégral de l'enfant (...) sans distinction de la race, la couleur, la profession, la nationalité, le sexe, la religion ou les convictions politiques », conformément à l'article 2 du Statut.

Les activités de *Pastoral da Criança* se sont rapidement développées dans d'autres États du Brésil, jusqu'à Bahia et dans la région d'Olivença - qui nous intéresse particulièrement - en 1985 (VIEGAS, 2007: 87) ou en 1986 (MAGALHÃES, 2010: 45). Au cours des années 1980, la région du sud de Bahia a connu une crise sévère de l'économie cacaoyère, qui a perdu de sa valeur face à la concurrence mondiale accrue, mais également en raison de facteurs climatiques défavorables et de l'apparition de la maladie connue sous le nom de balai de sorcière. Cette situation a entraîné le

chômage des travailleurs ruraux déjà exploités dans les grandes fermes de la région. Lors de différentes épidémies, plusieurs chercheurs non autochtones et autochtones ont reconstitué ou commenté des moments de la trajectoire de Tupinambas liés à la pastorale de l'enfant d'Oliveira, ainsi qu'à la Fédération des organes d'aide sociale et éducative (FASE) et au Collectif des éducateurs populaires de Région du cacao (CAPOREC), que nous mentionnerons brièvement ici.

Les actions des Tupinambas développées conjointement avec la *Pastoral da Criança*, à travers des réunions et un suivi des familles par les « leaders communautaires », ont permis de créer les conditions nécessaires à l'activation d'un réseau de contacts qui, plus tard, et avec d'autres acteurs sociaux a rendu possible, en partie, le début du processus des demandes concernant la reconnaissance ethnique des communautés de la zone rurale d'Oliveira. Depuis le début des activités menées avec la *Pastoral da Criança* et les autres organisations sociales mentionnées, les actions des femmes autochtones de la région, principalement de Nivalda Amaral, Pedrísia Damásio, Núbia Batista et Valdelice Amaral, sont à remarquer. Sur la base des travaux développés par les chercheurs susmentionnés, et également lors d'entretiens avec Pedrísia et ses parents - Pedro et Domingas -, Valdelice et d'autres Tupinambas de la zone côtière, j'élabore dans les sous parties qui suivent, une brève reconstitution de la trajectoire de Tupinambas en lien avec ces organisations sociales, en soulignant les situations les plus pertinentes décrites dans les trois sections que composent le premier point du premier chapitre :

Leaders communautaires et éducateurs

Education: affirmation ethnique et visibilité

La prophétie de l'explosion de la mer qui ferait voler l'eau vers la montagne: la réunion des communautés

II — UNE INSTITUTION PUBLIQUE EN TERRE AUTOCHTONE

Avec le rapport anthropologique de la FUNAI reconnaissant la démarcation du territoire, les Tupinambas ont pu faire un pas en avant dans la réalisation de leurs droits garantis par la Constitution de 1988 et par d'autres textes de loi, et cela plus particulièrement à l'égard d'une éducation scolaire autochtone différenciée.

La première école offrant une éducation scolaire autochtone au sein de la TI a été créée en 2002, sous le nom de *Escola Estadual Indígena Tupinambá de Oliveira* (EEITO), dont la construction a été inaugurée en 2006 dans la communauté de Sapucaeira.

Déjà au moment de la phase de construction du bâtiment scolaire, même si c'était l'un des symboles de la victoire de la mise en place d'une éducation scolaire autochtone chez les Tupinambas, nous avons identifié plusieurs violations de droits garantis aux peuples autochtones par la Constitution de 1988, parmi lesquelles figurent : la non conclusion du processus de démarcation, l'imposition d'une seule école pour toute la TI, l'exigence d'un nombre minimum d'élèves par classe et l'absence de consultation préalable sur le format architectural. Même en cette phase initiale de la constitution de l'EEITO, nous sommes confrontés aux impacts qu'une institution soutenue par le gouvernement peut avoir sur une TI. Si les politiques publiques en lien avec les peuples autochtones doivent contribuer à l'exercice de leur autonomie, nous voyons qu'une telle institution exige, outre une nouvelle organisation dans et entre les communautés, de réfléchir à de nouvelles stratégies pour faire valoir leurs droits. Cet aspect sera mis en évidence tout au long de la thèse, afin de réfléchir à la manière dont les actions et les omissions du gouvernement fédéral et de l'État ont une incidence sur l'éducation scolaire autochtone, en considérant toutes ses spécificités. Une fois encore, il convient de souligner que les conflits territoriaux constituent et continuent de représenter de sérieux obstacles à la mise en œuvre et à la consolidation de l'enseignement scolaire autochtone dans le domaine au sein de la TI. Nous rappelons que les délais pour finaliser le processus de démarcation n'ont pas été respectés depuis le début, ce qui a contribué à intensifier la violence dans la région et permet en quelque sorte à l'État d'identifier dans ce contexte - également provoqué par lui - un prétexte pour ne pas assumer ses responsabilités, prétendant être une zone de conflit et avec un processus de démarcation inachevé.

À ce stade, la reconnaissance d'une école autochtone par l'État a amené les enseignants autochtones à s'organiser pour s'adapter à cette nouvelle réalité, tant en termes de contenu pédagogique que de personnel comme il sera développé dans les sections suivantes.

Sapucaeira : « ce droit autochtone est né ici »

Les négociations autour de la construction de la première école de la TI

Discussion sur le nom de l'école

III — LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET L'ÉCOLE QUE NOUS VOULONS

La promulgation de la Constitution fédérale de 1988, à laquelle nous avons déjà fait référence, notamment par ses articles 210, 215, 231 et 232, a permis d'élaborer des textes de lois complémentaires en vue de la construction et de l'application de l'éducation scolaire autochtone. Elle continue de représenter un défi à la fois pour le système politique et pour les peuples

autochtones du pays. Depuis 1991, l'éducation scolaire autochtone est devenue la responsabilité du MEC (et non de la FUNAI), qui devrait donc coordonner les actions visant à la réglementer et à la mettre en œuvre dans les différents États du pays. En 1993, ce même ministère a publié les Lignes directrices pour la politique nationale en matière d'éducation scolaire autochtone (DPNEEI), préparées par le Comité d'éducation scolaire autochtone. En 1996, la loi 9 394/96 a établi les principes directeurs et bases de l'éducation nationale (LDB).

Nous rappelons que parmi les Tupinambas, le premier groupe de professeurs à s'auto-identifier comme enseignants autochtones a été créé en 1998 par Núbia – quand elle a reçu son diplôme en pédagogie - Pedrísia et d'autres éducateurs liés à la CAPOREC. En 1997, Pedrísia a rejoint le premier groupe du *Magistério* autochtone – formation pour professeurs autochtones - à Bahia, fruit d'un travail conjoint entre plusieurs institutions et peuples autochtones. Ce premier groupe a conclu le cours en 2003 en formant une centaine d'enseignants autochtones de l'État dont beaucoup travaillaient déjà de façon volontaire dans des écoles autochtones de leurs communautés en tant qu'instituteurs non formés.

La formation était conçue pour se dérouler par le biais de modules présentiels et à distance, avec huit étapes intensives, sept étapes complémentaires (présentielles) et sept étapes intermédiaires « itinérantes » à réaliser dans les communautés du nord et du sud de l'État. Ce format visait à promouvoir « la participation des communautés autochtones ainsi que les échanges entre les peuples impliqués, permettant la construction d'une éducation, inter et multiculturelle ». Les thématiques directrices pour la formation de cette première promotion étaient « les 500 ans du Brésil - 500 autres, terres / territoires passés / présents / futurs, systèmes de production, éducation et santé, biodiversité et culture » (BAHIA, 2003: 36) – abordées, en principe, tant du point de vue autochtone que conventionnel. Au cours de la même période, en 1998, le MEC a également lancé le Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), dans le but de

clarifier les jalons communs qui distinguent les écoles autochtones des écoles non autochtones; penser les nouvelles intentions éducatives qui doivent guider les politiques éducatives publiques pour les écoles autochtones brésiliennes; présenter les principes minimums nécessaires dans chaque domaine d'étude du curriculum, afin que les objectifs que l'on souhaite atteindre dans les procédures de la classe puissent être traduits. (RCNEI, 1998: 13)

Le DPNEEI et le RCNEI sont issus des initiatives des peuples autochtones en dialogue avec des organisations non gouvernementales qui collaborent et constituent une première expérience en matière de construction conjointe - autochtone et non autochtone - de définition de l'éducation

scolaire autochtone conformément aux textes de loi (GRUPIONI, 2003: 152-153). Nous donnons plus de précisions dans les trous sous-parties suivantes :

Comprendre l'éducation scolaire autochtone

Mise en place de l'éducation scolaire autochtone

« Nous n'avons pas de plan de carrière » : conditions des professeurs autochtones

CHAPITRE 2 – ORGANISATION SOCIO-TERRITORIALE DU DISPOSITIF SCOLAIRE DANS LA TI TUPINAMBA DE OLIVENÇA

Ce qu'on appelle communément un « noyau scolaire » est une extension de l'école « siège », qui peut être constituée que d'une salle de classe. Lors de discussions avec des représentants de la Coordination de l'éducation scolaire autochtone du Secrétariat à l'éducation de l'État de Bahia (SEC-BA), j'ai été informée que, à proprement parler, le terme officiellement utilisé est « annexe » afin de ne pas être confondu avec « Noyau Territorial d'Éducation ». La région dans laquelle se trouve la *TI Tupinambá de Olivença* est située dans le Noyau Territorial d'Éducation 5 - Itabuna. Cependant, parmi les peuples autochtones et non autochtones travaillant dans des entités différentes, les termes « noyau scolaire » et « annexe » sont généralement utilisés comme synonymes.

Initialement, face au refus du gouvernement de l'État de demander la construction de plusieurs écoles, les annexes ont été rapidement établies à l'initiative des Tupinambas eux-mêmes, afin de répondre aux besoins déjà prévus et de mieux desservir les communautés de la TI. Ces annexes ont commencé à être construites depuis la création de l'EEITO en 2002, c'est-à-dire avant l'achèvement de la construction du bâtiment scolaire « siège ». Cependant, il convient de souligner que certaines de ces annexes - qui n'étaient pas encore appelées ainsi - existaient déjà. En effet, on se rend compte que dans plusieurs communautés de la TI, elles concernent les initiatives déjà mises en œuvre par la création de noyaux organisés par le biais des mobilisations du CAPOREC.

En remontant à l'année 2000, sur la base d'une enquête de revendications réalisée par Núbia et le groupe d'enseignants autochtones - qui continuaient à travailler bénévolement -, 19 « noyaux scolaires » ont été mis en place dans des espaces improvisés dans les communautés rurales de la région d'Olivença (FERREIRA, 2013: 290). Avec la reconnaissance officielle du peuple Tupinamba par le gouvernement et le début de la structuration de l'éducation scolaire autochtone dans la TI, les premières annexes ont « officialisé », dans une certaine mesure, les anciens noyaux

scolaires du CAPOREC - mais pas toujours, comme nous le verrons dans le cas de la communauté de Serra do Padeiro. Parallèlement ou peu de temps après, le processus d'implantation des annexes de l'école-siège était également dû au propre mouvement interne de l'organisation sociopolitique tupinamba.

Je présente dans ce chapitre un bref historique de chaque collège et de chaque annexe scolaire active et désactivée de la TI afin d'esquisser un panorama pour analyser la carte 1 « Colégios estaduais indígenas – TI Tupinambá de Olivença e seus anexos (ativos e desativados) – 2018 ». De cette façon, nous aurons une meilleure idée de l'organisation de l'éducation scolaire autochtone sur le territoire, afin de comprendre le cas particulier de la communauté de Serra do Padeiro.

Dans cette première partie, nous commençons donc à présenter des éléments de réponse à la problématique centrale de la thèse, qui, rappelons-le, peut se résumer à la question suivante : sous quelles formes l'éducation peut-elle être à la fois un moyen d'ouverture et de défense ? Le panorama historique concernant la TI tente de montrer comment, depuis les années 1980, les acteurs sociaux que l'expropriation territoriale avait séparé, ont mené des activités liées à l'éducation formelle et des alliances avec diverses organisations, parvenant ainsi à formuler des objectifs communs, faisant référence à la fois à la reconnaissance ethnique et territoriale mais aussi à la mise en œuvre d'une éducation autochtone différenciée. Cependant, les stratégies pour les atteindre étaient distinctes selon les régions, les villages et leurs représentants politiques. Les divergences et les spécificités internes n'ont cependant pas éliminé, et continuent de ne pas empêcher l'émergence du « nous » du peuple Tupinamba. Comme dans tout autre collectif, il existe des arrangements et des ajustements internes pour réaliser cette représentation du « nous », nécessaire devant la société régionale, l'État ou les « Autres » en général. Le terme « peuple » peut donc être utilisé par les Tupinambas pour désigner le groupe en présence de ces « Autres »; en interne, il peut également être utilisé pour désigner des Tupinambas d'autres régions, communautés, caciques ou tronc familial en particulier.

L'historique des institutions scolaires tend à montrer comment elles ont servi et servent d'appareils pour les projets de colonisation et d'assimilation des peuples autochtones sur tous les continents (BELLIER & HAYS, 2016). Avec la création de l'EEITO en un seul bâtiment scolaire, les représentants des différents organismes publics semblaient vouloir contribuer au renforcement et à l'homogénéisation de l'identité récemment reconnue des Tupinambas, mais semblaient également y trouver une stratégie de contrôle efficace au sein de la TI. Cependant, nous avons vu que les Tupinambas ont commencé à demander la construction de plusieurs annexes scolaires, afin de mieux répondre aux spécificités de chaque communauté, qui forment ensemble, l'identité

Tupinamba : l'école apparaît ainsi également comme une institution politique, constituant une nouvelle forme d'expression des diverses caractéristiques internes. L'institution scolaire dans les limites de la TI peut sembler représenter une perte d'autonomie pour les Tupinambas, mais paradoxalement, une forme d'exercice effectif de l'autonomie face à la violation de ses droits par le même État, en ne remplissant pas ses responsabilités (constructions de bâtiments scolaires, réformes, ressources diverses, matériel didactique, transport scolaire, repas scolaires, embauches employés, etc.). En outre, il convient de souligner l'impact de la non démarcation du territoire sur la construction et le fonctionnement de l'éducation scolaire autochtone.

La mise en place d'une institution appuyée par le pouvoir public dans le contexte d'une TI peut provoquer des désaccords, des conflits et des divisions internes, entraînant ainsi une réorganisation constante entre les communautés, ainsi que l'apparition de nouvelles en raison de fissions. En même temps, les écoles-sièges et les annexes scolaires constituent des espaces privilégiés de socialisation, contribuant à rapprocher des personnes liées à différents caciques et à des expériences historiques différentes. Les distances et les confinements dans les communautés et les *retomadas* – parcelles traditionnelles du territoire récupérées para les Tupinambas - ont donc tendance à diminuer, et de nouveaux liens et accords peuvent être établis, permettant également l'émergence d'autres stratégies.

Plusieurs pratiques sociales et politiques ont été observées dans le mouvement pour créer des annexes scolaires - ou, en fait, dans les nombreux cas de maintien d'anciennes annexes du CAPOREC - dans la dynamique de la création de nouveaux collèges, ainsi que dans la désactivation ou la désintégration de ces annexes. Dans un contexte de conflit territorial intense, la création d'une annexe scolaire peut aider à renforcer une *retomada*. Le mouvement des annexes scolaires en dit long sur les choix d'un représentant ou d'une communauté, qui peuvent exprimer un point de vue différent de celui d'un autre dirigeant responsable de l'école-siège, même lorsque l'annexe y est liée. Le mouvement Tupinamba lui-même, qui visait à disséminer des écoles était un mouvement contre la centralisation politique du pouvoir de l'État. Tout comme il existe plusieurs leaders et caciques représentant les Tupinambas, l'école doit refléter cette pluralité et essayer d'éviter, dans la mesure du possible, sa transformation en un appareil bureaucratique au service des intérêts politiques d'un seul représentant politique, qui marquerait son pouvoir à un moment donné (distributions des emplois, inégalités de statut, entre autres).

Dans ce contexte, la communauté de Serra do Padeiro a été la première à se dissocier de la cacique Valdelice en 2004, et cela a notamment concerné son annexe scolaire, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

**DEUXIEME PARTIE – CONSTRUCTION DE
L’EDUCATION SCOLAIRE AUTOCHTONE DANS LA
COMMUNAUTE DE SERRA DO PADEIRO**

CHAPITRE 3 – EXERCICE DE L’AUTONOMIE DANS LA COMMUNAUTÉ SERRA DO PADEIRO

I — REPRÉSENTATION POLITIQUE ET ÉCOLE INDÉPENDENTES

Les réunions promues par les éducatrices pour la mise en œuvre de l'éducation scolaire autochtone dans la TI, mentionnées précédemment, ont permis de forger un accord initial sur la spécificité de cet enseignement chez les Tupinambas. Penser au type d'éducation, ou simplement prendre la décision de scolariser les enfants, les jeunes et les adultes, est un moyen d'organiser l'avenir. Pour le sociologue Abdelmalek Sayad (2014 [1985]: 147), « c'est s'engager fermement et assurément dans une attitude prospective ». En analysant la scolarisation des enfants de l'immigration, l'auteur explique que « l'école ne peut s'accommoder de la perspective du 'provisoire' ; elle ne peut s'accommoder de l'indétermination et de la contradiction temporelles qui sont le lot de l'immigration ». Dans le contexte Tupinamba, on peut dire que le « provisoire » serait la non-application des droits constitutionnels, en particulier ceux concernant la démarcation de la TI. Ainsi, bien qu'ils se trouvent dans une conjoncture incertaine, les Tupinambas ne cessent de penser à la future organisation et à passer des accords dans le temps présent pour mettre en place l'enseignement scolaire autochtone dans la TI, en prêtant une juste attention aux distinctions entre les communautés.

L'annexe scolaire de la Serra do Padeiro, liée à l'ancienne EEITO, a commencé à fonctionner en 2002 avec les premiers enseignants de l'éducation scolaire autochtone dans la communauté, les pionnières Glicería, Gilcéria et Magna Daiane, engagées par l'État par le biais du REDA (type de contrat précaire). Initialement, comme nous l'avons vu dans d'autres communautés de la TI, les classes étaient données dans des espaces improvisés : Gilceria et Magna Daiane enseignaient chez Almir Alves Barbosa - respectivement père et grand-père des enseignantes - dans la région de Beira Rio ; Glicería a donné des cours, le soir, au sein de l'école municipale Boa Sorte, alors située au centre de la communauté de Serra do Padeiro. Les classes initiales étaient tous niveaux confondus et comptaient une quinzaine d'étudiants ; ce nombre a augmenté au cours des années.

Toutes les demandes et réclamations relatives aux annexes scolaires doivent être adressées, en premier lieu, au collège ou école-siège et ne peuvent, à proprement parler, être adressées directement à la *Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia* (DIREC). Comme nous l'avons vu, le collège-siège lui-même avait déjà connu de sérieuses limitations à l'époque, ce qui était ressenti dans ses annexes. Outre les limites de l'action, des points de vue divergents sur l'organisation de l'éducation scolaire autochtone ont provoqué la séparation des annexes.

Dans une correspondance datée du 10 décembre 2003 et destinée au Secrétariat de l'éducation, la communauté de Serra do Padeiro a annoncé son désengagement d'Oliveira, créant ainsi une organisation politique autonome. La TI, qui jusque-là était représentée par un seul cacique, Maria Valdelice de Jesus (Jamapoty), passe donc à en avoir deux.

Lutter pour la terre et faire classe

En 2004, afin de répondre aux besoins alimentaires, les Tupinambas de la Serra do Padeiro ont organisé la première plantation commune dans une zone connue sous le nom de Bagaço Grosso, dont le propriétaire présumé est mort la même année. Avant son arrivée, les autochtones disposaient déjà de plantations dans la région. Ce qui, à l'origine, n'était pas appelé une *retomada* a finalement été considéré comme la première des récupérations des terres dans le contexte de la TI.

La zone récupérée de Bagaço Grosso a été le premier endroit où l'annexe de l'école Serra do Padeiro de l'ancienne EEITO a réuni tous les élèves qui avaient suivi les cours des enseignants dans les lieux déjà mentionnés, à savoir la maison d'Almir et l'école municipale Boa Sorte.

Le nombre d'étudiants de l'annexe improvisée dans la *retomada* Bagaço Grosso a augmenté et il a été nécessaire de créer d'autres salles. En décembre 2004, les Tupinambas de la Serra do Padeiro ont repris la ferme Futurama, plus connue sous le nom de « Dr. Gildro », le nom du prétendu propriétaire. C'était la deuxième *retomada* de la TI. Peu de temps auparavant, Babau, jusque-là un leader, a assumé la position de cacique dans la communauté Serra do Padeiro, à la demande des *encantados*, dont nous examinons le rôle tout au long de cette thèse.

Au début de 2005, l'annexe scolaire encore liée à l'EEITO, a commencé à fonctionner dans la nouvelles *retomada*. D'autres salles ont été improvisées.

Une nouvelle école Tupinamba et l'enchantement d'un guerrier

L'une des premières mesures prises par les Tupinambas de Serra do Padeiro sous la direction de Babau fut de détacher l'annexe de l'école de Serra do Padeiro pour en faire une école autonome de l'EEITO, la deuxième école autochtone de la TI à ce moment-là. L'annexe scolaire de la Serra do

Padeiro a fonctionné environ trois ans, au milieu de divergences entre les communautés, les dirigeants et les responsables de l'EEITO.

Magno, alors jeune dirigeant très respecté de la communauté, a été nommé directeur adjoint. La communauté dans son ensemble a participé à la lutte pour la création de l'école : dans la plantation collective, dans la préparation de la nourriture, les enseignants travaillant même sans rémunération, entre autres actions réalisées. Mais en ce qui concerne la systématisation et la présentation des revendications, les habitants de la communauté comme ceux de l'extérieur reconnaissent l'engagement de Magno dans la lutte pour l'application des droits, en particulier dans le domaine de l'éducation. C'est lors d'un voyage à Feira de Santana, dans le but de réunir les revendications de la communauté, que le professeur Magno, accompagné du cacique Babau et de ses deux frères, est mort dans un accident de voiture le 17 mai 2008.

La construction de l'école: plus d'une décennie d'attente

En 2008, après la mort de Magno, le Département de l'éducation de l'État de Bahia a annoncé qu'il commencerait la construction du bâtiment de l'école Serra do Padeiro. Il faut savoir que, comme pour l'EEITO, le gouvernement de l'État n'a pas accepté la proposition architecturale élaborée par la communauté. Il y a ici matière à discussion même si « ce n'est pas la structure qui fait l'éducation, ce n'est pas la structure qui fait l'école. C'est nous », comme le fait remarquer Gliceria. Pour elle, la structure contribue à l'amélioration des activités scolaires - lorsque, bien sûr, les spécificités de la communauté sont respectées. Jusqu'à la conclusion de cette thèse, les travaux n'étaient pas terminés, même après plusieurs dénonciations de la part de la communauté, étayées même par les recommandations du procureur de la République d'Ilhéus.

II — ÉCOLE DANS UNE ZONE DE CONFLIT : L'ÉTAT ET LES VIOLATIONS DES DROITS

Ce ne sont pas seulement les questions liées aux violations des droits en termes matériels qui affectent le bien vivre de la communauté et le développement d'une éducation scolaire autochtone de qualité. La violation des droits humains en général des autochtones est à prendre en considération. Les Tupinambas vivent dans un état permanent de criminalisation de leurs activités, qui s'accompagne de menaces de mort, s'exprime par la persécution de plusieurs de leurs dirigeants, sous l'impulsion d'individus et de groupes opposés à la démarcation, y compris d'agents du gouvernement, le tout largement amplifié par les médias.

En avril 2016, Rosivaldo Ferreira da Silva (cacique Babau) et son frère, José Aelson da Silva, ont été arrêtés par la police militaire (PM) à leur retour d'une région où une opération de reprise de possession venait de se produire. Cette arrestation arbitraire s'ajoute à plusieurs autres. Avant cela, le cacique Babau avait été emprisonné à trois reprises (en 2008, 2010 et 2014). En 2010, certains de ses frères ont également été arrêtés, notamment Glicéria Jesus da Silva (Célia), enseignante et importante dirigeante, emprisonnée avec son nouveau-né. Nous verrons plus en détails ces violences dans les sous-parties suivantes.

Armes pointées sur les enfants : l'action de la police

Femme, mère, représentante politique et professeure incarcérée avec son nouveau-né

Population scolaire non autochtone menacée et blessée

Étudiants et leaders menacés : radicalisation de la criminalisation

III — ORGANISATION COMMUNAUTAIRE : SUBSTITUTE DE L'ÉTAT

La recherche d'une éducation différenciée Tupinamba est devenue une stratégie de lutte, comme l'a souligné Sonja Mara Mota Ferreira dans son mémoire de master (2011). Les bases juridiques de l'éducation scolaire autochtone qui leur permettraient de lutter contre un modèle éducatif homogénéisateur et intégrationniste ne sont pas pleinement appliquées au Brésil, ni dans d'autres pays (BELLIER & HAYS: 2016). Les différents gouvernements brésiliens ont été fermés aux revendications des peuples autochtones et le gouvernement Bolsonaro est clairement opposé.

Le même État qui devrait fournir aux peuples autochtones une protection juridique et des ressources pour développer l'éducation scolaire autochtone, s'exonère de l'accomplissement de ses obligations légales. Il agit là où il ne devrait pas, en parrainant des attaques contre les communautés autochtones et en criminalisant leurs dirigeants, ce qui affaiblit les mobilisations autochtones. En raison du manque de ressources pour la maintenance des bâtiments scolaires, la passation de contrats de travail et le respect de plans de carrière pour les enseignants autochtones, de sérieuses limitations au projet d'éducation scolaire différenciée sont imposées. Néanmoins, nous voyons ici un exemple de résistance : la communauté a créé des stratégies et des mécanismes pour construire son autonomie afin de ne pas devenir dépendant ou être otage de l'État. Le poids cependant, est lourd, car les Tupinambas sont obligés de payer les frais des avocats, les déplacements, diverses réparations ; ils doivent aussi financer un système et un protocole de protection individuels, ainsi

que les traitements médicaux, entre autres. Ces ressources cessent alors d'être investies dans les projets communautaires eux-mêmes.

Autonomie, autosuffisance et souveraineté alimentaire pour bien vivre

À la base de son organisation, la communauté a fondé en 2004 *l'Associação dos Índios Tupinambá de Serra do Padeiro* (AITSP), structurée en six départements: Femmes, Agriculture, Jeunesse, Éducation, Santé et Communication. Nous verrons dans cette sous-partie comment elle s'organise.

« Si l'école doit vivre de l'État, alors on peut fermer ses portes »

Avec cette organisation de base opérative et efficace, la communauté est devenue plus autonome, libre de prendre ses décisions - accepter ou non un partenariat, par exemple - et être en mesure de supporter les dépenses nécessaires pour introduire des avantages dans la communauté, et permettre le développement de l'éducation scolaire autochtone.

« Nous acceptons le gouvernement en tant que partenaire, pas comme mandataire »

Sur la base de ce qui a été discuté dans ce chapitre, nous sommes parvenus à la conclusion que, dans sa lutte pour le territoire, la communauté se bat pour son autonomie, dont la lutte pour une éducation scolaire autochtone est inextricablement complémentaire. « L'école a beaucoup aidé à lutter pour la terre et elle continue. [...] Quand nous avons commencé les premières *retomadas*, on a pensé directement à l'école », explique la professeure Gildete. Avec la garantie de leur autonomie, la communauté peut choisir comment et avec qui travailler et ainsi développer ses projets, ainsi que des mesures de protection pour son intégrité physique et culturelle.

Selon Bruno Baronnet (2009 : 6), « la construction sociale de l'autonomie éducative fait partie de projets plus vastes de développement et d'appropriation sociale et culturelle des pratiques de l'autonomie régionale ». Dans le cas Tupinamba, les pratiques en matière d'autogouvernement sont orientées voire partagées avec les *encantados*, comme il en est question dans la gestion du CEITSP, que nous analyserons dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 4 – UNE GESTION SCOLAIRE PARTAGÉE ENTRE HUMAINS ET *ENCANTADOS*

« L'*encantado* est un charme, quelque chose que tu ne peux pas expliquer », prévient le cacique Babau à sa nièce Jessica. Les *encantados* sont des entités invisibles qui vivent dans d'autres sphères ou dans des communautés parallèles. En principe, ils n'ont pas eu de vie charnelle, donc, ils ne doivent pas être confondus avec les esprits des morts. Dans la communauté de Serra do Padeiro, la formation rocheuse du même nom est considérée comme la demeure des *encantados*. Parmi les Tupinambas, les *encantados* peuvent aussi être appelés *caboclos*.

Selon le Tupinambas de la Serra do Padeiro, les *encantados* seraient présents dans d'autres cultures, généralement sous d'autres noms. Les Tupinambas comprennent qu'ils sont les fils du *caboclo Tupinambá* et s'organisent religieusement en clans. Selon l'explication du cacique Babau :

Nous sommes un peuple de clans, mais pas un clan de familles, famille A, famille B, famille C. Nous sommes un peuple de clans spirituels [réunis à partir d'un *encantado*] Nous [Tupinambas de Serra do Padeiro] sommes le clan principal, nous sommes le clan de Tupinambá [...] Beri, Gentil, ceux-ci commandent les clans. Et ils sont tous des guerriers et chacun a un domaine. L'un concerne le jaguar en tant que symbole le plus fort, un autre le serpent, le cobra, un autre sur le domaine de la forêt, un autre sur le domaine des eaux, un autre sur le domaine du vent. Chacun dirige une force, un pouvoir, une détermination.

En tant qu'êtres de lumière, les *encantados*, même s'ils disposent de leurs « demeures », peuvent transiter dans le temps et dans l'espace, assurant ainsi, d'une certaine manière, la mémoire sociale du groupe. Ils peuvent expliquer quelque chose du passé, enseigner certaines pratiques en désuétude, certains remèdes, indiquer un espace où des rituels ont été accomplis ; c'est-à-dire un éventail infini de connaissances traditionnelles. De plus, en passant par les différents espaces, ils peuvent prédire les événements futurs et avertir les Tupinambas de tout danger imminent. En ce sens, Glicéria explique à sa nièce Jéssica que « les *encantados* dessinent un itinéraire dans un espace et une géographie [...], ils nous apportent un souvenir, une histoire ». Les *encantados*

communiquent généralement avec le *pajé* de la communauté, mais aussi en rêve ou à travers des personnes, qu'il s'agisse du *pajé*, de personnes initiées au culte des *encantados* ou de toute autre personne choisie par ceux-ci. Il est intéressant de noter que, contrairement aux autres peuples, les Tupinambas de Serra do Padeiro n'ont pas besoin de la médiation de substances pour communiquer avec les *encantados*.

I — LES ENCANTADOS EN TANT QU'AGENTS EDUCATIFS

Définir qui sont les *encantados* n'est pas chose facile pour les Tupinambas - en tant que sujets qui pratiquent leur religiosité et entretiennent des relations quotidiennes avec eux -, ce ne l'est donc pas non plus pour nous, chercheurs ou lecteurs. Cependant, nous pouvons essayer de mieux comprendre comment ils agissent dans une situation donnée. Les recherches développées chez les Tupinambas ont déjà démontrées l'agentivité de ces êtres en tant qu'acteurs politiques, principalement dans le domaine de la reconnaissance ethnique et de la lutte pour le territoire. Une riche littérature ethnographique - y compris dans le Nordeste - analyse le rôle de la sphère spirituelle des peuples autochtones dans le mouvement autochtone, fondée sur le *toré* (Carvalho 1994, Grunewald 2005, Andrade 2008). A également été étudié le rôle politique du *toré* qui, lorsqu'il est effectué chez les autochtones du Nordeste, contribue au renforcement de l'identité de chacun de ces peuples (Oliveira, 1999). Ainsi, le *toré* unifie en même temps que se distinguent les peuples autochtones dans la lutte, chacun utilisant des peintures, des parures, des chants spécifiques. En fonction de la région du Nordeste et du peuple autochtone, le *toré* est connu sous le nom de *porancim*, *awé*, *praiá*, *ouricuri*, entre autres dénominations. Il est intéressant de noter que parmi les Tupinambas d'Oliveira, les noms *toré* et *porancim* sont utilisés. La communauté de Serra do Padeiro se réfère presque toujours au *toré*, tandis que d'autres communautés, en particulier celles du littoral, choisissent d'utiliser *porancim*.

L'école est de Tupinambá : consultations, avertissements, purifications et protections

Déjà, lorsque l'EEITSP était dirigée par une non-autochtone, la communauté tentait de répondre aux demandes des *encantados*, si bien que lorsque Magnolia a assumé la direction, l'espace nécessaire leur a été donné pour qu'ils puissent s'exprimer dans le cadre du projet d'éducation scolaire autochtone à développer. Cette décision me permet de comprendre que la gestion mise en place est une gestion scolaire partagée, puisque les *encantados* « travaillent » de différentes manières, dans / pour le Collège. Dans la hiérarchie du CEITSP, les *encantados* sont au-

dessus de la directrice Magnólia, elle-même étant sous l'autorité de son père le *pajé* de la communauté, et celle du cacique Babau, son frère, en tant que représentant politique.

Avant de prendre toute décision concernant les affaires quotidiennes, la communauté consulte le *pajé*. Cette procédure se produit également pour les sujets liés à l'éducation scolaire. Au début de chaque année scolaire, Magnolia demande « de regarder l'école », c'est-à-dire qu'elle demande à son père de « voir » la situation de l'école pour l'année en cours et elle reste attentive aux directives qui résultent de cette consultation.

Respecter les orientations des *encantados* signifie également de réaliser quelques mesures de « nettoyage » et de protection pour garantir le bon fonctionnement des activités scolaires. Pour assurer la protection, en plus des autels de la *casa de santo* – espace religieux de la communauté - et des autels personnels, des autels plus petits sont disposés dans divers espaces du collège, tels que le secrétariat, la bibliothèque, la salle des professeurs et la cuisine. Ils sont improvisés avec le mobilier de l'école. Les quatre endroits rassemblent de petites images de Cosme et Damião, deux pots en argile, deux pots en porcelaine blanche - chacun rempli de friandises - deux petites bouteilles de miel, quelques pièces de monnaie éparpillées, un vase de fleurs et des bougies. En plus de ces éléments, l'autel de la bibliothèque a également une image de Iemanjá. Les autels sont laissés aux soins des employés.

« La Journée Pédagogique est des *encantados* »

J'ai l'intention de donner ici un exemple plus détaillé de la participation des *encantados* en tant qu' « agents éducatifs » et de la manière dont avec les Tupinambas, ils « travaillent » ensemble au fonctionnement et au développement des activités scolaires. Notez que, dans ce contexte, le verbe « travailler » fait référence, pour les Tupinambas, à l'exercice des fonctions de leur profession, en l'occurrence comme membre du corps professoral du collège, ainsi qu'à la prise en charge d'obligations rituelles liées au culte des *encantados*. Ils disent et chantent qu'ils « travaillent » ou qu'ils arrivent pour « faire le service ». Humains et non humains travaillent, alors, pour atteindre le même objectif : ici, partager la gestion du CEITSP pour que l'année scolaire soit prospère, qu'elle réponde au projet plus large de la communauté en quête d'une plus grande autonomie.

II — VIE SCOLAIRE ENTRE PARENTES

La communauté dans son ensemble participe aux progrès du projet d'éducation scolaire autochtone. Les anciens ont souligné la difficulté d'accès à l'éducation dans le passé - également aux

écoles, en raison du manque de routes et de moyens de transport - expliquant aux jeunes la possibilité qu'ils ont aujourd'hui d'étudier et que, pour cette raison, ils ne peuvent pas abandonner. Ils ont exprimé leur joie de voir leurs enfants et leurs petits-enfants avoir accès aux études et aller plus loin.

La communauté surveille l'école : responsabilité collective

Le personnel du collège est directement responsable de la mise en place du projet d'éducation scolaire conçu par la communauté, sous la direction des *encantados*. Les Tupinambas comprennent que les étudiants doivent être formés pour travailler dans leur propre communauté, non pour trouver un travail en dehors de la communauté ou pour enrichir les autres. Les études devraient permettre le développement personnel de la personne en tant qu'individu, mais aussi du collectif. Pour le cacique et les dirigeants de la communauté, avoir un travail qui ne répond pas aux besoins de la communauté équivaut à une situation d'esclavage. Cela renvoie à un contexte plus ou moins récent, de devoir travailler pour les autres, tels que des propriétaires fonciers, dans des situations similaires, et parfois, dans l'esclavage. En ce sens, l'école, telle que présentée par Paulo Freire, doit être une école de la « libération » (FREIRE: 1967, 1981, 1987, 2010) et s'approcher de la réalité de la communauté.

Outre une formation dont le but n'est pas de travailler « dehors » et pour les « autres », le projet vise à ne pas laisser ces « autres » occuper des emplois au sein de la communauté elle-même. De cette manière, la communauté ne dépendra pas de tiers pour des activités nécessitant des professionnels tels qu'avocat, médecin, agronome, entre autres, en plus de professeur. L'effort pour étudier et obtenir son diplôme doit être fait pour bénéficier à la communauté elle-même. En ce sens, le cacique Babau a précisé qu'il ne sera pas permis que « les tiers aient plus de force pour obtenir des emplois chez nous que nous-mêmes ».

L'éducation scolaire autochtone, ou plutôt le projet développé dans le cadre de cette éducation, est donc un important outil pour que la communauté obtienne plus d'autonomie. L'enseignement scolaire autochtone définit de la sorte un domaine où se croisent différentes connaissances et logiques, contribuant à la préservation des savoirs et des logiques traditionnelles et, simultanément, cherchant à dominer celles de la société dominante afin de renverser la situation de subalternité. La communauté dans son ensemble participe directement à l'élaboration et à la réélaboration des objectifs du Collège.

Être un professionnel dans sa communauté: « l'engagement est plus important »

Construire une éducation qui permette aux jeunes de grandir, en sachant entrer et sortir de la communauté et ainsi développer les projets de celle-ci dans le but de gagner en autonomie est l'objectif de tous ceux qui font fonctionner le CEITSP. Leur nombre peut varier en fonction des étudiants inscrits et des postes vacants offerts par le gouvernement de l'État.

La plupart des membres du personnel a déclaré que, lorsque le professionnel appartient à la communauté, « l'engagement est plus important ». Même s'ils peuvent être de bons professionnels, les enseignants non autochtones n'auraient pas, selon les Tupinambas, la même compréhension de la culture et de la lutte pour la reconnaissance des droits des autochtones.

Malgré les difficultés de plusieurs ordres ressenties par certains professeurs pour mettre en œuvre les orientations de la communauté et des *encantados*, la différenciation n'est pas seulement liée à ce qui est enseigné dans les disciplines. Le contenu d'une discipline peut parfois être identique à celui d'une autre école publique « commune », mais l'identité de l'école, avec sa façon de travailler Tupinamba, garantit un apprentissage différencié pour lequel la collaboration des étudiants - enfants, jeunes et adultes - en tant que sujets à part entière du processus de construction est décisive.

Les guerriers de demain

L'éducation scolaire autochtone n'est pas pensée que pour les étudiants - quel que soit leur âge -, elle est également construite avec eux. Les enfants et les jeunes sont des sujets sociaux actifs dans la construction de cette éducation (TASSINARI: 2001; COHN: 2005). Consciente de ce fait, lors de ma présence sur le terrain, je souhaitais comprendre le point de vue des étudiants sur l'éducation scolaire autochtone et ce qu'ils en attendent, en particulier en ce qui concerne les enfants et les jeunes, car le CEITSP dessert également les adultes de tous les âges. Il est intéressant de noter que lorsque la communauté a réussi à améliorer le transport scolaire, les aînés ont été invités à étudier afin qu'ils apprennent à lire et à écrire, nombre d'entre eux n'en ayant pas eu l'opportunité quand ils étaient jeunes, comme nous le verrons au chapitre 6.

Le processus de récupération territoriale a contribué au retour dans la communauté des autochtones qui en étaient sortis: certains jeunes autochtones n'avaient pas eu la possibilité d'y naître; d'autres y étaient nés mais en étaient sortis pour accompagner leurs parents.

J'ai mis l'accent sur la trajectoire de ces étudiants, car même s'ils sont autochtones, ils ont des profils différents et participent de l'univers des enfants et des jeunes de la communauté : ceux qui

sont nés dans la communauté, ceux qui proviennent d'une autre communauté de la TI ou ceux qui relèvent du contexte régional. Ensemble, ils construisent l'identité de l'éducation scolaire autochtone du CEITSP et sont conscients de la violence et des violations commises contre la communauté et directement contre eux. Dans le CEITSP, ils sont encouragés à avoir des « opinions » pour débattre, parler et se faire entendre: « ce qui n'est pas bon peut être changé, peu d'endroits permettent ça ». Ils apprennent à revendiquer leurs droits pour améliorer leur propre éducation, contribuer au développement de projets communautaires et créer les conditions d'une plus grande autonomie. Certains d'entre eux remplacent déjà les enseignants en cas d'absence. En demandant aux étudiants ce que cela signifie pour eux de pouvoir étudier dans l'école de la communauté, beaucoup ont répondu que, mise à part la facilité d'accès, cela représente une conquête et qu'ils ne voudraient pas étudier ailleurs.

Les étudiants¹⁸ sont généralement conscients d'étudier pour défendre leurs droits. Ce n'est pas une posture isolée parmi les peuples autochtones. Szulcs (2015: 14), se référant aux jeunes Mapuches d'Argentine, observe que: « [...] revendiquant leurs droits, ils génèrent une sorte d'étonnement, car cela ne semblerait pas être le propre d'un enfant - encore moins un enfant autochtone – une pareille insolence ».

III — « CE N'EST PAS NOUS QUI NOUS ORGANISONS, C'EST LA TERRE, LES ESPRITS, LES *ENCANTADOS* »

La revendication de droits - notamment du droit foncier - est le vecteur organisateur de l'éducation à l'intérieur et à l'extérieur du Collège, selon le principe que les jeunes doivent être préparés à devenir capables de développer des projets communautaires et, par conséquent, de faire avancer le projet de construction de la communauté, dans la recherche croissante d'une autonomie fonctionnelle et économique.

L'éducation non scolaire Tupinamba : une responsabilité collective entre *parentes*, parents et *encantados*

Nous considérerons dans cette section l'éducation au sens le plus large, en tant que processus de production de sujets, par conséquent, non limité à l'enseignement scolaire (GOTTLIEB, 2000). Les Tupinambas disent généralement qu'ils sont à 80% constitués d'esprit et à 20% de matière. Les enfants sont éduqués pour comprendre le monde spirituel et le monde matériel, afin de vivre en harmonie sur terre, sachant que la chose la plus importante est l'âme et non le corps.

18 En 2018 – année de référence des cartes 1 et 2 –, le CEITSP réunissait 350 étudiants, soit 177 de sexe masculin e 173 de sexe féminin; entre eux, 177 étaient non autochtones, soit, pratiquement la moitié.

La connaissance spirituelle est fondamentale pour que l'enfant puisse se développer avec toutes les capacités nécessaires à son identité tupinamba. Si les Tupinambas sont plus spirituels que de la matière, ils s'organisent, comme nous l'avons mentionné, par rapport à la terre, car ils comprennent qu'il est de leur devoir d'en prendre soin pour les *encantados*. Ils ne se considèrent donc pas propriétaires de la terre mais comme faisant partie d'elle.

« Jouer aux attaques » / « Jouer à recevoir les *encantados* »

Nous tenons à souligner que, selon la situation vécue par la communauté, puis par le CEITSP, les étudiants - même les plus jeunes - agissent en conséquence de ces situations, ce qui peut être vérifié dans leurs jeux, ainsi que dans leurs productions écrites ou dans les réponses à certaines activités scolaires. En période de conflit, leurs comportements et leurs activités scolaires ont tendance à extérioriser les événements violents. Au contraire, en temps de calme relatif, des éléments de la culture s'expriment librement dans les jeux en classe et à l'extérieur.

CHAPITRE 5 – UNE EDUCATION DOUBLEMENT DIFFERENCIEE

En plus d'être différenciée du fait de sa proposition pédagogique ethnique axée sur les intérêts des autochtones, en particulier des Tupinambas, le CEITSP a la particularité d'accueillir les « Autres », c'est-à-dire les étudiants non autochtones originaires de *acampamentos* et de *assentamentos* du Mouvement des sans-terre, de petits agriculteurs ainsi que des familles de travailleurs ruraux qui vendent leur main-d'œuvre dans des fermes de la région. En ce sens, nous serions confrontés à une proposition d'éducation scolaire interethnique proposant d'inclure les non-autochtones dans une situation sociale structurellement proche de celle des autochtones, un Autre proche (Agier et Carvalho, 1994: 111). C'est une proposition qui semble envisager, de façon complémentaire et relationnelle, des questions liées aux concepts d'ethnicité et de classe sociale. Elle peut, de manière novatrice, indiquer des alternatives de convivialité ethnique et sociale intéressantes. D'autres expériences similaires, nationales et internationales, sont connues.

L'éducation scolaire chez les Tupinambas, à l'instar des autres peuples autochtones, est considérée comme un acte politique. Dans ce chapitre, nous verrons comment ces étudiants non autochtones sont formés à la lumière de la nominée lutte autochtone depuis qu'ils reçoivent une éducation scolaire autochtone. Comme indiqué plus haut, la législation nationale a jeté les bases de l'éducation scolaire autochtone en assurant une éducation spécifique, différenciée, interculturelle, bilingue/multilingue et communautaire. Cet ensemble d'instruments juridiques représente un pas en avant dans la reconnaissance des droits des peuples autochtones, en particulier dans le cas des Tupinambas, historiquement relégués à l'invisibilité.

De l'imposition au choix

La violence de l'État brésilien en ne délimitant pas le territoire de Tupinamba que nous avons décrit principalement au chapitre 3, viole les droits des peuples autochtones, mais aussi ceux des peuples non autochtones, en particulier dans les couches sociales les plus pauvres. Les tensions et les conflits qui éclatent souvent entre les Tupinambas et les segments régionaux auraient pu s'étendre aux petits producteurs, aux travailleurs ruraux et aux sans-terre, et servir de prétexte supplémentaire pour ne pas démarquer le territoire autochtone. Cependant, conscients de la privation des droits de ces non autochtones - nous considérons ici les privations territoriales et éducatives - et du fait qu'ils ne sont pas leurs ennemis, les Tupinambas ont fini par leur ouvrir la porte à l'éducation scolaire autochtone, ce qui s'accompagne d'une série de précautions à adopter.

Opinions Tupinambas sur l'accueil des étudiants non autochtones : diversité et formes d'accords

La présence de personnes non autochtones dans le CEITSP suscite des opinions divergentes. Pour certains, c'est un moyen de faire connaître aux non-autochtones la réalité de la communauté, de les éloigner des interprétations tendancieuses des grands médias et, donc, de déconstruire les préjugés. Les relations entre les groupes autochtones et non autochtones par l'intermédiaire du collègue permettraient également un riche échange de connaissances et d'expériences. Les étudiants autochtones interrogés ont déclaré que les étudiants non-autochtones leur posaient généralement des questions sur les rituels, les *toré*, le travail du *pajé*, la signification des peintures, en salle de classe ou en dehors, prétendant démontrer une véritable curiosité qui, si correctement satisfaite, peut contribuer à un changement positif des relations interethniques locales. Pour d'autres, la présence de non autochtones peut également conduire dans la communauté des personnes avec des modes de pensée distincts et très éloignés de la réalité autochtone. Cependant, il manque encore des enseignants autochtones possédant une formation spécifique pour assumer toutes les disciplines, ce qui laisse encore de la place à des enseignants non autochtones dans le collège. Les étudiants autochtones voient à la fois des aspects positifs et négatifs de la présence de non-autochtones au sein de l'école.

Les risques d'ouverture

L'accueil d'élèves non autochtones influe d'une certaine manière sur l'organisation de la communauté, à la fois en termes de logistique (transport scolaire) et de stratégie politique, car de nouveaux problèmes se posent qui doivent être traités en interne.

II — « ICI, C'EST VARIÉ, IL Y A DES ETUDIANTS DE PARTOUT »

Comme l'a déclaré un étudiant autochtone: « ici, il y a une diversité, il y a des étudiants de partout (...) il y a des gens de toutes les cultures, de toutes les religions, de tout, etc. C'est cool parce que l'école est différente, c'est varié. C'est comme si c'était une école de dehors (de la ville) mais autochtone ».

Acampados et assentados du mouvement des sans-terre

Parmi les profils des étudiants non autochtones du CEITSP, nous pouvons citer les familles des *acampados* et des *assentamentos* du mouvement des sans terre (MST). L'*acampamento* - ensemble de cabanes en toile - résultant de l'occupation de terrains ou de bâtiments publics, garantit que le mouvement des sans-terres devient visible pour le pouvoir public comme pour la société en général dans le but de faire valoir leurs droits. Comme le savent les lecteurs brésiliens, mais pas nécessairement les non-Brésiliens, s'il n'y a pas de restitution de la propriété - forme de dépossession appliquée dans les cas où le possédant perd la possession - l'*acampamento* peut rester des semaines et des mois, généralement sans installations de base, voire des années, si l'Institut national de la colonisation et de la réforme agraire (INCRA) définit la zone comme une réforme agraire et installe ainsi les familles par le biais d'une division par lots.

Petits producteurs et autres travailleurs ruraux

Outre les travailleurs ruraux du MST, il existe d'autres catégories de familles dont certaines familles d'étudiants non autochtones fréquentent le CEITSP, avec lesquelles j'ai discuté de ce sujet.

Les "croyants" et le *povo de santo*

Ces différentes catégories de travailleurs ruraux se distinguent également par la religion, une variable qui a des implications pour l'éducation scolaire.

III — ENSEIGNER À PARTIR DE LA MANIÈRE D'ÊTRE ET DE LA LUTTE TUPINAMBA

Il est également important de comprendre la formation de ces étudiants sur leurs droits et sur les droits des autochtones, afin de réduire les préjugés des deux côtés, de manière à ce que cette formation soit à la fois un moyen d'ouverture aux non-autochtones, de défense de la communauté par la conquête de nouveaux alliés et la possibilité, pour eux deux, de meilleures relations interethniques et d'une meilleure promotion sociale par le biais de la scolarisation.

« Etudier chez les indiens »

Comme nous l'avons mentionné, sélectionner et systématiser les éléments de l'éducation tupinamba pour l'éducation scolaire autochtone n'est pas une tâche facile pour les enseignants, encore moins considérant de la présence d'étudiants non autochtones dans le collège.

Impacts du CEITSP sur la vie des non autochtones

Dans le but de contribuer à une compréhension plus approfondie des résultats des interactions autochtones / non autochtones dans le contexte scolaire de la Serra do Padeiro, j'examine ici les perceptions des étudiants non autochtones et celles de leurs familles, des effets sociaux du CEITSP dans la région et, plus spécifiquement, des impacts sur leurs propres vies. Ce qui les impressionne fortement, comme nous l'avons noté dans toutes les conversations établies avec les familles de ces étudiants, c'est principalement la qualité scolaire du CEITSP, la présence d'un système de transport scolaire, une alimentation scolaire de qualité et la possibilité d'accéder au poste de santé communautaire.

IV — « SAVOIR VIVRE AVEC LE DIFFERENT »

Le *pajé* de la communauté, reconnaît que le collège « est bon, car il [...] accueille et enseigne le bien pour tous (étudiants non autochtones) ». En effet, le Projet Politico-Pédagogique (2014: 12) indique dans la partie « mission de l'école » que le CEITSP devrait:

- Fournir des conditions de connaissance à travers l'éducation formelle et la coexistence entre les groupes, pour la formation de nouveaux leaders communautaires.
- Développer une forme de travail en quête d'intégration entre la communauté locale et la société civile organisée, visant le respect mutuel.

Briser les préjugés

La coexistence favorisée par l'éducation scolaire autochtone, à la lumière de l'expérience du CEITSP, peut devenir un instrument efficace pour la déconstruction des préjugés contre les peuples autochtones par des groupes sociaux structurellement proches, tels que le sont les petits travailleurs ruraux et d'autres catégories similaires dont les enfants fréquentent le collège. En les accueillant, et en exerçant le respect et solidarité mutuelles, les Tupinambas nous ont conquis par cette pratique inclusive. L'ouverture sélective à l'extérieur qu'ils admettent se révèle une arme de combat contre

les préjugés et l'intolérance et cela divisent les non-autochtones. Leurs enfants étant accueillis, alimentés et éduqués à la mode Tupinamba, les non-autochtones remplacent peu à peu, leur antagonisme par l'alliance. Il est particulièrement intéressant de constater que cette reconversion des actions, des sentiments et des pensées de la part des non-autochtones et, inversement, de la part des autochtones, se produit par le biais de la scolarisation.

Un modèle éducatif qui dérange : rupture de l'ordre de domination

Ce modèle scolaire contribue à la formation des enfants, des jeunes et des adultes sur de nouvelles bases, contrairement à ce que préconisent la logique gouvernementale et la logique de marché. Et les Tupinambas semblent en être conscients. Le cacique Babau, avec une rare perspicacité et une fierté non dissimulée, ne doute pas que le mode de vie tupinamba selon la variante de la Serra do Padeiro renverse progressivement les positions dans le contexte régional : au lieu d'être demandeurs de pouvoirs extérieurs, l'inverse se produit, c'est-à-dire que le mode de production et de reproduction Tupinamba contribue de manière décisive à la production et à la reproduction régionales, soit par la préservation de l'environnement (sources et forêts riveraines), soit par sa cosmologie (spiritualité) ; soit, finalement, dans le cadre de son projet d'éducation interethnique et interculturelle.

**TROISIEME PARTIE – LA PERTE DU TERRITOIRE,
LES VIEUX TRONCS ET LES LEADERS : LES RACINES
DE L'EDUCATION SCOLAIRE TUPINAMBA**

CHAPITRE 6 – ARRANGEMENTS ET STRATEGIES POUR ACCEDER A L'EDUCATION FORMELLE

La construction d'une école scolaire autochtone dans la Serra do Padeiro, aujourd'hui, est liée à un projet antérieur, dont les racines sont plus profondes, puisqu'elles sont liées à la lutte pour la terre. Bien que l'occupation de l'intérieur du territoire Tupinamba par les autochtones de la région des montagnes a augmenté après le soulèvement de Marcellino en raison de la persécution qui leur avait été infligée, des membres de la famille représentant les « vieux troncs » d'aujourd'hui ont vécu dans cette région, comme je le préciserai un peu plus loin

Selon les récits des membres de la communauté, à l'époque des « vieux troncs », il était important que les enfants et les jeunes développent leurs connaissances de la nature, de la religion et acquièrent des compétences et des attitudes spécifiques, utiles à la vie quotidienne. L'éducation « blanche » ne permettait pas de transmettre ces éléments et l'éducation formelle ne semblait pas occuper une place importante dans l'organisation sociopolitique des Tupinambas à cette époque, à la fois pour ne pas répondre aux besoins du moment et pour ne pas avoir accès aux écoles de la région. Cependant, les mémoires des anciens révèlent que certaines familles ont malgré tout été en mesure de trouver des moyens d'alphabétiser leurs enfants.

L'éducation formelle a fini par être perçue comme potentiellement utile, en particulier pour le règlement des conflits fonciers. À partir d'un travail sur la mémoire, on cherche à comprendre la préoccupation des anciens vis-à-vis de l'éducation de leurs descendants et de l'avenir de la communauté dans un contexte d'occupation de leur territoire par des non-autochtones.

I — MÉMOIRES DE VOISINAGE FORCEE

La fin du XIXe siècle est marquée par l'augmentation de l'intrusion de non-autochtones dans la région de la Serra do Padeiro, attirés par la production de cacao. Les terres autochtones ont été marchandisées ou échangées, endettant les autochtones qui acquièrent les produits industrialisés des « *vendinhas* » récemment installés dans la région. S'ils ont d'abord trouvé d'autres terres plus ou

moins facilement, ils ont vite compris qu'ils étaient coincés entre plusieurs « Autres », interdits de transiter ou d'accéder aux champs, aux bois et aux rivières. Certains autochtones ont été employés par ces même « Autres » qui ont envahi leurs terres, d'autres ont été contraints de partir et de travailler à l'extérieur et d'autres ont toujours résisté. Ceux-là sont considérés aujourd'hui comme les « vieux troncs ».

Bien que les Tupinambas n'aient jamais cessé de résister à l'intrusion et à l'occupation de leurs terres, en particulier contre les « Autres » qui voulaient contrôler la région, les années 1930 et 1940 furent particulièrement difficiles. L'anthropologue Daniela Alarcon souligne que la période comprise entre 1937 et 1987 « a été marquée, d'une part, par la défaite du soulèvement de Marcellino et, d'autre part, par l'un des premiers événements de mobilisation autochtone contemporaine » (ALARCON, 2013: 44). Durant cette période, il manque des données qui seraient pertinentes pour mieux comprendre le contexte du processus de récupération territoriale. Le manque d'informations sur certaines périodes historiques souligne l'invisibilité des acteurs sociaux qui ont lutté et résisté en repensant constamment leurs stratégies pour progresser dans le contexte de la pertinence ethnique.

Bien qu'elles ne combleront pas ces lacunes, les informations que nous avons rassemblées en discutant avec les « vieux troncs » - et les recherches dans les archives des écoles rurales - sur l'accès à l'éducation formelle dans la région de Serra do Padeiro au cours de cette période apportent des éléments qui mettent en évidence la présence et la résistance des Tupinambas dans la région.

« Trouver un voisin, c'était loin »

Les « Autres » et la tentative de rendre invisibles les autochtones

« La rue d'un seul côté »

II — LIEUX D'ALPHABÉTISATION

En discutant et en parcourant la communauté avec les anciens - hommes et femmes - et avec d'autres personnes plus ou moins jeunes qui ont un souvenir de la région du temps où il n'y avait pas encore l'annexe scolaire Serra do Padeiro de l'EEITO, ont ressurgi à la mémoire des anciens lieux d'alphabétisation. Au fur et à mesure qu'ils remontaient dans les souvenirs de leur enfance, les anciens se sont progressivement rappelés des lieux où se trouvait une « petite école ». Au début, certains d'entre eux ne trouvaient pas pertinent de mentionner qu'ils avaient eu l'occasion de fréquenter ces « écoles » parce qu'ils avaient compris que, lorsque je leur demandait s'ils avaient étudié quand ils étaient enfants ou jeunes, je me référais à l'éducation telle qu'elle se présente

aujourd'hui. En fait, leurs réponses étaient justes. Il ne s'agissait pas d'étudier, mais d'être alphabétisés, ou du moins d'acquérir certaines notions de base. Cependant, quand ils ont compris que je m'intéressais à leurs expériences dans ces « écoles » et que j'essayais de les localiser pour élaborer la carte « Catégories d'écoles de la région de Serra do Padeiro (1950 - 2015) », ils ont commencé à se mobiliser pour obtenir plus d'informations. De la même manière, ils ont d'abord pensé que cela ne m'intéresserait pas de visiter des endroits où il n'y avait pas de vestiges des écoles préexistantes, mais la mention de la carte leur a fait prendre conscience de leur l'importance.

Au fur et à mesure que nous obtenions plus d'informations, j'ai compris que les anciens différencient ces « petites écoles » - que j'ai appelé « lieux d'alphabétisation » - selon différentes catégories – « école à domicile », « écoles improvisées », « écoles privées » et « écoles municipales ». Peu à peu, plusieurs de ces endroits ont émergé, ce qui m'a permis d'accéder à une autre mémoire du territoire.

Les recherches de ce chapitre se sont déroulées en trois étapes : la première, en identifiant les lieux d'alphabétisation à partir des récits des anciens; la seconde, par la reproduction de la documentation disponible sur les anciennes écoles municipales précédemment identifiées avec la collaboration active des anciens, dans les archives des écoles rurales des municipalités de Buerarema et Una; et la troisième, grâce à la localisation de ces lieux d'alphabétisation et à la collecte des coordonnées GPS pour la préparation de la carte.

Écoles « à domicile», « privées » et « improvisées »

a) Écoles « à domicile »

« L'école à domicile » se caractérise selon mes interlocuteurs, par la présence d'un professeur particulier qui enseignait chez eux. L'enseignant restait généralement chez l'étudiant pendant la semaine en raison du manque de routes et de moyens de transport. Dans certains cas, ce sont les parents eux-mêmes qui ont initié l'alphabétisation de leurs enfants.

Enseigner l' « ABC » sur l'emballage du sucre

« Aujourd'hui, vous ne savez même pas ce qu'est la calligraphie»

« Apprenait celui pour lequel le père s'intéressait »

Éviter les influences extérieures et avoir un plus grand contrôle

b) Ecoles « privées »

Les anciens se réfèrent aux « écoles privées » lorsque l'enseignant a été embauché par les parents mais, au lieu d'enseigner « à domicile », enseigne dans un lieu spécifique où se réunissaient d'autres enfants des alentours.

c) Écoles « improvisées »

Est considérée « école improvisée », une école dans laquelle les cours sont donnés sans rémunération à l'enseignant, en plus des lieux improvisés.

Écoles municipales

Nous avons identifié 23 écoles municipales avec la collaboration des anciens de la communauté, comme le montre la carte 3. Pour certaines d'entre elles, peu d'informations sont disponibles, ce qui a rendu difficile la localisation de la documentation dans les archives des écoles rurales. Pour d'autres, même en connaissant le nom, il n'a pas été possible de trouver la documentation.

a) Écoles municipales en terres envahies

L'identification des lieux que nous avons faite avec les anciens de ces écoles municipales, après 1930, a montré que de nombreux autochtones expropriés étaient retournés sur leurs lieux d'origine grâce au processus de récupération territoriale. Les mémoires des anciens et la documentation relative à certaines écoles municipales prouvent que nombre d'entre eux n'ont pas cessé de se rendre sur les terres expropriées pour y être alphabétisés, parfois même par les expropriateurs eux-mêmes.

Les récits révèlent également que, bien qu'il ne s'agisse pas d'une pratique systématique, certaines familles se sont montrées préoccupées, dès les premières décennies du XXe siècle, de l'alphabétisation de leurs enfants, même dans le contexte de relatif isolement dans lequel ils se trouvaient, en raison de l'avancée des non-autochtones sur le territoire.

Il est important de noter que le fait d'avoir des enfants à l'école signifiait qu'ils n'avaient pas de force de travail dans les plantations pendant au moins un tour scolaire, ce qui, pour les familles qui ne disposent pas de main-d'œuvre extra domestique implique un surmenage ou un travail supplémentaire pour la main-d'œuvre adulte en activité.

Ce chapitre cherche à fournir au lecteur des informations sur l'éducation avant la mise en place de l'école autochtone telle qu'elle est maintenant comprise, et sur les divers « arrangements » mis en place pour assurer que les enfants soient alphabétisés jusqu'à ce que l'école devienne un projet politique, comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Les efforts déployés, avec la collaboration précieuse des interlocuteurs, pour identifier les écoles ou ce qui était désigné comme tel - souvent une table, des chaises, un enseignant et des étudiants - visaient à démontrer la valeur attribuée à l'éducation scolaire, la pertinence attribuée à savoir écrire son nom, signer, lire écrire, qui commence à se développer progressivement avec des écoles plus attrayantes ainsi que des étudiants et des professeurs plus valorisés. Dans le cas qui nous occupe, comme dans des cas similaires, la mobilisation des autochtones constitue un moteur extraordinaire.

CHAPITRE 7 – VERBALISATION D’UN PROJET D’ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE

I — « IL VA Y AVOIR UN TEMPS OÙ VOUS AUREZ BESOIN D’ÉTUDES POUR VIVRE ICI ».

Même avec des exemples d'expériences d'alphabétisation remontant aux premières décennies des années 1900, nous supposons que la verbalisation d'un projet d'éducation communautaire parmi les Tupinambas de la Serra do Padeiro remonte à la fin des années 1970. Elle est associée aux préoccupations des anciens concernant l'éducation de leurs descendants et, par conséquent, l'avenir du territoire.

La mission de João de Nô

Les récits de la famille du cacique Babau se réfèrent aux recommandations de João de Nô comme un point de départ possible dans la formulation d'un projet communautaire d'éducation formelle. En 1981, il a réuni son fils (Lírio, le *pajé* actuel de la communauté), sa belle-fille (Maria) et trois de ses petits-enfants encore très jeunes : Magnólia (directrice actuelle du CEITSP), Jurandir (Baiaço) et Babau. Lors de la réunion, il a indiqué qu'il souhaitait « laisser quelques recommandations » sur ce qui se passerait après son « départ ». Il a souligné que ses proches devraient maîtriser les connaissances du « Blanc » dans son intégralité pour ne plus être lésés.

Du *vinhático* au crayon

Après la réunion avec João de Nô, Lírio et Maria ont tenté de suivre les recommandations en scolarisant leurs enfants. Maria a joué un rôle clé dans cette tâche. Elle se souvient avoir travaillé dur et même s'être privée de « faire le marché » - une expression qui évoque l'acquisition de biens non produits par la famille ou le groupe domestique – afin d'économiser l'argent nécessaire à l'achat des tickets d'autobus pour ses enfants. Avec son mari, ils ont même dû vendre trois *vinháticos* – type d'arbre de grand port – pour acheter des crayons et des cahiers. Mais cela ne suffisait pas. Quelque chose devait être fait. Comme nous le verrons dans la section suivante, Maria

a eu une autre idée pour que les recommandations de João de Nô soient respectées. Il ne s'agissait pas seulement d'alphabétiser ses enfants, mais de les préparer à de nouvelles vicissitudes. João de Nô avait prédit que savoir lire et écrire était le moyen le plus efficace pour les Tupinambas de connaître leurs droits et le fonctionnement du « monde du blanc ».

Bonne chance

L'alternative qui semblait réaliste était de demander l'ouverture d'une école municipale à la Serra do Padeiro afin de faciliter l'accès non seulement à leurs enfants, mais également à d'autres enfants des alentours. À cette époque, Magnolia enseignait déjà dans la réserve de cacao du propriétaire terrien, Arlindo. Maria se souvient que, en 1989, elle a rassemblé d'autres femmes autochtones et non autochtones pour solliciter du préfet de Buerarema, Antonio Brito, l'ouverture d'une école plus proche de la Serra do Padeiro et un *pass* de bus pour que les jeunes qui ont finalisé le primaire dans la zone rurale puissent se rendre à Buerarema pour poursuivre leurs études au collège. Cette école sera baptisée *Boa Sorte* : « Bonne Chance ».

II — FORMATION DES REPRESENTANTS POLITIQUES

Les exemples de Magnolia et de Babau révèlent la détermination avec laquelle ils se sont investis pour observer la promesse faite au grand-père lors de sa dernière réunion et au cours de laquelle il a tracé les trajectoires, soutenu par sa condition de famille. Les routines de chacun, des parents et d'autres membres de la communauté, comme nous l'avons vu - et des enfants, témoignent de changements ou de réaménagements constants causés par la perte de territoire et le désir de dispenser une éducation formelle aux enfants de façon à inverser la situation adverse.

Le transport comme activateur de luttes

Les jeunes générations qui ont rejoint l'école *Boa Sorte* à la fin de la quatrième année, souhaitaient également poursuivre leurs études en ville. Selon la perspective autochtone, cet épisode marque l'un des premiers moments où, en plus d'étudier en ville pour acquérir la connaissance du « blanc », un autochtone est également parvenu à enseigner à de non-autochtones. Dans ce cas, pour enseigner aux « Blancs » comment s'organiser et lutter pour leurs droits - ici, obtenir le moyen de transport approprié pour pouvoir étudier. En effet, le cacique Babau a organisé des manifestations avec les autres étudiants des collèges de la ville de Buerarema afin d'exiger du préfet des titres de transport pour les jeunes de la zone rurale.

« Étudier dans la rue »: préjugés et racisme à l'encontre des « étudiants de la campagne»

Les recommandations de João de Nô auraient donc pris une autre dimension. En plus d'avoir étudié avec les « Blancs », comme le lui avait recommandé son grand-père, Babau prétend aussi leur avoir enseigné quelque chose. Nous ne savons pas si João de Nô a seulement omis de mentionner cet aspect - la nécessité d'enseigner aux « Blancs » de respecter les personnes « différentes » - ou s'il ne voyait tout simplement pas cette possibilité, notamment parce qu'il n'a pas attribué, du moins lorsqu'il était en vie, la fonction que Babau devra remplir. En tout état de cause, nous retenons le lien étroit qui existe entre la lutte pour l'éducation et la lutte pour la terre.

**QUATRIEME PARTIE – JEUNESSE TUPINAMPA DANS
LA CONSTRUCTION DE SON FUTUR – EN GUISE DE
CONSIDERATIONS FINALES**

CHAPITRE 8 – UNE ORGANISATION DE LA JEUNESSE TUPINAMBA

Ce chapitre porte sur la participation des jeunes Tupinambas, plus particulièrement de la Serra do Padeiro, dans les différentes luttes de leur peuple. Nous parlerons de la responsabilité confiée aux jeunes dans la réalisation de diverses activités en tant que moyen d'apprentissage et dans quelle mesure la confiance reconnue dans la capacité de ces jeunes à coordonner des activités les encourage à aller plus loin. Nous retracerons la trajectoire du groupe de jeunes *Atã*, - actuellement coordonnée par une autre génération de jeunes -, son organisation et les activités qu'il développe. Nous essayerons de comprendre que les jeunes sont conscients de l'importance de l'individu pour la consolidation d'un collectif.

I — LE CULTE AUX *ENCANTADOS* DANS LA VIE DES JEUNES

Depuis leur naissance, voire pendant la gestation, les enfants participent à la vie spirituelle de la communauté, comme nous l'avons vu à travers quelques exemples dans les chapitres précédents. Au fur et à mesure qu'ils grandissent, ils participent plus consciemment à différents rituels et assument également des responsabilités envers les *encantados*.

Selon les Tupinambas de la Serra do Padeiro, le meilleur moment pour effectuer un rituel de protection – *fechamento de trabalho* - c'est-à-dire passer par un processus initiatique, est au moment de l'adolescence comme nous en parleront dans les sous-parties suivantes :

Fechamento de corpo

Les obligations religieuses

II — GROUPE *ATÃ*

Ce groupe de jeunes a été créé par la communauté au début des années 2000 pour inclure les jeunes dans la lutte pour la récupération du territoire. En 2015, une deuxième génération a poursuivi

les objectifs du premier groupe en lui donnant le nom de *Atã*, qui signifie « fort » en Tupi, selon les membres de ce groupe. Le nouveau groupe a pour objectif de faire revivre et de renforcer la mémoire sociale et la culture du groupe au sein de la communauté comme nous le verrons dans les deux sous parties annoncées.

Apprendre à avoir des responsabilités et autonomie

La place de l'individu dans le collectif

(PRESQUE) CHAPITRE 9 – TUPINAMBA A L'UNIVERSITE ET UNIVERSITE TUPINAMBA : DEFIS ACTUELS ET FUTURS

L'accès des populations autochtones à l'université et leur possibilité d'y rester sont importants pour que les jeunes puissent réellement s'efforcer de donner une continuité aux projets communautaires et en créer d'autres qui leur seront utiles, comme l'avaient anticipé les *encantados*.

I — ACCÈS ET PERMANENCE À L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Outre les cours universitaires, il convient de mentionner que les Tupinambas investissent dans des cours complémentaires par exemple d'informatique, de design ou de langues comme l'anglais, l'espagnol et le portugais, afin de garantir le développement des compétences des enseignants et des jeunes et leur permettre de se préparer à divers concours.

Étudier à l'université ou suivre d'autres types de cours en ville nécessite une organisation logistique et financière. En règle générale, chaque famille paie les frais de leur membre qui étudie, et des arrangements peuvent être pris pour le déplacement de manière à réunir plusieurs personnes. Lorsque la famille ne dispose pas des ressources nécessaires, l'AITSP aide à payer les dépenses, sachant qu'il s'agit d'un investissement pour la communauté elle-même. Investir dans l'individu apporte des avantages collectifs.

Cependant, le conflit territorial représente l'un des obstacles majeurs à la permanence à l'Université ou à la poursuite de tout cours dans la ville. En effet, les menaces limitent la circulation : pour suivre un cours en ville, les Tupinambas doivent éviter de créer des routines. Il leur arrive autrement de subir des vexations, des humiliations ou des attaques.

II — UNE UNIVERSITÉ EN TERRE TUPINAMBA ?

La trajectoire du projet éducatif des Tupinambas de la Serra do Padeiro ne se limite pas à la recherche d'une amélioration du CEITSP. En fait, la communauté envisage de transformer une *retomada* en Université des peuples autochtones du Brésil (UPIB).

BIBLIOGRAPHIE

Livres, artigos, monografias, memórias e teses

- ABREU, M. *Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?* Dans : Aberto, Brasília, v.15, n.67, p.5-20, 1995.
- ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- AGIER, Michel et Carvalho, Maria Rosário G. de. Nation, race, culture: les mouvements noirs et indiens au Brésil. *Cahiers de l'Amérique Latine*. Paris: IHE- AL, pp. 107-24. 1994.
- ALARCON, Daniela Fernandes. *O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Institut de Sciences Sociales, Université de Brasilia, 2013.
- ALARCON, Daniela Fernandes. *Retomadas de terras e ocupação militar: a disputa pela aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia*. Travail présenté à la 29e Reunion Brésilienne d'Anthropologie, réalisée entre le 03 et 06 août 2014, Natal/RN, 2014.
- ALMEIDA, Camila Brito de. *Rameando identidades na caminhada dos Tupinambá de Olivença-BA*. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Université Fédérale de Bahia, 2019.
- ANDRADE, Ugo Maia. *Memória e diferença: os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. *A Educação em Itabuna. Um estudo da organização escolar (1906-1930)*. Ilhéus: Editora da UESC, 2006.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Traduction de Suzana Martins. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1997.
- BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. Dans: RUBIM; BARBALHO. *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.

- BARRONET, Bruno. *Autonomía y Educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. México (cidade), 2009. Tese (Doctorat en Science Sociale) – Colegio de México A.C et Université Sorbonne Nouvelle-Paris III.
- BASTIAN, Jean-Pierre. *Le protestantisme en Amérique Latine*. Genève: Labor et Fies, 1994.
- BARTH, Frederik. Introduction. Dans: *Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference*. London: George Allen y Unwin, 1969.
- BELLIER, Irène. *L'ENA comme si vous étiez*. Paris: Le Seuil, 1993.
- BELLIER, Irène. *La part des femmes. Essai sur les rapports entre les femmes et les hommes Maihuna*. Thèse de doctorat, EHESS. 1986.
- BELLIER, Irène (org.). *Peuples autochtones dans le monde: les enjeux de la reconnaissance*. Paris: L'Harmattan, 2013. (Collection Horizons Autochtones)
- BELLIER, Irène & HAYS, Jennifer (dir.). *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?* Paris : L'Harmattan. 2016.
- BENITES, Tónico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- BEZERRA, André Augusto Salvador. *Consenso e força perante a mobilização Tupinambá: o discurso do poder dos meios de comunicação e do Judiciário*. Thèse (Doctorat en Humanités, Droits et autres Légitimités). São Paulo, Université de São Paulo, 2017.
- BONFIM, Anari Braz. *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. Salvador. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, Université Fédérale de Bahia, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- BOYER Véronique. *Expansion évangélique et migrations en Amazonie brésilienne*, IRD/Karthala. 2008.
- BOYER Véronique. Les Baniwa évangéliques parlent des missionnaires protestants : Sofia et ses successeurs. *Ateliers de Caravelle*, n°18, Toulouse, pp.83-99 , 2001.
- BOYER Véronique. O pajé e o caboclo : de homem a entidade, *Mana* 5(1), p.29-56. 1999.
- CABRAL, João Pina; SILVA, Vanda Aparecida. *Gente livre: consideração e pessoa no baixo sul da Bahia*. São Paulo: Terceiro Nome, 2013.
- CAMPOS, João da Silva. *Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus*. 3 ed. Ilhéus, Editus, 2006 [1947].
- CANDAU, Joël. *Anthropologie de la mémoire*. Paris: Armand Colin, 2005.

- CAPREDON, Élise. *Identification ethnique et appartenance religieuse à São Gabriel da Cachoeira (Amazonas-Brésil)*. Mémoire de Master en Anthropologie, EHESS, 2008.
- CAPREDON, Élise. *Les Églises autonomes. Évangélisme, chamanisme et mouvement indigène chez les Baniwa de l'Amazonie brésilienne*. Doctorat en Anthropologie sociale et ethnologie. EHESS - Paris; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. pp. 311-373.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *Os direitos do índio, ensaios e documentos*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1987.
- CARVALHO, Maria Luiza Coelho Santos. *A ação alfabetizadora do Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira da Bahia*. UFRN, 2000.
- CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. Salvador: Dissertação de Mestrado. PPGCS/UFBA. 1977.
- CARVALHO, Maria Rosário de. *De índios "misturados" a Índios "regimados"*. Comunicação apresentada na 19 Reunião da ABA. Niterói, 1994. P. 1-16.
- CARVALHO, Maria Rosário; CARVALHO, Ana Magda (org.). *Índios e caboclos: A história recontada*. Salvador, Edufba, 2012.
- CARVALHO, Maria Rosário; SOUZA, Ana Cláudia; SOUZA, Jurema; e PEDREIRA, Hugo (orgs). *Mapeando Parentes: Identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguaçu*. Salvador: Edufba, 2012.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CÉSAR, América Lucia Silva. *Núcleo Yby Yara – Observatório de Educação Escolar Indígena: fragmentos para uma cartografia da educação escolar indígena*. / Coordenado por América Lúcia Silva César. Salvador: Quarteto, 2015.
- CEVALLOS, Sofia Vivar Nora. *Senti-pensar con la selva: luttés pour le territoire, l'autonomie et l'autodétermination dans le contexte du Sumak Kawsay. Le cas des peuples Kichwa et Waorani du Yasuni, Amazonie Équatorienne*. Paris. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale et Ethnologie) – Laboratoire d'anthropologie des organisations et institutions sociales (LAIOS), Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain (IIAC), 2019.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COSTA, Erlon Fábio de Jesus. *Festar em Olivença: A Puxada do mastro de São Sebastião, uma questão de identidade e semiótica*. Article de fin de cours (Spécialisation en Psychologie sociale). Ilhéus, Université Étatique de Santa Cruz, 2013.

- COSTA, Erlon Fábio de Jesus. *Da corrida de tora ao poranci: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no Sul da Bahia*. Brasília: Université de Brasília, 2013.
- COSTA, Francisco *Vanderlei Ferreira da Revitalização e ensino de língua indígena: interação entre sociedade e gramática*. Thèse de Doctorat. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculté de Sciences et Lettres – Unesp/Araraquara, 2013.
- COUTO, Edilece Souza. 2001. *A Puxada do mastro: Transformações históricas da festa de São Sebastião em Olivença (Ilhéus-BA)*. Ilhéus, Editora da Universidade Livre do Mar e da Mata.
- COUTO, Patricia Navarro de Almeida. *Morada dos encantados: Identidade e religiosidade entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, Buerarema, BA*. Mémoire de Master (Anthropologie). Salvador, Université Fédérale de Bahia, 2008.
- COUTO, Patricia Navarro de Almeida. *Os filhos de Jaci: Ressurgimento étnico entre os Tupinambá de Olivença, Ilhéus, BA*. Article de fin de cours (Anthropologie). Salvador, Université Fédérale de Bahia, 2003.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A, 1968 [1961].
- FERREIRA, Sonja Mara Mota. “*A luta de um povo a partir da educação*”: *Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro*. Mémoire de Master (Education). Salvador, Université Étatique de Bahia, 2011.
- FERNANDES, Florestan. Notas sobre a educação na sociedade tupinambá. Dans: _____. *A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.
- FREIRE. Paulo. *Alfabetizar é preciso*. Palestra proferida por Paulo Freire durante encontro de alfabetizadores populares, em Coaraci-BA, em 12.04.92. Coaraci: Ed. FASE, 1992.
- FREIRE. Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE. Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000 [1967].
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 [1970].
- GORDILLO, Gastón. The crucible of citizenship: ID-paper fetishism in the Argentinean Chaco. *American Ethnologist*, 2:162–176. 2006.
- GROS, C.; DUMOULIN, D. *Le multiculturalisme au concret: un modèle latino- américain?* Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2012.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). *Toré: regime encantando do índio do Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.
- GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

- GUTIERREZ, Carlos. *Reflexividade evangélica a partir da produção crítica e construção de projetos de vida na Igreja Universal do reino de Deus*. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale), Unicamp, Cmapinas, 2017.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. *Il n'y pas de petite querelle. Nouveaux contes de la savane*. Paris : Éditions Stock, 1999.
- HERTZ, Robert. A proeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: *Religião e Sociedade*, vol.06, 1980.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.
- JACOBINA, Alberto. Em torno dos grupos indígenas da Bahia em 1932. *Revista do Instituto Geográfico e Histórico*, n.60. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1934.
- KOHLER, Florent. *Uma Gênese dos Pataxó: O Massacre de 51*.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami*. Traduction de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LARA, Amiel Ernenek Mejía. *Contra-invenções indígenas: antropologias, políticas e culturas em comparação desde os movimentos Nahua (Jalisco, México) e Tupinambá (Bahia, Brasil)*. Thèse de doctorat (Anthropologie Sociale). Campinas, Université Etatique de Campinas. 2017.
- LARA, Amiel Ernenek Mejía. *Estar na cultura: Os Tupinambá de Olivença e o desafio de uma definição de indianidade no sul da Bahia*. Mémoire de Master (Anthropologie sociale). Campinas, Université Étatique de Campinas, 2012.
- LE BOT, Yvon. Le renversement historique de la question indienne en Amérique Latine. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 10, 2004. Disponible sur: <<http://alhim.revues.org/100>>.
- LINS, Marcelo da Silva. *Os vermelhos nas terras do cacau: A presença comunista no sul da Bahia (1935-1936)*. Mémoire de Master (Histoire sociale). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2007.
- LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Thèse de doctorat (Anthropologie Sociale). Université de Brasília.
- MACEDO, Ulla. *A dona do corpo: Um olhar sobre a reprodução entre os Tupinambá da Serra-BA*. Mémoire de Master (Anthropologie). Salvador, Université Fédérale de Bahia. 2007.
- MAGALHÃES, Aline Moreira. *A luta pela terra como “oração”: Sociogênese, trajetórias e narrativas do “movimento” Tupinambá*. Mémoire de Master (Anthropologie Sociale). Rio de Janeiro, Université Fédérale de Rio de Janeiro, 2010.
- MARCIS, Teresinha. *A “hecatombe de Olivença”: Construção e reconstrução da identidade étnica, 1904*. Mémoire de Master (Histoire Sociale). Salvador, Université Fédérale de Bahia, 2004.

- MARCIS, Teresinha. *Educação escolar indígena diferenciada: regulamentação e implantação no Estado da Bahia - 1999-2007*. IV Encontro Estadual de História - ANPUH-BA História: Sujeitos, Saberes e Práticas. Vitória da Conquista – BA, 2008.
- MARIANO, Ricardo. Expansão e ativismo político de grupos evangélicos conservadores. Secularização e pluralismo em debate. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, vol. 16, 2016, pp.710-728.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. V. 2. São Paulo: EPU, 1974.
- MENDES, Alessandra Martins Giroto; TUPINAMBÁ, Jaborandy Sosigenes do Amaral e Silva Junior (Org.). *Anciões em Contos e Encontros*. Ilhéus, 2014.
- MÉTRAUX, Alfred. *La religion des Tupinamba*. Paris: Puf, 2014.
- MONTEIRO, Maria Elizabeth Brêa. Índios e terra no sul da Bahia. In: MUSEU DO ÍNDIO. *Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru-Paraguaçu (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002. pp.367-376.
- MUSEU DO ÍNDIO. *Povos indígenas no sul da Bahia: Posto Indígena Caramuru- Paraguaçu (1910-1967)*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002.
- NORA, Pierre. (dir.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Quarto Gallimard, 1997. v.1-3.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais*. *Mana* v.4, n.1, p.47-77. 1998.
- OLIVEIRA, D. A. G. *Avaliação química, nutricional e sensorial de uma mistura à base de farinhas de arroz, banana e mandioca, enriquecida com outras fontes protéicas*. 1997. 79 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, 1997.
- PARAISO, Maria Hilda Baqueiro. Os índios de Olivença e a zona de veraneio dos coronéis de cacau na Bahia. In: *Revista de Antropologia da USP*, 30/31/32. São Paulo, 1989. pp. 79-110.
- PASSOS, João Décio Passos. *Teogonias urbanas: o nascimento dos velhos deuses*. Thèse de Doctorat. Pontificia Universidade Católica de São Paulo. 2001.
- PEDREIRA, Hugo. *“Saber Andar”: Refazendo o território Pataxó em Aldeia Velha*. Travail de fin de cours. Salvador: Université Fédérale de Bahia, 2013.
- PICINAM, M. (con N. Sánchez, R. Nahuel, K. Kalfinahuel, M. Paillalef y R. Ñanku) *de Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- QUADROS, Jéssica Silva de. *Pisando na terra de Tupinambá. O encontro do povo Bantu na morada dos encantados*. Article de fin de cours, spécialisation en État et Droit des Peuples et Communautés Traditionnels. Université Fédérale de Bahia. 2018.

- QUADROS, Jéssica Silva de. “Nem cabelo liso você tem”: uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo tupinambá da aldeia Serra do Padeiro. Article de fin de cours, spécialisation en Gestion de Personnes. Itabuna, FTC, 2016.
- REIS, Epaminondas Alves. *A Produção da Escola Tupinambá na Aldeia Indígena Serra do Padeiro. Mémoire de Master*. Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Université Etatique du Sudest de Bahia, 2017.
- RICAUD, Emmanuelle Oneto. *Manger : une affaire d’État ? Ambigüités du programme d’alimentation scolaire Qaliwarma em Amazonie péruvienne*. Socio-anthropologie, 39, 2019.
- ROCHA, Cinthia Creatini da. “Bora vê quem pode mais”: uma etnografia sobre o fazer política entre os Tupinambá de Olivença (Ilhéus, Bahia). Florianópolis, Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale) – Université Fédérale de Santa Catarina, 2014.
- SALAMANCA, Carlos. Os novos Qom: a constituição de uma identidade relacional em devir. *Mana* 15(1): 155-182, 2009.
- SANDRONI, Laila Thomaz. *Territórios em disputa: os Tupinambá de Olivença e a conservação da biodiversidade na Mata Atlântica no Sul da Bahia*. Thèse (Doctorat en Sciences Sociales: Développement, Agriculture et Société). Université Fédérale Rurale de Rio de Janeiro, 2018.
- SANTANA, José Valdir Jesus de. “A letra é a mesma, mas a cultura é diferente”: a escola dos Tupinambá de Olivença. São Carlos. Thèse (Doctorat en Anthropologie Sociale) – Université Fédérale de São Carlos, 2015.
- SANTANA, Sirlândia S. *O papel das mulheres na definição e demarcação das terras indígenas dos Tupinambá de Olivença-BA*. São Paulo. Thèse (Doctorat en Sciences Sociales-Anthropologie) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- SANTOS, Rutian do Rosário. *Organização política e produtiva dos Tupinambá da Serra do Padeiro*. Salvador, 2014. Article de fin de cours (Bacharelado en Sciences Économiques) – Université Fédérale de Bahia.
- SAYAD, Abdelmalek. *L’école et les enfants de l’immigration*. Paris: Editions du Seuil, 2014.
- SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: *Boletim do Museu Nacional*, Série Antropologia, n.32, 1979. p.2-19.
- SCHUSKY, Ernest L. *Manual para Análise de Parentesco*. São Paulo: EDUSP, 1973.
- SILVA, Jéssica Torres Costa e. *Processos de criação da política indigenista no estado da Bahia: Atores e arranjos institucionais, Cadernos de Arte e Antropologia [Online]*, Vol. 2, No 2|2013, Publié le 01 outubro 2013. Disponible sur: <<http://journals.openedition.org/cadernosaa/450>>; DOI: 10.4000/cadernosaa.450. Accès le: 26 octobre 2018.
- SILVA, Núbia Batista da. *Educação de Jovens e Adultos e a afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença – 1996 a 2004*. Article de fin de cours. Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Ilhéus: Département d’Éducation, Université Étatique de Santa Cruz- UESC, 2006.

- SILVA, Rosilane Maciel. “O coronel Manoel Pereira de Almeida e a formação do município de Una”. In: *Cadernos do CEDOC*, 3 (Poder rural). Ilhéus, Editus, 2004, pp. 9-44.
- SILVA CAMPOS, João da. *Crônica da capitania de São Jorge dos Ilhéus*. 3 ed. Ilhéus, Editus. 2006 [1947].
- SIMAS, Luiz Antonio & Rufino, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SILVA, Núbia Batista da. *Registro da memória da ação do CAPOREC e da afirmação da identidade étnica do povo Tupinambá de Olivença*. FASE/Itabuna, 2004.
- SILVA, Jerônimo da S. e & PACHECO, Agenor Sarraf. Diásporas de encantados na Amôzonia Bragantina. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 129-156, jan./jun. 2015.
- SOUZA, Jurema Machado. *Trajetórias Femininas Indígenas: gênero, memória, identidade e reprodução*. Salvador: Mémoire de Master. PPGCS/UFBA, 2007.
- SOUZA, Jurema Machado de Andrade. *Os Pataxó Hãhãhã e as Narrativas de Luta por Terra e Parentes no sul da Bahia*. Thèse (Anthropologie Sociale). Brasília, Université de Brasília, 2019.
- SURRALLÉS, Alexandre. Human rights for nonhumans. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 7 (3): 211–235. 2017
- SZULC, Andrea. *La Niñez Mapuche. Sentidos de pertencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos, 2015.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena, novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; KAWALL, Mariana L. (orgs.). *Antropologia, História e Educação*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- TUPINAMBÁ (Professores). *Memória Viva dos Tupinambá de Olivença: lembrar é reviver, é afirmar-se ser*. Organizado pelos professores Tupinambá de Olivença, com colaboração e edição ANAI/FASE-BA/MEC/PINEB-UFBA, 2003.
- TUPINAMBÁ, Marcinéia Vieira de Almeida Santos. *Práxis pedagógicas e saberes culturais: diálogos com as professoras Tupinambá de Olivença*. Ilhéus, BA: UESC, 2016.
- UBINGER, Helen Catalina. *Os Tupinambá da Serra do Padeiro: Religiosidade e territorialidade na luta pela terra indígena*. Dissertação de mestrado (Antropologia). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2012.
- VERDUM, Ricardo. *Povos indígenas: constituições e reformas políticas na América latina*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.
- VIEGAS, Susana de Matos. *Terra calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do sul da Bahia*. Rio de Janeiro, Editora 7Letras, 2007.
- VIEIRA, José Glebson. *Amigos e competidores: política faccional e feitiçaria nos Potiguara da Paraíba*. São Paulo: Thèse de Doctorat. PPGAS/USP, 2010.
- WALTER, Emmanuelle. *Soeurs volées. Enquête sur un féminicide au Canada*. Québec: Lux Éditeur, 2014.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1983.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UNB, Volume I, capítulo I e III, p. 3-35; 139-162. Volume II, p. 517-580. 1991.

Rapports, diagnostics et opinions

BRASIL. *Relatório final circunstanciado de identificação da Terra Indígena Tupinambá de Olivença*. Brasília, 2009.

PARAÍSO, Maria Hilda. *Relatório Técnico da Reserva Caramuru-Paraguaçu*. Convênio FUNAI / UFBA. Salvador, 1976.

Relatório Circunstanciado de Identificação da Terra Indígena Pataxó do Monte Pascoal. Salvador: Departamento de Antropologia/UFBA, 2008.

TUPINAMBÁ. *Relatório reivindicativo para criação de Escolas Indígenas nas aldeias do povo Tupinambá de Olivença*, 2001.

Journaux

ALARCON, Daniela. Ángela Vela e Marleen Villanueva, lideranças indígenas norte-americanas. In: *Revista DR*. Disponible sur: <<http://revistadr.com.br/posts/angela-vela-e-marleen-villanueva-liderancas-indigenas-norte-americanas/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). *Porantim* – Ano XXXV N. 349 – Brasília-DF - Outubro de 2012. Disponible sur: <<https://cimi.org.br/pub/Porantim/2012/Porantim349.pdf>>. Accès le: 15 sept. 2018.

Articles de presse

AÇÃO truculenta da PM resulta em mortes. *Porantim*. Décembre 1999, p.6.

DIREITO universal de ir e vir é negado. *Porantim*. Mars 2000, p.9.

Législation

BAHIA. Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. *Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais*.

BRASIL. Decreto n. 5.051/04, de 19 de abril de 2004. *Promulga a Convenção nº-169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*.

BRASIL. Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. *Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências*.

BRASIL. Resolução CEE Nº106/2004. *Estabelece diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências*.

BRASIL. Lei 5764/71. *Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências*.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

BRASIL. Lei n. 9.836, de 23 de setembro de 1999. *Acrescenta dispositivos à Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.*

BRASIL. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.*

BRASIL. Lei 12.046 de 4 de janeiro de 2011. *Cria a carreira de Professor Indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do Quadro do Magistério Público do Estado da Bahia, e dá outras providências.*

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

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 2 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 3 de 26 de junho de 1986. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*

BRASIL. PL 7200/2006 *Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.*

BRASIL. *Criação Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença.* Diário Oficial do estado da Bahia, de 09 de junho de 2002.

BRASIL. *Tupinambás ganham o maior colégio indígena da Bahia.* Diário Oficial do estado da Bahia de 12 de junho de 2006.

Directives et références MEC / SEC

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Alimentação escolar.* Brasília, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação. *Plano de desenvolvimento da educação escolar indígena na Bahia,* 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena.* Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, Brasília, 2002 (coordenação e redação de Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte). *Referências para a formação de professores indígenas.*

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae.* Brasília : MEC, FNDE, SEED, 2008.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.*

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.* Brasília: OIT, 2011.

BRASIL. Portaria do MEC nº1.061, de 30 de outubro de 2013. *Diretrizes complementares mediante a Portaria nº98 do mesmo ano e orientações referente ao pagamento das bolsas de estudos em 2013 com a Resolução nº54.*

Statuts et procès-verbaux

ASSOCIAÇÃO DOS ÍNDIOS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO. *Ata das reuniões ordinárias.* Aldeia Serra do Padeiro, 2015-2017.

ASSOCIAÇÃO DOS ÍNDIOS TUPINAMBÁ DA SERRA DO PADEIRO. *Estatuto Social.*

ACERVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA PREFEITURA DE BUERAREMA

ACERVO DAS ESCOLAS DO CAMPO DA PREFEITURA DE UNA

Pages Web

ALARCON, Daniela Fernandes. *Biografia – João de Nô.* In: OS BRASIS E SUAS MEMÓRIAS. Disponível sur: <<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-joao-de-no/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE AÇÃO INDIGENISTA (ANAI). *Website.* Disponível sur: <<http://www.anai.org.br>>. Accès le: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ANTROPOLOGIA (APA). *Carta aberta de pesquisadores com trabalhos junto ao povo Tupinambá.* Disponível sur: <<http://www.apantropologia.org/apa/carta-aberta-de-pesquisadores-com-trabalhos-junto-ao-povo-tupinamba/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA (ALBA). *Assembleia homenageia cacique Babau com a Comenda 2 de Julho.* Disponível sur: <<http://www.al.ba.gov.br/midia-center/noticias/32357>>. Accès le: 15 set. 2018.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA BAHIA (ALBA). *Carta aberta de pesquisadores com trabalhos junto ao povo Tupinambá.* Disponível sur: <http://www.aba.abant.org.br/files/20190214_5c6583bd500c3.pdf>. Accès le: 15 set. 2018.

ASSEMBLY. Malala Fund. *For Indigenous girls in Brazil, the journey to school is almost longer than the school day itself.* Disponível sur: <<https://assembly.malala.org/stories/2018/7/10/for-indigenous-girls-in-brazil-the-journey-to-school-is-almost-longer-than-the-school-day-itself>>. Accès le: 30 mai 2019.

AVAAZ. *Pela investigação das ameaças contra os Tupinambá e pela conclusão da demarcação da TI.* Disponível sur: <https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/Minist_Pela_investigacao_das_ameacas_contra_os_Tupinamba_e_pela_conclusao_da_demarcacao_da_TI?fbclid=IwAR0xQIDJOeXUBYGslxn7wZ2qT4zX6tYog7Gyj3NV_TXy4SMvCEJgh607Ev4>. Accès le: 14 fév. 2019.

BAHIA. *FAED.* Disponível sur: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/faed>>. Accès le: 15 sept. 18.

BAHIA. Secretaria da Educação. *Programa Todos pela Educação (TOPA).* Disponível sur: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.html>>. Accès le: 30 mai. 2019.

- BAHIA. Secretaria da Educação (SEC). *Sistema de Gestão Escolar (SGE)*. Disponible sur: <<http://www.sec.ba.gov.br/sge/>>. Accès le: 15 sept. 2018.
- BITTENCOURT, Mário; FOLHA DE S. PAULO. *Única cidade baiana onde Aécio venceu culpa PT por invasões de índios*. Disponible sur: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1528527-unica-cidade-baiana-onde-aecio-venceu-culpa-pt-por-invasoes-de-indios.shtml>>. Accès le: 15 sept. 2018.
- Blog do CAPOREC. *História do CAPOREC - parte 1*. Disponible sur: <<http://blogdocaporec.blogspot.com/2011/07/informacoes-sobre-o-caporec.html>>. Accès le: 15 sept. 2018.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Sobre o Pnae*. Disponible sur: <<https://www.fnde.gov.br/component/k2/item/95?Itemid=841>>. Accès le: 30 mai. 2019.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). PDDE – *Programa Dinheiro Direto na Escola*. Disponible sur: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Accès le : 30 mai. 2019.
- BRASIL. Ministério Público Federal. *Denúncia de Homicídio – Adenilson Pinduca*. Disponible sur: <http://www.mpf.mp.br/ba/sala-de-imprensa/docs/Denuncia_HomicidioAdenilsonPinduca.pdf>. Accès le: 30 mai. 2018.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº 7, de 28 de dezembro de 2018. *Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, no exercício de 2019*. Diário Oficial do estado da União, 31 de dezembro de 2018. Disponible sur: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698>. Accès le: 30 mai. 2018.
- CÁRITAS BRASILEIRAS. *VI Seminário Cultural dos jovens indígenas: confira a carta final*. Disponible sur: <<http://caritas.org.br/vi-seminario-cultural-dos-jovens-indigenas-confira-carta-final/12468>>. Accès le: 15 sept. 18.
- CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRES SUR LE MONDE LUSOPHONE (CRILUS). *Accueil*. Disponible sur: <<https://crilus.parisnanterre.fr/accueil/bienvenue-sur-le-site-du-crilus-665351.kjsp>>. Accès le: 2 juin 2019.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Povo Tupinambá de Olivença reafirma resistência às medidas do governo Bolsonaro*. Disponible sur: <<https://cimi.org.br/2019/02/povo-tupinamba-de-olivencia-reafirma-resistencia-as-medidas-do-governo-bolsonaro/>>. Accès le: 30 mai 2019.
- EL PAÍS. *Pacificar para quem?* Disponible sur: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/28/opinion/1467133262_950634.html>. Accès le: 15 sept. 2018.
- FACULTÉ DES LETTRES DE SORBONNE UNIVERSITÉ. *Présentation*. Disponible sur: <<http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/licence-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-llcer-espagnol-program-lesp1-213.html>>. Accès le: 15 sept. 2018.

FACULTÉ DES LETTRES DE SORBONNE UNIVERSITÉ. *Les études ibériques et latino-américaines*. Disponible sur: <<http://lettres.sorbonne-universite.fr/Etudes-Iberiques>>. Accès le: 15 sept. 2018.

FEDERAÇÃO DE ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL (FASE). *Histórico*. Disponible sur: <<https://fase.org.br/pt/quem-somos/historico/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

FE E ALEGRIA. *Website*. Disponible sur: <www.fealegria.org.br>. Accès le: 15 sept. 2018.

GROUPE INTERNATIONAL DE TRAVAIL POUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. (GITPA). *Qui sommes nous*. Disponible sur: <<http://gitpa.org/Qui%20sommes%20nous%20GITPA%20100/ACTUlettreBresilPlanassasinatTupinamba.htm>>. Accès le: 30 mai 2018.

INSTITUT PLURIDISCIPLINAIRE POUR LES ÉTUDES SUR LES AMÉRIQUES À TOULOUSE (IPEAT). *Accueil IPEAT*. Disponible sur: <<http://ipeat.univ-tlse2.fr>>. Accès le: 15 sept. 18.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Assentamento*. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/assentamento>>. Accès le: 30 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). *Bahia cria três assentamentos rurais no litoral sul e Vale do Jequiriçá*. Disponible sur: <<http://www.incra.gov.br/noticias/bahia-cria-tres-assentamentos-rurais-no-litoral-sul-e-vale-do-jequirica>>. Accès le: 30 mai 2018.

JUNIOR, Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogias das encruzilhadas. *Revista Periferia*, v. 10, n. 1, jan./Jun. 2018 - afrodiáspora e terreiros. Disponible sur: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>>. Accès le: 15 sept. 2018.

MARCELIN, Louis HERN. A linguagem da casa entre os negros no Recôncavo Baiano. *Mana* vol.5 n.2 Rio de Janeiro Oct. 1999. Disponible sur: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200002&lng=en&nrm=iso>. Accès le: 15 sept. 2018.

MÍDIA BAHIA. *Cacique Babau denuncia ameaças de morte contra ele e família no sul do estado*. Disponible sur: <<http://midiabahia.com.br/cotidiano/2019/02/13/cacique-babau-denuncia-ameacas-de-morte-contra-ele-e-familia-no-sul-do-estado/>>. Accès le: 1 mars 2019.

PASTORAL DA CRIANÇA. *Website*. Disponible sur: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br>>. Accès le: 15 sept. 2018.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler; ROSA, Marlise; AUTRES BRÉSILS. *Menace aux peuples autochtones du Brésil sous Bolsonaro*. Disponible sur: <<https://www.autresbresils.net/Menace-aux-peuples-autochtones-du-Bresil-sous-Bolsonaro>>. Accès le: 30 mai 2019.

PROGRAMA DE PESQUISAS SOBRE POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO (PINEB). *Apresentação*. Disponible sur: <<http://www.pineb.ffch.ufba.br>>. Accès le: 15 sept. 2018.

PREFEITURA DE ILHÉUS. *Prefeito autoriza estudo para construção de creches-escolas indígenas em Olivença*. Disponible sur: <<http://www.ilheus.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeito-autoriza-estudo-para-construcao-de-creches-escolas-indigenas-em-olivenca/91477>>. Accès le: 15 sept. 2018.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU (PUCP). *Plan de estudios*. Disponible sur: <<http://facultad.pucp.edu.pe/letras-ciencias-humanas/carreras/humanidades/plan-de-estudios/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Territórios etnoeducacionais definirão seus planos de ações*. Disponible sur: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/16879-territorios-etnoeducacionais-definirao-seus-planos-de-acoas>>. Accès le: 15 sept. 2018.

SCALES OF GOVERNANCE, THE UN, THE STATES AND INDIGENOUS PEOPLES: SELF-DETERMINATION IN THE TIME OF GLOBALIZATION (SOGIP). *Accueil*. Disponible sur: <<http://www.sogip.ehess.fr/?lang=fr>>. Accès le: 30 mai 2019.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAL DA BAHIA (SEI). *Sobre - Núcleos Territoriais de Educação*. Disponible sur: <http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2598&Itemid=660>. Accès le: 15 sept. 2018.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAL DA BAHIA (SEI). *Núcleos Regionais – Educação Bahia (Mapa)*. Disponible sur: <http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/NUCLEOS_REGIONAIS_EDUCACAO_BAHIA_MAPA_2V25M_2017_SEI.pdf>. Accès le: 15 sept. 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Unicef em Ação*. Disponible sur: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_36953.html>. Accès le: 15 sept. 2018.

TUPINAMBÁ, Jéssica; ALARCON, Daniela Fernandes. “*Nem cabelo liso você tem*”: *Uma análise sobre os estereótipos em relação ao povo Tupinambá da Aldeia Serra do Padeiro*. Disponible sur: <https://www.academia.edu/30487437/_Nem_cabelo_liso_você_tem_Uma_análise_sobre_os_estereótipos_em_relação_ao_povo_Tupinambá_da_Aldeia_Serra_do_Padeiro>. Accès le: 15 sept. 2018.

TUPINAMBÁ, Leaders; XINGU, Mouvement; et. al. *Prises de position autochtones*. Multitudes - revue politique, artistique, philosphique, n°64, Automne 2016. Disponible sur: <<http://www.multitudes.net/prises-de-position-autochtones/>>. Accès le: 15 sept. 2018.

UNIVERSITÉ LAVAL. *Microprogramme en études autochtones*. Disponible sur: <<http://www.distance.ulaval.ca/etudes/programmes/microprogramme-en-etudes-autochtones>>. Accès le: 15 sept. 2018.

VALENTE, Rubens; FOLHA DE S. PAULO. *Líder indígena na BA pede proteção à família e apuração de suposto plano de mortes*. Disponible sur: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/lider-indigena-na-ba-pede-protecao-a-familia-e-apuracao-de-suposto-plano-de-mortes.shtml>>. Accès le: 30 mai 2019.

Vidéos:

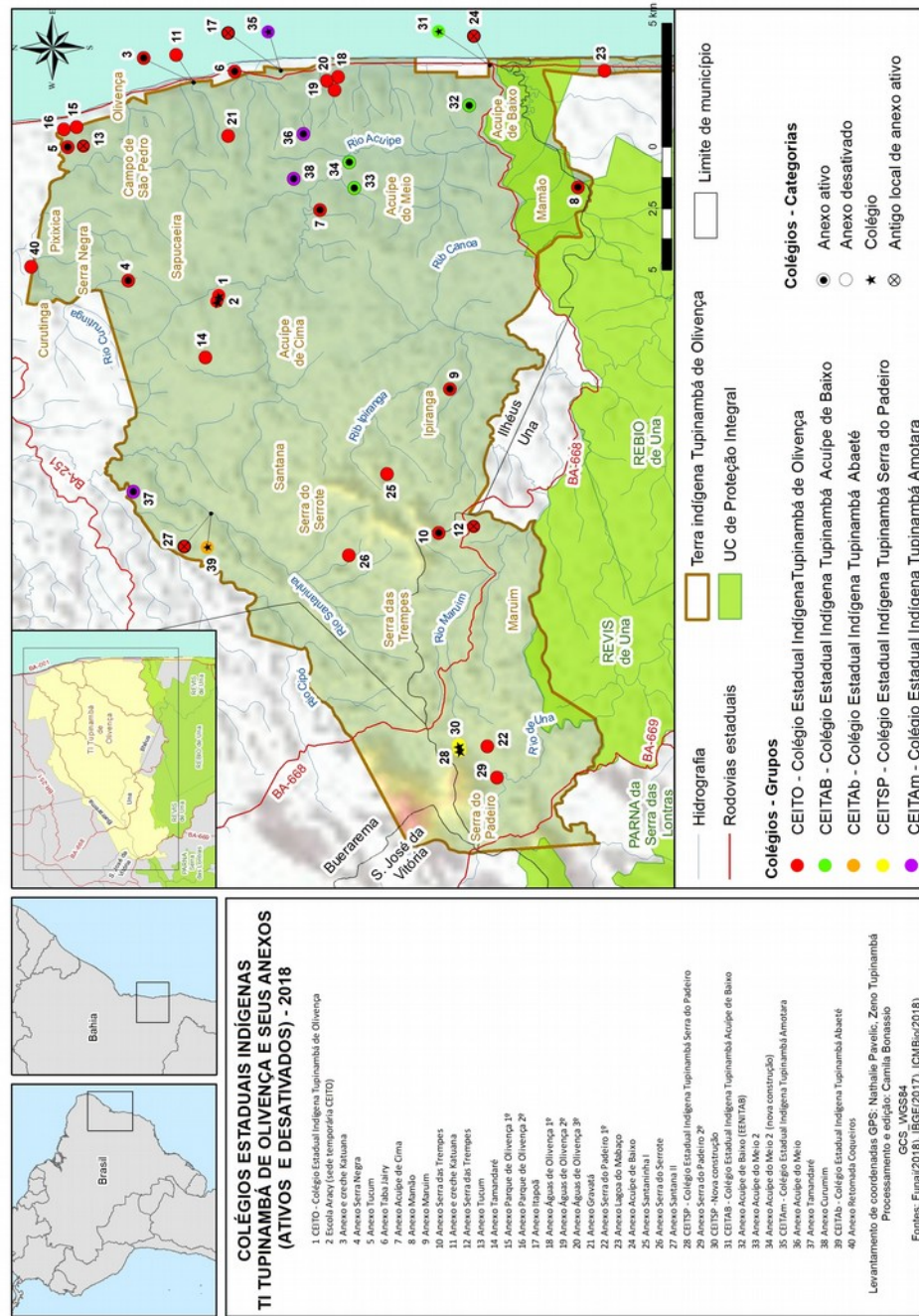
ALARCON, Daniela Fernandes; TUPINAMBÁ, Atiati. *Areal* (4'28). 2016. Disponible sur: <<https://vimeo.com/170808117>>. Accès le: 15 set. 2018.

BOLOGNESI, Luiz. *Ex-Pajé* (1:21'). 2018.

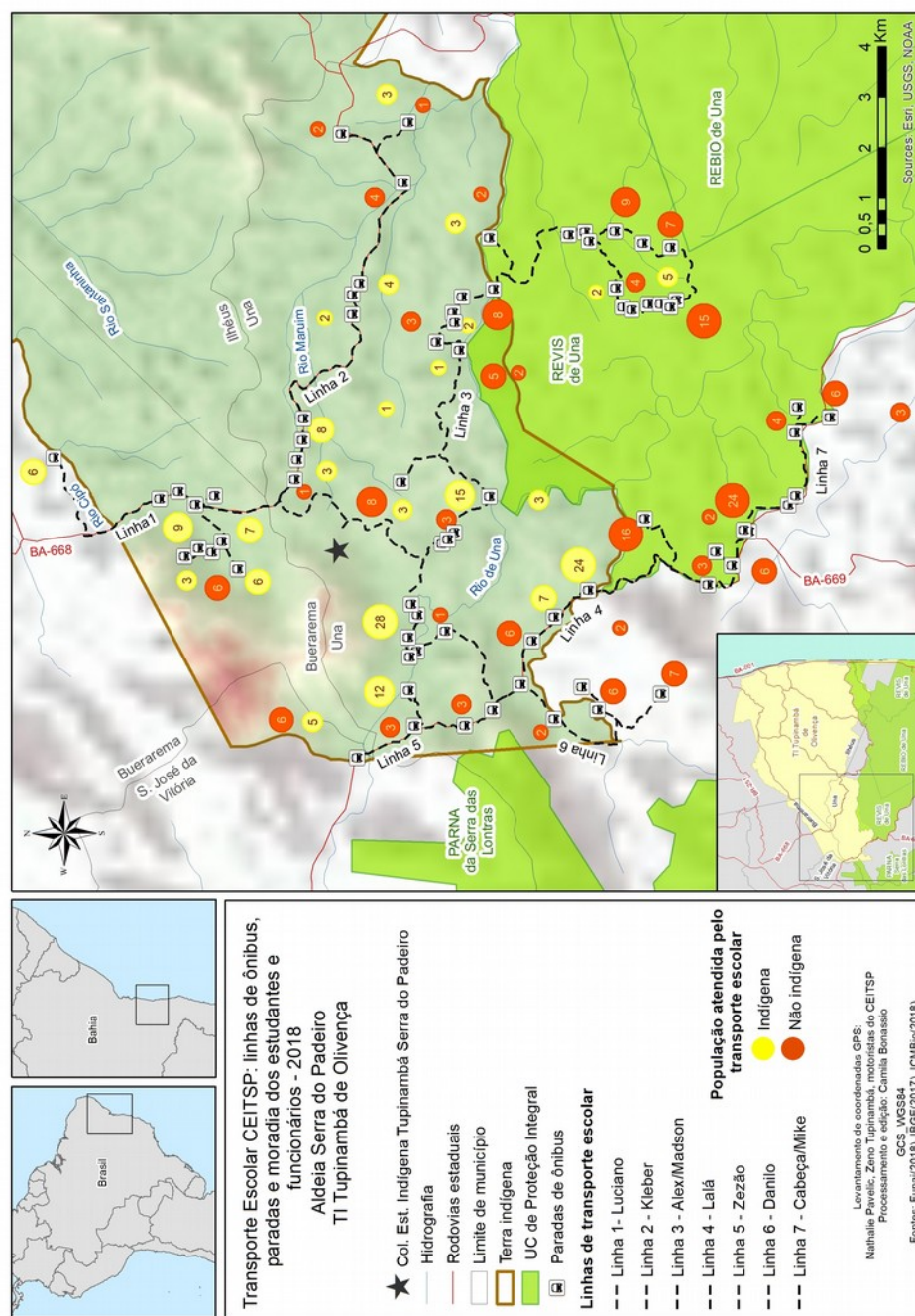
CLAVERIE, Isabelle Boni Claverie. *Trop noire pour être française?* (52'). 2015.

TUPINAMBÁ, Glicéria Tupinambá; PANKARARU, Cristiane. *Voz Das Mulheres Indígenas*. (17'). 2015. Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=MLSs_5elMqk>. Accès le: 15 sept. 2018.

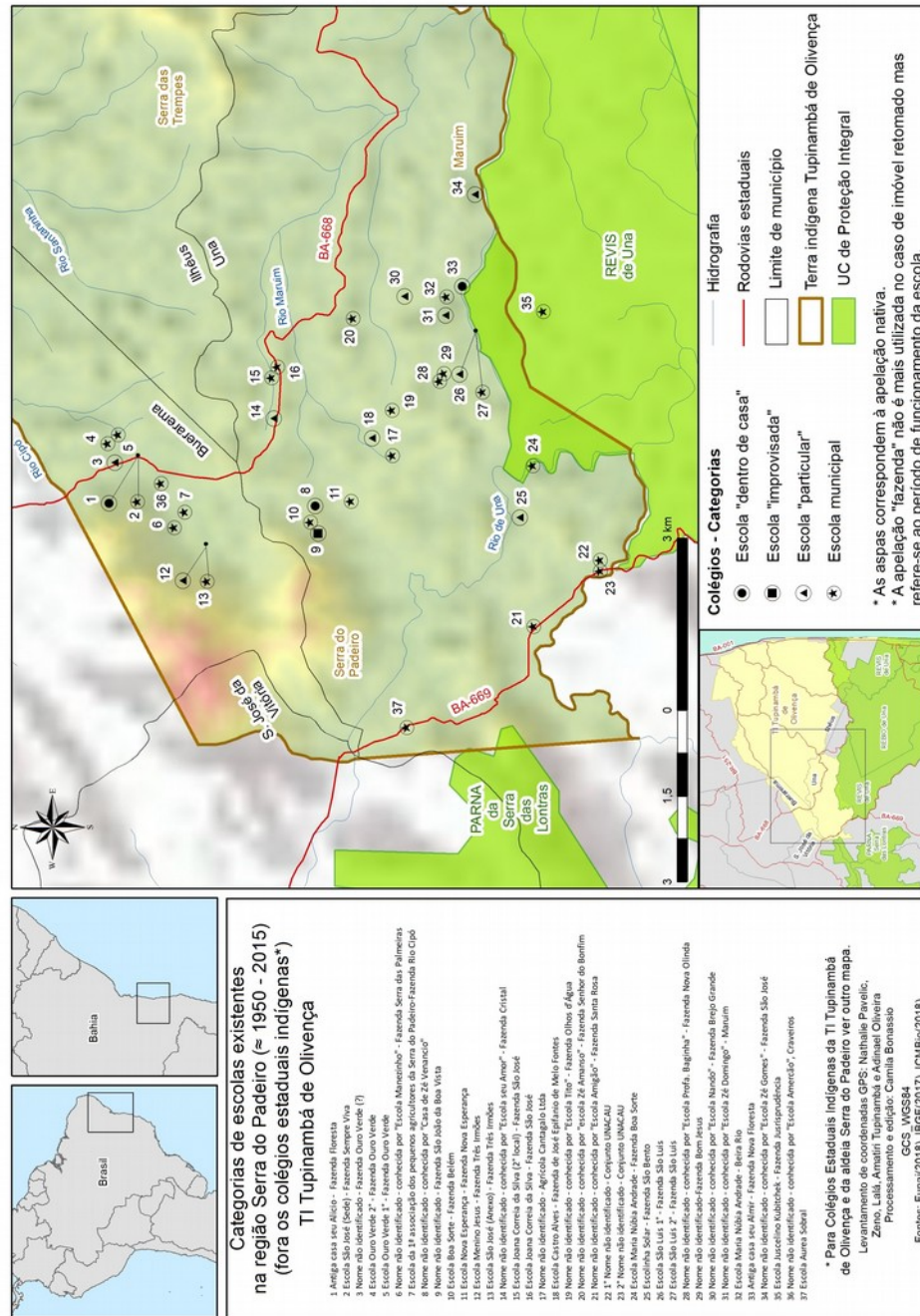
ANEXE 1



ANEXE 2



ANEXE 3



INDEX GÉNÉRAL

A

ABA 12
 Acampados 7, 41
 Acampamento 41
 Agents éducatifs 7, 33
 Agents éducatifs 4p., 14
 ALARCON 46
 Alphabétisation 8, 46
 Alphabétisation 6, 15, 18, 46pp., 50p.
 ANAI 12
 Andrade 33
 Assentados 7, 41
 Assentamentos 39, 41
 Association Brésilienne d'Anthropologie 12
 Association Nationale d'Action Indigéniste 12
 Atã 8, 54p.
 Autochtone 4p., 10, 12pp., 18pp., 27pp., 33pp., 39pp., 45, 48, 51
 Autochtones 4p., 9pp., 18pp., 28pp., 33, 36p., 39pp., 45p., 48p., 51p., 56p.
 Autonomie 6pp., 10, 13, 15p., 20, 25, 27, 30p., 34p., 37, 55

B

Bahia 1, 4p., 10pp., 18, 21, 23, 29
 BARBALHO 9
 BARTH 9
 BELLIER 1, 9, 24, 30
 Brésil 1, 4p., 9pp., 18, 21, 30, 57

C

Caboclos 32
 CAPOREC 19, 21, 23, 25
 Carneiro da Cunha 9
 Carvalho 1, 33, 39
 CEITSP 4p., 13p., 31, 33pp., 39pp., 50, 57
 CIMI 12
 CNE 10
 Communauté 1, 4p., 10pp., 20, 23pp., 40pp., 45p., 48, 50p., 54p.
 Communautés 6, 11pp., 15, 18pp., 23pp., 27, 29p., 32p.
 Conflits 13p., 20, 25, 40, 45
 Conseil Indigéniste Missionnaire 12
 Conseil National d'Education 10
 Croyants 7, 41

D

Démarcation 11pp., 19p., 25, 27, 29
 DPNEEI 21p.

Droits 4p., 7, 9pp., 19p., 25, 27, 29, 36p., 39pp., 51p.
 DUMOULIN 9

E

Ecole 6p., 21, 29
 École 1, 6p., 13pp., 20, 23pp., 27pp., 31, 33pp., 40pp., 45pp., 51
 Écoles 8, 21, 23, 25, 34, 45pp.
 Éducatif 4p., 7, 12pp., 30, 43, 57
 Education 6pp., 10, 18p., 23, 26, 39, 44p., 50
 Éducation 1, 4p., 10, 12pp., 18pp., 27pp., 33pp., 39pp., 45pp., 56
 EEITO 20, 23p., 27pp., 46
 Encantado 32
 Encantados 4p., 14p., 28, 31pp., 54, 56
 Enchantés 8, 33, 54
 Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença 20
 État 7, 11p., 29p.
 Étudiants 4p., 7p., 13p., 28, 30, 35pp., 39pp., 49, 52

F

Ferreira 23, 30
 FREIRE 35
 FUNAI 11, 19, 21

G

Gestion scolaire 7, 32p.
 GOTTLIEB 37
 GROS 9
 Groupe ethnique 9
 Grunewald 33
 GRUPIONI 22

H

HAYS 24, 30

I

Identité ethnique 9
 INCRA 41
 Indiens 7, 31, 42
 Indigène 4p., 13, 20
 Interethniques 4p., 12, 16, 40p.

J

Jeunes 8, 10, 12, 15p., 27, 34pp., 43, 45pp., 50p., 54pp.

L

LDB	21	VERDUM.....	9
LE BOT	10	Vie scolaire.....	7, 34
Lutte.....	4p., 7, 12pp., 16, 29pp., 33, 36, 39, 41, 45, 52, 55	VIEGAS	18
M		Violation des droits	1

MAGALHÃES	18
Mémoires	7, 10, 45, 48
Modèle éducatif	4p., 7, 16, 30, 43

O

Oliveira	33
ONU.....	12
Organisation des Nations Unies.....	12
Organisation socio-territoriale	6, 23

P

Pajé	15, 33p., 40, 42, 50
Pastoral da Criança	18p.
Peuples autochtones.....	4p., 9p., 12p., 15p., 18, 20pp., 30, 33, 37, 39p., 42, 57
Politiques culturelles.....	9
Politiques éducatives	6, 21
Povo de santo	7, 41
Producteurs	7, 40p.
Projet éducatif.....	4p., 12p., 15p., 57
Projets éducatifs.....	13

R

Racisme.....	8, 52
RCNEI	21p.
Religiosité	13, 15, 33

S

Savoir	7, 14p., 28, 42, 49, 51
Savoirs traditionnels	15
Sayad.....	27
SEC-BA	23
Serra do Padeiro.....	1, 4p., 10pp., 24pp., 31pp., 42p., 45p., 50p., 54, 57
STJ	11
Stratégies d'alliances	6, 18
Système éducatif.....	4p., 12, 14
Szules	37

T

TASSINARI	36
Terre..	6pp., 10pp., 14pp., 19, 28, 31, 37, 39pp., 45, 52, 57
Terre autochtone	6, 19
Terre Indigène.....	11p.
Territoire.....	4pp., 10pp., 15, 17, 19, 24p., 31, 33, 40, 44p., 47p., 50p., 55
Territoriaux	10, 14, 20, 23
Travailleurs ruraux.....	7, 19, 39pp.
Tupi.....	55
Tupinamba.....	1, 4p., 11pp., 18pp., 23pp., 27pp., 39pp., 50p., 54, 56p.
Tupinambá	2, 4p., 13, 20, 23p., 31p., 54

U

UFBA.....	1, 12
Université.....	8, 12, 16, 56p.
Université Fédérale de Bahia.....	12

V

