



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LORENA DA ROCHA SIQUEIRA

**O PROGRAMA DE EXTENSÃO “APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E
EDUCAÇÃO INDÍGENA – APSEI” E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS LUTAS DOS
POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ**

FORTALEZA

2022

LORENA DA ROCHA SIQUEIRA

O PROGRAMA DE EXTENSÃO “APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E
EDUCAÇÃO INDÍGENA - APSEI” E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS LUTAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO CEARÁ.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Mendes Fonteles
Filho.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S631p

Siqueira, Lorena da Rocha.

O Programa de Extensão "Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI" e suas contribuições às lutas dos povos indígenas no Ceará / Lorena da Rocha Siqueira. – 2022.

95 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. José Mendes Fonteles Filho.

1. Educação Diferenciada. 2. Extensão Universitária. 3. Produção de Cartografias. I. Título.

CDD 370

LORENA DA ROCHA SIQUEIRA

O PROGRAMA DE EXTENSÃO “APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E
EDUCAÇÃO INDÍGENA - APSEI” E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS LUTAS DOS POVOS
INDÍGENAS NO CEARÁ.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. José Mendes Fonteles
Filho.

Aprovada em: xx/xx/xxxx.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Mendes Fonteles Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

*Ao povo Tremembé, por ressignificar minha
caminhada a partir de sua luta.*

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão.”
Jean de La Bruyère.

Quatro anos de caminhada até este produto. É impossível agradecer a todos aqueles que contribuíram de alguma forma com minha formação. No entanto, há aqueles que deixaram marcas mais visíveis, e a essas pessoas quero deixar registrada minha gratidão.

Agradeço à minha mãe, Lúcia, e ao meu pai, José, pelos esforços acumulados durante toda a minha vida. Por sempre me incentivarem a seguir estudando, por terem feito tudo o que estava ao alcance para me proporcionar as condições necessárias para que eu pudesse seguir nesse caminho, pelo amor, carinho e amizade compartilhados.

Ao meu companheiro, Italo Jandrew, por compartilhar comigo a vida e torná-la mais leve, pelas noites de conversas, pela contribuição à minha formação política, pela proximidade com a pesquisa cartográfica e a imensa contribuição em meu processo formativo. Por ter estado sempre ao meu lado. Pela compreensão e por ter me ouvido nos momentos de maior dúvida e dificuldade durante a pesquisa e produção do trabalho.

À meu orientador, Babi Fonteles, por sua imensa contribuição em minha vida, por ter me acolhido em tantos momentos, por ter possibilitado que eu me envolvesse com as atividades que realizava com o povo Tremembé, pelos conselhos, pela paciência, pelas viagens, risos e orientações. Por ser uma referência de alguém que desejo ser no futuro.

À banca examinadora, professora Geny Lustosa e professor Gerardo Vasconcelos, pela disponibilidade em ler, avaliar e contribuir com este produto.

À todos os amigos que me acompanharam nesses anos, que dividiram comigo as angústias e felicidades. À Ygor Barros, pelo apoio, pelas noites filosóficas e por ser o melhor amigo que poderia ganhar. À Suzanne Rocha, que além de amiga é também irmã, pelas palavras de incentivo, amor e suporte durante toda a caminhada. À Maiara Matos e Talinna Menezes, por todas as aulas e trabalhos que fizemos juntas, pelas noites de risos e pelo companheirismo. À Ana Alice, melhor amiga improvável do ensino médio, companheira de profissão e vizinha, pelos dias de produção de nossos trabalhos finais.

À professora Adriana Campani e Sonha Malaquias, por me acolherem com tanto carinho nas atividades do Cuiambá, pelas contribuições em minha vida acadêmica e pela amizade que se estabeleceu entre nós.

Ao povo Tremembé, que me recebeu de braços abertos, que tem contribuído não só com a formação profissional, mas que vem me ensinando um tanto sobre como viver a vida. Um agradecimento especial ao Cacique João Venança, Pajé Luís Caboclo, Getúlio, Naldinho, Evandro, Eudes, Andreína, Gilsa e Cristina, pessoas que conheci um pouco mais e que foram fonte de inspiração para a escrita deste texto, e à Alene e Fernanda, que além disso, me receberam com tanto carinho e cuidado em suas casas.

Ao grupo de orientandos do professor Babi: Paulo Roberto, Mônica Bispo, Ediana Cacau e outros companheiros e colegas, por todas as noites de reuniões de orientação, pelos risos e pelo apoio que me ofereceram. À Rebeca Holanda, pelas tardes e noites de estudos, conversas e risadas, pelo apoio e discussões teórico-metodológicas, por me acolher e compartilhar comigo essa experiência de escrita.

E a tantas outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com o processo de pesquisa e produção deste texto. Nada disso seria possível sem vocês!

“aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”
(FREIRE, 1970, p. 17)

RESUMO

O presente trabalho busca apontar algumas das contribuições que o programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”, sob coordenação do professor Babi Fonteles, tem oferecido às lutas dos povos indígenas no Ceará. A produção de cartografias (ROMAGNOLI, 2009; PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009; FONTELES FILHO, 2015) foi escolhida como método de pesquisa, aliada à análise institucional (ALTOÉ, 2004) e à análise documental (CELLARD, 2012; PIMENTEL, 2001; SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009), assim como o registro nos diários de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LOURAU, 1993) e a observação-participante (LAPLANTINE, 2003). No texto, apresentamos o conceito de extensão universitária (GADOTTI, 2017; FORPROEX, 2012; FREIRE, 1985) e mais adiante, incluímos um breve histórico da relação que o Estado brasileiro tem estabelecido com os povos indígenas por meio da legislação e de documentos oficiais, além de situar o Torém como prática cultural imprescindível nos processos de auto reconhecimento étnico do povo Tremembé (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). Apresentamos a história da Educação Diferenciada Tremembé - EDITE, contada a partir da produção dos próprios Tremembé e da vivência do professor Babi Fonteles (FONTELES FILHO; CABRAL; NASCIMENTO; MALAQUIAS, 2014). Em seguida, demonstramos as ações que o APSEI vem desenvolvendo, desde sua criação, com os povos indígenas, com especial destaque para os cursos de formação de professores ofertados na UFC: o Magistério Indígena Tremembé - MIT (nível médio) e o Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS; e para o CUIAMBÁ, ofertado pela UVA, assim como as recentes conquistas do povo Tremembé. Os diários de campo assumem uma posição central na construção do texto, pois são o retrato das vivências da pesquisa em campo, demonstrando a construção da própria identidade de pesquisadora, ao mesmo tempo em que narra as conquistas e organização do povo Tremembé. Por fim, consideramos que a prática extensionista como um caminho para a produção de conhecimento compartilhado é imprescindível para a contribuição às lutas dos povos indígenas, que vem ocupando cada vez mais espaços.

Palavras-chave: educação diferenciada; extensão universitária; produção de cartografias.

ABSTRACT

This paper seeks to point out some of the contributions that the extension program "Support for Subjectivation Processes and Indigenous Education - APSEI", under the coordination of Professor Babi Fonteles, has offered to the struggles of indigenous peoples in Ceará. The production of cartographies (ROMAGNOLI, 2009; PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009; FONTELES FILHO, 2015) was chosen as a research method, allied to institutional analysis (ALTOÉ, 2004) and document analysis (CELLARD, 2012; PIMENTEL, 2001; SÁ-SILVA, ALMEIDA & GUINDANI, 2009), as well as recording in field diaries (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LOURAU, 1993) and participant-observation (LAPLANTINE, 2003). In the text, we present the concept of university extension (GADOTTI, 2017; FORPROEX, 2012; FREIRE, 1985) and further on, we include a brief history of the relationship that the Brazilian State has established with indigenous peoples through legislation and official documents, in addition to situating Torém as an essential cultural practice in the processes of ethnic self-recognition of the Tremembé people (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). We present the history of the Tremembé Differentiated Education - EDITE, told from the production of the Tremembé themselves and the experience of the teacher Babi Fonteles (FONTELES FILHO; CABRAL; NASCIMENTO; MALAQUIAS, 2014). Then, we demonstrate the actions that APSEI has been developing, since its creation, with indigenous peoples, with special emphasis on the teacher training courses offered at UFC: the Tremembé Indigenous Teaching - MIT (medium level) and the Higher Tremembé Indigenous Teaching - MITS; and the CUIAMBÁ, offered by UVA, as well as the recent achievements of the Tremembé people. The field diaries assume a central position in the construction of the text, because they are the portrait of the experiences of the field research, demonstrating the construction of the researcher's own identity, while narrating the achievements and organization of the Tremembé people. Finally, we consider that extensionist practice as a way to produce shared knowledge is essential to contribute to the struggles of indigenous peoples, who have been occupying more and more spaces.

Keywords: differentiated education; university extension; production of cartographies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
APSEI	Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CITA	Conselho Indígena Tremembé de Almofala
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CUFA	Central Única das Favelas
DEE	Departamento de Estudos Especializados
EDITE	Educação Diferenciada Tremembé
EIT	Escola Indígena Tremembé
EU	Encontros Universitários
FACED	Faculdade de Educação
FADIR	Faculdade de Direito
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GREEI	Grupo de Estudos em Educação Indígena
IMOPEC	Instituto da Memória do Povo Cearense
JOPOI	Jornadas Povos Indígenas e Universidades
JPIUCE	Jornada Povos Indígenas e Universidades no Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARCA	Movimento de Artistas da Caminhada
MCP	Movimento Cultural Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MI	Movimento Indígena

MIT	Magistério Indígena Tremembé - Nível Médio
MITs	Magistério Indígena Tremembé Superior
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PROPLAD	Pró-Reitoria de Planejamento e Administração
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
SEMITS	Seminário Magistério Indígena Tremembé
SEPIUFC	Semana Povos Indígenas na Universidade Federal do Ceará
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Terra Indígena
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNI	União das Nações Indígenas
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. OS CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	23
1.1. Extensão universitária: o que é isso?.....	23
1.2. A extensão universitária no âmbito da Universidade Federal do Ceará.....	30
2. O PROGRAMA DE EXTENSÃO “APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO INDÍGENA - APSEI”	32
2.1. A (re)construção do Aldeia Siará.....	35
2.2. Conexões internacionais: a JOPOI.....	37
3. BREVE ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA TREMEMBÉ	40
3.1. A Educação Indígena e o Estado.....	40
3.2. O lugar do Torém no recente movimento indígena Tremembé.....	44
3.3. A construção da Educação Diferenciada Indígena Tremembé - EDITE.....	47
4. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	50
4.1. O curso de Magistério Indígena Tremembé - MIT (Nível Médio).....	50
4.2. O curso de Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS.....	53
4.3. O curso Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé.....	55
4.4. Formação de professores e as recentes conquistas do povo Tremembé.....	57
5. OS DIÁRIOS DE CAMPO	59
25.03.2022 - Assembléia Anual do Povo Tremembé de Itarema, Acaraú e Córrego do João Pereira	59
01.06.2022 - 1º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé	63
02.06.2022 - 2º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé	70
03.06.2022 - 3º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé e I Audiência Pública sobre Educação Diferenciada do Povo Tremembé	77
11.06.2022 - Aula de campo da disciplina de Educação Popular.....	81
08.07.2022 - Seminário de Sistematização das Diretrizes de Educação Diferenciada do Povo Tremembé	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

A inspiração para a escrita deste trabalho não aconteceu em um momento específico, então não é possível dizer com exatidão quando a temática passou a me interessar. Suponho que todo o caminho trilhado, na vida pessoal, profissional e acadêmica tenha formado uma teia; me vi tão envolvida com as ações do programa de extensão, me identifiquei e me senti tão instigada pela força, perseverança e determinação do povo Tremembé (com quem tive mais contato) que escrever e me debruçar sobre outro assunto seria como traír meus próprios interesses e anseios.

Durante toda a formação, os alunos do curso de Pedagogia (FACED/UFC) passam por disciplinas e atividades que os guiam, principalmente, para a atuação como professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, basta verificar os projetos político-pedagógicos vigentes: “o Curso de Pedagogia da FACED/UFC se propõe a formar um profissional apto a atuar *prioritariamente* no espaço escolar, pois tomará a docência como base da formação do pedagogo” (BRASIL, 2014, p. 10). No entanto, esta nunca foi minha aspiração profissional. Mesmo no primeiro ano do curso, já sabia que não pretendia seguir a carreira como professora da Educação Básica e comecei a explorar outras possibilidades. Com a pandemia de covid-19 e a série de medidas sanitárias tomadas, toda a dinâmica de funcionamento da sociedade mudou, assim como minha própria rotina de estudos. Foi em um dos semestres "exploratórios" que pude conhecer o professor que me apresentou todas as possibilidades que eu não sabia que tinha.

Cursei a disciplina de Educação e Movimentos Sociais, ofertada pelo professor Babi Fonteles no semestre 2020.2, quando estava no 6º período do curso. Foi a partir desta disciplina que o caminho que imaginei já ter decidido percorrer, mudou. O que não imaginava, no entanto, era o universo de possibilidades que se abriria para mim naquele momento.

Durante a disciplina, o professor havia solicitado o auxílio voluntário de monitoria e por estar preocupada com o cumprimento de horas complementares - ainda acreditando que iria seguir escrevendo e pesquisando sobre a temática original¹ do meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - , a monitoria surgiu como a melhor forma de cumprir a carga horária, principalmente pelo fato de que não havia desenvolvido ainda nenhuma atividade da mesma categoria. No entanto, à medida que a disciplina avançava, o

¹ O título do projeto era “A ideologia do empreendedorismo, a uberização do trabalho e as reformas educacionais no Brasil”.

mesmo acontecia em relação ao meu interesse pelo estudo da temática de movimentos sociais e educação.

No período de pandemia, o professor Babi adotou um modelo de mesas redondas em formato de *lives* que aconteciam nos horários de nossas aulas. Eram momentos em que convidados, participantes de diversos movimentos sociais (como o Movimento Indígena - MI, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a Central Única das Favelas - CUFA; o Movimento dos Artistas da Caminhada - MARCA, entre outros) falavam sobre suas lutas, experiências, desafios e conquistas. A primeira *live* que aconteceu na disciplina discutiu a formação de professores indígenas no Nordeste e foi o primeiro contato que tive com a temática.

A partir do envolvimento com as ações de monitoria da disciplina houve uma aproximação com o professor Babi Fonteles que, por sua vez e entre outras coisas, está intimamente ligado ao movimento indígena Tremembé. Tomo a liberdade de abrir um parêntese para falar sobre a dinâmica de trabalho que foi estabelecida entre nós, que fluiu muito bem durante o período de monitoria. Essa dinâmica, aliada ao crescente interesse e curiosidade pela Educação Indígena fez com que em março de 2021 o convite para ser bolsista de extensão surgisse.

Assim, a partir de abril de 2021 comecei a participar ativamente e de forma gradativa, das ações do programa “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”. Com todo o contexto de pandemia que estávamos vivenciando, as reuniões de orientação de atividades da bolsa, assim como todas as outras atividades foram desenvolvidas de forma remota - ou *meta presencial*. No entanto, apesar das limitações que esse modelo nos impôs, foi possível realizar grandes feitos. Entre eles está a realização das Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI 2021, evento que aconteceu *online*, com programação diversificada durante um mês, e que contou com um comitê de aproximadamente 105 pessoas trabalhando na organização. Além disso, houve também a participação nas reuniões de planejamento e organização das disciplinas “Prática Orientada de Educação Diferenciada Tremembé I” e “Gestão e Organização Escolar Tremembé”, no curso Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé (Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA). Dessa forma, como bolsista do APSEI, pude me comprometer diretamente com as atividades de construção da Educação Diferenciada Tremembé - EDITE.

Assim como todo o caminho que me levou até a posição de bolsista, de forma natural, a temática se apresentou como possibilidade para a pesquisa. Foi durante uma das

reuniões semanais de orientação das atividades de extensão que propus ao professor Babi que fosse meu orientador, porque que me interessava pesquisar a Educação Indígena.

Ainda em 2021, o povo Tremembé me deu mais motivos para continuar a seguir por esse caminho. Ao tomar conhecimento dos editais de seleção para professores temporários que a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 02 - Itapipoca e 03 - Acaraú), aliada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) publicou, ferindo os direitos indígenas e desrespeitando a luta e construção da EDITE e seus próprios processos culturais, foi organizada uma verdadeira força-tarefa, que envolveu parceiros, professores, lideranças e comunidades indígenas e que possibilitou uma grande vitória: a mudança na legislação estadual referente à contratação de professores para as escolas indígenas diferenciadas Tremembé. Apenas em 2022, com a retomada de atividades presenciais é que tive a oportunidade de conhecer pessoalmente os professores e professoras indígenas Tremembé. Durante o ano foram algumas visitas realizadas, que me aproximaram não só dos Tremembé como sujeitos da pesquisa, mas como pessoas que me inspiraram cotidianamente. Trato de cada um dos assuntos aqui suscitados nas próximas páginas com mais atenção aos detalhes, inclusive em relação às visitas.

Durante as primeiras reuniões de orientação da produção deste texto, o tópico ao qual mais me atentei foi à metodologia. Como fazer uma pesquisa com um povo tão curioso e cheio de peculiaridades como é o povo Tremembé? Foi a partir desse questionamento, da orientação do professor e das leituras de textos sobre diversas formas de fazer pesquisa, que encontrei na produção de cartografias sociais uma forma de tentar compreender e analisar os processos de subjetivação que o povo Tremembé está vivenciando, considerando não apenas um aspecto em específico, mas sua totalidade, sem estar presa à produção de verdades absolutas.

Os caminhos, ferramentas e escolhas metodológicas foram profundamente influenciadas pela atuação já consolidada de meu orientador - que já trabalha com os Tremembé há cerca de 30 anos. Em sua tese de doutorado, quando buscava, entre outras coisas, compreender os processos de subjetivação que estavam sendo produzidos pelos Tremembé no campo da escola, Fonteles Filho reconhece que “um campo tão fluido como o das relações micropolíticas de produção da EDITE impôs uma postura teórico-metodológica aberta e criativa, para poder se aproximar e melhor compreender o objeto de estudo” (2015, p. 35)

Até a segunda metade do século XX, o método de pesquisa experimental era o padrão de produção do conhecimento científico, até que pesquisadores passaram a aliar o conhecimento científico ao método fenomenológico para analisar as vivências dos sujeitos, atribuindo a significação das coisas como a verdadeira essência da existência. A partir daí, a pesquisa, que começa a ser dividida em quantitativa e qualitativa, passa a perseguir o mundo social através das interpretações dos fenômenos, baseada em vivências, experiências e cotidianidades. (ROMAGNOLI, 2009).

O método fenomenológico, então, parte do princípio de que para entender uma realidade em sua totalidade, é preciso considerar todos os seus aspectos, relações e conexões, pois as coisas estão sempre passando por processos de transformação. No entanto, para Romagnoli (2009), as pesquisas qualitativas ainda se apoiam em um “paradigma moderno que concebe o método científico como um instrumento, por excelência, de explicitação das verdades do mundo” (p. 167). Para a autora, há uma problemática no método fenomenológico porque ele busca aplicar uma teoria sobre um objeto de estudo, reduzindo-o. A pesquisa na área de ciências humanas e sociais, ao contrário, deve buscar compreender a articulação entre o cotidiano entre determinado grupo social com o sistema de ideias e representações constituintes dele, e por isso deve observar a “prática social intrínseca e sempre contraditória e conflitiva, portadora de dimensões históricas e ideológicas” (idem, 2009, p. 168).

Apesar disso, com o desenvolvimento da própria ciência, um novo paradigma surge, com a emergência do pensamento pós-moderno, que busca um questionamento contínuo das ações, não mais perseguindo a verdade absoluta, colocando o pesquisador em um lugar de abandono da ideia de um lugar privilegiado que possa permitir a compreensão definitiva das relações humanas. Há o surgimento de um conhecimento que não busca mais separar natureza/cultura, objetivo/subjetivo, quantitativo/qualitativo e que reconhece a necessidade de pluralidades metodológicas (ROMAGNOLI, 2009).

Nesse sentido, a cartografia é percebida como uma ferramenta que pretende englobar a complexidade das coisas, investigando o coletivo de forças das situações e buscando não se render aos dogmas reducionistas. Assim, a “cartografia é um modo de conceber a pesquisa e o encontro do pesquisador com seu campo” (ROMAGNOLI, 2009 p. 269). O método cartográfico foi escolhido pela adequação e orientação metodológica, livre de processos rígidos e pela consideração da possibilidade de múltiplas ferramentas e formas de fazer a pesquisa.

No caminho de construção de identidade de pesquisadora, muitos conflitos teórico-metodológicos foram surgindo. Houve momentos de questionamento pessoal: “como lidar com isso? que método? quais metodologias? que caminho seguir?”. Com a produção de cartografias, no entanto, foi possível passar por esse processo (que mal começou e está longe de terminar) de construção, ao mesmo tempo em que a própria pesquisa se desenvolvia, de modo que as duas coisas se confundem como uma só. Sobre isso, Passos, Kastrup & Escóssia (2009) afirmam que “conhecer o caminho da constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho” (p. 31).

Nesse mesmo sentido, é importante ressaltar que a produção do conhecimento científico a partir do método cartográfico acontece desde o primeiro contato do pesquisador com o campo (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009). Que as questões que passaram a guiar este estudo foram apresentadas mesmo após a entrada em campo, que aconteceu por conta de minha atuação como bolsista, no acompanhamento das atividades que estavam sendo feitas pelo professor Babi Fonteles com o povo Tremembé.

Com a liberdade metodológica que a produção de cartografias nos confere, vem a possibilidade múltipla de diferentes formas de produção e análise de dados. Por isso, considero aqui não a coleta de dados e sim a *produção* deles. Nesse sentido, não há pesquisa neutra, porque todo conhecimento é produzido sob uma luz, um olhar, uma perspectiva, uma narrativa a partir da vivência de alguém. Assim, a produção de cartografias apresenta uma visão de pesquisa-intervenção:

Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano implicacional em que as posições de quem conhece e do que é conhecido, de quem analisa e do que é analisado se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes características dos processos de institucionalização (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009, p. 25)

Na posição de pesquisadora em campo, sob a perspectiva do método cartográfico, há ainda algumas considerações que precisam ser feitas sobre o próprio processo de investigação e sobre a vivência e experiências em campo. Para René Lourau (ALTOÉ, 2004, p. 85), “o importante para o investigador não é, essencialmente, o objeto que ‘ele mesmo se dá’, mas sim tudo o que lhe é dado por sua posição nas relações sociais, na rede institucional”. Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 27-28) fazem um complemento à essa visão ao afirmar que o que interessa, na investigação do pesquisador no método cartográfico é “o que se passa entre os grupos, os grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos, entre as formas ou no atravessamento delas”.

Como aprendiz na pesquisa (e na produção de cartografias), nas visitas em que muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo, questionamentos surgiam o tempo todo em

relação a seleção de que elementos ou situações, à que falas ou gestos deveria voltar a atenção. Durante as visitas e logo após elas, as orientações seguiam no sentido de acompanhar os processos que estavam acontecendo, vivenciar as situações de “bastidores” (como meu orientador costuma falar), porque somente a partir dessas vivências é que alguns elementos foram se destacando. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 40), a prática da cartografia requer uma habilidade de lidar com metas que estão em contínuo movimento, porque “entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde”.

Dessa forma, “o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de invenção” (PASSOS, KASTRUP & ESCÓSSIA, 2009, p. 49), porque a escolha das ferramentas, do foco da atenção, das análises e das percepções partem de perspectivas e experiências únicas, vivenciadas pela pesquisadora em campo, que constrói sua identidade à medida em que constrói a própria pesquisa.

Outra escolha de ferramentas metodológicas utilizadas durante a pesquisa foi a análise documental. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é rica para a pesquisa em ciências humanas e sociais por possibilitar a ampliação do entendimento dos objetos de pesquisa que precisam de contextualização histórica e sociocultural, como é o caso de grupos sociais, em específico a etnia Tremembé. Além disso, Cellard (2012) acredita que a pesquisa documental é positiva como ferramenta metodológica por favorecer a observação dos processos de “evolução” de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas e outras coisas.

Para Cellard (2012), os documentos são fontes importantíssimas de informações para o pesquisador pois, diferentemente de lembranças e memórias, que podem ser alteradas e perdidas, os documentos preservam um recorte temporal específico, permitindo a reconstituição das situações documentadas. Esses documentos, no entanto, não se restringem a textos escritos, e são considerados também documentos iconográficos e cinematográficos, quaisquer testemunhos registrados, objetos cotidianos, elementos folclóricos, entre outros.

Antes do início do trabalho de se debruçar sobre os documentos e realizar as análises, há algumas etapas essenciais no desenvolvimento da pesquisa documental: o levantamento dos documentos disponíveis e a seleção rigorosa das informações e categorias desejadas. Essa etapa é tão relevante quanto a análise, já que os “documentos mais reveladores se escondem, às vezes, em locais insuspeitos” (CELLARD, 2012, p. 298).

Na pesquisa documental há, também, a necessidade de contextualização dos documentos escolhidos. Entender quem são os atores e autores que produziram a documentação, a conjuntura política, econômica, social, cultural, os grupos, os locais e os fatos é indispensável porque evita interpretações do documento em função de valores modernos: “para produzir uma análise por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta” (CELLARD, 2012, p. 300). O trabalho de análise dos documentos em si passa por um processo de construção e desconstrução de dados. Para Foucault (1969, p. 7):

a história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sem trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries e relações.

Nesse sentido, a escolha da pesquisa documental como ferramenta de construção de dados, se deu por permitir o tratamento dos documentos produzidos por nós (programa de extensão, parceiros, professores e indígenas Tremembé) como fontes de informações confiáveis, produzidas pelos atores e autores dos processos vividos durante a própria pesquisa.

E, apesar de não haver consenso exato sobre os termos para se referir ao uso de documentos nos processos científicos, não me preendi à um dos termos em específico, mas optei por utilizar uma mistura, como proposto por Pimentel (2001, p 179):

com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental em pesquisa, esse texto apresenta o processo de uma **investigação** [...] são descritos os instrumentos e meios de realização da **análise** do conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às **técnicas** de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise. (grifos nossos)

Assim, ao utilizar documentos como ferramentas para a construção da pesquisa científica, objetivo extrair o máximo de informações que for possível, e isso requer uma série de técnicas apropriadas de manuseio, organização e categorização de elementos a serem analisados. Dessa forma, a ação do pesquisador sobre os documentos está carregada de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Outra técnica utilizada nos procedimentos da pesquisa foi a observação. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a observação oferece uma série de vantagens (como a possibilidade de estudo de uma ampla variedade de fenômenos e a evidência de dados,

situações e comportamentos não constantes em entrevistas e questionários), assim como algumas limitações (como a possibilidade de aqueles que estão sendo observados criarem impressões favoráveis ou não em relação ao pesquisador), e por isso a observação é uma técnica que deve ser utilizada em conjunto com outras, a fim de gerar uma compreensão mais completa e complexa das experiências vivenciadas.

No caso desta pesquisa em específico, a técnica escolhida foi a da observação-participante, por permitir a aproximação necessária à pesquisa cartográfica, garantido a participação nas atividades desenvolvidas com e pelo povo Tremembé. E, apesar das diversas vantagens, encontrei na observação-participante o desafio de manter o foco e atenção, influenciada por minha recente iniciação à pesquisa científica. Contudo, pela escolha do trabalho cartográfico, os desafios foram, aos poucos, sendo superados, alinhados ao desenvolvimento da pesquisa. Para Laplantine (2003, p. 139):

o estudo da totalidade de um fenômeno social supõe a integração do observador no próprio campo de observação... Se é possível, e até necessário, distinguir aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-los. Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos... aquilo que o pesquisador vive em sua relação com seus interlocutores (o que suprime ou sublima, o que detesta ou gosta) é parte integrante de sua pesquisa

Também foram utilizados como instrumentos de construção de dados e análises, anotações pessoais e diários de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), a construção das notas - ou diários - de campo é dividida em dois tipos de materiais, sendo um descritivo e um reflexivo que, juntos, se transformam em um produto final. As reflexões feitas no processo de escrita dos diários podem auxiliar o pesquisador, tornando-se também documentos para posterior análise. Dessa forma, “a parte reflexiva das notas de campo insiste que a investigação, como todo o comportamento humano, é um processo subjetivo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 167). Ademais,

outra grande vantagem da utilização do diário de campo é o exercício de reflexão e sistematização de todas as observações realizadas, uma vez que a atividade de escrita exige repensar constantemente os dados coletados fora da sua dinâmica imediata de acontecimentos, o que pode ser muito útil para aperceber-me de elementos que, no calor da ação de campo, podem passar despercebidos (FONTELES FILHO, 2015, p. 48)

Além dos aspectos reflexivos da utilização do diário de campo, há ainda o caráter de personalidade, porque é por meio do diário que o pesquisador pode imprimir um pouco de si na pesquisa. Para Lourau (1993, p. 77), “o diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o ‘como fazer’ das normas, mas o ‘como foi feito na prática’)”.

Portanto, o que objetivo com este texto é apontar algumas das contribuições do programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI” às lutas dos povos indígenas no Ceará, com foco na etnia Tremembé, por meio de minha vivência como bolsista do programa nos últimos dois anos.

O trabalho está organizado da seguinte forma: Seção I - Os caminhos da extensão universitária, subdividida em duas seções: a) “Extensão universitária: o que é isso?”, que trata do conceito de extensão e problematiza algumas das possibilidades e papéis da ação extensionista, assim como fundamentos legais e funções políticas e sociais; b) “A extensão no âmbito da Universidade Federal do Ceará”, que afunila a extensão para o contexto do APSEI, apontando documentos que a normatizam, além de seus valores e objetivos.

A segunda seção, com o título: “O Programa de Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI”, conta um pouco da história do programa, suas bases teóricas, ações desenvolvidas e os resultados já obtidos, e está dividida em duas subseções, sendo a) “A (re)construção do Aldeia Siará”, que apresenta a iniciativa da construção do site, seus objetivos, além de trazer reflexões pessoais sobre o processo vivido durante o período de bolsa; e b) “Conexões internacionais: a JOPOI”, que pretende fazer um levantamento das ações desenvolvidas na construção do evento “Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI 2021”, e um breve relato da troca de experiências nesse período.

A Seção III - “Breve Arqueologia da Educação Diferenciada Tremembé”, está dividida em três subseções, sendo: a) “a Educação Indígena e o Estado”, que pretende apresentar a forma como o Estado vem tratando a Educação Indígena e sua base legal; b) “O lugar do Torém no recente movimento indígena Tremembé”, que busca apontar como o Torém assume posição de princípio da luta do povo Tremembé; e c) “O movimento de construção da Educação Diferenciada Tremembé”, que traz uma breve narrativa da história específica de articulação e construção da EDITE, a partir da atuação do APSEI.

A quarta seção, intitulada “Os cursos de formação de professores indígenas”, busca apresentar uma visão sintética do que foram os primeiros cursos de formação de professores indígenas do Nordeste, articulados entre o povo Tremembé e as instituições parceiras. A seção está dividida em a) “o curso de Magistério Indígena Tremembé - Nível Médio”; b) “o curso de Magistério Indígena Tremembé Superior”; c) “o curso de Pedagogia Intercultural Cuiambá”; e d) “formação de professores e as recentes conquistas do povo Tremembé”. As três primeiras subseções pretendem apresentar os primeiros passos dos cursos inovadores de formação de professores indígenas, enquanto a quarta pretende narrar a recente

conquista do povo Tremembé em relação à mudança na legislação estadual que regulamenta a seleção de professores temporários para suprir as necessidades do povo Tremembé.

Há, ainda, a seção de considerações finais, que é uma síntese do que foi pesquisado nas páginas deste trabalho. No entanto, as considerações são finais apenas para esta pesquisa em específico, pois há o reconhecimento de que ainda há muito o que se dizer, pesquisar, analisar e construir na Educação Diferenciada Tremembé. Este trabalho representa a continuidade de um caminho que vem sendo traçado pelo povo Tremembé e seus parceiros há mais de 30 anos, de suas lutas e conquistas no campo da Educação e do comprometimento da universidade com a diversidade, a inclusão, a interculturalidade e a garantia de direitos dos povos indígenas.

Boa leitura!

1. OS CAMINHOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

1.1. Extensão Universitária: o que é isso?

A curricularização da extensão universitária é um projeto que vem sendo incluído nos documentos oficiais desde o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), quando, na seção de objetivos e metas, fica instituído que pelo menos 10% dos créditos curriculares exigidos para a graduação sejam voltados para ações de extensão (BRASIL, 2001). No PNE (2014-2023) a extensão volta a ser citada na estratégia 7 da meta 12, reforçando sua obrigatoriedade e demonstrando preocupação social ao afirmar que as ações extensionistas deveriam ser orientadas prioritariamente para áreas de “grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

A história da extensão universitária remonta ao século XIX, na Inglaterra, sob o termo “*lifelong education*” ou “*lifelong learning*” (em tradução livre: uma aprendizagem ao longo da vida, educação e/ou formação profissional). A prática extensionista no Brasil tem início junto ao surgimento da própria universidade, com registros que datam 1911, na Universidade de São Paulo com cursos e conferências; e 1920, em forma de prestação de serviços pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (FORPROEX, 2012). No entanto, apenas nos anos 1960 a extensão é reconhecida como um pilar na formação universitária, indissociável de ensino e pesquisa e com intenção de conscientizar as classes populares sobre seus direitos.

Gadotti (2017) afirma que o compromisso social da universidade só despertou nas décadas de 1950-1960 por influência dos movimentos sociais, destacando o projeto UNE Volante, da União Nacional dos Estudantes (UNE), que pretendia criar uma mobilização nacional a partir de caravanas. Paulo Freire também desempenhou papel influenciador nesse processo, por meio do trabalho de criação do Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife; o Movimento Cultural Popular (MCP); o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Apesar disso, em 1964 com o golpe militar, os movimentos sociais e a educação popular, ao qual a extensão universitária estava tão ligada, sofreram um processo de desmonte e tiveram suas representações eliminadas. Quatro anos depois, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) institui que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhes são inerentes” (Art. 20), e busca garantir que as universidades “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes

oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no progresso geral do desenvolvimento” (Art. 40).

No fim dos anos 1980 foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que hoje é chamado de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - FORPROEX, que passa a entender a Extensão Universitária como um processo educativo, cultural e científico, articulador entre Pesquisa-Ensino. Uma via de mão-dupla que, ao mesmo tempo que permite que a academia encontre na comunidade uma oportunidade de elaboração da práxis de seus conhecimentos, e o benefício da comunidade a partir das ações, assim como proporciona um acréscimo de saberes populares e conhecimentos não necessariamente científicos, mas de igual valor educativo e cultural. (FORPROEX, 1987)

Alguns anos depois, outros documentos legais surgem para reforçar a ação extensionista universitária como um instrumento de mudança social. A saber: a Constituição Federal de 1988, que confere autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, respeitando o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988, Art. 207), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que estabelece a extensão como uma das finalidades da universidade (Art. 43).

No entanto, Gadotti (2017) apresenta duas visões distintas da extensão universitária: uma assistencialista (prática extensionista) e uma não assistencialista (prática não extensionista). A primeira percebe a ação de extensão como um “repassê” de conhecimentos científicos específicos para a comunidade, uma visão vertical, que desconsidera conhecimentos e saberes populares e considera uma mão única, um caminho universidade-comunidade. A segunda vertente vê a extensão como uma “comunicação de saberes”, é uma visão não-assistencialista, que cria uma ponte de diálogo entre os saberes da universidade e da comunidade, e que permite a democratização do conhecimento tanto acadêmico quanto tecnológico, científico e cultural. O FORPROEX, então, tem atuado na busca da superação da visão assistencialista da extensão universitária, por isso os projetos político-pedagógicos das universidades públicas precisam explicitar suas visões sobre ensino, pesquisa e extensão e as articulações entre estes três aspectos e a gestão de atividades.

A primeira Política Nacional de Extensão foi criada em 1975 e foi responsável por ampliar o número de atividades que poderiam ser consideradas como extensão, incluindo cursos, serviços, difusão cultural, comunicação de resultados de pesquisa e projetos de ação

comunitária com participação de professores e alunos. No entanto, apenas com a criação do FORPROEX, no fim da década de 1980 é que a extensão universitária passa a valorizar a via de mão-dupla e a troca de saberes entre comunidade-universidade. Em 1996, mesmo com a inclusão do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades na LDB (Lei nº 9.394/96) a prática extensionista ainda apresentava características assistencialistas, porque era vista como uma série de atividades de prestação de serviços.

Em 2001, o Plano Nacional de Extensão Universitária definiu a extensão como uma “atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança de sociedade” (FORPROEX, 2001 a). Em 2012, o FORPROEX reafirma esse perfil da extensão universitária como um conjunto de atividades inovadoras, capaz de realizar transformações nas interações entre comunidade-universidade, porém encontra limites impostos à essa visão da extensão, que parte de um grupo elitista e conservador ainda presente nas estruturas das universidades.

Nas Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), a extensão universitária é posta como um conjunto de práticas emancipatórias, buscando a superação do enfoque da simples disseminação de conhecimento acadêmico. Muitos veem na extensão universitária uma forma de combater a crise da universidade, porque ela permite a criação de um processo transformador (GADOTTI, 2017). Santos (2004, p. 53-54) também percebe na extensão universitária uma possibilidade de reação à essa crise:

a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

O documento da Política Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 9-12) propõe 15 objetivos a serem perseguidos, sendo eles: 1) a reafirmação da extensão como processo acadêmico, indispensável a formação do estudante, na qualificação do professor e nas trocas com a sociedade; 2) a conquista do reconhecimento da extensão como dimensão de atuação universitária; 3) a contribuição da extensão como solução de problemas sociais; 4) a conferência de unidade aos programas temáticos desenvolvidos nas universidades; 5) o estímulo à atividades extensionistas que desenvolvem relações multi, inter e transdisciplinares entre universidade-comunidade; 6) a criação de condições de participação das universidades

na criação, acompanhamento, avaliação e implantação de políticas públicas; 7) a produção, inovação e comunicação de conhecimentos, permitindo a democratização do saber; 8) a defesa de financiamento transparente a fim de garantir continuidade de programas e projetos de extensão 9) a priorização de práticas voltadas ao atendimento das necessidades das diversas áreas de conhecimento; 10) o estímulo à utilização de tecnologias no intuito de ampliar a oferta de oportunidades e a educação em todos os níveis; 11) a consideração de atividades que visam a ampliação do desenvolvimento, produção e preservação cultural; 12) o estímulo à educação ambiental e ao desenvolvimento sustentável para os programas e projetos de extensão; 13) tornar permanente a avaliação institucional como um dos parâmetros de avaliação das universidades; 14) a valorização de programas interinstitucionais; e 15) a atuação de forma solidária para a cooperação internacional.

Esses objetivos, que devem ser usados como guias para a ação extensionista, reforçam o compromisso social que as universidades possuem, assim como a postura de transformadores das diferentes realidades sociais. A universidade pública brasileira está inserida em um contexto de desigualdades sociais, divergências e conflitos políticos e por isso ocupa uma posição de produtora de conhecimentos que deve ser capaz de oferecer aos governos e à sociedade

as tecnologias, teorias e processos, assim como os profissionais capazes de propulsionar o desenvolvimento, e, para que esse desenvolvimento não se restrinja à esfera econômica, seja sustentável e tenha um caráter ético, é preciso que esse 'produtos' estejam afinadas com os valores e interesses sociais (FORPROEX, 2012, p. 23)

Porém, a mera produção do conhecimento por si só não é o que atende às necessidades sociais e é preciso ter em mente que técnicas, tecnologias e teorias desenvolvidas na universidade irão sempre favorecer determinados grupos em relação a outros. Dessa forma, a extensão universitária deve buscar sensibilizar não somente estudantes, professores e técnicos-administrativos sobre os problemas sociais, mas também deve “melhorar a capacidade técnica e teórica desses, tornando-os mais capazes de oferecer subsídios aos governos na elaboração das políticas públicas” (FORPROEX, 2012, p. 24).

No entanto, o contexto político-social atual põe em risco diversas conquistas garantidas pelo PNE, sendo a curricularização da extensão universitária uma delas. Essa curricularização faz parte do sentido de indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão na universidade, assim como faz da extensão uma conexão entre universidade e comunidade, reforçando o papel social da universidade. O conceito de extensão universitária, porém, passa por diversas críticas e reformulações que vão desde a separação dentro da universidade do

ensino e da pesquisa (com a criação de pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão distintas, por exemplo), até as práticas assistencialistas que insistem em existir. Mas, afinal de contas: o que é extensão? Paulo Freire (1985) demonstrou preocupação em dizer o que, de fato, é a extensão, a iniciar pela análise crítica da palavra em si.

O autor utiliza o exemplo de um extensionista agrícola que busca estender conhecimentos e técnicas. No entanto, no caso de um extensionista que pretende trabalhar com o problema da erosão do solo, por exemplo, não é possível agir diretamente sobre o fenômeno sem considerar a ação humana sobre a natureza. A ação de extensão, então, se dá no campo humano, o que significa que a “extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão” (p.11).

Paulo Freire recorre à concepção de campos associativos, proposta por Bally², que sugere que em uma unidade linguística existem relações associativas que se descobrem diversos significados para um mesmo termo. No campo associativo de “extensão”, são encontrados sentidos como:

transmissão, sujeito ativo (o que estende), conteúdo (que é escolhido por quem estende), recipiente (do conteúdo), entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás de muro” àqueles que se encontram “além do muro, “fora do muro”), messianismo (por parte de quem estende), superioridade (do conteúdo de quem entrega), inferioridade (dos que recebem), mecanicismo (na ação de estender), invasão cultural (através do conteúdo levado que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem). (p. 12-13).

Parece haver, então, na ação extensionista, uma necessidade de ir até a outra parte e tentar "normalizá-la" de acordo com seus próprios parâmetros, por isso a existência dos termos "transmissão", "entrega", "messianismo", “invasão cultural” no campo associativo da extensão. No entanto, todos esses termos que "coisificam" o homem negam sua posição como transformadores do mundo, além disso, nessa concepção, a formação e constituição de conhecimento autêntico também é negada, assim como a reflexão e ação dos indivíduos que são o “alvo” das ações extensionistas (FREIRE, 1985).

Portanto, a crítica feita ao campo associativo de “extensão” mostra que esta percepção da extensão não corresponde a um "fazer educativo libertador” (p. 13). Retornando ao exemplo do extensionista agrícola, Paulo Freire não deseja negar que a ação desenvolvida não

² Charles Bally (1865-1947) foi um linguista francês, sucessor de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Organizou, com o auxílio de Albert Sechehaye (1870-1946) e Albert Riedlinger (1882-1978) as ideias de seu mentor, na obra “*Curso de Linguística Geral*”.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4622783/mod_resource/content/1/Saussure16CursoDeLinguisticaGera1.pdf> Acesso em 31 out. 2022

é uma tarefa de educar e educar-se, mas que a ação não deveria ser rotulada com um termo que não a contempla.

O autor se atenta à força operacional do conceito: usar a extensão sem de fato compreendê-la pode gerar casos em que o empregador do termo não encontre contradições no fazer extensionista ao afirmar que é preciso “*persuadir* as populações rurais a aceitar nossa propaganda” (p. 23, grifo do autor). Freire defende que, por mais que as intenções por trás da ação extensionista sejam educativas, não é possível aceitar a persuasão como uma ação educativa, já que a educação deve ser uma prática libertadora e que só é verdadeira quando “encontra a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, num mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais” (p.14).

Por isso, em uma ação extensionista, não deve haver a necessidade de persuasão para seguir nenhuma propaganda, pois a persuasão segue o caminho da "domesticação". A educação é uma opção libertadora, que busca problematizar uma situação concreta, fazendo com que se pense sobre ela de forma crítica. E se o educador se propõe a não seguir os caminhos persuasivos, sua tarefa não é a de estender seus conhecimentos e técnicas, mas sim comunicar (FREIRE, 1985).

Apontando o que chama de “equivoco gnosiológico”, Paulo Freire (1985) busca refletir sobre o termo extensão ligado diretamente à ação da palavra. Se, como já vimos, o termo extensão está relacionado à transmissão e transferência, há a implicância de que os sujeitos (transformados em objetos que recebem o “depósito” do conhecimento a ser estendido) são estáticos, e não possuem conhecimentos e condições sócio-históricas. Surge, então, a questão do conhecimento.

Considerando essa visão extensionista de transmissão, o conhecimento está desfeito de confrontações do mundo e da presença da curiosidade do sujeito em relação ao outro e ao mundo, o que o *conhecer* não é. Pelo contrário, conhecer requer uma “ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção” (FREIRE, 1985, p. 27). Dessa forma, o conhecimento é uma tarefa de sujeitos, não objetos. E por isso, a prática educativa da extensão não deve ser pensada como mera transmissão ou transferência de técnicas ou saberes acumulados.

Assim, considerando todos os sujeitos envolvidos na ação de extensão como seres carregados de marcas históricas, sociais e políticas, é preciso que na extensão sejam proporcionadas condições em torno de um objeto (retomando o exemplo do extensionista agrícola, a terra) para que os sujeitos possam perceber os conteúdos estendidos. Apesar disso,

a simples percepção da presença desses novos conhecimentos não é o que possibilita a construção do conhecimento. Freire (1985) defende que a percepção da presença de novos conhecimentos é simplesmente “dar-se conta deles e não ainda conhecê-los” (p. 28). No entanto, é à medida em que os sujeitos agem e refletem sobre suas ações e se envolvem, transformando-as, que o conhecimento é construído.

Dessa forma, o sujeito que pretende praticar a ação extensionista precisa compreender que o conhecimento é construído de forma coletiva, pois independente do objeto do conhecer, ao trabalhar com outros sujeitos, é preciso entender que eles possuem, por suas vivências e experiências, seus próprios saberes, que devem ser considerados. O sujeito extensionista deve ter em mente que:

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1985, p. 25)

Entretanto, uma nova questão se apresenta na construção coletiva de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos na ação extensionista: a percepção cultural de que algumas técnicas científicas são percebidas a partir de fenômenos explicados por meio da “mágica”³. Para Freire (1985), a presença de pessoas e técnicas estranhas à forma de proceder de certas comunidades pode causar uma desconfiança, ou até recusa. A questão, no entanto, não está no fato de que o extensionista irá apresentar novas técnicas ou modos de fazer diferentes aos já presentes na comunidade, mas sim na tentativa de substituição de processos culturais e tradições já estabelecidas por técnicas científicas que desconsideram a realidade em sua totalidade.

Para Freire (1985), é importante que o sujeito extensionista busque perceber a realidade em sua totalidade, pois ao tentar modificar técnicas referente às crenças pré-estabelecidas, há a chance de ameaçar as crenças que determinam as técnicas. E por esses motivos, o extensionista não deve buscar alterar as atitudes dos sujeitos em relação às suas crenças. Por isso, retomamos a questão do saber, que deve ser construído de forma coletiva, considerando os aspectos culturais dos sujeitos, porque o “conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.” (p. 36). Dessa forma, a constituição do saber não é um esforço na ação de

³ O termo usado por Paulo Freire (1985) remete à explicação de eventos naturais (ainda considerando o exemplo do extensionista agrícola) por meio do sobrenatural, da religião e de elementos culturais. *Consultar: Paulo Freire - Extensão ou Comunicação? Paz e Terra, 13ª edição, 1985.*

estender algo à alguém, mas sim de possibilitar a reflexão dos sujeitos sobre sua realidade, a problematização dela e, por fim, a conscientização de novas técnicas ou saberes.

1.2. A extensão universitária no âmbito da Universidade Federal do Ceará

A Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criada em 31 de janeiro de 1969 e tem como objetivo primordial a articulação entre as ações de ensino, pesquisa e extensão a fim de viabilizar trocas educativas, culturais e científicas com a sociedade. No Regimento Geral, a UFC considera como uma das finalidades de sua educação superior “promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na UFC” (BRASIL, 2019, Art. 1).

Entre os valores da PREX/UFC estão a) Democratização, que tem como foco a atuação na comunidade acadêmica e na sociedade para promover a inclusão social, a acessibilidade e o desenvolvimento, atuando no estímulo à participação de todos; e b) Inovação, para agir na promoção, estímulo e apoio às iniciativas inovadoras⁴. Dessa forma, as ações de extensão são desenvolvidas nos eixos temáticos de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho, em forma de programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços⁵.

As ações de fomento à tríade ensino-pesquisa-extensão buscam cumprir os objetivos estratégicos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2018-2022), entre os quais estão o aprimoramento da formação discente, a consolidação da qualidade de programas de pós-graduação e a política de inovação científica e tecnológica, fortalecendo extensão na UFC e o asseguramento aos discentes de condições necessárias para a excelência estudantil (BRASIL, 2021, p.20-22). Há, no mesmo documento, a intencionalidade de desenvolvimento de estratégias para a orientação aos cursos para a curricularização da extensão “promovendo uma formação discente integrada com a realidade social” (p. 48). Tais objetivos consideram as ações de extensão, portanto, como fundamentais para a formação acadêmica dos discentes.

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE estabelece como objetivo primordial das ações de extensão a produção de relações mutuamente transformadoras entre universidade e sociedade, assim como busca orientar que seja instituída uma relação dialógica

⁴ Informações disponíveis no site oficial da Pró-Reitoria de Extensão da UFC, em: <<https://prex.ufc.br/pt/sobre/visao-missao-e-valores/>>

⁵ Informações disponíveis no site oficial da Universidade Federal do Ceará, em: <<https://www.ufc.br/extensao>>

entre universidade e setores sociais para superar o discurso de hegemonia acadêmica. (BRASIL, 2014).

Até dezembro de 2016 a PREX contava com 958 programas e projetos ativos, sendo distribuídos nos campus do Benfica (317), Pici (245), Porangabuçu (250) e nos campi dos interiores (146). Relatórios mais recentes da PREX⁶ apontam que há 3249 ações cadastradas no total, sendo 1023 ações cadastradas, renovadas e/ou realizadas em 2021.

É nesse contexto que o Programa “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI” está inserido. O APSEI foi criado em 2007, na condição de projeto, e apenas em 2017, passou para a condição de programa. De acordo com a Resolução nº04/2014 do CEPE, ações de extensão na forma de projeto são entendidas como atividades de caráter “educativo, social, cultural, científico, tecnológico ou de inovação tecnológica, com objetivo específico e prazo determinado” (BRASIL, 2014, Art. 6, § 2º), enquanto a modalidade “programa” compreende um:

conjunto de atividades integradas, de médio e longo prazo, orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras atividades de extensão, cujas diretrizes e escopo de interação com a sociedade integram-se às linhas de ensino e pesquisa desenvolvidas, nos termos de seus projetos político-pedagógico e de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2014, Art. 6 § 1º)

Assim, o APSEI, desde sua criação e ainda na condição de projeto, em 2007, já desenvolvia atividades que reforçam a relação ensino-pesquisa-extensão como um processo formativo e de geração de saberes, atendendo aos critérios e objetivos estabelecidos pela UFC e, principalmente, cumprindo as demandas e expectativas no campo educacional do povo Tremembé, com a criação de cursos de formação de professores, em níveis médio e superior, que contaram com a participação ativa e protagonista do povo contemplado e com o desenvolvimento de outras atividades, que serão explicitadas a seguir.

⁶ Consulta realizada no site dos Painéis Estratégicos, iniciativa da Pró Reitoria de Planejamento e Administração – PROPLAD da UFC, que disponibiliza os dados relativos às ações desenvolvidas na universidade, disponível em: <<https://paineis.ufc.br/>>

2. O PROGRAMA DE EXTENSÃO “APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO INDÍGENA - APSEI”

Os povos indígenas vêm protagonizando enfrentamentos com não-indígenas desde a época da invasão portuguesa no Brasil, com a Guerra dos Aimorés, na Bahia (1555-1673), a Confederação dos Tamoios, no Rio de Janeiro (1556-1567), a Guerra dos Potiguares, na Paraíba e no Rio Grande do Norte (1586-1599) e o Levante dos Tupinambás, no Espírito Santo e na Bahia (1617-1621) (SOUZA, 2018). A existência de uma resistência indígena, então, não é recente. Apesar disso, de acordo com Gersem Baniwa (2007), é apenas a partir da década de 1970 (aproximadamente), que há o surgimento de um movimento indígena brasileiro, como “um esforço conjunto e articulado de lideranças, povos e organizações indígenas em volta de uma agenda comum de luta” (p. 129). Para o autor, é a partir dessa organização que os povos indígenas puderam reivindicar os direitos que foram incluídos na Constituição Federal de 1988. É importante mencionar que a visão unificada do Movimento Indígena é, na verdade, uma estratégia de resistência:

Essa visão estratégica de articulação nacional, não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais e políticas dos povos e comunidades indígenas em seus diferentes territórios; ao contrário, valoriza, torna visível e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula de forma descentralizada, democrática, participativa e representativa os diferentes povos. Nesse sentido, admitir que não existe ou não pode existir um movimento indígena no Brasil é reafirmar a experiência suicida do processo colonial vivida pelos povos indígenas do Brasil, cuja estratégia mais eficaz utilizada pelos invasores foi exatamente a falta de unidade política entre os povos indígenas para defender seus territórios (BANIWA, 2007, p. 129)

Por isso, Daniel Munduruku⁷ afirma que o termo correto a ser empregado deveria ser “Índios em Movimento”, já que cada aldeia, povo ou território indígena tem sua própria forma de organização.

No Ceará, é na mesma época que surgem os primeiros registros de movimentação e organização política dos indígenas, a começar pelos povos Tapeba e Tremembé, com o apoio de parceiros ligados à Igreja Católica, às ONGs e universidades. Aos poucos, outras etnias foram se organizando e, a partir da década de 1980, o Estado passou a reconhecer as terras indígenas (Tapeba, em 1985; Tremembé, em 1986; Pitaguary, em 1993; e Jenipapo-Kanindé, em 1995). No entanto, apenas a partir de 2001 é que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) iniciou o processo de reconhecimento de outras terras (Kanindé em 2001; Anacé, Potiguara,

⁷ Daniel Munduruku é professor, escritor e militante do Movimento Indígena. Bacharel em Filosofia e Licenciado em História e Psicologia, possui Mestrado em Antropologia Social pela USP - Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação também pela USP e Pós-Doutorado em Literatura pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Tabajara, Gavião, Tubiba-Tapuia, Tremembé de Queimadas e Barra do Mundaú em 2003; Kalabaça e Tapuya-Kariri em 2007) (MOVIMENTO INDÍGENA DO CEARÁ, 2019).

A partir de 1994, os povos integrantes do MI do Ceará começaram a se reunir, em Assembleias Anuais, para discutir as bandeiras de luta coletiva, dentre as quais se destacam a demarcação de suas terras, uma educação diferenciada e de qualidade, um sistema de saúde, saneamento, segurança e garantia de seus direitos. Atualmente, fazem parte do MI do Ceará, 15 etnias, distribuídas em 20 municípios, com uma população de cerca de 36 mil indígenas⁸.

Em 1998, por conta da realização de sua pesquisa de doutorado, o professor Babi Fonteles buscava apoiar as lutas do movimento indígena local, especificamente no campo da escola diferenciada (FONTELES FILHO, 2015). Em 2007, já na condição de professor na Universidade Federal do Ceará - UFC, surge a iniciativa da criação do (à época) projeto de Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI (em 2017 o projeto passa para a condição de programa).

Um dos objetivos do APSEI é o de participar ativamente e intervir nos processos de subjetivação indígena vivenciado pelos povos indígenas no Ceará, em específico no contexto da educação diferenciada e das escolas indígenas, atuando principalmente na formação de professores indígenas, mas também na contribuição das lutas de autoafirmação étnica e demarcação de terras (BRASIL, 2020).

Ligado ao Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), o APSEI tem buscado firmar parcerias internas e externas à UFC, pela compreensão de que “os saberes e práticas próprias à universidade tem uma contribuição significativa e ímpar a oferecer na análise dos processos de subjetivação indígena” (BRASIL, 2020). Após a participação ativa e exitosa do programa na criação e acompanhamento dos primeiros cursos de formação intercultural de professores indígenas no nordeste do país, o APSEI segue objetivando o favorecimento da continuidade e da ampliação de práticas da UFC para e com as comunidades indígenas.

Como programa de extensão, o APSEI tem trabalhado na constante produção compartilhada de conhecimento, aliando ações de ensino-pesquisa-extensão, com as comunidades indígenas e acadêmicas. No entanto, há sempre algo a ser perseguido e, entre tantos outros objetivos, além dos já mencionados, há a pretensão de desdobramento do programa em diversas ações, inclusive no apoio à criação de outros cursos de graduação e

⁸ Mais informações no site oficial da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará - FEPOINCE, disponível em: <<https://www.fepoince.org/povos-ind%C3%ADgenas-no-cear%C3%A1>> Acesso em 21 nov. 2022

pós-graduação que possuam caráter de atendimento às necessidades das comunidades indígenas, a partir do exemplo do curso de Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, que foi fruto das ações articuladas entre o APSEI, parceiros e indígenas.

O programa também vem trabalhando no cumprimento da Lei nº 12.645/2008, que diz respeito à obrigatoriedade de trabalhar os temas de história e cultura dos povos indígenas no Brasil, a partir da oferta de disciplinas optativas no curso de Pedagogia, mas também ofertada à outras licenciaturas na UFC (sendo ministradas pelo professor coordenador do programa, Babi Fonteles), a saber: Educação Indígena e Educação e Movimentos Sociais.

Desde 2017.1, como fruto de trabalhos dos alunos da disciplina de Educação Indígena, o APSEI desenvolve o site *Aldeia Siará - Observatório dos Povos Indígenas do Ceará*, lançado nas Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI, em 2021.2, que conta com diversas produções (livros, artigos, teses, dissertações, notícias, entrevistas, galeria de fotos e vídeos, entre outros) sobre os povos indígenas.

Há, também, desde 2018, a realização de eventos sobre e com os povos indígenas, a saber: a I Semana dos Povos Indígenas na UFC (2018); a I Jornada Povos Indígenas e Universidades no Ceará - JPIUCE (2019); e as Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI (2021), que se tornaram os maiores e mais importantes eventos sobre os povos indígenas, tratando dos temas mais atuais e de suas lutas. Nesse sentido, o APSEI tem atuado como articulador entre diversas instituições e povos indígenas, partindo da educação diferenciada indígena e com foco nas lutas pela autoafirmação étnica e a luta pela demarcação de terras (BRASIL, 2020)

O Grupo de Estudos em Educação Indígena - GREEI é uma das ações desenvolvidas pelo APSEI, e tem como objetivo desenvolver estudos, pesquisas, intervenções e produções científicas, técnicas e artísticas sobre a temática da Educação Indígena. No período pré-pandemia, o Grupo costumava se reunir semanalmente na Faculdade de Educação (FACED/UFC), e discutia produções intelectuais sobre a educação indígena ou temáticas afins.

Desde 2020.1, com o contexto da pandemia de covid-19, a metodologia de realização das atividades do Grupo de Estudos em Educação Indígena - GREEI precisou ser revista e reformulada. Assim, o modelo adotado, permitido dentro das condições impostas pelo distanciamento social, foi o de encontros *online - metapresenciais* -, via Google Meet ou

YouTube. As atividades transmitidas eram abertas ao público, e em 2021 somava 36,8 horas de transmissão, divididas em 17 mesas/lives, e um total de 1.497 visualizações⁹.

O objetivo geral do programa é o de apoiar os processos de subjetivação indígena a partir da produção/construção da Educação Diferenciada Indígena e da formação de professores indígenas. Entre tantas coisas, o APSEI vem atuando no sentido de fortalecer as relações de apoio e parcerias entre a comunidade universitária (em que não só a UFC está inserida, mas também outras instituições de ensino superior) e os povos indígenas, não apenas no Ceará, mas também no mundo (a partir da JOPOI).

2.1. A (re)construção do Aldeia Siará

Em 2017, a partir dos trabalhos finais desenvolvidos na disciplina de Educação Indígena, ofertada pelo professor Babi Fonteles, surgiu a iniciativa de criar um site que reunisse não apenas os trabalhos feitos na disciplina, mas também o máximo de conteúdos possíveis sobre a temática das lutas dos povos indígenas no Ceará: assim surge o Aldeia Siará - Observatório dos Povos Indígenas do Ceará¹⁰.

O Aldeia Siará é uma ferramenta na busca de informações sobre os povos indígenas no Ceará, porque contempla diversos tipos de produções. Um dos objetivos do site é o incentivo à produção de conteúdo pelos próprios indígenas, assim como o uso e apropriação de professores e alunos de todos os níveis de educação, para transformar o site em um espaço “realmente interativo, coletivo, fonte primordial de recursos para se trabalhar a história e as culturas indígenas do Ceará” (APSEI, 2021).

Alguns anos antes, em 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645, alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), incluindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” em toda a rede, pública e privada, da Educação Básica (em específico no ensino fundamental e médio). Os conteúdos programáticos devem incluir aspectos históricos e culturais da formação do povo brasileiro, a partir dos grupos étnicos citados, “resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Ao iniciar a atuação como bolsista do APSEI, entre as atividades que foram desenvolvidas, estava a preparação para o lançamento oficial do site, que estava programado

⁹ Esses dados foram levantados durante a produção do relatório final do programa à Pró-Reitoria de Extensão, em novembro de 2021.

¹⁰ O site atualmente está hospedado no endereço: <<https://aldeiasiará.wordpress.com/>> Acesso em 07 nov. 2022

para 2020, mas que, por conta do contexto da pandemia de covid-19, foi adiado. Por possuir uma pequena experiência com programação e design gráfico, abracei a ideia e iniciei o processo de “revitalização” do Aldeia Siará.

O site, em si, já estava no ar com uma extensa ficha de publicações. O levantamento mais recente aponta que há, entre livros, artigos, dissertações, teses, fotos, vídeos, produções intelectuais de alunos e documentários, 117¹¹ publicações. As ações necessárias, portanto, eram as de categorizar e organizar as publicações por temáticas e grupos que facilitam a navegação na web. O Aldeia Siará agora conta com um menu interativo com seis opções de navegação, sendo:

1. **Início**, com um submenu que abre as opções de visualizar:
 - a) a aba com todos os *posts* do site, sem filtro;
 - b) as abas específicas com filtros de “artigos”, “dissertações”, “teses” e “livros”;
2. **Galeria**, que divide as opções em “vídeos”, “documentários” e “fotos”;
3. **Babi Fonteles**, que filtra todas as publicações feitas no site de produções do professor, coordenador do programa responsável pelo site;
4. **Links úteis**, que elenca sites com informações relacionadas à temática indígena, além de reservar um espaço para consulta das redes sociais e produções da Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI;
5. **Contatos**, que possui um formulário de contato e informações extras das redes sociais para o público externo que desejar informar e/ou contribuir com o site;
6. **Sobre**, que apresenta o site como ação desenvolvida a partir do APSEI, conta um pouco de sua história e reforça o objetivo de transformar o site em um local de produção de conhecimento colaborativo.

Há, ainda, um menu lateral suspenso em forma de “marcadores” que separa os materiais publicados em categorias mais específicas¹² e uma pequena aba que faz link direto com o perfil do instagram do APSEI, mostrando as nove publicações mais recentes.

A pesquisa por novos conteúdos a serem adicionados no site foi um fator importantíssimo na escolha do tema deste trabalho, pois foi durante o momento de esquematização de tudo o que já havia sido adicionado que me dediquei com mais afinco à

¹¹ Esse número, em abril de 2021, quando iniciei as atividades como bolsista, era de 84 publicações no total.

¹² A saber, as categorias são: “Artigos”; “Babi Fonteles”; “Dissertações”; “Documentários”; “Educação Indígena 2018.1”; “Educação Indígena 2018.2”; “Educação Indígena 2019.1”; “Educação Indígena 2019.2”; “Educação Indígena 2020.1”; “Educação Indígena 2021.1”; “Entrevistas”; “Fotos”; “Livros”; “Notícias”; “Pesquisas de alun@s”; “Teses”; “Trabalhos Acadêmicos”; “Vídeos”. As categorias que aparecem com o título “educação indígena + ano/semestre” são os agrupamentos de trabalhos de alunos da disciplina ofertada pelo professor Babi Fonteles na FACED/UFC.

leitura de textos e à visualização de vídeos e documentários sobre a Educação Diferenciada. O site foi oficialmente lançado em 09 de setembro de 2021, na *live* de encerramento das Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI 2021¹³ e segue propiciando momentos de constante pesquisa e atualizações de produtos para ir ao ar.

2.2. Conexões internacionais: a JOPOI

O programa APSEI, desde 2017, vem trabalhando na organização e realização de eventos que se propõem a discutir pautas que estão inseridas nas lutas dos povos indígenas, desde a Semana Povos Indígenas na Universidade Federal do Ceará - UFC (SEPIUFC¹⁴), naquele ano. Em 2018, o evento teve a cooperação de outras instituições de ensino e passou a se chamar I Jornada Povos Indígenas e Universidades no Ceará (JPIUCE¹⁵) e em 2019, ocorreu a II JPIUCE¹⁶. Em 2020, com o contexto da pandemia de covid-19, de distanciamento e isolamento social, os eventos presenciais foram suspensos. Houve, ainda, o processo de adaptação às novas formas de comunicação.

Em 11 de junho de 2021 ocorreu, via Google Meet, a primeira reunião de organização do que seria a III JPIUCE. A proposta inicial, que considerava a realização do evento com parceiros e indígenas na América Latina logo se expandiu. A começar pela sugestão da alteração do título do evento, que passou a se chamar Jornadas Povos Indígenas e Universidades - JOPOI (2021). O lema da JOPOI 2021 foi “Uma Terra, Muitos Mundos” e a partir do coletivo de organização, que reuniu aproximadamente 105 pessoas, realizamos o maior evento em rede com a temática Indígena de que se tem registro, entre os dias 09 de agosto e 09 de setembro de 2021, em 10 países (Alemanha, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Equador, Itália, México e Japão). Foi possível realizar a articulação de 42 etnias, 45 instituições acadêmicas e 14 organizações de apoio aos povos indígenas.

Foram realizadas cerca de 10 reuniões com as coordenações do evento (de abertura, programação geral, programação artística, comunicação e mídia, transmissão de eventos e

¹³ A *live* completa está disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=tG-FHp0TBsE&t=3149s>>, sendo de 29min10s a 52min29s o momento de lançamento do site.

¹⁴ Mais informações no site institucional da UFC, disponível em: <<https://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/9491-comeca-hoje-17-a-i-semana-dos-povos-indigenas-na-ufc-co-nfira-a-programacao>> Acesso em 21 nov. 2022

¹⁵ A programação do evento foi publicada no site institucional da UFC, disponível em: <https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2018/180417_programacao_semana_povos_indigenas.pdf> Acesso em 21 nov. 2022

¹⁶ Mais informações sobre o evento foram publicadas no site institucional da UFC, disponível em: <https://www.ufc.br/images/_files/noticias/2019/190711_edital_semana_indigena.pdf> Acesso em 21 nov. 2022

secretaria e documentação). Em uma das reuniões surgiu a proposta de usar como sigla a palavra “jopôî” (que é uma palavra da língua guarani-kaiowá), por se encaixar perfeitamente não só com a nomenclatura do evento, mas também por significar “dar-se as mãos e compartilhar”.

Não havia maneira mais adequada de imprimir na JOPOI o verdadeiro significado de sua sigla, já que na metodologia de realização do evento, cada parceiro/etnia participante poderia sugerir, organizar e executar, com o apoio das coordenações, um evento diversificado. Assim, entre os 54 eventos realizados na programação da JOPOI (mesas-redondas em formato de lives, debates, apresentações artístico-culturais, mostras de cinema, roda de conversa, relançamentos de livros e CDs, entre tantas outras atividades), contabilizamos aproximadamente 150 horas de transmissão em canais¹⁷ diversificados de todas as organizações envolvidas.

Como bolsista do APSEI, me envolvi oficialmente como membro da coordenação de secretaria e documentação, apesar de ter participado também em atividades de outras coordenações, como apoio. Semanalmente, realizamos reuniões via Google Meet, que duravam entre 1h30min e 2h, para discutir as propostas de programação, apresentações, temáticas e convidados.

Uma atividade primordial, que passei a exercer com mais frequência após a JOPOI foi a de relatoria. Em todas as reuniões, o professor Babi Fonteles criava arquivos com a relatoria, propostas, encaminhamentos, pontos de pauta, entre outras coisas, assim como me encorajava a fazer o mesmo, para registro e organização de projetos futuros. Dessa forma, foi por meio desses relatórios, produzidos antes, durante e após o evento, que pudemos realizar um levantamento dos dados aqui apresentados.

Assim, há outros dados a mencionar sobre a JOPOI, como, por exemplo, o catálogo de temáticas trabalhadas no evento. Na organização do evento, foi criada uma planilha compartilhada em que constavam todos os eventos propostos e confirmados, em ordem cronológica, com dois objetivos: 1) identificar os dias “livres” para a realização de outros eventos, considerando que todos os parceiros envolvidos poderiam sugerir e realizar suas atividades dentro da grade; 2) categorizar os eventos, para garantir a diversidade que o evento se propôs a manter.

¹⁷ Apesar de ser transmitido em diversos canais, o evento possui canal próprio, disponível em: <<https://www.youtube.com/@jornadaspovosindigenaseuni2421>> Acesso em 21 nov. 2022

Os eventos¹⁸ foram divididos em sete principais categorias, sendo 1) Marco Temporal; 2) Povos indígenas e universidades; 3) Formação de professores indígenas; 4) Arte, cultura e espiritualidade; 5) Natureza & Território; 6) Juventude e identidade; e 7) Mulheres e as lutas indígenas.

A JOPOI 2021 foi, portanto, um espaço de construção coletiva diversificado (em programação e em instituições/povos envolvidos), que se soma à luta dos povos indígenas, no Brasil e no mundo. Um evento que aproximou as pessoas em um período de isolamento na luta pela garantia e efetivação de direitos dos povos indígenas. Um evento que deu voz às lideranças, que abriu espaços e oportunidades para artistas indígenas e que foi capaz de reafirmar a luta por uma educação de qualidade para todos, principalmente nos espaços das instituições de ensino públicas, reforçando seu caráter democrático e comprometido com a luta.

¹⁸ Nessa organização foram consideradas apenas mesas/lives, rodas de conversa, debates, conferências e aulas públicas. Portanto, outros eventos de caráter artístico-culturais, mostras de cinema etc, não foram contabilizados nessa divisão.

3. BREVE ARQUEOLOGIA DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA TREMEMBÉ

Antes de explorar especificamente a Educação Diferenciada Tremembé, é importante entender o contexto histórico em que a Educação Indígena está inserida, em nível nacional e para afunilar e compreender melhor, em níveis regional e local. Além disso, a luta dos povos indígenas pela Educação é profundamente ligada com a luta pelas outras bandeiras, como a demarcação de terras indígenas (TI).

Assim, nas próximas páginas a proposta é a de apontar a relação que o Estado tem estabelecido especificamente com a Educação, mas também com outras pautas do Movimento Indígena; demonstrar a relação que as representações culturais (nesse caso, o Torém) possuem com os processos de identificação e auto reconhecimento étnico, e assim com as reivindicações de direitos para, enfim, apresentar o movimento indígena Tremembé e sua luta pela EDITE.

3.1. A Educação Indígena e o Estado

Entre 1822-1850 não houve legislação que dispusesse sobre aquisição de terras, independente de quais fossem. Em 1824, na Primeira Constituição não há qualquer alusão à questão indígena. Assim como não há menção ao direito originário indígena na Lei de Terras (Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850). Há, no entanto, uma menção às terras indígenas, não como direito originário, mas como uma espécie de doação:

O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessarias (sic): 1º, para a colonização dos indigenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaesquer (sic) outras servidões, e assento de estabelecimentos publicos (sic): 3º, para a construção naval.

E, logo em seguida, no Art. 14, o Governo se reserva o direito de vender as terras devolutas “em hasta publica (sic), ou fóra (sic) della (sic), como e quando julgar mais conveniente” (BRASIL, 1850). Eram consideradas ‘terras devolutas’ aquelas que não estivessem em uso público nacional, provincial ou municipal; as que não estivessem em posse particular; dadas por sesmarias ou outras concessões do Governo; e as que não estivessem ocupadas por posse (art. 3º). As posses pacíficas eram consideradas sendo adquiridas por ocupação primária, mas apenas aquelas que “se acharem cultivadas, ou com principio (sic) de cultura, e morada” (art. 5º). As terras indígenas, no entanto, não são usadas apenas para cultivo e/ou morada, porque contemplam, também, aspectos culturais e espirituais.

No Código Civil de 1916, aos povos indígenas é atribuído o termo “sílvicolas”, utilizado como sinônimo de selvagens, indígenas que viviam nas florestas. O antigo código civil não distingue os direitos civis de brasileiros e estrangeiros e, no entanto, considera como “incapazes de certos atos da vida civil” (art. 6) os povos indígenas, sujeitando-os ao "regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais” que acabaria à medida em que eles “se forem adaptando à civilização do País” (idem).

É apenas na Constituição de 1934 que há a menção do respeito à posse de terras dos povos indígenas, sob a condição de que estejam nelas permanentemente localizados (Art 129), assim como na Constituição de 1937 (Art 154) e na Constituição de 1946 (Art 216), sem possibilidade de alienação ou transferência. Na Constituição de 1967, as terras ocupadas pelos indígenas passam a ser reconhecidas como bens da União (Art 4º). A redação que trata da posse das terras, no entanto, é alterada em poucos aspectos e passa a reconhecer “o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nela existentes” (Art. 186).

A Emenda Constitucional nº 1 de 1969 segue com redação muito parecida, com o acréscimo da fixação da “nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras” (art. 198) ocupadas pelos indígenas, no entanto, sem declarar seu direito originário às terras e garantindo apenas aquelas que estavam ocupadas no tempo presente.

No Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 1973), apesar da representação de significativos avanços na tentativa de proteção das comunidades indígenas e da seguridade e preservação de direitos, é instituído que os indígenas ainda não integrados à sociedade nacional deveriam ser tutelados por um órgão indigenista estatal até que estivessem integrados. Importante ressaltar que o Estatuto entende por indígena: “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (Art. 3º), e que por “integrados” são considerados aqueles “incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura” (Art. 4).

O Título V do Estatuto do Índio, que trata especificamente de Educação, Cultura e Saúde, institui que à população indígena será estendido o sistema de ensino comum, em vigor no país, assegurando o direito ao uso de sua língua tradicional (Art. 48 e art. 49). No entanto, o objetivo da educação indígena não é o de respeitar suas especificidades, reforçar sua identidade étnica ou sequer atender suas necessidades, mas é pautada pela “integração na

comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional” (Art. 50).

A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco nos direitos indígenas, por reconhecer que a posse de terra é definida como direito originário, ou seja, anterior à criação do Estado e existente independentemente do reconhecimento, atribuindo à União a responsabilidade de “demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231). São consideradas terras indígenas aquelas que são:

tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (BRASIL, 1988, Art. 231, § 1º).

Além disso, aos índios é assegurada a posse permanente das terras que ocupam sem que haja fixação de limite temporal. Há, no entanto, uma omissão estatal na demarcação de terras indígenas, tendo em vista que, no art. 67 das Disposições Constitucionais Transitórias, o processo de demarcação de terras indígenas deveria ser concluído em até 5 anos a partir da data de promulgação da Constituição (BRASIL, 1988). Em tese, os povos indígenas deveriam ter tido suas terras demarcadas e direitos plenamente assegurados desde 1993, o que não ocorreu.

A luta pela demarcação de terras é uma pauta central no MI. Em 1998, em uma conversa com o professor Babi Fonteles (que na ocasião desenvolvia sua pesquisa de doutorado), o Cacique João Venança, do Povo Tremembé de Almofala, reconhece na Educação uma ferramenta no fortalecimento de sua autonomia e, conseqüentemente, na luta pela demarcação das TI Tremembé: “Antes nós não sabíamos por onde começar; agora, sabemos que a escola diferenciada é o ponto de partida” (FONTELES FILHO, 2015, p. 27)

Baniwa (2013) divide a história da Educação escolar Indígena em dois períodos. O primeiro (1500-1988), marcado pela profunda exclusão e negação de direitos dos povos indígenas, além de ser pautado pela catequização e em uma missão de forçar a “integração”, negando as particularidades étnicas de cada um dos povos, suas línguas, tradições, conhecimentos e valores. O autor defende que esse período deveria ser nomeado “escola para índio”, porque a estrutura da instituição escolar era dominada pelos brancos, que impuseram seus próprios interesses aos povos indígenas.

O segundo período (a partir da CF de 1988), representa o oposto do primeiro e pretende contribuir com a continuidade dos povos indígenas, seus saberes, tradições, línguas e culturas. Apesar disso, o autor reconhece que essa nova atribuição da escola indígena é um de

seus maiores desafios, considerando que os reconhecimentos legais representam intenções, projetos e/ou metas a serem alcançadas (BANIWA, 2013).

A partir das lutas dos movimentos sociais e da organização cada vez maior dos diversos movimentos indígenas, a instituição escolar indígena começa a passar por um processo (ainda lento) de transformação em um lugar “para o exercício indígena da autonomia e expressão de sua identidade” (FONTELES FILHO; MALAQUIAS, 2013, p. 15)

Com o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), há o reconhecimento de que há muito o que fazer, a iniciar pela regularização das escolas indígenas,

contemplando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que elaborem regimentos, calendários, currículos, materiais didático-pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étno-culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena. (BRASIL, 2001, p. 58)

Além da criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas e uma lista de reconhecimentos e metas que garantem os direitos dos povos indígenas de praticarem suas autonomias e organizarem suas escolas de acordo com suas demandas próprias.

Para Gersem Baniwa (2013), a conquista dos direitos jurídicos é de extrema relevância, porque é a partir desses instrumentos que as lutas dos povos indígenas podem cobrar dos governos o cumprimento dessas leis. Além disso, o MI ganha força, na medida em que ganham amparo político-jurídico. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), aos povos indígenas é assegurada uma educação escolar intercultural, com fins de “reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional” (Art. 78).

Há, ainda, uma série de outros documentos que buscam reafirmar e assegurar o cumprimento de um projeto de educação indígena verdadeiramente inclusivo e intercultural, a saber: a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, afirma os princípios de interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, da especificidade, da diferenciação da participação comunitária e da autonomia pedagógica das escolas; o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - I CONEEI, que aconteceu em 2009, em diversas etapas (nas comunidades locais, regionais e nacional), que reconhece os povos indígenas como sujeitos sociais, defensores de seus direitos culturais, educacionais e linguísticos, assim como percebem a escola indígena como um espaço de construção de cidadania, nos marcos da afirmação da diversidade sociocultural.

O documento da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004), que pretende garantir o diálogo intercultural entre gestores ouíços e representantes informados dos povos indígenas; o desenvolvimento e aplicação, de forma cooperativa, de programas e serviços de educação destinados aos povos interessados a fim de responder às suas necessidades particulares, e de abranger sua história seus conhecimentos e técnicas, sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais. E tantos outros documentos oficiais.

No entanto, a pretensão deste texto não é a de se aprofundar em análises das legislações, mas sim apresentar um panorama geral para melhor compreensão do contexto político-jurídico em que o MI está inserido. Assim, feitos os devidos apontamentos de avanços e desafios que o MI tem enfrentado, é possível perceber que as lutas dos povos indígenas se “confundem” porque estão profundamente ligadas a seus modos próprios de ser. Dessa forma, a luta pela demarcação das TI que tem ocupado uma posição de destaque, é permeada pela luta por uma Educação de qualidade, que respeite seus saberes, sua organização política e social, suas crenças e práticas culturais.

3.2. O lugar do Torém no recente Movimento Indígena Tremembé

As manifestações culturais exercem grande poder na afirmação da existência de um grupo, e com o povo Tremembé de Almofala não é diferente. Há uma dança, ou “brincadeira”, que é um elemento fundamental no processo de autoafirmação étnica do povo: o Torém.

No entanto, a prática do Torém como forma de legitimação da identidade Tremembé nem sempre teve esse significado. Durante um período de dominação dos brancos, muitas etnias, como forma de sobrevivência, acabavam por se dispersar, negar suas identidades e mascarar seus costumes. Apesar disso, por conta da movimentação política e social que ocorreu nos anos 1970 e 1980, muitos povos indígenas “reapareceram”.

Em 1972 foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que eram setores progressistas da Igreja Católica que contribuíram para a organização e mobilização dos povos indígenas.

A CNBB organizou, entre 1974-1980, 15 assembleias que iniciaram como encontros de lideranças indígenas e logo se ampliaram, chegando a mobilizar cerca de 120 mil índios

(OLIVEIRA, 1988). Em 1980, surge a União das Nações Indígenas (UNI), que atuou diretamente nas negociações entre povos indígenas e Estado. Em 1982, a UNI realizou o primeiro encontro dos povos indígenas no Brasil – em Brasília. Nesse encontro, as lideranças nordestinas tiveram participação significativa, com discursos que convocaram a FUNAI a reconhecer os grupos indígenas da região, legitimando suas reivindicações (NOVAES, 1993).

Oliveira Junior (1998) faz questão de frisar que, diferentemente dos povos indígenas da região Norte do país, que encontram menos problemas de legitimação de suas identidades por manterem grandes distinções em relação aos padrões culturais dos outros segmentos populacionais, os índios do Nordeste passam por maiores dificuldades em relação às questões de autoafirmação identitária.

A questão identitária é quase sempre usada em argumentos contrários aos processos de demarcação e regularização de terras indígenas, entre outros direitos que questionam a autenticidade dessas identidades (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). De acordo com o autor, os questionamentos sobre a legitimidade dos povos indígenas parte, principalmente, da omissão estatal após a extinção, no século XIX, das vilas que antes eram aldeamento, cujas populações passam a ser identificadas como "caboclos"¹⁹. Além disso, o contato prolongado com as populações circundantes pode ter contribuído com a ideia de desaparecimento de povos indígenas no Nordeste. Na região, no entanto, há uma mobilização dos povos indígenas com bastante peculiaridades, sendo os mais marcantes, a vivência de

relações sociais completamente inseridas no contexto regional e compartilhando hábitos e costumes semelhantes aos dos segmentos populares mais pobres, parecendo deles não se distinguirem em nada. Porém, na medida em que reivindicam suas terras com base em referenciais étnicos, esses grupos esforçam-se para estabelecer distinções mais claras relativamente à população com a qual convivem e à sociedade nacional (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 22-23)

Há registros da prática do Torém desse 1859, feitos por uma comissão técnico-científica criada pelo governo, destinada a pesquisar as províncias pouco conhecidas, que aponta a dança como um momento de diversão dos índios nas noites de festas (OLIVEIRA JUNIOR, 1998). A partir daí, o Torém se torna objeto de estudos de diversos pesquisadores²⁰, reforçando-o como prática cultural fundamental para a estrutura social do povo Tremembé.

No entanto, durante um tempo (após a Morte de Zé Miguel e Tia Chica), o Torém deixou de ser praticado e somente após as contribuições do Cacique Vicente Viana e de

¹⁹ Porto Alegre (1992) considera como caboclos os mestiços de origem indígena, além de afirmar que o termo surgiu como uma tentativa de "negar a identidade do índio e seus direitos, pela via de dominação cultural, em substituição à violência militar e coerção do Estado" (p. 17)

²⁰ Oliveira Junior (1998) indica que os estudos são: Seraine (1955; 1977); Silva Novo (1976); Souza (1983)

Geraldo Cosmo, a prática foi revitalizada, como registrado pela fala de Maria Venância (em 1994):

não ficou ninguém organizando o Torém, aí pararam de dançar. Depois foi que o Vicente Viana botou o Torém de novo pra riba, aí eles foram cantando e foram brincando pela casa dele. Aí foram uma viagem no Acaraú dançar um Torém e foram também na Itapipoca. Aí pronto, pegou a se espalhar o Torém pelo meio do mundo. (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 62)

Essa retomada da prática do Torém aconteceu por meio das interações e diálogos com a atuação missionária presente nos aldeamentos, e foi se fortalecendo cada vez mais como um elemento cultural próprio do “ser” Tremembé. É o que João Venança (que na época ainda não era cacique) confirma, ao dizer que “Tremembé que é Tremembé, ele tem que passar pela dança do Torém” (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 94). Além disso,

como expressão simbólica da unidade grupal, as apresentações conformaram-se aos interesses de um grupo mais amplo, o que implica perceber que o Torém passou a ser apresentado como um elemento cultural que caracteriza e demarcação de forma inequívoca a identidade étnica Tremembé. (OLIVEIRA JUNIOR, 1998, p. 94).

Fonteles Filho (2015) reconhece essa mesma relação do Torém com a identidade étnica do povo Tremembé e, ainda mais, aponta que os processos de subjetivação iniciados com a retomada do Torém se desdobraram em uma rede de produção da Educação Diferenciada Tremembé. O autor registrou, em um de seus diários de campo uma conversa que teve com Karla Monteiro Cavalcante, missionária da Igreja Metodista, em 1998, que, quando questionada sobre quais seriam as contribuições da Escola aos Tremembé, respondeu que “a escola proporciona ver as coisas deles como coisas bonitas” e que “a escola legítima, fortalece o próprio torém” (FONTELES FILHO, 2015, p. 185). Assim, o Torém é reconhecido como processo cultural próprio do povo Tremembé, que reforça a autonomia, valoriza o “jeito de ser” Tremembé. A instituição escolar, nesse sentido, “produz a ‘recuperação’, a reelaboração dos saberes tradicionais; a sistematização dos saberes atuais; visibilidade do povo Tremembé; o fortalecer e a emergência de novas lideranças e mudanças nas práticas culturais relativas à linguagem, saúde etc” (FONTELES FILHO, 2015, p. 186).

A construção da Educação Diferenciada Tremembé, no entanto, é um processo que passa por constantes transformações e ressignificações. No início, o povo sabia que poderia, sim, criar seus próprios conteúdos e sua escola, mas faltava “acreditar em outra coisa diferente dos conteúdos da escola tradicional”, que “às vezes, eles não usam a força que têm” (FONTELES FILHO, 2015, p. 187). Aos poucos, os Tremembé foram se apropriando de sua própria escola e buscando dispositivos que pudessem atender às suas demandas e necessidades.

3.3. A construção da Educação Diferenciada Tremembé

*Hoje nós temos valor
Juntos estamos a lutar
Mantendo nossas escolas
Para a tradição preservar
Elas são diferenciadas
Porque temos o poder de ensinar.*

*Buscamos em nosso povo
Manter viva a união
Passando do velho ao novo
De geração a geração
Na escola diferenciada
Os saberes da tradição.*

*Hoje somos uma referência
Na história dos Tremembé
Porque a escola diferenciada
É do jeito que a gente quer
Educando nossas crianças
Para o que der e vier.*

(FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014, p. 35-39)

A primeira escola de educação diferenciada tremembé foi criada em 1991²¹, sem qualquer apoio governamental, a partir da iniciativa de Raimundinha Marques (*in memoriam*), filha do Cacique João Venança, da Aldeia da Praia de Almofala, em Itarema/CE. A Escola Alegria do Mar, como era chamada, possuía uma cobertura de palha, piso de areia – da praia –, e o local que os alunos dispunham para se sentar eram troncos de coqueiros. Os pais das crianças pagavam uma pequena quantia – um agrado –, à professora que acolhia seus filhos, ensinava-os a ler e escrever e, todos os dias, ao fim do dia, levava-os à beira da praia para dançar Torém (FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014). Uma iniciativa aparentemente simples, mas que garantia o respeito e a continuidade dos saberes e da cultura Tremembé.

Apesar de criada em 1991, a escola precisou ser interrompida em 1993, apenas dois anos após sua criação, por dificuldades que os pais tinham em manter seus filhos estudando. Em 1997, começaram a surgir as outras escolas diferenciadas, nas aldeias Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota. Na época, alguns indígenas frequentavam as escolas convencionais, mas sofriam com o preconceito, que partia dos outros alunos e professores. As lideranças, então, começaram um movimento de organização pela criação de uma escola diferenciada, que atendesse suas necessidades “para ensinar a eles a nossa luta, cultura, crenças e tradições” (FONTELES FILHO; NASCIMENTO, 2014, p. 13).

²¹ Há relatos de experiências de educação em um período anterior, em 1984, na aldeia da Varjota. Para mais informações, consultar: FONTELES FILHO; CABRAL, 2014

Nas escolas diferenciadas, o trabalho é coletivo e envolve toda a comunidade, As atividades pedagógicas não são restritas aos professores: as lideranças, o cacique, o pajé, os troncos-velhos, todos estão presentes no cotidiano escolar, repassando seus saberes tradicionais e valorizando a cultura Tremembé. Esse funcionamento diferenciado da escola, é o que garante que o povo Tremembé se articule política e socialmente tão bem: na Educação Diferenciada Tremembé, se respira luta. Nas palavras do cacique João Venança, é por meio da luta pela EDITE que outras coisas são alcançadas: “nós estamos lutando pela nossa autonomia... que é viver sem discriminação, é ter direito de viver com dignidade, sem a dominação dos brancos ou do Estado” (FONTELES FILHO, 2015, p. 101).

Em um relato, Maria Neide, uma das primeiras professoras da Escola Diferenciada da Praia, conta que o local em que a escola funcionava mudou diversas vezes, e que, quando passou a se chamar Escola Indígena Tremembé Maria Venância, as rodadas de Torém já não aconteciam mais na praia, e sim dentro do espaço da própria escola; que no início, a Escola recebeu auxílios da Igreja Presbiteriana de Maringá, que contribuía com o pagamento da professora Raimunda²² e, ocasionalmente, com doações de materiais. (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014)

Essas experiências, no entanto, apesar de já consideradas escolas diferenciadas, ainda não haviam sido discutidas e pensadas em coletivo, de forma a organizá-la. Durante a participação do Seminário de Formação de Professores Indígenas, realizado em abril de 1999, pela SEDUC, Fonteles Filho (2015, p. 115), reconhece a falta de uma discussão sobre a instituição escolar: “entendo que seria fundamental discutir escola para que os indígenas se apropriassem da discussão e pensassem sua escola”.

Com o apoio que a comunidade estava oferecendo àqueles que estavam à frente da escola, a quantidade de alunos foi crescendo. Com o passar dos anos, os alunos iam avançando nas séries e começou a surgir a demanda por formação continuada, para professores que já atuavam na escola; e inicial, para aqueles que desejavam se tornar professores. Começa, então, um movimento de articulação do povo, junto aos seus parceiros, para a criação de cursos que contemplassem suas necessidades.

A discussão sobre a escola começou, então, a se aprofundar. Cristina Cabral, professora e liderança do povo Tremembé, afirma que a EDITE é um instrumento de luta pela demarcação de terras, “porque é espaço de reuniões e discussões da comunidade, articulação de ações referentes à luta, e também porque trabalha com as crianças e jovens a história e a

²² Havia outras professoras que trabalhavam de forma voluntária na escola, pois a quantidade de alunos já havia aumentado e apenas uma professora não teria como dar conta. (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014)

cultura Tremembé, reforçando a identidade étnica” (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014, p. 45).

O início dos anos 2000 foi marcado por lutas e conquistas da EDITE. Cristina Cabral (2014) conta que nesse ano já havia uma divisão seriada das escolas, e que cada série possuía uma professora, que outras aldeias tinham se somado. Em outubro do mesmo ano, através de um convênio entre o Conselho Indígena Tremembé de Almofala (CITA) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), os professores são reconhecidos e passam a receber remuneração.

É importante destacar que, os professores que atuavam nas escolas diferenciadas eram escolhidos e indicados pelas comunidades. O perfil dos professores da EDITE começava a se delinear naquele momento: não bastava querer, os candidatos eram escolhidos pelas lideranças e comunidade. Se no começo da construção da EDITE, apenas os mais velhos estavam diretamente envolvidos nas discussões, nos anos 2000, os mais jovens, que foram alunos dessas escolas, também estavam se envolvendo:

Antigamente, na luta Tremembé, era somente as pessoas mais velhas que enfrentavam esta batalha, e com o surgimento das escolas diferenciadas, conseguiu-se trazer os jovens a se engajar, se empenharem na luta da demarcação da terra Tremembé. Muitos desses jovens ingressaram nas escolas e assim, os demais jovens se aproximaram mais da luta. (FONTELES FILHO; CABRAL, 2014, p. 50)

Assim, por meio da luta pela EDITE, o povo Tremembé pode aproximar de suas outras bandeiras de luta, principalmente pela demarcação de terras, a juventude, que passou a ser mais presente em assembleias e eventos do coletivo de luta do MI. E, além de representar um movimento pela conquista e garantia de direitos, a Educação Diferenciada Tremembé

enquanto ‘processo de subjetivação’ é dinâmica, não um ‘ponto de chegada’, mas um ‘dever’ interminável... a escola, em si mesma, pode não ser a prática mais significativa da produção dessa subjetivação. A rede em que ela é produzida certamente o é. A escola, sem desconsiderar sua importância na aquisição de ferramentas importantes para a produção de subjetividade, talvez seja muito mais um ‘estandarte’, um ‘emblema’, uma ‘desculpa’ ou uma ‘moeda’ na negociação do reconhecimento, no fortalecimento das relações entre os tremembés e todos os ‘outros’. (FONTELES FILHO, 2015, p. 60-61)

Como parte das discussões de demandas do povo Tremembé em relação à EDITE, é dado o início ao planejamento e organização de cursos de formação de professores, que tivessem em seus projetos e execução, os princípios políticos, sociais e culturais próprios do povo. Assim, surgem os cursos de Magistério Indígena Tremembé - MIT (nível médio) e Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, entre 2001 e 2013, e o Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé, em 2018, cursos que imprimem em seus projetos, as bandeiras de luta e os ideais político-pedagógicos do povo Tremembé.

4. OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

No movimento de construção da Educação Diferenciada Tremembé, o povo tem se organizado na construção de cursos de formação de professores indígenas que imprimam seus ideais, suas práticas político-pedagógicas, culturais e sociais. Por meio de Seminários e Encontros, professores, lideranças, alunos, familiares e parceiros têm promovido debates sobre todas as questões que consideram essenciais em suas lutas.

Os professores Tremembé começaram suas formações com o inovador Magistério Indígena Tremembé - MIT (nível médio), construído coletivamente; percebendo que precisavam dar passos ainda maiores em suas lutas, iniciaram as discussões e organização do Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, ambos ofertados em parceria com a Universidade Federal do Ceará - UFC. Em 2018, com a crescente demanda de professores, mais um curso é organizado, dessa vez em parceria com a Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, surge o Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé.

O objetivo desta seção não é o de esgotar as possíveis discussões sobre os cursos, mas sim, apresentá-los como parte das contribuições que as articulações entre a universidade e o povo Tremembé tem gerado. Além disso, os cursos possuem caráter inovador, inclusivo e intercultural, e sobre eles seriam necessárias pesquisas mais aprofundadas. Assim, nas próximas páginas, pretendo apresentar, com brevidade, cada uma dessas iniciativas.

4.1. O curso de Magistério Indígena Tremembé - MIT (Nível Médio)

O curso de Magistério Indígena Tremembé - MIT (Nível Médio)²³, que aconteceu entre maio de 2001 e agosto de 2003, foi organizado e executado pelo povo Tremembé com o auxílio de parceiros, dentre os quais o professor Babi Fonteles, à época doutorando em Educação na Universidade Federal do Ceará. O curso, sinônimo de inovação pedagógica, contou com ampla participação em todas as etapas (do planejamento à execução) de lideranças, famílias, professores indígenas e alunos das escolas, como uma busca pelos ideais que o povo Tremembé quis estampar na formação de seus professores.

Dentre as instituições parceiras na construção do MIT estão a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Conselho Indígena Tremembé de Almofala (CITA), a Articulação dos Povos

²³ Todas as informações (número de horas, distribuição, local de realização, quadro de colaboradores, disciplinas, etc) apresentadas nesta seção, estão disponíveis no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Magistério Indígena Tremembé - MIT (Nível Médio).

Índigenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Igreja Metodista, a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), o Instituto da Memória do Povo Cearense (IMOPEC) e o Conselho de Educação do Ceará (CEC).

Em 1997, com o apoio da Igreja Metodista iniciou-se um processo de formação de professores indígenas Tremembé, para atender as demandas mais urgentes do povo. No entanto, apenas em 2000, o Estado reconheceu as escolas diferenciadas.

Em maio de 2001, entre os dias 20 e 25, ocorreu o Seminário “Magistério Indígena Tremembé: Planejando e Consolidando a Escola Diferenciada”, na Aldeia da Praia. Nele, com o apoio de parceiros, os Tremembé organizaram uma proposta de curso de Magistério Indígena “autônomo específico, diferenciado e intercultural” (UFC, 2002, p. 11). Em julho, as aulas tiveram início, com o acompanhamento do Conselho de Educação do Ceará - CEC. Em dezembro do mesmo ano, o curso foi escolhido pelo Governo Federal e pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para levar representação brasileira ao Seminário Internacional sobre Políticas Educacionais e Linguísticas, no México.

Getúlio Santos²⁴, na época aluno, reconhecia a importância dessa movimentação participativa que organizou o MIT:

Esta é uma oportunidade muito significativa para os Tremembé, pois a educação para nós sempre foi um sonho. As lideranças indígenas, nós e os parceiros temos contribuído muito para que realmente nossa formação fosse do nosso jeito de pensar e agir como indígenas, pois nós temos memória e história, por isso continuaremos na luta pela nossa educação. (SILVA; LINHARES, 2018, p. 7)

Entre os principais objetivos da realização do MIT estavam o atendimento à demanda de formação específica, diferenciada e intercultural de professores indígenas Tremembé em formação inicial e continuada, para contemplar a expansão gradativa da Educação Diferenciada Tremembé; e a contribuição para a consolidação das escolas diferenciadas, “para que os professores tenham mais capacidade para saberem se portar frente à sociedade envolvente” (Zé Valdir, professor e coordenador de escolas indígenas, UFC, 2002, p. 11).

A carga horária total do curso planejada foi de 3008 horas/aula, sendo 1788 h/a presenciais e 1220 h/a não presenciais. No entanto, por se tratar de um curso de construção coletiva, feita no processo de execução do próprio curso, a carga horária foi de 2756 h/a, no total, divididas nas diversas atividades propostas. Entre elas estavam as aulas regulares, de disciplinas “maiores”, que eram realizadas na última semana de cada mês, com 50 h/a,

²⁴ Getúlio foi aluno do MIT e do MITS, hoje é liderança Tremembé e diretor da EIT Maria Venância.

alternando o local de realização (entre a Praia e a Varjota), assim como as orientações de estágio/docência, com 10h/a na penúltima semana do mês

O público alvo do curso foram professores indígenas, em formação inicial ou continuada, por isso, as horas presenciais (59,4% da carga horária total) foram iguais para ambos os casos, sendo distribuídas em: 1268 h/a de aulas; 200 h/a em orientações, pesquisas e docência (nas disciplinas de Prática Orientada de Ensino Fundamental Tremembé e Prática Orientada de Pesquisa em Educação Escolar Tremembé); mais 200 h/a em Seminários e mais 120 h/a em oficinas.

Para professores em formação continuada, a carga horária não presencial foi de 1220 h/a e dividida em: 400 h/a de atividades sócio-culturais e políticas (farinhadas, pesca, agricultura, Torém, assembleias, reuniões do Conselho Indígena Tremembé - CITA, entre outras); 400 h/a de atividades de docência dos professores, por considerar que esta prática é formadora essencial do professor Tremembé; 400 h/a de atividades de pesquisa. Enquanto para professores em formação inicial, havia a uma carga horária destinada ao Estágio supervisionado (400 h/a), mais 100 h/a de Orientação do estágio durante o curso. A carga horária de atividades sócio-culturais e de pesquisa foi idêntica à de professores em formação continuada.

O curso beneficiou, de forma direta e indireta, além dos Tremembé, os povos indígenas Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, que mais tarde seriam integrados ao curso MITPJK, ofertado pela Universidade Federal do Ceará - UFC, além dos povos Tabajara, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Kanindé e Tupinambá e toda a comunidade acadêmica envolvida nas atividades e organização do MIT. Nas palavras de Cristina Cabral, aluna do MIT:

É muito bom estudar e saber que esse estudo poderá proporcionar ao povo Tremembé a conservação e respeito de nossa identidade, cultura e costumes, porque sempre lutamos por uma educação que tivesse nossa cara, o nosso jeito de ser. É um sonho tudo isso! Agradecemos ao Pai Tupã. (SILVA; LINHARES, 2018, p. 8)

A articulação entre o Povo Tremembé e os diversos parceiros, incluindo a UFC, pode propiciar o cumprimento de um dos objetivos do curso: a oferta de uma formação de qualidade e o envolvimento maior da comunidade Tremembé na luta pela EDITE. O MIT foi construído de forma coletiva, garantindo o protagonismo dos Tremembé na formação de seus professores e na construção de sua Escola Diferenciada.

É muito bom perceber que a nossa formação tem sido baseada no que acreditamos e sonhamos como educação para nosso povo, embora a luta seja constante, já avançamos, porque esse pensar e realizar a educação participando de todo processo não é tão fácil, é um privilégio. Mas, esta conquista não é e nunca foi sem luta. É uma força coletiva que se fortalece a cada dia. *Maria Andreina, aluna do MIT* (SILVA; LINHARES, 2018, p. 9)

Dessa forma, a organização, execução e oferta do MIT, se consolida como uma ação de respeito à identidade Tremembé, assim como reforça a autonomia do povo, além de garantir o cumprimento de seus direitos. Aos alunos do MIT, professores e professoras Tremembé, é conferida a responsabilidade de mediação “por excelência das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola” (SILVA; LINHARES, 2018, p. 11). Assim, os professores indígenas Tremembé, com o apoio das lideranças e parceiros, têm protagonizado os processos de “reflexão crítica sobre os diversos tipos de conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos na escola” (idem, p. 11).

Em 25 de novembro de 2004, o Conselho de Educação do Ceará, reconheceu o curso, por meio do Parecer nº 0904/2004, e autorizou a expedição dos diplomas dos 42 professores indígenas Tremembé formados pelo MIT.

4.2. O curso de Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS

Seguindo o modelo já consolidado no MIT, o Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, foi uma construção coletiva, que contou com a ampla participação na comunidade indígena Tremembé. A partir das discussões realizadas no I Seminário Magistério Indígena Tremembé Superior - SEMITS, que aconteceu em janeiro de 2006, deu-se início ao processo de discussão do projeto político-pedagógico do MITS, pensando em mapa curricular, carga horária, disciplinas, nomenclatura, ingresso e avaliação.

O MITS funcionou de 2006 a 2008 de maneira completamente independente, com o apoio de vários docentes voluntários, que vinham de diversos lugares e instituições de ensino superior diferentes, com a finalidade de acompanhar as atividades que estavam sendo desenvolvidas, de forma voluntária. O financiamento do curso nesse período foi feito por iniciativas particulares daqueles que estavam envolvidos. A comunidade indígena, que estava profundamente envolvida, providenciava as condições materiais que eram possíveis, para a continuidade do funcionamento do curso.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), aprovou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), que, entre outras coisas, garantiu o financiamento do curso. Assim, após ser aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o MITS foi integrado à UFC como curso de graduação.

Por se tratar de um curso de formação de professores de nível superior, aos saberes tradicionais foram incorporados os saberes convencionais. Para Fonteles Filho e Lustosa (2018, p. 1292-1293): "a construção do MITS interpôs para os Tremembé a apropriação de saberes exógenos às suas tradições e práticas culturais, circunscritos, até então, às agências oficiais e aos operadores da educação formal e acadêmica". Por isso é importante destacar que esses saberes foram incorporados ao MITS de forma contextualizada, buscando a articulação com os saberes próprios dos Tremembé.

Para ingressar no MITS, entre outras coisas, os candidatos deveriam ter feito o MIT, ter sua candidatura aprovada pela comunidade Tremembé, e estar no exercício da docência ou gestão em escolas indígenas Tremembé (UFC, 2013). Os professores Tremembé em formação deveria demonstrar "capacidade de liderança", além de ser participativo nas "lutas e movimentos pelos interesses dos indígenas" (UFC, 2013, p. 22); além de ter bom relacionamento com lideranças e comunidade, ser criativo, ser articulador de atividades de solidariedade com outras etnias e, entre outras coisas, desejar cumprir outras etapas da formação acadêmica, como mestrado e doutorado.

Os professores que ofertaram, acompanhavam e orientavam os discentes do MITS também precisavam cumprir certos critérios, estabelecidos a partir do diálogo entre os membros da coordenação ampliada e da comunidade, como ter conhecimento ou vivência com os Tremembé de Almofala; ter pesquisas com outras etnias; possuir saberes relevantes à formação dos professores Tremembé e ter projetos para desenvolver no futuro com o povo; além da disponibilidade de deslocamento até os locais das etapas, que aconteciam de forma alternada entre as aldeias e ter titulação acadêmica própria para o desenvolvimento das atividades. No entanto, há saberes próprios do povo Tremembé que não poderiam ser ensinados por outras pessoas que não as lideranças, possuidores dos saberes e vivências tradicionais, e por isso, estes também contribuíram como docentes no MITS. (UFC, 2013)

A carga horária prevista do curso era de 3.936 horas, que deveriam ser cumpridas em quatro anos. No entanto, o curso teve duração de seis anos, de 2006 a 2012. Um dos fatores que contribuiu com o alongamento do tempo de conclusão do curso foi o financeiro, já que durante dois anos não houve financiamento. Além disso, durante o curso foi incluída a disciplina de LIBRAS, o que demandou um tempo maior de organização dos cursistas (UFC, 2013).

O curso estava com a matriz curricular organizada em quatro eixos, sendo eles: saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes tecnológicos e saberes científicos. Nesse

sentido, as disciplinas ofertadas estavam distribuídas entre os quatro eixos, contemplando desde a Antropologia, Sociologia e Psicologia da Educação, até Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar e A Dança e a Música do Torém (UFC, 2013). Dessa forma, o currículo do MITS pode articular entre si, os saberes acadêmicos, científicos e tradicionais.

Ainda na época do MIT, havia a pretensão da produção de materiais didáticos que pudessem ser utilizados nas escolas diferenciadas, o que se tornou concreto, já que com o MITS foram produzidas, entre tantas outras coisas, por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso- TCCs, 16 produtos intelectuais, sendo uma coleção de 14 livros, 1 CD e 1 vídeo documentário. As produções foram, em 2014, publicadas pela Imprensa Universitária da UFC, como a Coleção Magistério Pé no Chão. Pouco tempo antes, em 2013, algumas pesquisas e produções intelectuais feitas a partir do MITS foram publicadas pelo MEC, como a Coleção Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar.

Da coordenação ampliada do curso, faziam parte: um coordenador da UFC (instituição responsável pelo curso); um coordenador indígena; uma coordenadora pedagógica; um representante dos parceiros e apoiadores do curso; doze alunos, que representavam em pares as seis escolas Tremembé; além de quatro lideranças, entre os quais o Cacique João Venança.

As metodologias de ensino e aprendizagem desenvolvidas no curso incluíam aulas práticas em campo, pesquisas sobre conhecimentos tradicionais com as lideranças, trabalhos em grupo e individuais, estudo de textos científicos, confecção de manuais e/ou cartilhas com conteúdo para aplicação didática nas escolas, relatórios individuais de aulas, registros de vivências, apresentações teatrais, intervenções junto à comunidade, planejamento de atividades a serem desenvolvidas nas escolas entre tantas outras coisas, reforçando o caráter participativo e dialógico que o MITS vinha construindo (UFC, 2013).

Nas palavras de Fonteles Filho e Lustosa (2018, p. 1284): "só devem ser considerados efetivamente inclusivos os processos em que os sujeitos são bem mais do que 'beneficiários' e 'integrados' aos espaços e dispositivos, sendo a transformação destes um marcador do grau ou nível de inclusibilidade". Por isso, mediante ao que foi dito, o MITS foi uma experiência que expressa, verdadeiramente, a educação inclusiva.

4.3. O curso de Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé

Após a conclusão do MITS, em 2012, cerca de cinco anos depois, em 2017, o povo Tremembé e seus parceiros realizaram um Seminário em que surgiu a proposta de mais num

curso de formação de professores indígena, com vistas à atender as necessidades da Escola Diferenciada: o curso de Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé.

O nome do curso foi escolhido de forma coletiva, em um dos seminário realizados entre lideranças, professores, comunidade e parceiros: "Cuiambá representa o suporte feito a partir da cuia de cabaça, no qual os Tremembé consomem o mocororó" (UVA, 2018, p. 6). Dessa forma, o Cuiambá é mais um marco na luta pela Educação Diferenciada Tremembé, e bem reforçando os aspectos inclusivos, inovadores e interculturais já presentes na história da EDITE, por meio do MIT e do MITS.

O curso iniciou com a oferta de 86 vagas, das quais 40 alunos ingressaram pelo processo seletivo do Programa PARFOR e 38 por processo seletivo da Pró-Reitoria de Graduação da UVA, totalizando 78²⁵ professores escolhidos pelas lideranças, com o objetivo de atender às demandas por formação de professores que já atuavam nas escolas diferenciadas, em constante processo de expansão, para se adequarem às exigências da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), de que todos os professores da rede estadual deveriam ser graduados ou estar em processo de formação.

Na construção do Cuiambá, figuram como protagonistas, além dos professores-alunos do curso, as lideranças do povo Tremembé, os parceiros e os professores formados pelo MITS, que durante e após o processo formativo, vem se construindo como lideranças em suas aldeias. A Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, após a realização de diversos Seminários de discussão sobre o projeto e os moldes metodológicos que o Cuiambá iria seguir, foi escolhida pelo povo Tremembé como sendo a instituição de ensino superior parceira, responsável pela oferta do curso. A escolha da UVA não foi por acaso, e representa o poder de articulação que o povo Tremembé possui, expandindo sua gama de parceiros, somando a universidade às suas lutas.

O Cuiambá tem sido pensado, organizado e executado "a muitas mãos, construído no dia a dia da convivência nos Seminários, na vivência dos professores Tremembé em sala de aula e na convivência com os docentes, consultores, parceiros e apoiadores deste trabalho pedagógico, marcado pela especificidades construção coletiva e interculturalidade. (UVA, 2018, p. 15)

É necessário considerar a forte influência que os professores formados pelo MITS têm tido sobre a construção do Cuiambá: a exitosa experiência foi molde para a definição de alguns aspectos do projeto político-pedagógico, como a divisão das disciplinas em eixos,

²⁵ O número atual de alunos é de 68, considerando que houve 9 desistências e 1 falecimento. Mais informações, consultar: UVA, 2018.

como "um modo de territorializar saberes e práticas que se integram e interpenetram ao longo das etapas do curso" (UVA, 2018, p.), assim como a forma de ingresso, perfil dos docentes, atividades desenvolvidas e outros aspectos.

As atividades desenvolvidas no Cuiambá, especificamente nas disciplinas de "Prática Orientada de Educação Diferenciada Tremembé I" e "Gestão e Organização Escolar Tremembé", ofertadas em 2022 pelos professores Adriana Campani, Babi Fonteles e Sonha Malaquias, tem reforçado a luta pela Educação Diferenciada, por meio da formação de professores, como uma ferramenta de luta para outras questões que permeiam os aldeamentos, como a demarcação de terras.

4.4. Formação de professores e as recentes conquistas do povo Tremembé

O povo Tremembé luta pela Educação Diferenciada há 30 anos e, apesar dos constantes desafios que surgem na caminhada, o Movimento Indígena Tremembé segue avançando em suas pautas, prova disso são os cursos de formação de professores que têm sido iniciativas do povo Tremembé.

Em setembro de 2021, a SEDUC, por meio da CREDE 02 - Itapipoca e CREDE 03 - Acaraú, publicou editais de seleção de professores temporários para as escolas indígenas, que foram rejeitados pelo povo Tremembé por não respeitarem seus direitos e seus processos culturais específicos de escolha dos docentes das escolas diferenciadas.

Ao tomar conhecimento dos editais, iniciou-se um processo de organização entre professores Tremembé, lideranças e parceiros, para discutir quais seriam as possíveis decisões e ações que deveriam ser tomadas, em coletivo, para garantir que as especificidades das escolas diferenciadas fossem respeitadas. As noites de segunda-feira, dia escolhido para as reuniões de articulação, foram pautadas por ações e atividades práticas na busca pela autonomia das escolas, que tem sido duramente conquistada.

Foi por meio desse coletivo que um novo edital foi construído, como todas as outras lutas e conquistas do povo Tremembé, coletivamente. Após idas e vindas, reuniões com a SEDUC e CREDEs, os Tremembé alcançaram um feito histórico: a mudança na legislação estadual, e portanto, no processo de contratação de professores, por meio da Lei complementar nº 279, de 21 de fevereiro de 2022.

Há de se mencionar também a realização de outros momentos de discussão coletiva, inclusive a II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé, que proporcionou

momentos de debate e reflexão de demandas específicas do povo, que foram apresentadas na I Audiência Pública sobre Educação Diferenciada do Povo Tremembé, historicamente realizada em uma aldeia indígena.

Nas próximas páginas deste texto, apresento esses dois últimos momentos com mais detalhes, inclusive de minhas vivências pessoais, por meio dos diários de campo.

5. OS DIÁRIOS DE CAMPO

25 de março de 2022

*Assembléia Anual do Povo Tremembé de Itarema, Acaraú e Córrego do João Pereira
Aldeia da Batedeira, Itarema*

Primeira visita a um aldeamento - na vida! Não sei o que esperar. Sairemos de Fortaleza às 5h30 para chegar lá no horário de início, que está marcado para 8h30min. Sou bolsista do Babi desde o começo de 2020, já conheço algumas pessoas, mas só por videochamada, não é a mesma coisa.

Conheci pessoalmente a Sonha! Já havíamos conversado várias vezes nas reuniões de planejamento das atividades da disciplina de Prática e Gestão Orientada, que está sendo ofertada ao curso Cuiambá - Magistério Indígena Intercultural, da UVA. Inclusive, os momentos de hoje fazem parte das atividades da disciplina. A professora Adriana Campani também estava presente com o esposo, ambos da UVA.

No caminho, tudo é novo. Sinto uma onda de ansiedade se formando ao ouvir Babi e Sonha compartilhando memórias sobre o trabalho deles com o povo Tremembé. Quando estávamos já bem próximos, a paisagem mudou. Gosto muito desse ambiente. Passamos por uma lagoa linda! Babi e Sonha comentaram sobre a história dos Encantados e aquela lagoa. Diz a lenda que os homens não podem se banhar nela, porque há uma sereia no fundo da lagoa que pode puxar eles, para viver em seu castelo.

Chegamos por volta das 9h. As pessoas também estavam chegando. Senti o peso e a responsabilidade de ser apresentada como bolsista do professor Babi. Troquei poucas palavras com as pessoas, sou bem tímida, e ao que tudo indica elas também. Fui apresentada ao Pajé (Luiz) e ao Cacique (João Venança). Reconheci alguns rostos: o Getúlio, que está sempre presente nas reuniões; a Andreína, que senti a maior simpatia; a Cristina, mas infelizmente não consegui falar com ela; o Naldinho... Percebi um grupo de jovens que se destaca dos demais, porém também não cheguei a conversar com nenhum deles.

Antes de iniciar, os Tremembé fizeram uma rodada de Torém. Já havia visto vídeos no YouTube, mas pessoalmente é a primeira vez. A dança foi do lado de fora do local em que a Assembleia deveria acontecer, no terreiro. Porém, por conta do horário, o sol já estava castigando. No início, fiquei ao longe, encostada na parede, aproveitando a sombra e só

observando eles se organizarem. É engraçado porque foi uma organização silenciosa: as pessoas conversavam entre si, claro, mas sabiam exatamente o que fazer e onde ficar. No avançar da dança, eu mesma já tinha saído da sombra e estava pertinho, para ouvir o que estavam cantando. [Atividade para o futuro próximo: aprender as músicas do Torém]. E, apesar de ver muita gente dançando o Torém, vi também muitas pessoas do lado de dentro, colocando as conversas em dias.

Tomamos café e deram início às atividades. Muita gente presente, porque durante o Torém foram chegando mais pessoas e se acomodando! Professores e professoras em formação pelo Cuiambá, alguns professores já formados pelo MIT e MITS, lideranças, crianças, adolescentes e toda a comunidade. O objetivo da Assembleia é discutir o Fortalecimento da Cultura e da Saúde do Povo Tremembé.

Um dos assuntos debatidos foi o fortalecimento da cultura a partir da formação de professores. Como esses professores podem e devem atuar diretamente no fortalecimento da cultura indígena Tremembé e nas questões de identidade étnica? Getúlio faz uma fala sobre a união que o povo Tremembé precisa ter, agora mais que nunca, frente a este edital que a SEDUC/CREDE lançou, com pouquíssimas vagas e que não contempla as reais reivindicações e realidade do povo Tremembé. Uma questão levantada e discutida foi o fato de que as outras etnias (os parentes, como eles chamam) parecem não se importar com o fato de que o edital é muito geral e não atende suas necessidades.

Nesse mesmo sentido, o Cacique João e o Pajé Luiz Caboclo falam sobre como as pessoas têm tratado o dinheiro. Que é indispensável receber pelo seu trabalho, mas que é importante também ter em mente o bem da comunidade, a continuidade e o fortalecimento da luta do povo.

Não tenho contato com outras etnias, mas ao que tudo indica, o povo Tremembé é o mais bem organizado politicamente. Getúlio faz uma fala muito forte sobre isso, sobre essa organização. O povo Tremembé segue lutando e construindo sua Educação Diferenciada, com a participação de todos, não apenas o núcleo escolar, mas também lideranças e comunidade. O cacique João mencionou algumas vezes em sua fala que momentos como aquele eram muito importantes para o fortalecimento deles, porque quando estavam reunidos podiam discutir sobre os assuntos que diziam respeito a eles, podiam tomar decisões coletivas. Falou sobre se fortalecerem por meio da cultura para que pudessem se manter firmes na luta.

Durante a Assembleia, percebi que as lideranças receberam umas garrafas com uma bebida meio amarelada. Imaginei que fosse suco, porque estava bastante quente.

Fizemos uma pausa para almoçar e a fila estava enorme! Sonha me chamou no canto e disse que os parceiros (já que estávamos em menor quantidade) podiam ir direto na cozinha. Fomos juntas e fiz meu prato: arroz e moqueca de arraia (eu acho). Me ofereceram uma farofa de onça, mas não tive coragem de comer.

Durante a pausa, sentei com Babi, Sonha e Getúlio. Conheci o sr Domingos, que é curandeiro. Ele contou algumas histórias, falou sobre raízes, mas eu estava um pouco dispersa (pelo calor e pelo barulho ao redor) e não consegui entender muito bem.

O cacique e o pajé estavam almoçando próximo de nós também, e notei que ainda estavam tomando a mesma bebida que tinha visto antes. Quando perguntei, Babi me explicou que era o mocororó, uma bebida feita a partir do caju, muitíssimo consumida por eles. Me ofereceu um pouco e eu provei. E assim o mocororó entrou pra lista de coisas que os Tremembé fazem e que se tornaram as minhas favoritas. Tinha um sabor forte, um pouco travoso, mas definitivamente dava pra sentir o caju. Senti uma queimação mas imaginei que fosse pelo calor - e pelo fato de que a bebida estava quente.

Quando finalizamos, fui lavar os pratos e foi ali que me senti mais à vontade com todos ao meu redor - apesar de achar que muitos deles não se sentiram assim em relação a mim. A água tinha acabado! Ficamos conversando e rindo sobre a falta de água enquanto o problema era resolvido. Fizeram uma ligação e conseguiram abrir uma nova torneira.

Ao voltar para dentro do salão, encontro Babi e Getúlio conversando sobre o edital e sobre o que já havia sido discutido na Assembleia, sobre como as outras etnias tinham reagido ao edital, como eles poderiam seguir e como organizar o povo.

Sáimos por volta das 14h para voltar à Fortaleza. Durante as conversas no carro é que descobri que o mocororó fica fermentando durante um bom tempo, por isso senti o sabor que lembrava um licor! Babi conta histórias das vezes que ele e o Cacique estiveram juntos e dividiram alguns bons litros do mocororó. É uma das primeiras vezes que vejo o Babi pessoalmente, e na volta conversamos mais sobre assuntos pessoais.

No caminho de volta, o professor Babi me perguntou o que eu tinha achado. Comentei que achei interessante que todos estavam presentes, mas que em um momento achei que as pessoas não estavam “ligando” muito para o que estava acontecendo. Eles (Babi e Sonha) me disseram que, apesar de parecer que não, todos os presentes estão bastante ligados no

que está sendo feito e dito, justamente por reconhecerem o momento como importante. A resposta me deixa pensativa.

Volto para casa com muitas dúvidas - querendo saber tudo sobre os Tremembé -, mas com a certeza de que é por esse caminho mesmo.

01 de junho de 2022,
1º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé,
EIT Maria Venância, Aldeia da Praia, Itarema,

A caminho da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé, ansiosa, nervosa e feliz. É minha segunda visita presencial, e já estou indo para ficar três dias. Ter participado da organização, ter visto e ouvido as discussões sobre o que precisa ser discutido nessa conferência foi uma boa prévia do que está por vir.

Dessa vez estamos em uma comitiva um pouco maior, divididos em dois carros, sei que estamos no carro da frente, que é da UFC. Estamos eu, Leandro, que é o motorista, Sonha e Telma Tremembé (figura nova para mim, mas trocamos poucas palavras). Sei que Babi está no outro carro, mas não sei quem mais.

Fizemos uma parada em São Gonçalo, em um posto de gasolina. Queria ter comprado um café pra despertar, mas não tinha no posto! Porém, lá dei os devidos “bons dias” e vi que estavam no segundo carro: a professora Raquel Freitas, da FADIR, que já conhecia virtualmente por conta da JOPOI; Paula, sua orientanda do mestrado em direito; Adrian, orientando do doutorado e o prof Babi. Depois da pausa, Sonha pediu que colocássemos música, achou que a viagem estava muito silenciosa. O Leandro avisou que tinha música de todo tipo no celular e colocou pra tocar. Depois disso, ficou um clima mais leve.

Já em Almofala, no caminho, vimos de relance a Igreja de Nossa Senhora da Conceição, que ficou soterrada por uns bons anos pelas dunas. Chegamos um pouco mais tarde do que o planejado, mas havia ainda poucas pessoas. Primeira visita que faço à Aldeia da Praia e à EIT Maria Venância. A escola é bem maior do que eu imaginava! As salas são em formato circular, e nomeadas de acordo com as músicas do Torém. Ao lado da cozinha há um salão, lá estavam sendo preparadas as mesas para o café da manhã. Dei uma volta rápida e vi um laboratório de informática, a coordenação e secretaria, um banheiro pequeno próximo à coordenação e um espaço mais amplo com dois banheiros maiores. As indicações dos banheiros maiores (masc/fem) são pinturas de indígenas!

Na verdade, a escola toda é cheia de cor. As paredes são quase todas pintadas, há uma homenagem à Raimunda, que fundou a primeira escola indígena tremembé: a Alegria do Mar. Dentro das salas os desenhos e trabalhos dos alunos ficam expostos, alguns em varais e outros colados na parede. Não há cadeiras dentro das salas hoje, por conta da Conferência foram todas colocadas no salão principal, que fica no centro da escola.

Para o café da manhã me servi de um copo bem cheio de café e uma tapioca e fiquei conversando com Sonha e Leandro enquanto as pessoas iam chegando e a Sonha me apresentou a mais algumas pessoas. Falei com os já conhecidos: Getúlio, Andreína e Naldinho. Conheci Eudes, Gilsa, Alana, Evandro, Janiel.

Adriana e o esposo, Eduardo, chegaram em seguida. Fomos começar a preparação e instalação das câmeras para fazer os registros da Conferência. Achei que ficaria sozinha nessa parte, mas o Janiel se disponibilizou para ficar também e fiquei mega aliviada porque dividimos as câmeras.

A mobilização para essa Conferência foi grande, pelo que entendi, estamos esperando o volume de cerca de 250 pessoas. Acho incrível a união e solidariedade do povo quando fazem eventos assim. Apesar de ser o primeiro que venho passar mais de um dia, pelos relatos das semanas de etapa do Cuiambá, é sempre assim: as pessoas abraçam umas às outras. Parece que ficar na casa da Gilsa, é aqui bem perto, mas vamos confirmar no decorrer do dia.

Adriana, Babi e Sonha elaboraram um documento que será distribuído para ser discutido. O documento reúne 13 perguntas que deverão ser discutidas na Conferência, e há também o anexo das respostas de um Seminário que já havia sido realizado em novembro de 2021. Os objetivos da Conferência são: elaborar as Diretrizes da Educação Diferenciada Tremembé e, a partir disso, apresentar um documento com encaminhamentos e reivindicações no terceiro dia, porque haverá a I Audiência Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (momento histórico!).

Eudes e Fernanda estavam na coordenação das atividades de hoje. O evento começou com uma rodada de Torém, fiquei observando e achei legal porque havia bem mais pessoas que na última visita. O canto fica mais alto, desperta uma sensação de unidade, de força. Eudes faz uma fala inicial sobre a dinâmica do dia e convida para compor a mesa: prof. Babi, Cacique João e o Evandro.

Cacique João Venança é o primeiro a falar. Dá boas-vindas a todos, e inicia as falas sobre a educação diferenciada do povo Tremembé. Segunda vez que o vejo falando pessoalmente e a impressão que tenho é a de que sua fala é calma, mas forte, imponente (não no sentido da imposição autoritária, mas como algo que mexe com as pessoas). Ressalta a importância do comprometimento que os professores indígenas precisam ter com a luta do povo. Percebo cada vez mais o quão conectada e central a escola é com as questões de

demarcação de terras e direitos indígenas. Ele também fala sobre a necessidade de defesa da cultura Tremembé, da espiritualidade, dos troncos-velhos.

O próximo a falar foi Evandro, que cantou uma música (muito boa) que foi composta na época do MITS. Ele faz uma breve retrospectiva da Educação Diferenciada Tremembé, cita parceiros e resalta a importância da realização da Audiência Pública dentro da Escola Indígena. Percebe que a Audiência é indispensável para a construção da EDITE.

Getúlio também faz uma fala. Na última visita, vi um discurso dele bastante articulado (e articulador), dessa vez não foi diferente. Getúlio tem, para mim, uma energia de líder, de quem participa, tá na linha de frente. Durante a fala, ele menciona a conquista na mudança de legislação que aconteceu no começo do ano referente à contratação de professores indígenas temporários. Fala também da cobrança que estão recebendo pela “recuperação” do tempo de pandemia. Comenta sobre como, há alguns anos, quando estavam em formação pelo MITS, o professor Babi compartilhava com eles os possíveis desafios que a EDITE ainda iria enfrentar. Entre tantas coisas, menciona que as tarefas que são atribuídas aos gestores parecem afastar um pouco eles da luta, pela falta de tempo. Penso que isso seja proposital.

Não posso deixar de pensar nas condições de trabalho que professores e gestores indígenas têm. Porque toda essa movimentação, luta por contratação e efetivação dos professores, por editais próprios, por currículo, por diretrizes de educação diferenciada, tudo isso envolve (entre muitas outras coisas) as condições de trabalho. E não apenas as condições físicas, de estrutura ou remuneração. É muitíssimo interessante pensar na relação que há entre o trabalho docente e a organização política do povo Tremembé. A escola parece ser uma instituição central nessa movimentação. Algo para ver depois.

A fala do professor Babi, que começa logo em seguida, é no mesmo tom: ele fez um breve histórico da educação diferenciada, falou sobre a conjuntura política atual, de retrocesso e negação dos direitos dos povos indígenas; falou sobre a relação do Estado com os povos Indígenas, especificamente no Ceará, que há cerca de 100 anos negou a existência de indígenas no estado e agora (dia 03) será realizada uma Audiência Pública da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará dentro de território indígena, em escola indígena e para discutir educação diferenciada. Não é pouca coisa que o povo Tremembé vem alcançando nos últimos anos, por sua persistência e força, pelo companheirismo dos parceiros...

Durante a pausa para o almoço fiquei feliz de ser parceira, tinha muita gente! A fila estava enorme! No período da manhã conversei bastante com a professora Adriana e com a

Sonha. Venho nutrindo um carinho por elas desde as primeiras reuniões de planejamento da disciplina de Prática e Gestão.

Retornamos à tarde e houve mais uma rodada de falas. Não sem antes ouvirmos Evandro cantando mais uma música, para que as pessoas fossem se aproximando novamente e pudéssemos dar continuidade. Há algum tempo, em conversas com o professor Babi, ouvi que os Tremembés têm um tempo diferente do nosso, que têm uma leveza. Consigo ver isso na prática!

Eudes pede que os convidados se apresentem, então há uma pequena rodada de apresentações da professora Raquel, de Paula e Adrian. Estava sentada bem próxima da mesa, perto do microfone. Enquanto eles se apresentavam, Eudes veio a mim em particular e perguntou se eu queria me apresentar publicamente, porque apesar de muitas pessoas já me conhecerem, havia muitas pessoas na conferência que não conheciam. Fiquei feliz com o convite e a consideração, mas recusei. Não sou boa com públicos (e aquele era grande) e sinto que ainda não haja muito o que falar. Depois que o momento passou, fiquei pensativa na recusa do convite. Na próxima, estarei preparada.

Após as apresentações, a fala passou para o Pajé Luís Caboclo, que demonstrou descontentamento com o enfraquecimento dos rituais de cura, do contato com a natureza. Falou sobre a importância da demarcação das terras indígenas, que deverão garantir a existência desses lugares naturais, sagrados.

Em seguida, Adriana, Babi e Sonha compõem a mesa e começam as explicações das atividades que serão realizadas no período. Em 20 de novembro de 2021 havia sido realizado um encontro na Aldeia da Passagem Rasa em que as Diretrizes da Educação Diferenciada começaram a ser discutidas e propostas. Assim, baseados nas respostas e encaminhamentos dos grupos que se reuniram naquele dia, foi elaborado (pelos professores Babi, Adriana e Sonha) um documento com 13 questões norteadoras para a continuidade das discussões. Então a mesa explicou o procedimento das atividades de hoje: os participantes serão divididos em grupos e cada grupo ficará responsável por pensar, discutir e propor algo de acordo com a questão que receber. As questões²⁶ discutidas foram:

²⁶ O documento foi elaborado pelos professores Babi Fonteles, Adriana Campani e Sonha Nobre. Nele, consta uma breve introdução e justificativa, as 13 questões e em seguida as respostas que já haviam sido esquematizadas no encontro de novembro de 2021.

1. Que princípios estão presentes na história, nas lutas, nos documentos, na formação do(as) professores(as) e nas práticas pedagógicas na Educação Diferenciada Tremembé (EDITE)?
2. O que é “autonomia” e “diferença” e qual sua importância na EDITE? Como fortalecer a autonomia e a diferença nas diversas ações e práticas desenvolvidas nas escolas?
3. Quais são os objetivos mais importantes da EDITE? Como eles serão alcançados? Qual a relação desses objetivos com a luta pela demarcação da terra indígena?
4. Qual deve ser o perfil do professor e da professora indígena para poder trabalhar nas escolas diferenciadas do povo tremembé?
5. Como deve ser o currículo das escolas para atender a formação desejada para as crianças e jovens tremembé? Quais “saberes” devem compor e serem desenvolvidos no currículo diferenciado tremembé? Como deve ser a alimentação ofertada nas escolas tremembé?
6. Qual o “lugar” do Torém na história e nas práticas pedagógicas da EDITE? Como a espiritualidade tremembé deve estar nos currículos das escolas?
7. Que metodologias e didáticas deverão ser utilizadas no ensino diferenciado tremembé? Como devem ser organizadas as aulas e o calendário escolar, considerando a cultura e a relação dos tremembé com o tempo, as estações, festas e atividades produtivas?
8. O que é avaliação na educação diferenciada tremembé? Qual seu objetivo? Como deve ser feita? Como devem ser as “avaliações externas” feitas pelos órgãos de Estado (CREDE/SEDUC)?
9. Como deve ser o ingresso na prática de ensino do professor e da professora tremembé? Quais critérios devem orientar a escolha das pessoas por parte da comunidade/aldeia?
10. Como deve ser a formação e profissionalização do professor e da professora na educação diferenciada tremembé, considerando os diversos níveis de ensino?
11. Como deverá se dar a efetivação dos professores e professoras tremembé? Que tipo de “concurso” deve ser realizado? Que critérios devem ser considerados?
12. Como deve ser a gestão das escolas tremembé? Que qualidade e competências deve ter o(a) gestor(a) destas escolas? Que critérios devem ser considerados?

13. Qual deve ser o papel da CREDE/SEDUC e demais órgãos de Estado em relação à educação diferenciada tremembé? e o papel das instituições parceiras da EDITE?

Após a apresentação das questões e das orientações de como a atividade deveria ser realizada (para que os presentes se dividissem em grupos e escolhessem um relator, para registrar as discussões e respostas), as pessoas se organizaram. Fiquei passando entre os grupos, observando a dinâmica e o envolvimento de cada um. Jovens, adultos, crianças, todos envolvidos e contribuindo para as discussões internas de um projeto de Educação Diferenciada.

Durante o dia, uma das falas que mais me chamou atenção foi a de que é por meio da educação que a luta do povo Tremembé é fortalecida. Luta pela cultura, pela espiritualidade, pela terra indígena...

Às 17h, confesso que já estava ansiosa em ir para a casa. Acabei descobrindo que não vou ficar na casa da Gilsa, mas sim na Alana. Deveria ficar em um quarto extra com a prof. Raquel e a Paula, mas elas optaram pela pousada e por isso ficarei sozinha. A casa é realmente bem próxima à escola. Da área dá pra ver o mar! Ao contrário do resto do dia, no fim da tarde o clima já estava bem mais ameno. A primeira coisa que pensei foi que pela manhã a vista deve ser linda!

Me instalei e combinamos de voltar para a escola às 19h, para o jantar. O caminho de volta para a escola foi feito com as lanternas dos celulares porque não há iluminação. Chegamos na escola e vi poucas pessoas. Jantamos ao lado da cozinha e estava divino! Se continuar desse jeito, arraia vai se tornar meu prato favorito. Após o jantar, Babi me convidou para conversar com o Cacique João Venança.

Chegando lá também estavam Janiel e João Filho. Babi me apresentou novamente, como bolsista, fizemos piadas e me senti bastante à vontade. Senti que não há ainda intimidade suficiente para mantermos uma conversa, então o professor faz uma mediação. Entre os assuntos, Babi questionou a árvore genealógica do Cacique, e eles ficaram rememorando os nomes, datas... Foi aqui que liguei a figura do Janiel, que estava conosco, ao Janiel descrito nos diários da tese de doutorado do Babi! Engraçado pensar que, mesmo depois de 30 anos com o povo Tremembé, ainda há coisas que o professor Babi não pôde “catalogar”. São histórias muito ricas. Ficamos por pouco tempo, e passei a maior parte do

tempo calada, ouvindo, pensando. Retornamos cedo para a casa da Alana porque estava esfriando já, e o bebê dela (Fernando) estava gripado.

A sensação, ao fim do dia, é que não há outro lugar em que eu queira estar. Aqui e agora é exatamente onde eu devo estar. Só espero conseguir retornar ao povo Tremembé tudo aquilo que eles, sem saber, já fizeram por mim.

02 de junho de 2022,
2º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé,
EIT Maria Venância, Aldeia da Praia, Itarema

Ontem à noite estava exausta. Dormi poucos minutos após chegarmos em casa. Foi uma noite revigorante e acordei hoje mais animada! Porém acordei cedo demais - eu acho. Pelo costume, às 5h30 já estava de pé. Não sei porquê imaginei que as pessoas também já estariam de pé. Saí do quarto para conferir e dei de cara com uma paisagem linda. Fiquei alguns minutos parada olhando pro mar, ouvindo o silêncio. Que sorte acordar todos os dias com essa vista! Porém, pensei que se alguém passasse e visse aquela cena poderia estranhar, então decidi voltar pro quarto. Deitei novamente e marquei um alarme no celular às 7h, já que a programação do dia estava marcada para iniciar às 8h.

Não chegamos às 8h! Aqui preciso diminuir meu ritmo. Tomamos café às 9h.

Hoje é o dia de apresentar os resultados das discussões dos grupos de ontem. Pela manhã os grupos foram elegendo seus representantes, que iam à frente, liam a pergunta que o grupo tinha ficado e em seguida as respostas. Seguindo a ordem as questões apresentadas ontem, eis as respostas²⁷:

Grupo 01 (questão 01) - A Educação Diferenciada Tremembé partiu das lutas de nossas lideranças por uma escola que acolhesse suas crianças da forma que são, sem sofrer discriminação pelo não-índio; uma escola que não mude nosso jeito de ser. Saberes dos nossos idosos; História do nosso povo de luta e resistência pela demarcação dos nossos territórios; autonomia; identidade; cidadania; cultura e tradição; formação voltada para a realidade do povo Tremembé; os docentes se baseiam nesses princípios norteadores da educação diferenciada em suas práticas pedagógicas.

Grupo 02 (questão 02) - Autonomia é saber colocarmos em prática nossos saberes culturais e tradicionais onde mostramos dentro de nossa aldeia e fora dela, assim mostramos aos nossos jovens a importância de praticar sempre a nossa autonomia, pois assim é garantido

²⁷ Este documento é um compilado das respostas que foram apresentadas pelos grupos. Cada grupo escreveu em folhas de ofício, apresentou e, ao fim, entregou a folha para os coordenadores do dia. A transcrição das respostas foi feita no mesmo dia, por mim e pela professora Adriana Campani (coordenadora do curso Cuiambá, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA), com o intuito de esquematizar e preservar as respostas para a continuidade da construção das diretrizes da Educação Diferenciada do Povo Tremembé. Alguns grupos responderam mais que uma questão porque a divisão dos grupos foi feita de forma livre, então os grupos com mais integrantes ficaram responsáveis por mais de uma questão.

em Constituição, em artigos (215). Temos que valorizar a nossa cultura, nossa escola foi criada com o objetivo a demarcação da terra.

A diferença está nas práticas culturais, pois a cultura é nossa origem e a partir disso temos que falar da mãe-terra, mostrando o artesanato, o torem, o ritual e costumes indígenas do nosso povo.

Na educação diferenciadas do povo Tremembé, a autonomia é fundamental para as práticas dos conhecimentos dos nossos antepassados para as gerações futuras, é onde são transmitidas força, determinação e busca da garantia dos direitos, onde as características indígenas Tremembé não sejam mudadas e sim reconhecidas por todos que a conhecem, pois ser educador Tremembé é ser resistência.

Para que nossa autonomia seja fortalecida, cada vez mais é preciso que o aldeamento todo esteja junto à escola e manterem a mesma decisão, assim firmar a nossa autonomia, segurar a palavra e a defender nossos ideais dentro e fora da aldeia.

Grupo 03 (questão 03) - Fortalecer a identificação e pertencimento étnico; valorizar e fortalecer a cultura do povo Tremembé; fazer com que a luta do povo indígena se torne conhecida e respeitada; levar o povo Tremembé a se tornar autônomo e capaz de reivindicar seus direitos de maneira coerente perante a sociedade; permanecer unidos e em prol de uma luta coletiva, fortalecendo o eventos como assembleia, seminários e conferências organizadas pelo nosso povo visando a luta pela demarcação da nossa terra; assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Grupo 04 (questão 04) - Ser índio Tremembé e se identificar; ser participativo nos eventos do movimento indígena; ser conhecedor e praticar a cultura indígena Tremembé; ter formação ou estar cursando formação específica Tremembé; ser indicado pelas lideranças; ter conhecimento e lutar pelo processo de demarcação da terra; ter conhecimento das leis que asseguram os direitos indígenas; priorizar as pessoas que moram na aldeia; manter os filhos estudando na escola indígena.

Grupo 05 (questão 05) - Currículo próprio do povo que forme cidadão crítico praticando as vivências; envolver e realizar seminários com famílias e aldeia local sobre educação diferenciada e luta do povo; comemoração das festas tradicionais do povo; ter como objetivo principal fortalecer a luta pela terra dentro da escola; praticar e manter viva a cultura do povo Tremembé; estar presente e atuando em todas as esferas da luta; conhecer suas raízes

e a própria história e cultura Tremembé; fortalecer os sinais de pertencimento; conhecer a territorialidade (espaço físico); conhecer e se apropriar da cosmologia do povo Tremembé; valorização do torém e das manifestações culturais do povo. Alimentação: que seja específico de cada aldeia e realidade.

Grupo 06 (questão 06) - Entendemos que o Torém ocupa o primeiro lugar na história do povo Tremembé, por ele ser nosso ritual sagrado e por ser nosso principal símbolo enquanto identificação étnica. É através do Torém que reforçamos nossas práticas pedagógicas enquanto educação diferenciada, e é a partir das letras das várias músicas do Torém que conhecemos a história da nossa real e nativa língua Tremembé. Também é através desses cantos e de seus diversos significados que nos são repassadas as vivências do cotidiano dos nossos mais velhos. Por isso a importância de repassar esses conhecimentos na escola para que as novas gerações possam dar continuidade a essa prática.

A espiritualidade Tremembé está presente nos diversos momentos das nossas vivências: nos astros, na nossa medicina tradicional, através dos animais também muitos conhecimentos são repassados, assim como também as experiências de inverno. Compreendemos que qualquer saber Tremembé ligado a natureza contempla a espiritualidade do nosso povo, pois sabemos que as crenças e vivências da história dos nossos antepassados tem sempre esse respeito a essa conexão com a nossa mãe-terra.

Para reforçar essa espiritualidade, devemos chamar mais o Cacique, o Pajé, as rezadeiras, as parteiras para junto com nossos professores fortalecer com maior segurança essas histórias que são de extrema importância para nossa existência e resistência enquanto povo Tremembé.

Grupo 07 (questão 07) - Unificação dos calendários das escolas indígenas; intercâmbio entre as escolas; encerramento de semestre com a participação das escolas. intercâmbio, palestras, seminários com lideranças. trabalhar as estações do ano, aulas de campo; trabalhar as danças culturais das aldeias na escola; oficinas de confecção de instrumentos e objetos culturais; medicina tradicional; as vivências-brincadeiras de antes, danças, etc; trabalhar o torem e suas especificidades; trabalhar os direitos do povo na constituição.

Grupo 08 (questão 08) - Uma forma de diagnosticar o conhecimento, comportamento, participação, desempenho e desenvolvimento nas tarefas escolares, culturais, tendo como objetivo no desenvolvimento na luta pela demarcação de nossas terras. Formando cidadão crítico capaz de defender a luta do seu povo, dentro e fora da aldeia. Incentivar a sua

participação nas reuniões, assembleias e movimentos culturais. Dar condição, oportunidade e responsabilidade para que os educandos sejam protagonistas de seu povo. Não há necessidade dessa avaliação externa para nós, povos indígenas.

Grupo 09 (questão 09) - Ser Tremembé, estando comprometido e atuante no movimento da luta do seu povo, sendo um defensor de sua causa, praticando e respeitando sua cultura. O mesmo tem que ser indicado pelas lideranças da comunidade, importante de ser formação de nível superior intercultural ou convencional, mas também dar oportunidades a quem tenha nível médio pelas escolas indígenas e tenha compromisso com seu povo.

Grupo 04 (questão 10) - Formação específica para os professores que ainda não tem; segunda licenciatura em áreas para os professores que já tem formação específica.

Grupo 07 (questão 10) - Conhecer o conhecimento do padrão da base comum (BNCC); conhecer a história do seu povo; participação de eventos do seu povo; formação com as lideranças

Grupo 05 (questão 11) - Deverá ser feita em um processo de avaliação com os professores e lideranças da aldeia; não necessariamente concurso, mas uma avaliação realizada pelas lideranças do povo Tremembé; Ser índio tremembé, com a carteira da associação local ou declaração; o tempo de serviço na luta; ser ativo e praticar a cultura do povo Tremembé; ter formação diferenciada ou cursando.

Grupo 09 (questão 12) - Uma gestão democrática e participativa, na qual a mesma esteja sempre em consenso com a comunidade escolar, combinando o que seja melhor para o bem de todos, ouvindo opiniões e trabalhando no coletivo. Os critérios de uma gestão indígenas não são diferentes do perfil do professor: tem que ser tremembé, estar junto com o movimento e envolvido na luta. Uma qualidade fundamental é estar sempre em comunhão com as lideranças e com a comunidade, assumindo a identidade do ser indígena.

Grupo 08 (questão 13) - Ser parceiro, apoiar e respeitar as decisões e projetos das escolas indígenas; apoiar e respeitar as diferenças e especificidades de cada escola tremembé; ajudar e orientar na construção da Educação Diferenciada.

Os temas que identifiquei como centrais nas discussões foram: autonomia e diferença, “ser educador Tremembé é ser resistência”. Os objetivos que percebi como mais importantes da Educação Diferenciada Tremembé são o fortalecimento da luta, a demarcação de terras, a garantia de direitos, a autonomia, a coletividade, a profissionalização do magistério indígenas. É de extrema importância que os professores sejam reconhecidos pelas lideranças.

Há uma forte relação entre teoria e prática dentro das escolas, tratando principalmente da luta pela terra dentro da escola, e a valorização do Torém e da espiritualidade como forma de fortalecer essa relação. Dentre as respostas dos grupos para as perguntas, as coisas que se destacaram foram a necessidade de que os professores Tremembé sejam atuantes e comprometidos com a luta do povo e o desejo por uma gestão seja democrática e participativa. Após as apresentações dos grupos, o Cacique João Venança fez uma fala sobre como não há a possibilidade de aliar a espiritualidade indígena Tremembé com outras religiões. É preciso preservar a cultura. Para ele, a cultura “dos outros” não serve “para nós”. É preciso manter a sua tradicionalidade, porque é ela que o faz ser quem é.

Precisei sair antes do fim do momento da tarde porque a câmera filmadora encheu a memória e fui passar para um HD externo que o professor Babi trouxe, então acabei perdendo falas muito importantes da . Fiquei na sala do laboratório de informática. Leandro me viu saindo do centro e foi sentar ao meu lado para conversarmos. Na sala estava também uma funcionária da escola. O assunto acabou se guiando para o Torém e para a espiritualidade, assunto que já vinha sido conversado e mencionado desde o período da manhã. Percebi que a Igreja, para além de suas contribuições sociais já comprovadas e reconhecidas pelos Tremembé, tem influenciado bastante “o jeito de ser” de alguns indígenas. Minha percepção é de que aqueles que estão mais envolvidos com a luta, com as articulações políticas, organizações, movimentações, etc, são mais conectados à sua espiritualidade Tremembé, aos Encantados, ao Pai Tupã, Mãe Tamain; já outras pessoas, embora inseridas no contexto de luta, mas não tão envolvidas, seguem a tendência de desvalorizar sua cultura e espiritualidade Tremembé, valorizando valores e dogmas cristãos. A fala que o cacique fez de manhã gerou um incômodo e um burburinho por um lado, mas também uma aceitação e sentimento de orgulho em outros.

Durante o tempo em que estava passando os arquivos, Janiel veio algumas vezes perguntar como estava o processo, e passou a me chamar de “minha santa”. Achei engraçado e fiz piadas comigo mesma depois disso. Havia um grupo bem jovem (deles só cheguei a falar com o Iraê, que faz artesanatos) e o Janiel estava fazendo fotos deles, que ficaram muito boas. O grupo, que descobri depois, é do Córrego João Pereira. Eles estavam bastante envolvidos. Havia uma moça com um cocar lindo: rosa pink, combinando com a cor do cabelo (um tom marsala). Eles fizeram várias pinturas corporais, fiquei encantada. O

grupo é conhecido como Juventude Tremembé do Córrego e marca presença em eventos da etnia, assim como nas redes sociais²⁸.

No fim do dia, quando estávamos voltando pra casa, descobri que ganharia duas colegas de quarto: duas professoras em formação pelo Cuiambá. Também fiquei sabendo que haveria um jantar na casa de Alana, marcado para às 19h. Quando chegamos, precisei tirar um tempo para descansar antes de me juntar aos demais.

Combinei com a professora Adriana que levaria a câmera fotográfica da UVA comigo, para guardar, já que estava mais próxima da escola (ela acabou ficando hospedada em uma pousada em Itarema e não pode comparecer cedo no outro dia por algum compromisso com a universidade). Janiel ficou de guardar a filmadora. Fiquei um tempo vendo as fotos e pensando que, apesar de não ser um trabalho profissional, ficaram muito boas. Ver essas fotos no futuro com certeza me fará lembrar de momentos muito bons e importantes. Se agora, só de olhar, já sinto uma pontada de orgulho por participar (mesmo que nos bastidores, como diz Babi) desse momento de construção da Educação Diferenciada Indígena Tremembé, imagina mais pra frente.

Estavam presentes, além de nossos anfitriões: Cacique João Venança, João Filho, Babi, Leandro, Raquel, Paula, Clara (outra orientanda da prof Raquel que havia chegado à tarde), e Adrian. Depois de um tempo também se juntaram a nós um pequeno grupo, vizinhas da Alana, mas só reconheci a Gilsa. Alana havia preparado arroz, polvo, peixe e grolado (mas não experimentei tudo, fiquei apaixonada pelo polvo). Para beber trouxeram refrigerantes, vinho e cachaça. Começamos a noite conversando sobre a flora da região dos Tremembé.

Cacique João falou sobre como há um tipo de planta que pode ser feito chá para todo tipo de coisa. Conversamos sobre os animais, e sobre a cobra caninana, que tem até música. Pelo que disseram, é uma cobra que não foge e nem prepara o bote, ela simplesmente vem pra cima de você e lhe ataca. Muito perigosa. Conversamos sobre a produção de mocoioró porque desde que provei queria aprender, mas aí descobri que é uma ciência! Dos muitos detalhes da produção, há o fato de que os cajus (doces, amargos etc) não podem se misturar; que há três períodos principais do “estado” do mocoioró: o vinho, que é nas duas primeiras semanas após a produção; o mocoioró, que é entre essas duas semanas e o terceiro mês; e o lisão, que é o mocoioró depois desse período, quando já está bem fermentado.

²⁸ Na página do instagram do coletivo são postadas as fotos de eventos e atividades que o coletivo participa. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tremembe.corrego/>> Acesso em 05 nov. 2022

Babi levou o violão e fizemos uma cantoria. Muitas músicas confesso que não conhecia. Me senti emocionada quando Babi tocou uma música com o Cacique, que o acompanhou baixinho. Falaram sobre as músicas que a Raimundinha gostava, que sempre cantava. Sinto a memória dela bastante viva neles dois. Gostaria de tê-la conhecido.

03 de junho de 2022,
3º dia da II Conferência de Educação Diferenciada do Povo Tremembé,
I Audiência Pública sobre Educação Diferenciada do Povo Tremembé,
EIT Maria Venância, Aldeia da Praia, Itarema

Último dia de Conferência e para fechar com um momento histórico: a realização da I Audiência Pública - da Assembleia Legislativa do Ceará - sobre Educação Diferenciada Tremembé e ainda: em uma escola indígena, em uma aldeia e logo após um encontro de professores!

O dia, como sempre, começa com um café da manhã reforçado e uma rodada de Torém. O primeiro a falar hoje foi o Getúlio, que fez algumas orientações sobre a Audiência, que aconteceu à tarde. Estamos esperando uma comitiva da Assembleia Legislativa. Pela manhã ainda são necessárias algumas discussões para fazer os encaminhamentos para a Audiência.

Os grupos se reúnem novamente para as discussões e às 11h30min retornamos para a apresentação dos encaminhamentos. Um a um, os relatores dos 9 grupos vão à frente e apresentam as propostas e encaminhamentos discutidos. Os documentos estão sendo entregues manuscritos aos coordenadores do dia (Getúlio e Cleiciano). Depois das apresentações, eu e a professora Adriana nos reunimos em uma sala mais reservada para dar conta de uma rápida digitação e esquematização das propostas para ser apresentada na Audiência. O documento é impresso e antes de ser levado para leitura e apreciação de todos, é lido rapidamente pela professora e pelo Getúlio.

Almoçamos e retomamos as atividades às 14h. Para começar animado, cantamos algumas músicas. Quem puxa é Babi e Evandro. Depois, os alunos da EIT Maria Venância fazem uma apresentação da escola. Com a narração de Getúlio, primeiro apresentam o lema da Conferência: “Queremos uma escola que não mude nosso jeito de ser!”, a máxima da luta pela educação diferenciada, uma educação de qualidade que respeita os direitos dos povos indígenas. Em seguida, apresentam a professora pioneira da escola diferenciada: Raimundinha Marques, fundadora da escola “Alegria do Mar”, em 1992. Por último, uma rodada de Torém, com as crianças.

Depois da apresentação, são convidados para compor a mesa: Cacique João Vingança, Pajé Luiz Caboclo, dona Nenê Beata, Naldinho Tremembé, Babi Fonteles, Adriana Campani, Acrísio Sena, Renato Roseno e o secretário de educação do município, Rafael. São

feitas falas de agradecimento e boas-vindas. Para dar início às discussões da Audiência, o responsável por apresentar os encaminhamentos da Conferência é Naldinho. O documento²⁹ lido por ele foi este:

II CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DO POVO TREMEMBÉ **01 a 03 de junho de 2022 – Aldeia da Praia/Itarema/CE** **PROPOSTAS E ENCAMINHAMENTOS**

Durante a II Conferência de Educação Indígena, os pontos mais abordados foram: o perfil do professor indígena, formação do professor indígena, diretrizes da educação Tremembé, a categoria e concurso para professores e professoras Tremembé. Entre esses assuntos discutidos queremos e lutamos para efetivação de professores indígenas por tempo de serviço, garantindo nossos direitos trabalhistas. Que esses direitos venham a atender as demandas de cada aldeia, respeitando o tempo de serviço dos futuros professores.

Nós, Tremembé, tendo a escola indígena diferenciada como ferramenta de luta do povo indígena Tremembé, nos reunimos nessa Conferência no desejo de defendermos “uma escola que não mude nosso jeito de ser”, como dizia a liderança Diana Tremembé. Acreditando nesse princípio, decidimos não participar do concurso que foi ofertado pelo governo do Estado.

O concurso como nos foi proposto não contempla as nossas necessidades, coletividade e especificidades, vindo ainda a confrontar o que acreditamos como educação Tremembé, desta forma propomos que o Estado crie aberturas ou leis que possibilitem a formalização e regulamentação da categoria de professores indígenas dos municípios de Itarema e Acaraú.

Buscamos garantir a efetivação dos professores Tremembé dos municípios já citados anteriormente, garantindo direitos constitucionais de nós, povo indígena do Ceará, mantendo a autonomia das aldeias Tremembé.

Princípios fundamentais: Fortalecimento da luta pela demarcação da terra e valorização da cultura; respeitar o jeito de ser Tremembé.

Criação de cargo e carreira de professor indígena. Queremos a criação da categoria professor indígena, pois até então somos desvalorizados e sofremos pressões e humilhações por meio do Estado. Não temos nossos direitos trabalhistas e queremos ser reconhecidos pelo

²⁹ Importante destacar que este documento foi a versão lida no momento da Audiência e que não é a versão final. O documento atualmente está sendo discutido, em reuniões semanais, por um grupo de relatores indígenas Tremembé e parceiros.

que somos, professores Tremembé reconhecidos por todo o Estado, SEDUC, CREDE, entre outros.

Criação de um sistema próprio de Educação Diferenciada Indígena. Queremos uma criação de um Sistema próprio de Ensino do Povo Tremembé, onde tenhamos autonomia de criação do nosso calendário escolar próprio, seleção de disciplinas, seleção de professores e gestores, cardápio e produção de material específico de nosso povo e que seja uma escola que não mude nosso jeito de ser com a participação das nossas lideranças.

Concurso público específico para professor indígena Tremembé. Lutamos por um concurso público específico para professores Tremembé, onde não haja exclusão de nenhum parente e que seja criado respeitando nossas especificidades, que as lideranças tenham autonomia em acompanhar o trabalho exercido pelo professor, e que as lideranças juntamente com o seu povo deem as devidas punições, no caso de não cumprimento do perfil de professores indígenas Tremembé. Concurso por aval das lideranças por formação diferenciada, concluída ou cursando, assim como tempo de serviço prestado;

Efetivação dos professores. Queremos uma efetivação de todos os professores Tremembé de forma direta, e que caso não haja um bom trabalho as lideranças deem as devidas punições. Busca de mecanismos para efetivar os professores Tremembé com ou sem concurso;

Professores com contratos de trabalho: Considerar a situação dos contratos dos professores Tremembé, considerando o tempo de trabalho de cada professores indígenas.

Acompanhamento e avaliação do trabalho do professor: Criar critério para, após o professor estar efetivado dentro das escolas, não exercendo o que tem sido firmado, as lideranças tenham autonomia de os chamar para uma conscientização com advertência, suspensão e por fim, retirada

Formação específica por área de conhecimento: Criar cursos de formação específica, por área de conhecimento, diferenciada indígena.

Editais Próprios: Construção de editais próprios e específicos que atendam a realidade das escolas indígenas Tremembé tanto para a contratação como efetivação de profissionais para as escolas indígenas Tremembé;

Acordos entre lideranças e professores: Criar acordos entre lideranças e professores a serem cumpridos tais como: participação nos eventos, engajamento na luta em amplo sentido, ser transmissor da luta e cultura;

Currículo das escolas diferenciadas: Que nossos currículos sejam valorizados, respeitados pelos órgãos estaduais, garantido a especificidade do povo Tremembé;

Grupo de trabalho de indígenas e parceiros: Manter o grupo de trabalho com indígenas e parceiros para manter e ampliar o diálogo entre aldeia e órgãos competentes para alcançar nossos objetivos da educação diferenciada Tremembé.

Estudo das diretrizes das escolas indígenas: Que haja estudos das diretrizes das escolas indígenas, revendo o ensinamento, merenda escolar, espiritualidade e cultura.

Continuidade da discussão: Que haja mais dois encontros referentes à Educação. Criar uma comissão para dar encaminhamentos das propostas discutidas nessa Conferência.

Após a apresentação do documento, foi o momento da plenária, em que todos os presentes poderiam ir à frente fazer suas considerações. Desde a primeira reunião, sempre me surpreendo com o Getúlio. Ele foi o primeiro a falar na plenária e, como sempre, fez falas certeiras sobre a organização do povo Tremembé e sua luta pela Educação Diferenciada, apresentou os desafios que o povo vem enfrentando ao longo da caminhada, ao mesmo tempo em que demonstrou que longe de estarem desanimados com isso, o povo está instigado e organizado. Confesso que em vários momentos da fala senti um arrepio, um orgulho. Dava pra ver no olhar das pessoas que elas sentiram o mesmo que eu.

Fernando também vai à frente e traz uma retrospectiva da Educação Diferenciada Tremembé. Cleiciano e Itamar fazem falas próximas, demonstram conhecimento dos desafios que têm sido enfrentados pelas escolas indígenas, e reconhecem a importância de momentos como a Conferência, em que o povo se reúne, discute e alinha sua luta.

Infelizmente, no momento da fala do Deputado Acrísio Sena sobre os encaminhamentos, havia me distanciado um pouco para fazer as fotos do grupo de alunos que se apresentou. No entanto, foi possível ainda registrar que mesmo antes do afastamento, o governador Camilo Santana estava negociando a efetivação dos professores indígenas até 2026.

Aproximadamente às 17h a Audiência chegou ao fim, com música! Nos reunimos e foi muita cantoria, dança, risos! A sensação foi a de dever cumprido, de união. Não houve noite cultural, mas acho que o momento foi tão espontâneo, as pessoas estavam tão leves, soltas, felizes! Voltamos pra casa com os corações alegres!

11 de junho de 2022
Aula de campo da disciplina de Educação Popular:
visita aos Tremembé de Almofala
EIT Maria Venância, Aldeia da Praia, Itarema

Uma viagem de emoções. Tivemos dificuldade em auxiliar uma colega com deficiência - a Mônica - a subir no ônibus da UFC que irá nos levar até lá. Estou mais aliviada por pensar que lá na Escola tem rampas e banheiro acessível, me certifiquei de tudo na última visita.

Babi estava com a garganta inflamada e rouco, tomando mel de romã (eu acho), então fiquei responsável por fazer a chamada e comunicar às pessoas os avisos mais gerais; ele vai preservar a voz para quando chegarmos lá. No caminho de ida, fomos sentados juntos, conversando sobre as implicações da Conferência, ainda bem recente. Tirei algumas dúvidas sobre figuras que havia conhecido ou ouvido falar na Conferência.

Chegamos de forma pontual, na Igreja. Babi fez uma fala sobre a história da construção do templo, sobre como a igreja foi soterrada pelo movimento natural das dunas e como alguns anos depois foi “descoberta” (nos dois sentidos). Getúlio também estava lá, fez uma fala sobre os costumes das festas dos Tremembé. Falou também sobre o rito de passagem antigo, em que os meninos iam nadando até uma certa região do mar para matar um tubarão e trazer ele à nado até a praia! Pequena pausa para fotos! A turma estava animada! Vi que as pessoas estavam realmente interessadas na história.

Saí no carro com Getúlio e Mônica, porque era bem mais fácil do que ir no ônibus.

Chegamos na escola e já havia um evento acontecendo, não entendi muito bem o que era, mas era uma apresentação. Bastante gente presente! Encontrei com Eudes para pegar os documentos que faltavam da Conferência/Audiência, vi e falei também com o Evandro, com a Gilsa, me senti bem enturmada! As crianças apresentaram uma rodada de Torém para o grupo que estava lá e nós aproveitamos para assistir. Semana passada comecei a ouvir o álbum do Torém e estou aprendendo algumas, mas até agora só consigo cantar sem letra “O Nó” e “Navura Vainxê”.

Começamos uma roda de conversa. À frente da atividade estavam: professor Babi, Cacique João Venança, Getúlio, João Filho e Evandro. O tema central foi a questão da demarcação de Terra Indígena Tremembé. Esses dias rolaram alguns boatos de que o

processo seria julgado dia 23 de junho, mas parece que na verdade o que aconteceu é que o Juiz de Itarema atrelou o processo da T.I. Tremembé ao julgamento do Marco Temporal.

A primeira fala é a do Cacique. Rebeca pergunta para ele sobre o uso do cocar, porque é professora e sempre vê que no dia 19 de abril as professoras costumam confeccionar pequenos cocares e colocar nas crianças, mas sem pensar no sentido daquilo. O Cacique responde que todo dia é dia do índio, todo dia é dia de luta. O cocar é um símbolo que deveria ser usado pelas lideranças. Mas comenta também sobre o uso “indevido” do cocar pela juventude, que muito mais importante que o cocar é a pintura, outro símbolo do povo Tremembé. Cacique fala sobre espiritualidade, medicina tradicional, relembra como os troncos velhos não tinham médicos e ainda assim eram bem saudáveis.

Alguém pergunta o que é Torém, e o Cacique responde que é um ritual sagrado, menciona o mocororó como parte do ritual. Outra pessoa pergunta sobre como eles percebem as mídias na juventude indígena e como eles tratam a demarcação de terras indígenas na educação de crianças e jovens. Cacique responde que por meio do ensinamento do Torém eles trabalham o sagrado, e que a terra é sagrada e por isso uma coisa está ligada com a outra.

As pessoas estão caladas... Babi levanta o questionamento: porque a demarcação das terras indígenas é tão importante? Cacique João Venança responde que a terra é para trabalhar, para plantar, produzir. Segundo ele: “A terra é nossa grande riqueza”. Babi relembra que os Tremembé são os Deuses do Mar, Senhores das Dunas, Homens Peixe, e o Cacique fala sobre o ritual de passagem do rapaz que queria se tornar homem (constituir família, etc). Alguém pergunta sobre o papel da mulher indígena, e o Cacique responde que homens e mulheres vivem em igualdade. Que as mulheres cuidam do maior bem que pode haver, que são as crianças, os curumins, porque eles são os que darão continuidade ao povo.

A professora Raquel faz uma fala, em seguida, sobre a questão do marco temporal, explicando o que é, como tem sido tratado etc. Finalizamos o momento da manhã. Iremos almoçar, depois fazer uma visita à praia.

Antes de sair, o Cacique puxa uma rodada de Torém. É engraçado porque já vi várias vezes, mas foi a primeira vez que participei. Quando estávamos saindo, falei pro Cacique que vou cobrar que nas próximas vezes ele cante as músicas que eu já aprendi, porque nessa rodada não sabia nenhuma!

Mais uma vez, volto pra casa com a cabeça funcionando a mil por hora. Mas, dessa vez senti que eles (os Tremembé) estavam mais à vontade comigo. Em conversar, brincar...

Aos poucos vamos nos conhecendo. Reconheço minha timidez impondo uma barreira ali, mas aos poucos dará certo.

08 de julho de 2022

Seminário de Sistematização das Diretrizes de Educação Diferenciada do Povo Tremembé e do documento final da II Conferência de Educação Diferenciada Aldeia de Telhas, Acaraú

Sáimos, como de costume, bem cedo de Fortaleza. Dessa vez, estamos apenas eu, Babi e Afrânio, motorista da UFC que nos levará até Telhas. O professor Babi combinou de pararmos em um posto para encontrar com o Evandro, que irá nos mostrar o caminho até lá. No caminho, conversamos sobre os mais variados assuntos. Enquanto esperávamos pelo Evandro no posto de gasolina, já em Itarema, acompanhamos de longe os rostos conhecidos que passam nas estradas a caminho de Telhas.

Em um dos momentos, o professor menciona o quão interessante seria fazer um estudo, um aprofundamento sobre os impactos sócio-econômicos da Educação Diferenciada nos aldeamentos Tremembé. Concordo com ele. O assunto não sai da minha cabeça, e penso que seria realmente interessante desenvolver isso, mas no futuro.

Chegamos às 9h30min aproximadamente. Paisagem completamente diferente do que eu esperava. A estrada, logo que saímos da rodovia, é de barro e choveu, então havia muita lama e poças, avançamos devagar e levamos quase 1 hora pra fazer o percurso. Apesar do nosso atraso, quando chegamos ainda havia poucas pessoas. Durante a semana, muitos disseram que não poderiam estar presentes por conta de uma nova onda de contaminação de covid-19.

Passamos por algumas casas antes de chegar na escola, que é bem pequena. Há uma varanda que circula toda a escola, dois banheiros, uma cozinha e algumas poucas salas. Não cheguei a contar quantas salas, porque havia um material (mesas e cadeiras) do lado de fora que impedia a entrada, tapando a porta. A lateral da escola, no entanto, é bem grande. Há uma cerca que delimita o espaço, mas ao lado há uma extensão da escola, uma estrutura parecida com a da Maria Venância, só que um pouco menor. É lá que o Seminário irá acontecer.

Encontramos com a professora Adriana, Eduardo, seu esposo e o Mateus, bolsista da UVA. Hoje eles ficarão responsáveis pela filmagem e fotos. Fiquei feliz porque, apesar de ter me esforçado, minhas fotos ficaram com uma qualidade duvidosa.

Nos dirigimos até o local do Seminário. Havia uma mesa com 3 cadeiras (reservadas para Adriana, Babi e Sonha) e bancos de madeira posicionados ao redor. Pouco tempo

depois da nossa chegada, encontramos com a Sonha, que já tinha vindo antes com o namorado. Ela veio no ônibus, com uma comitiva de pessoas que vieram de Itarema. Fomos cumprimentando quem ia chegando e, aos poucos, fomos nos organizando. O café da manhã atrasou um pouco, então quando chegou a hora, me servi de um bom copo para poder sustentar o sono até o fim do dia. No decorrer do dia, noto Babi conversando com Naldinho sobre a situação de saúde de seu pai. A conversa é reservada e eles estão tensos.

Antes de iniciarmos as falas do Seminário, é puxada uma rodada de Torém. Dessa vez, apenas observo, porque o dia está extremamente quente e quero evitar aquecer ainda mais o corpo. O motorista, Afrânio, não quis ficar na aldeia e foi para uma pousada, no centro de Itarema. Ao meu lado está Marcos, namorado da Sonha, com quem troco poucas palavras antes que ele troque de lugar e vá se sentar em um local mais distante. As atividades tiveram início às 10h53min, com a fala de boas-vindas que a Fernanda fez.

Babi faz uma fala-resumo do que já vem sendo discutido, especificamente na Conferência, relembra que os objetivos do Seminário de hoje são avançar na sistematização das diretrizes da educação diferenciada e no documento final da conferência. O professor reconhece que a Conferência/Audiência foi um passo importantíssimo na luta pela EDITE, mas que os Tremembé precisam se apropriar desses documentos, para que a mobilização seja maior. São divididos oito grupos para a leitura e discussão dos documentos produzidos na Conferência/Audiência. Fazemos uma pausa para o almoço, e o retorno fica marcado para 14h.

Se o dia estava quente mais cedo, ao meio-dia o calor é quase insuportável e é notável que estão todos ficando fatigados com a alta temperatura. Fico na fila do almoço com a professora Adriana, Eduardo e Mateus. Hoje teremos frango e peixe. Babi me pede que faça seu prato e leve, porque está sentindo algumas dores nas costas. Confirmo que o farei, e fico torcendo para que ele prefira peixe, porque essa é a escolha que fiz. Quando volto com os pratos, a surpresa engraçada do dia: ele também preferia frango. Rimos da situação enquanto almoçamos e conversamos. Sonha senta bem próxima de nós e fico conversando com ela sobre como está sendo a experiência das visitas, como me senti acolhida por todos.

Em determinado momento, conversamos sobre a experiência de Marcos, que sentiu o oposto. Me vem à mente que, talvez, essa sensação que tenho de ter sido tão bem acolhida é, também, pela minha postura. Claro que todos foram extremamente educados e abertos, simpáticos, mas os Tremembé que conheci são muito “na deles”, assim como eu. Às vezes parece que estão com um pé atrás, mas agora acho que é só porque são discretos mesmo.

Conversamos um pouco mais e revelo que, para mim, tem sido uma experiência transformadora. Que quando conheci o professor Babi, estava pensando em desistir da pedagogia e que, após o contato com os Tremembés, encontrei sentido no curso. Fui apresentada a algo que me dá prazer em realizar/trabalhar, porque vejo que há impacto na vida de pessoas reais e porque acredito em cada uma das bandeiras de luta.

Retornamos às 14h20min, com Babi e Evandro tocando e cantando, “pra animar o povo!”. A professora Adriana explica a dinâmica de estudos que os grupos devem adotar. Babi faz uma fala sobre a autonomia do povo Tremembé, reforçando a necessidade de criação de um Sistema Próprio de Educação Diferenciada do Povo Tremembé. Uma das coisas que ele menciona é que essa dinâmica, essa movimentação e organização política do povo Tremembé vai impactar na Educação, sim, mas que abrange uma esfera de luta muito maior do que apenas o campo educacional.

Feitas as falas, os grupos se organizam e iniciam as discussões. Sento um pouco na sombra porque o calor não dá trégua, pego um livro que levei para ler e me distraio enquanto observo os grupos trabalhando. Passo cerca de 1h30min nesse movimento. Quando estão bem à vontade, os Tremembé são muito expressivos! Muitas expressões faciais, gestos, risadas. É um momento igualmente feliz e importante.

Babi vai passando nos grupos e conversando com as pessoas, esclarecendo alguns pontos, ouvindo. Adriana, Eduardo e Mateus trabalham em gravações para a UVA e para os vídeos de abertura da JOPOI 2022. Sonha, que havia saído após a divisão dos grupos, retorna e me convida para ir conhecer uma amiga dela.

Fomos até a casa de dona Bahia. Que figura! Me lembrou minha bisavó, em tudo: na forma de falar, na aparência física, na disposição e animação. Sonha me apresenta à ela e conta que dona Bahia tem 99 anos, que fará 100 em outubro e que já estão planejando uma festa. Durante a conversa, a filha adotiva de dona Bahia nos conta das suas manias: que todas as noites ela liga o rádio quando vai se deitar na rede, que ela adora comer peixe e que ainda faz seus artesanatos.

É nessa hora que me surpreendo mais uma vez: ela traz uma sacola com 10 tapetes de crochê feitos à mão! De acordo com elas, a dona Bahia viu os moldes na televisão, achou bonito e copiou. Eles ficaram sensacionais e ela dá todos à Sonha, como presentes. Apesar de relutante, a Sonha aceitou os tapetes. Quando estávamos voltando, combinei com ela de pegar três e repassar um valor simbólico para que ela transferisse à dona Bahia.

Todas as vezes que passo próximo às usinas de energia eólica fico fascinada com o tamanho das estruturas, são magníficas. Hoje, em específico, me veio à mente como minha percepção das usinas é completamente oposta à percepção dos Tremembé. Na última visita, no caminho, procurei na memória os momentos em que as eólicas haviam sido mencionadas. Antes, tinha o ideal de uma energia limpa (claro que há debates sobre a “limpeza”, considerando que a enorme mudança no local em que a usina será instalada). Acontece que, à tarde, no intervalo em que os grupos estavam reunidos fazendo as discussões sobre as diretrizes de educação, fui à casinha do banheiro e vi um mapa gigante na parede. Fiquei um tempo admirando e tentando ler (a legenda estava coberta por alguns materiais que estavam na frente e não vi de cara). Pouco tempo depois, a Fernanda entrou no cômodo e aproveitei para perguntar. É um mapa do aldeamento! Com a localização das casas, da escola, da casa de farinha, da mata... Ao redor do mapa havia alguns desenhos de caveiras, quando perguntei pra ela o que era, ela me informou que eram “as eólicas”.

Perguntei porque o desenho era de uma caveira, ela me disse que era porque a instalação da usina fazia mal ao território. Me dei por satisfeita com a resposta “simples” que ela me deu porque jamais havia pensado o quão impactante as usinas são para os Tremembé. Principalmente agora que há debates sobre a instalação delas em alto mar! E a pesca?! Isso me desmontou. Não há uma vez sequer que eu passe por um moinho de energia eólica e não pense naquele mapa, na fala dela.

Às 17h finalizamos os trabalhos do dia, com a promessa de trazer os relatórios no dia seguinte para apresentar ao grupo geral. Estão programando uma noite cultural para hoje! Vou com Fernanda para a casa, que é em frente à escola e me instalo. No fim do dia o clima finalmente fica mais ameno. Fico em um quarto sozinha, aproveito que teremos até às 19h antes de ir jantar e descanso um pouco na rede.

Quando fomos à escola já havia algumas pessoas. Conversei um pouco com Eudes e Lulu. É a primeira vez deles aqui também. Havia um pequeno grupo fazendo uma fogueira para assar peixe, e na cozinha ainda havia frango frito do almoço (que foi minha escolha). Estávamos conversando quando alguém notou que o professor Babi já estava esperando por nós onde iria acontecer a noite cultural.

Pouco tempo depois, começa um sereno e percebo que o peixe vai demorar um pouco a sair! Vou até onde o professor está e conversamos sobre o dia, sobre as expectativas. Aos poucos, as pessoas vão chegando. Babi começa a animar o pessoal com o violão, Evandro toca e canta também. Quem estava mais próximo da escola já se aproxima e aos poucos um

grupo consideravelmente grande já está reunido. Sento com Adriana, Eduardo, Mateus, Sonha e Marcos, conversamos e rimos.

No entanto, às 21h, aproximadamente, recebemos com pesar a notícia de que o pai de Naldinho e Cristina faleceu. As atividades são encerradas na mesma hora e as pessoas começam a se organizar para irem prestar suas homenagens. Ficamos eu, Babi, e um pequeno em Telhas até o dia seguinte. Tentamos contato com Afrânio, mas ele não atendia ou recebia mensagens e tivemos que esperar até à manhã para que ele pudesse vir nos buscar.

A programação do dia seguinte foi cancelada, sem data prevista para ser retomada, em respeito ao momento. No sábado pela manhã fomos até a Varjota, mas não fiz o registro do dia. Volto para casa com um aperto no coração. Passei alguns dias sem pensar em elaborar este diário e, ainda, considerei não incluir o registro do Seminário. No entanto, com os estudos sobre a pesquisa cartográfica, optei por inserir o diário, porque todas as sensações e sentimentos vividos fazem parte de mim, não apenas como pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar uma pesquisa como esta não é uma tarefa fácil. As considerações que pretendo fazer aqui não são, de maneira alguma, finais. São a pretensão de uma síntese de tudo o que foi dito nas páginas deste texto.

A extensão universitária, pautada no engajamento e comprometimento da universidade em contribuir com a produção de conhecimento coletivo é imprescindível na formação de professores - e de quaisquer outros agentes sociais que passam pela universidade -, porque proporciona momentos de reflexão sobre as suas ações coletivas. É preciso superar a visão de uma ação extensionista que estende algo, que leva o conhecimento, e considerar a extensão universitária como um campo de produção de conhecimento articulada entre a universidade e a sociedade, uma via de mão dupla.

Nesse sentido, o programa de extensão “Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI” tem sido um exemplo de ação extensionista, que considera os saberes e ciências tradicionais. As experiências de articulação que vêm sendo desenvolvidas com os povos indígenas, especialmente com o povo Tremembé, são exemplos de que a universidade pode aliar os conhecimentos tradicionais, as culturas e os modos de ser ao conhecimento científico, produzido na academia, sem perder seu caráter de cientificidade.

Os povos indígenas que, desde a invasão dos colonizadores, lutam pela garantia e cumprimento de seus direitos vem conquistando cada vez mais espaço nos debates públicos. Os Tremembé, por sua vez, vem ensinando, a quem se dispõe a ouvir e aprender, um tanto sobre como viver essa vida, como organizar a luta coletiva, imprimindo em suas ações um sentimento de esperança por dias melhores. A organização política dos Tremembé tem sido exemplo para outros grupos desde a iniciativa do MIT, e a cada dia vem ocupando mais espaços, antes negados. Sobre o MIT e o MITS, ambos ofertados no âmbito da Universidade Federal do Ceará, há pouco referencial teórico, poucas pesquisas que tenham se dedicado à uma análise aprofundada do campo de produção da Educação Diferenciada Tremembé, e por isso, apesar de sintético, espero que este trabalho contribua com a consolidação da EDITE.

Por fim, considero que há ainda uma porção de coisas que merecem uma atenção maior. Mas, como ouvi da professora Geny Lustosa, “não finalizamos os textos, são os prazos que se encerram”. Desejo que o povo Tremembé, que tem dado passos largos em sua luta pela Educação Diferenciada, tenha ainda mais força e perseverança para seguir lutando por uma escola que não mude seu jeito de ser.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, S. **René Lourau**. Analista institucional em tempo integral. São Paulo: Hucitec, 2004. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/346488732/Rene-Lourau-Analista-Institucional-Em-Tempo-Integral-Altoe-Org2>> Acesso em 21 out. 2022

APOIO AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E EDUCAÇÃO INDÍGENA - APSEI. **Aldeia Siará** - Observatório dos Povos Indígenas do Ceará, 2021. Página Inicial. Disponível em: <<https://aldeiasiara.wordpress.com/>> Acesso em 21 nov. 2022

BANIWA, G. L. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *In: Revista Tellus*, Ano 7, nº 12, Out. 2007, pp. 127-146. Disponível em:

<<http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/136>> Acesso em 21 nov. 2022

_____, G. L. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. *In: 36ª Reunião Nacional da ANPED* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia: GO. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gesem.pdf> Acesso em 22 nov. 2022

BRASIL. Carta de Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Lei de Terras**, Rio de Janeiro, 18 set. 1850. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=L EI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5 es%20legais> . Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. Cadastro de Ação Extensionista no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena - APSEI**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2020.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 04/CEPE, de 27 de fevereiro de 2014**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2014. Disponível em:

<https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2014/resolucao04_cepe_2014.pdf> Acesso em: 28 out. 2022

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1824.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>

Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1937.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1946.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 31 ago. 2022

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1967.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> .
Acesso em: 31 ago. 2022

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1988.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso
em: 31 ago. 2022.

_____. Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004. **Convenção nº 169 da Organização
Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Brasília, 19 de abril de
2004. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5051-19-abril-2004-531736-publicacaooriginal-13709-pe.html>> Acesso em 22 nov. 2022

_____. Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.
Política Nacional de Extensão Universitária. Santa Catarina: Imprensa Universitária,
UFSC, 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 1**, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da
Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 17 out. 1969. Disponível em:
<https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>.
Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. Lei nº 3071, de 1 de janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**.
Rio de Janeiro, 1 jan. 1916. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm> . Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.
Estatuto do Índio, Brasília, 19 dez. 1973. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm> . Acesso em: 31 ago. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 17 nov. 2022

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96. Brasília, 10 mar.
2008. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 17
nov. 2022

_____. Ministério da Educação. **I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**:
documento final. Brasília, DF: SECADI, 2014.

_____. Plano Estratégico Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional
2018-2022**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2021. 2ª revisão. Disponível em:
<<https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2021/12/cartilha-revisao-pdi-2021-aprovada-com-declaracao-cgov.pdf>> Acesso em: 28 out. 2022

_____. Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de
2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em 23 nov.
2021

_____, Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2023), **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em:

<<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em 23 nov. 2021

_____. **Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia Vespertino-Noturno**, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2014. Disponível em:

<<https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2018/09/ppc-vespertino-noturno-07-10-2014-revise3-o-mec-publicar-13-11.pdf>> Acesso em 31 ago. 2022

_____. **Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2019. Disponível em:

<https://www.ufc.br/images/files/a_universidade/regimento_geral_ufc/regimento_geral_ufc.pdf> Acesso em 28 out. 2022

_____. Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, 22 de junho de 2012.

Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=Escolas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica> Acesso em 22 nov. 2022

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 0904/2004 de 25 de novembro de 2004**. Fortaleza, 2004. Disponível em:

<<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/PAR0904.2004-1.pdf>> Acesso em 25 nov. 2022

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J; DESLAURIERS, J-P; GROULX, L. H. *et al.* **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 3ª Ed. p. 295-316. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf> Acesso em 31 ago. 2022

FONTELES FILHO, J. M. **Subjetivação e Educação Indígena**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

_____.; CABRAL, A. C. **História dos Tremembé: memórias dos próprios índios**.

Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/1RAoeLTFuWVmECJjrwm-95SoP03WOX6X/view>> Acesso em 23 nov. 2022

_____.; LUSTOSA, F. G. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em Pedagogia e Magistério Indígena na Universidade Federal do Ceará. *In*: **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1281-1300, set/2018. Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11644>> Acesso em 27 nov. 2022

_____.; MALAQUIAS, S. **Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena**. Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/20217/1/2013_livjm_fontelesFilhofundamentos%20legais.pdf> Acesso em 22 nov. 2022

_____.; NASCIMENTO, M. G. do; JACINTO, R. F. **História da Educação Diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1Wm4ALbHEFxTHRzvv1vUvuzPlgARKYArk/view>> Acesso em 23 nov. 2022

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ª ed. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4070132/mod_resource/content/1/FOUCAULT.pdf> Acesso em 21 out. 2022

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: para quê?. **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003. 15ª reimpressão da 1ª ed. de 1988.

LOURAU, R. René Lourau na UERJ, 1993. Análise institucional e práticas de pesquisa. *In: Mnemosine*, v. 3, n. 2, 2007. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/issue/view/2069>> Acesso em 21 out. 2022

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003. 5ª ed.

MOVIMENTO INDÍGENA DO CEARÁ. **Situação dos Povos Indígenas do Ceará**. Fortaleza: ADELCO/ESPLAR, 2019. Disponível em: <http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Livro_Diagn%C3%B3stico.pdf> Acesso em 21 nov. 2022

NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos: imagens da representação de si através dos outros**. São Paulo: Editora da USP, 1993. Disponível em: <<https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/Jogo-de-Espelhos.pdf>> Acesso em 23 nov. 2022

OLIVEIRA, R. C. de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aoliveira-1988-crise/Oliveira_1988_ACriseDoIndigenismo.pdf> Acesso em 23 nov. 2022

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. de. **Torém: brincadeira dos índios velhos**. São Paulo: Annablume Editora, 1998.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *In: Psicologia & Sociedade* [online]. 2009, v. 21, n. 2, p. 166-173. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/zdCCTKbXYhdVYL4VS8cXWh/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 31 ago. 2022

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, [S. l.]*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SILVA, M. S. S.; LINHARES, M. I. S. B. O jovem e a educação indígena Tremembé de Almofala no Ceará. *In: Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del Rei, julho-setembro de 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v13n3/07.pdf>> Acesso em 25 nov. 2022

SOUZA, C. C. de. **O movimento indígena e a luta por emancipação**. Curitiba: Appris, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé**. Sobral: s/e, 2018 (digitalizado)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ *et al.* **Curso de Magistério Indígena Tremembé – nível médio [projeto]**. Fortaleza: s/e, 2002 (digitalizado).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ *et al.* **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS**. Fortaleza: s/e, 2013 (digitalizado).