



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RENATA LOPES DE OLIVEIRA

SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA
TREMEMBÉ

FORTALEZA

2023

RENATA LOPES DE OLIVEIRA

SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA
TREMEMBÉ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de doutora em Educação
Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.

FORTALEZA

2023

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)

- O51s Oliveira, Renata Lopes de.
Saberes e práticas da educação escolar diferenciada indígena Tremembé / Renata Lopes de Oliveira. –
2023.
372 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.
1. Educação Indígena. 2. Saberes Tradicionais. 3. Tremembé. 4. Decolonialidade. 5. Práticas
Pedagógicas. I. Título.

CDD 370

**SABERES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA
TREMEMBÉ**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de doutora em educação. Área de concentração: educação.

Aprovada em: 28/ 06 /2023.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)**

**Prof. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)**

**Prof. Dr. Gerson Augusto de Oliveira Júnior
Universidade Estadual do Ceará (Uece)**

**Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (Uece)**

**Prof. Dra. Elisangela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)**

A Deus.

A minha família e ao povo Tremembé de
Almofala.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo, pela excelente orientação. Gratidão por ter me iniciado no mundo da pesquisa acadêmica na graduação e acompanhado essa trajetória ao longo do mestrado e doutorado.

Aos professores participantes da banca examinadora Prof. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, Prof. Dr. Gerson Augusto de Oliveira Júnior, Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Prof. Dra. Elisangela André da Silva Costa pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões carregadas de afeto e compromisso ético com o aperfeiçoamento desta tese.

Aos professores Tremembé entrevistados: Ana Cristina, Andreína, Amanda, Cleidiane, Conceição, Gilsa, Neide e Naldinho, pelas vivências partilhadas, o tempo dedicado, a receptividade e carinho.

Aos colegas da turma de doutorado, em especial participantes do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental Dialógica (Gead), pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A minha família, pelo apoio e carinho dado ao longo da pesquisa e de toda minha trajetória estudantil.

A minha tia, Eliezita Pinheiro, por sempre me incentivar a seguir os meus sonhos e pelo suporte indispensável a realização desta pesquisa.

Ao meu atual companheiro, João Paulo, por não reclamar das ausências e me acompanhar no campo no pós isolamento quando sair de casa gerava profunda ansiedade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“E não tem rio que eu não atravesse Não tem caminho que nós não ande Não tem pau que eu não arranque Não tem pedra que eu não quebre E nem tem mal que nós não cure Viemo lá das cachoeiras Com a força da natureza Os Encantados nos mandou Viemo aqui fazer limpeza.” (Prece Tremembé)

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender os saberes tradicionais Tremembé no contexto da Educação Escolar Diferenciada Indígena na Região de Almofala. Para isso, nos propomos a sistematizar o sentido do termo saberes tradicionais no contexto da escola diferenciada; identificar as práticas-pedagógicas subjacentes ao ensino desses saberes dentro de uma margem de formalidade didático pedagógica própria do ambiente escolar; e estabelecer relação entre a presença desses saberes curriculares e a luta Tremembé pela afirmação da identidade indígena e a posse da terra. Defendemos nessa tese, o ensino dos saberes tradicionais na educação escolar indígena como prática decolonial, pois fortalece o processo de identificação do grupo e visibilização de uma fronteira étnica a partir da escola, bem como enseja práticas pedagógicas críticas e contextualizados favorecendo a construção da autonomia. Metodologicamente, nos utilizamos da História Oral, a partir da triangulação entre três fontes: o levantamento bibliográfico em torno da educação diferenciada Tremembé e dos saberes da tradição; a observação documental com destaque para os planos políticos pedagógicos vinculados a escola Tremembé, os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes do Magistério Intercultural Tremembé Superior e lives; e a entrevista narrativa com oito professores indígenas que atuam na educação escolar diferenciada Tremembé. Nesse percurso, apresentamos a história da educação escolar no Brasil, para compreender o significado do momento atual das escolas indígenas, como foco na interculturalidade, no bilinguismo, na valorização dos saberes da cultura. Em seguida, apresentamos a proposta de educação Tremembé na interface com a luta pela autonomia e valorização da cultura. Expomos a construção do conceito de saberes tradicionais numa perspectiva jurídica, histórica e sociológica e a significação que os professores entrevistados atribuem a esse termo. Por último analisamos as práticas pedagógicas que emergem do trabalho com os saberes tradicionais Tremembé na Escola. A partir das entrevistas evidenciou-se que os saberes tradicionais Tremembé se referem aos saberes dos Tronco-Velhos, dos ancestrais, estando estes alicerçados na intergeracionalidade, na experiência, na leitura da mãe natureza e no fazer viver. São saberes referente ao manejo da natureza, a história do território e da luta política, a memória dos mais velhos e as práticas culturais cumprindo dupla função, internamente fortalece o vínculo a ancestralidade indígena e externamente visibiliza uma fronteira étnica. Constatou-se que no ensino desses saberes são adotadas práticas pedagógicas que promovem a articulação entre escola e aldeamento, a escuta das lideranças, a vivência de práticas culturais entendidas como Tremembé e aulas de campo para o reconhecimento do território entendido como espaço geográfico, cultural e afetivo. Nesse processo destacou-se, ainda, a vivência como espaço de aprendizagem e a necessidade do

registro desses saberes e práticas sobre a alegação do medo da perda diante do avanço da modernidade. Em suma, como achados fundamentais da pesquisa temos que o trabalho com os saberes tradicionais Tremembé na escola permite esse revisitar e ressignificar as histórias, memórias e saberes da etnia em função da luta pela garantia dos direitos indígenas, nesse processo são construídas práticas pedagógicas territorializadas e politizadas rompendo com uma perspectiva colonial do ensino.

Palavras-chave: Educação Indígena; Saberes Tradicionais; Tremembé; Decolonialidade; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aims to understand the traditional Tremembé knowledge in the context of indigenous Differentiated School Education in the Almofala Region. For this, we propose to systematize the meaning of the term traditional knowledge in the context of the differentiated school; identify the pedagogical practices underlying the teaching of this knowledge dentro de uma margem de formalidade didático pedagógica própria do ambiente escolar; and to establish a relationship between the presence of this curricular knowledge and the Tremembé struggle for the affirmation of indigenous identity and land ownership. In this thesis, we defend the teaching of traditional knowledge in indigenous school education as a decolonial practice, because it strengthens the process of coletiva identification and the visibilization of an ethnic border from the school, as well as giving rise to critical and contextualized pedagogical practices favoring the construction of autonomy. Methodologically, we used Oral History, based on the triangulation between three sources: the bibliographic survey around Tremembé's differentiated education and traditional knowledge; documental observation with emphasis on the pedagogical political plans linked to the Tremembé school, the course conclusion works of the students of the Teaching Intercultural Tremembé Superior and *lives*; and the narrative interview with eight indigenous teachers who work in Tremembé's differentiated school education. Along the way, we present the history of school education in Brazil, in order to understand the meaning of the current situation of indigenous schools, with a focus on interculturality, bilingualism, and appreciation of cultural knowledge. Then, we present the Tremembé education proposal in the interface with the struggle for autonomy and appreciation of culture. We expose the construction of the concept of traditional knowledge in a legal, historical and sociological perspective, and the meaning that the interviewed teachers attribute to this term. Finally, we analyze the pedagogical practices that emerge from working with traditional Tremembé knowledge at School. From the interviews, it was evident that the traditional knowledge of Tremembé refers to the knowledge of the Old Tronco, of the ancestors, which are based on intergenerationality, on experience, on reading mother nature and on good living. It is knowledge related to the management of nature, the history of the territory and the political struggle, the memory of the elderly and cultural practices fulfilling a dual function, internally it strengthens the bond with indigenous ancestry and externally it makes visible an ethnic border. It was found that in teaching this knowledge, pedagogical practices are adopted that promote the articulation between school and village, listening to leaders, experiencing cultural practices understood as Tremembé and field classes for the recognition of the territory understood as a geographic, cultural and affective. In this process, the experience as a learning

space and the need to register this knowledge and practices on the allegation of fear of loss in the face of the advance of modernity were highlighted. In short, as fundamental findings of the research, we have that the work with the traditional knowledge of Tremembé at the school allows this revisiting and re-signifying the histories, memories and knowledge of the ethnic group in terms of the struggle for the guarantee of indigenous rights, in this process territorialized pedagogical practices are built and politicized, breaking with a colonial perspective of teaching.

Keywords : Indigenous Education. Traditional Knowledge. Tremembé. Decoloniality. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Disciplina Torém: ciência, filosofia e espiritualidade Tremembé na Escola Maria Venância.....	22
Figura 02 - Abertura com música da disciplina de Torém no MITS.	26
Figura 03 - Aula de campo na localidade de Santo Antônio durante a disciplina Torém e Espiritualidade com os estudantes do ensino médio da Escola Maria Venância....	31
Figura 04 - Aula de campo com seu Zé Domingo para conhecer o marco da terra Tremembé e árvores que curam.....	36
Figura 05 - Síntese do percurso metodológico da pesquisa.....	60
Figura 06 - Tabela apresentando os professores entrevistados.....	61
Figura 07 - Pintura na parede da Escola Indígena Tremembé da Tapera.....	89
Figura 08 - XIII Marcha da Autonomia e Resistência Tremembé.....	94
Figura 09 - Cartazes produzido pelos estudantes para a XVII Marcha de Resistência e Autonomia Tremembé.....	95
Figura 10 - Foto da Escola Alegria do Mar.....	97
Figura 11 - Pintura na parede da Escola Indígena Tremembé da Tapera.....	100
Figura 12 - Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala.....	101
Figura 13 - Escola Indígena Tremembé Maria Venância.....	103

Figura 14	- Salão da Varjota, primeira construção de alvenaria da Região.....	107
Figura 15	- Interior do Salão da Varjota onde ocorriam as aulas.....	107
Figura 16	- Casa de farinha na Varjota que foi espaço de sala de aula.....	114
Figura 17	- Pintura em toa representando a dança do Torém feita por Navegante por ocasião da exposição Sagrado Coração do Ceará no Centro Dragão do Mar.....	114
Figura 18	- Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa, atual escola da Varjota.....	117
Figura 19	- Slogan da escola em blusa feita para Marcha de Autonomia.....	120
Figura 20	- Cacique e Pajé professores da disciplina Torém: Ciência, Filosofia e espiritualidade Tremembé.....	126
Figura 21	- Fotos na Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé.....	129
Figura 22	- Roda de Torém na Escola Indígena Maria Venância durante a disciplina Torém: ciência, filosofia e espiritualidade Tremembé no MITS.....	130
Figura 23	- Fluxograma com os eixos constitutivos dos saberes tradicionais Tremembé.....	181
Figura 24	- Marcha Tremembé de 2015: vencedoras do desfile da miss Tremembé.....	260
Figura 25	- Marcha Tremembé 2015: Troncos velhos à frente da caminhada.....	261

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CITA	Conselho Indígena Tremembé de Almofala
EDITE	Educação Diferenciada Indígena Tremembé
EIT	Escola Indígena Tremembé
EMIT	Ensino Médio Indígena Tremembé
FACED	Faculdade de Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEAD	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica Educação Intercultural e Decolonialidade, Educação e Cultura Popular
GPTIE	Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnodesenvolvimento
MIT	Magistério Indígena Tremembé
MITS	Magistério Intercultural Tremembé Superior
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIL	Summer of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PARA CHEGAR ATE AQUI: ENTRE VIVÊNCIAS, CONCEITOS E SIGNIFICAÇÕES.....	22
2.1	Aproximações com o campo.....	22
2.2	As lentes que dão foco à pesquisa.....	39
2.3	Percursos desejanter: os caminhos da pesquisa.....	58
3	POVOS INDÍGENAS E ESCOLA: ENTRE SUBORDINAÇÃO E FORTALECIMENTO DE AUTONOMIA.	69
3.1	Educação Escolar Indígena em perspectiva colonial.	70
3.2	A educação escolar indígena em diálogo com a política do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai)	73
3.3	A educação escolar indígena: redemocratização do Brasil, projetos alternativos de educação e busca pelo fortalecimento das autonomias.	78
3.4	A educação escolar indígena: marcos legais da mudança de perspectiva integracionista para a perspectiva da autogestão.....	83
4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ.....	88
4.1	Alegria do Mar: uma escola que promove o ensino dos saberes elementares e dos saberes Tremembé.....	94
4.2	Escola da Varjota :uma escola que se constitui como indígena no contexto da luta	104
4.3	Educação diferenciada indígena Tremembé e formação de professores	118
5	SABERES TRADICIONAIS EM DEBATE: USOS E SIGNIFICAÇÕES.....	139
5.1	Nuances históricas sobre o uso do termo.....	139
5.2	Conhecimentos ou saberes?	142
5.3	Perspectiva jurídica do conceito de saberes tradicionais	147
5.4	Debates e usos do conceito de saberes tradicionais no campo sociológico.....	160
6	SABERES TRADICIONAIS TREMEMBÉ E EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA.....	168
6.1	Saberes Tradicionais Tremembé na perspectiva escolar.....	168
6.2	Tecendo significações: os saberes tradicionais Tremembé.....	181
7	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TREMEMBÉ NO ENSINO DOS SABERES TRADICIONAIS.....	203

7.1	Narrativas docentes: O olhar dos professores Tremembé sobre as práticas pedagógicas no ensino dos saberes tradicionais.....	224
7.2	A Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé.....	251
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	278
	REFERÊNCIAS.....	284
	ANEXO A – ENTREVISTA COM AMANDA SANTOS.....	299
	ANEXO B – ENTREVISTA COM ANA CRISTINA CABRAL.....	309
	ANEXO C – ENTREVISTA COM ANDREINA DOS SANTOS.....	318
	ANEXO D – ENTREVISTA COM CLEIDIANE.....	322
	ANEXO E – ENTREVISTA COM CONCEIÇÃO.....	336
	ANEXO F – ENTREVISTA COM GILSA NASCIMENTO.....	346
	ANEXO G – ENTREVISTA COM NALDINHO TREMEMBÉ.....	357
	ANEXO H – ENTREVISTA COM NEIDE TELES.....	364
	ANEXO I - DIÁLOGO SOBRE ORIGEM DA ESCOLA DA VARJOTA COM A PROFESSORA CONCEIÇÃO E NALDINHO DINHO.....	368

1. INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (Edite) é um modelo de escola que nasce inserido no contexto de mobilização política pelo reconhecimento da identidade étnica e a luta pela terra. Ela busca propiciar que os jovens Tremembé tenham acesso tanto aos conhecimentos da sociedade nacional como aos Saberes Tremembé, possibilitando uma educação escolar de qualidade que reconheça, respeite e valorize as sociedades indígenas e seus saberes, contribuindo assim com o fortalecimento da identidade étnica, a luta pela terra e a autonomia dessa comunidade. Ela representa uma alternativa ao modelo de educação escolar hegemônico, em especial o destinado às comunidades indígenas que, por mais de 400 anos, buscava negar-lhes a diferença, apagar suas culturas e integrá-los como mão de obra barata à comunidade nacional. Considerando essas questões defendemos a tese de que o ensino dos saberes tradicionais Tremembé na educação escolar indígena apresenta um potencial decolonial, pois fortalece o processo de identificação do grupo e a visibilização de uma fronteira étnica a partir da escola, bem como enseja práticas pedagógicas críticas e contextualizados favorecendo a construção da autonomia.

Segundo Fonteles (2003) a Edite é um instrumento de construção e experimentação do devir Tremembé. Assim sendo, nesta pesquisa, nós a entendemos como espaço propício ao garimpo, sistematização e visibilização dos saberes, memórias, histórias e experiências Tremembé; espaço de luta capaz de promover o fortalecimento da identidade indígena através da reapropriação dos saberes da tradição, inclusive como demarcadores de uma fronteira étnica; o fortalecimento da autonomia através do diálogo com os saberes da sociedade envolvente; bem como espaço criativo/inventivo de uma nova maneira de fazer educação com saberes e práticas que emergem no chão da aldeia em diálogo com a comunidade, no tensionamento com as instâncias oficiais do Estado e na busca de superação dos modos colonializantes de fazer educação.

Logo, buscamos nesta pesquisa compreender os saberes tradicionais e práticas pedagógicas dos professores indígenas Tremembé na Educação Diferenciada Indígena. Nossas perguntas iniciais são: Quais os saberes tradicionais presente no currículo das Escolas Indígenas de Almofala? O que os professores entendem por saberes tradicionais Tremembé? Como estes saberes estão sendo pedagogizados, ou seja, quais as práticas pedagógicas utilizadas no ensino dos saberes da tradição? Que articulação os professores fazem entre os saberes tradicionais

Tremembé presente na Edite e o fortalecimento da luta? A resposta a essas questões são trazidas ao longo dos seis capítulos que compõem essa tese, os quais apresentaremos mais adiante.

Nossa aproximação com a temática está balizada pelos referenciais da Colonialidade/ Decolonialidade (Mignolo, 2005; Walsh, 2009, Spivak, 2010, Figueiredo, 2009), e da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2008). Através das teorias da colonialidade e decolonialidade, pensamos o processo de construção de subalternidade dos povos como os indígenas, refletimos os impactos de uma epistemologia monoculturalista e hegemônica, que nega aos outros o ser, o saber e o existir, repercutindo em relações de ensino aprendizagem autoritárias e em projeto de escola descontextualizados.

Tendo por referência a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, com destaque para o conceito de dialogicidade e o caráter eminentemente político da educação, pensamos a escola em sua potencialidade decolonial. Pois para nós a Pedagogia do Oprimido busca restituir a humanidade negadas a homens e mulheres pela violência colonial, promover a horizontalidade nas relações sociais e pedagógicas, restituir o direito de todos dizerem a palavra, e compartilharem sua leitura de mundo. Isso, em nosso entender, colabora com a superação da lógica monoculturalista, autoritária e subalternizante próprias da colonialidade.

Metodologicamente nos utilizamos da História Oral, pois compreendemos que vai ao encontro de nosso referencial teórico que busca garantir aos grupos sociais o protagonismo de narrar suas histórias e significar suas vivências, bem como favorece o respeito à dinâmica interna dos Tremembé que são reconhecidamente uma comunidade residualmente oral.

Nesse percurso, realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico em torno das pesquisas que abordam a Escola Indígena Tremembé e/ou os saberes tradicionais. Entrevistamos oito professores da escola Tremembé, divididos entre a Escola da Praia, A Escola da Mata e a Escola do Mangue Alto, de forma a identificar a sua compreensão sobre os saberes tradicionais e conhecer suas práticas pedagógicas no entrelaço com esses saberes.

Analisamos documentos escolares como Plano Político Pedagógico da Escola Maria Venância, plano de aula, trabalhos de conclusão de curso do Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) que se apresentam como materiais didáticos para o ensino dos saberes da tradição. Participamos das ‘lives’, realizadas no período pandêmico e disponibilizadas no YouTube na qual docentes rememoram o processo de construção da educação diferenciada e sua vivência no curso de formação de professores MITS, bem como fomos colaboradores da disciplina de Educação Ambiental no ensino médio da Escola Maria Venância e estivemos na Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé nos anos de 2019 e 2022.

Assim sendo, os achados aqui apresentados nascem da triangulação entre o levantamento bibliográfico, a entrevista narrativa e o uso de fontes primárias como documentos e vídeos para identificar saberes e práticas da educação indígena Tremembé, tomando por mote narrativas de professoras da localidade da praia e da mata.

Estruturalmente o trabalho apresenta-se dividido em sete capítulos que mantêm relativa autonomia entre si, mas buscam construir um panorama que facilite a compreensão dos objetivos supracitados. O segundo capítulo intitulado ‘Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui’ como sugere apresenta o percurso desenvolvido nesta pesquisa. Nele rememoro minha aproximação com o campo, as vivências pessoais que tornaram o estudo da educação indígena significativo para minha formação, explico os referenciais teóricos que orientam meu olhar e descrevo metodologicamente como foram sendo construídos e costurados os achados da pesquisa.

O terceiro capítulo ‘Povos indígenas e escola: entre subordinação e fortalecimento da autonomia’ apresento um pouco da trajetória da educação escolar indígena no Brasil, perpassando o período colonial, as diretrizes da política do Serviço de Proteção ao Índio e da Fundação Nacional do Índio, a construção de projetos alternativos desenvolvidos numa parceria entre os povos indígenas e as instituições indianistas, até chegar ao projeto de autogestão.

A ideia aqui não é entender esse percurso como uma sucessão cartesiana de fases, mas entender a educação escolar indígena como construção histórica, marcada por idas e vindas, mudanças e permanências, avanços e retrocessos, bem como destacar que dentre esses projetos de educação tiverem alguns marcados fortemente por um viés colonial de integração dos índios à sociedade nacional como mão-de-obra barata e outros que favoreceram a maior autonomia desses povos.

O quarto capítulo apresenta a construção da educação escolar indígena Tremembé, um projeto de escola que nasce no contexto de acirramento das disputas pela posse da terra tradicionalmente ocupadas pela etnia. Na busca de reconstrução desse cenário trazemos as narrativas fundantes de duas escolas: a da Praia e a da Varjota. A primeira nasceu, em 1991, na região da Praia, articulando os saberes elementares, Português e Matemática, e os saberes Tremembé, dança do Torém, logo já se fazendo diferenciada na perspectiva da articulação de saberes externos e internos à comunidade. A segunda nasceu, em 1984, na Varjota, região da Mata, no contexto de disputas com a empresa Ducoco pela posse das terras da região. Ela foi concomitantemente ao processo de reconhecimento étnico da comunidade se constituindo numa escola indígena ao passo que a mobilização daqueles sujeitos políticos passava a atribuir-lhes

uma função de demarcação da etnicidade. Por fim, apresentamos a ampliação desse processo de educação diferenciada a partir da formação diferenciada dos docentes que atuam nelas.

O quinto capítulo ‘Saberes tradicionais em debate: usos e significações’ apresenta o conceito de saberes tradicionais a partir de três perspectivas: a histórica, a jurídica e a sociológica. Nele debatemos a concepção de saberes e conhecimentos, demonstrando nossa opção epistemológica pela categoria saberes por entender que essa nomenclatura tem a possibilidade de abarcar conhecimentos desenvolvidos com base em outras racionalidades que não a cartesiana. Ao usar a expressão saberes evidenciamos que o conhecimento científico é um dos tipos de saberes possíveis, dentre um universo amplo de experiências humanas e formas de significá-la.

No sexto capítulo “Saberes tradicionais Tremembé e educação escolar diferenciada trazemos a concepção de saberes tradicionais presentes nas documentações da escola e na narrativa dos professores Tremembé e tecemos uma sistematização a partir da concepção de que estes são saberes produzidos nas relações intergeracionais e nas experiências ancorados numa leitura apurada da mãe natureza e direcionados ao fazer viver material e simbolicamente do povo Tremembé.

O sétimo e último capítulo intitulado ‘As práticas pedagógicas Tremembé no ensino dos saberes tradicionais’ destina-se a apresentar como esses saberes estão sendo de alguma forma pedagogizados pela escola. Nesse sentido entendemos prática pedagógica como ação docente intencionada e contextualizada socialmente. Apresentamos as relações que os docentes estabelecem entre suas práticas pedagógica e a luta dos Tremembé pela terra e a identidade étnica. Em seguida, cedemos o espaço da escrita às palavras das oito professoras entrevistadas para que apresentem suas ações no ensino dos saberes da tradição. Ensino que se faz marcado pela escuta das lideranças, livros vivos dos saberes Tremembé; pela promoção de momentos de vivência e experiências territorializadas, a vivência prática desses saberes de tal forma que possam ser corporificados e tomados como próprio do estudante; e pela criticidade destacando se os avanços do modo de vida moderno sobre o modo de vida tradicional favorecendo a apropriação crítica dos saberes e fazeres não-indígenas.

Dito isto, acreditamos que essa pesquisa se justifica, pois mesmo diante da ampliação das pesquisas em torno dos saberes Tremembé enfocando o Torém como lugar de memória e espaço de formação, os saberes espirituais em uma relação intergeracional, os saberes tradicionais dos troncos velhos, os discursos que emergem a partir do patrimônio cultural, e os saberes ambientais que nascem da relação com o céu, a terra e o mar, persiste uma lacuna em torno da análise desses saberes no contexto da escola, ou seja, como disciplina

escolar ensinada a crianças e adolescentes dentro de uma margem de formalidade didático-pedagógico própria do ambiente escolar.

Assim, buscamos visibilizar saberes e fazeres didático-pedagógicos emergentes, que nascem no contexto do movimento indígena Tremembé, numa proposta didático-pedagógica voltada para uma práxis transformadora e reflexiva das condições concretas de existência. O que coaduna com o desejo de uma educação transformadora. Dito isto, destaco que em um contexto político conservador e neoliberal, no qual a educação e os movimentos sociais vêm sofrendo profundos ataques, identificar que outros fazeres são possíveis é fundamental para manter o sonho e a esperança no sentido freireano dos termos.

Penso que o projeto de escola dos Tremembé, uma escola “que nasce da luta e se volta para a luta”, ou seja, nasce das reivindicações do movimento indígena por terem assegurado seus direitos sociais, dentre os quais a educação, e voltando-se para fortalecimento político e a construção da autonomia. Assim é espaço de construção ou reelaboração de saberes que referendam a etnicidade do grupo e de implementação de práticas de autogestão, servindo como standard para o reconhecimento social e legal da indianidade dessa comunidade ao fazer referência a educação escolar diferenciada indígena Tremembé. Esse comprometimento com o projeto Tremembé de afirmação étnica e construção de autonomias locais corrobora para pensar a Edite como um modelo de escolarização decolonial.

Cremos, ainda, que conhecer as práticas didático-pedagógica que estão sendo elaboradas nessa experiência (ou reapropriada por ela), possibilita a nós como educadores refletir sobre nosso fazer pedagógico, sobre os currículos da educação convencional aos quais estamos submetidos, bem como ampliar nosso referencial de possibilidades. Assim a Edite nos convida como docentes a buscar construir práticas pedagógicas contextualizadas nas realidades locais, a levar a comunidade para dentro do ambiente escolar não apenas como ouvintes, mas como sujeitos epistemológicos, a trabalhar com as problemáticas do cotidiano do estudante, a valorizar o patrimônio cultural local, e a envolver os sentidos (cheiros, cores, sabores, afetos) além do intelecto no ato educativo.

Pensando nos contributos desta pesquisa para os atores sociais envolvidos no processo, ou seja, os professores indígenas, acredito que ela favorece a construção de sentidos e articulação de memórias, a significação do vivido através da narrativa contribuindo com a reflexão sobre sua práxis docente, uma vez que utilizamos a História Oral como opção metodológica. Tal projeto é, mesmo, uma possibilidade de sistematizar, mesmo que parcialmente, os 30 anos da Edite, experiência que perpassa todos os níveis de ensino, ou seja, da educação infantil à formação docente diferenciada. +

Em termos da comunidade, creio que esta pesquisa possa instigar os debates em torno do lugar dos saberes da tradição na escola, pois atualmente existe um tensionamento entre o projeto inicial de escola diferenciada Tremembé e as determinações da Seduc, bem como no interior da própria comunidade existem divergências em torno do foco da escola ser os saberes tradicionais ou os da sociedade envolvente. Assim, essa pesquisa tem a potencializar de criar espaços reflexivos que fortaleçam a prática docente e o projeto de educação diferenciada Tremembé.

2. VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI: ENTRE VIVÊNCIAS, CONCEITOS E SIGNIFICAÇÕES.

Este tópico se destina a refletir minha aproximação com o campo de pesquisa, não de forma cronológica, mas marcada por uma temporalidade afetiva com aproximações e afastamentos que perpassam processos internos de autoconhecimento e amadurecimento das fundamentações teóricas. Dedico-me, ainda, a explicitar o referencial teórico da pesquisa no subtópico as lentes que são foco a pesquisa, no qual dialogo os referenciais da colonialidade/ e a pedagogia de Paulo Freire mostrando sua relevância para entender a experiência da educação escolar diferenciada indígena Tremembé. Por fim, evidencio o referencial metodológico que orientou meu caminhar ao longo da construção dessa pesquisa.

2.1 A aproximação com o campo

A vida ensina e o tempo traz o tom
 Pra nascer uma canção
 Com a fé o dia-a-dia encontro solução
 Encontro a solução
 Quando bate a saudade eu vou pro mar
 Fecho os meus olhos e sinto você chegar
 (Paulo Gama / Toni Garrido / Lazao / Bino Farias, 2014)

O início da escrita de um texto para mim é sempre um encontro, ou ainda um reencontro com projetos, anseios, dúvidas, sentimentos e sonhos que se exteriorizam e tomam nova materialidade nas palavras. De tal forma, que é imprescindível explicitar nesses momentos iniciais o quanto “eu caminhei para chegar até aqui”, ou seja, os momentos vividos, as experiências compartilhadas e o tempo das aproximações, indagações e reapropriação do vivido que proporcionaram a elaboração desse projeto. O qual mais que uma tese tem sido a oportunidade de uma arqueologia pessoal, uma aproximação familiar e um garimpo de memórias que tem propiciado a redescoberta de minha indianidade e a insurgência de novas identidades constitutivas da inteireza do meu ser, que se fez e se faz numa conjuntura de pluralidade culturais/existenciais tensionadas por jogos de poderes assimétricos.

A consciência desse percurso é fluida, em muitos trechos, pois ele se refaz, ressignifica e ganha densidade ao longo da caminhada, em cada leitura, conversa, memória e sentimento, as quais nem sempre corresponde a cronologia cartesiana do tempo. De tal forma que vai se transformando nos encontros e reencontros, nas bifurcações do percurso que abrem possibilidades ao caminhar. Talvez essa consciência esteja sempre em expansão enquanto

existir vida e caminhar, contudo os contornos dessa andança começam a serem melhor sistematizados no período que antecedeu a entrevista da seleção do doutorado. Momento que me vi diante do imperativo de relacionar minha trajetória de vida com o tema de pesquisa, pois no projeto escrito foquei em elucidar as questões técnicas (apresentação do tema, referencial teórico, metodologia, perguntas de partida) e silencieei várias outras dimensões como a do vivido e o sentido, inclusive para garantir o anonimato do projeto.

Pois bem, aprovada na primeira fase da seleção e insegura com o devir encontrei conforto e inspiração no diálogo com amigos, em especial dois companheiros de pesquisa do grupo de educação ambiental dialógica (Gead), com os quais partilhei meu projeto e pedi orientações para a entrevista. Em meio a outras observações, eles foram unânimes, em sugerir a articulação entre o projeto e minha história de vida, a explicitação de minhas vivências com o povo Tremembé, a articulação com os trabalhos que já desenvolvi anteriormente, de forma a explicitar minha implicação na pesquisa. O que pareceu extremamente coerente pois integrávamos um grupo que destaca para além da competência técnica as implicações éticas da pesquisa, o compromisso com os grupos populares, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, dito de outra forma da pesquisa e da vida.

Com essa missão retomei a leitura de minha dissertação “Torém como lugar de memória e espaço de formação na Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé (Edite)”, na qual havia tentado sistematizar minimamente minha trajetória acadêmica com o tema de pesquisa. O que encontrei foi um resumo simplório, pouco explicativo e sem profundidade. Dessa leitura me valeu mais rememorar as vivências em campo ao longo da dissertação, que o trecho onde sistematizo minhas aproximações com a pesquisa.

Não estou destituindo de validade a trajetória exposta na dissertação, elas são reais, fazem parte de meu percurso e foram percebidas como suficiente no momento em que as escrevia. Porém o momento em que me encontrava, às vésperas da entrevista, me fazia almejar mais. Queria transcender o relato descritivo das atividades acadêmicas, para encontrar a razão de ser dessa pesquisa para mim, perceber o quanto a dissertação tinha contribuído na minha transformação como pessoa e como a tese poderia também fazê-lo.

Na dissertação eu destaquei os dois anos como bolsista de iniciação científica pesquisando a “Educação Ambiental e Formação Docente – Contributos da Descolonialidade e dos Saberes Ancestrais Indígenas Tremembé de Almofala – CE”, pela Faced da UFC, no período de 2011.2 a 2013.2. Nesse contexto dou ênfase a minha participação como ouvinte da disciplina ‘Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé’ em dezembro de 2011, esta ministrada pelo Cacique João Venância e o Pajé Luís Caboclo na última etapa do Magistério

Intercultural Tremembé Superior (MITS), curso de graduação voltado à formação de professores indígenas Tremembé (FIGURA 1).

Figura 1 - Disciplina Torém: ciência, filosofia e espiritualidade Tremembé na Escola Maria Venância.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2011)

Momento ímpar por me introduzir no convívio com esses autores sociais, e perceber aproximações e distanciamentos da forma com as disciplinas acadêmicas eram vividas por eles e por mim estudante de graduação. Bem como, minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Decolonialidade, Educação e Cultura Popular (Gead) que certamente possibilitou uma aproximação da cultura Tremembé numa lógica amorosa, dialógica, decolonial e parceira.

Dos elementos citados na primeira aproximação e que continuam profundamente representativo desse meu encontro e encantamento pela proposta de uma educação escolar diferenciada indígena Tremembé foi o sentimento despertado a partir da letra da canção de autoria de Evandro Tremembé intitulada ‘Sou índio Tremembé’. Vejamos abaixo:

SOU ÍNDIO TREMEMBÉ

Lutamos todos juntos
 Buscando em cada irmão
 A vontade própria
 De uma educação
 “Que não mude nosso jeito de ser de cada irmão” (2x)

Se a nossa História/
 Está na memória/
 E não pode se perder/
 Ganhar a liberdade/
 Criatividade pra vencer
 “Os desafios que o cercam o nosso ser” (2X)

Nossa história é bonita de se contar
 O povo é unido e quer lutar

Pra vencer
“Vencer o opressor
Buscando com amor o nosso espaço (2x)

Vamos dar os braços
E se fortificar
Fazendo corrente forte
Vamos se juntar
“Sou índio, sou índio com fé
Somos índios Tremembé” (2x)

Naquele primeiro momento essa canção me mobilizou para os silenciamentos da historiografia tradicional comprometida com a constituição dos Estados Nacionais, focada numa abordagem política e na figura dos grandes heróis nacionais. Que operando numa lógica colonial/imperial/moderna instaurada nas Américas a partir do chamado “descobrimento”- que pode ser melhor compreendido como invasão, marginalizou indígenas, negros, mulheres, pobres das esferas representativas, de poder e de fala, ocultando suas vivências e narrativas de mundo.

Nesse contexto, minha reflexão estava pautada no potencial decolonial da memória, ou ainda, das memórias subterrâneas (Pollak, 1989) associadas à trajetória dos grupos subalternizados como os povos indígenas. O que ia ao encontro da letra da canção que denunciava o fato de ‘nossa história’ [Tremembé] não está nos livros, nossa história está na memória e não pode se perder.

Hoje ao refletir sobre essa canção mais que pensar nas experiências sócio-histórico e nos saberes que emergem dessas memórias, penso como essas experiências e saberes podem contribuir com as demandas atuais do povo Tremembé, suas lutas e a busca de um bem viver? E ainda, como a escola se apropria desses saberes para a luta? Desafio que a própria música aponta, ao evidenciar a necessidade de vencer “os desafios que cercam o nosso ser”. Que pra mim é entendido como o ser humano, o ser índio, e o próprio ser mais numa perspectiva freireana.

Outro trecho mobilizador já no período do mestrado e o que evidencia uma busca coletiva por uma educação escolar diferenciada que não mudasse o jeito Tremembé de ser, ou seja, que sem estereotipar a imagem dos povos indígenas e petrifica-los no passado, permitisse o respeito a cultura local, suas histórias, memórias e saberes, entendendo estes não como estanques, fixos e imutáveis, recortes de um passado transplantado para os dias de hoje, mas como resultado de um processo sócio-cultural e político marcado por tensionamentos com a cultura circundante e a ressignificação das práticas culturais de ambas. Cunha (1986) postula que é partindo das experiências presentes que os grupos sociais rememoram o passado e buscam

na tradição cultural elementos que funcionem como sinais de distinção com a sociedade circundante. Esses traços culturais não são simplesmente reproduzidos do passado e trazidos intactos para o tempo presente, não são uma característica primária, não estão obrigatoriamente ligados a uma cultura ancestral, mas são construídos e reconstruídos cotidianamente, transformando-se, adaptando-se e modificando-se de acordo com as relações de poder, são consequência da organização de um grupo étnico.

Assim, essa música continua profundamente pertinente para tratar minha aproximação com o povo Tremembé, não só pelo encantamento que ela me trouxe inicialmente, mas pelos reencantamentos que ela me traz, pois creio que o tempo não apenas traz o dom pra fazer nascer uma canção, mas também para interpretá-la e a fazer renascer em sentido e significância (Figura 2).

Figura 2 - Abertura com música da disciplina de Torém no MITS.



Fonte: Arquivo pessoal (2011).

Continuando na linha de trazer algumas aproximações que já esbocei na dissertação, mas em diálogo com as reapropriações presente destaco o período em que fiquei hospedada no espaço destinado aos cultos da Igreja Batista na praia de Almofala, localizado ao lado da escola. Era uma casa de alvenaria que pouco se diferenciava das outras construções além da ausência de divisória entre os cômodos. Lá ficaram duas pesquisadoras do Gead e eu por ocasião da disciplina sobre o Torém.

Confesso que o estranhamento foi grande, uma igreja protestante no centro de uma aldeia indígena, do lado de uma escola na qual seria ministrada uma disciplina sobre espiritualidade Tremembé. Contudo, mais forte que o estranhamento foi a força das narrativas sobre a igreja ser “mal-assombrada”, das pessoas que lá se hospedavam verem espíritos, vultos,

coisas sobrenaturais. Entre a presença da igreja no aldeamento e a presença dos assombros, histórias de encanto, tomava forma o confronto entre a espiritualidade Tremembé e a religiosidade branca, a qual envolve tensões, apropriações e sínteses.

Gondim (2010) ao tratar das práticas de cura dos pajés Tremembé evidencia a articulação entre os rituais religiosos de cura e o processo de reelaboração cultural, sendo o primeiro acionado como sinal diacrítico de indianidade, a partir da percepção do índio como curandeiro, ou seja, aquele que tem poder sobre as forças da natureza. Em seu trabalho ela identifica diferentes categorias de pajé entre os Tremembé de Almofala, sempre atreladas a alguém que realiza trabalho de cura por meio de rezas, garrafadas e rituais de mesa (como são conhecidos os rituais de umbanda).

Ela destaca que o título de pajé de Luís Caboclo, embora este também realiza cura com rezas e garrafadas, é um título político, como o de outras lideranças como o cacique João Venância e tuxaua dentro do movimento indígena, pois existem outras pessoas que também realizam práticas de cura, algumas das quais vivem isoladas, longe dos holofotes que o papel de representante político demanda. Assim, há os pajés que realizam cura por meio de rezas e garrafadas, sendo chamados também de rezadores ou curandeiros, e pajés que “trabalham com encantados”, como são denominados os que incorporam espíritos. Essas ritualísticas são apreendidas como práticas de umbanda pelo grupo e servem para atualizar a memória de uma terra sagrada, habitada por seres encantados que protegem os seres humanos e a natureza, podendo estabelecer relação direta com o mundo dos homens e vice-versa (Gondim, 2010).

As histórias sobre a igreja ser assombrada tanto me impactaram que tive arrepios e a percepção de ver vultos que passavam pela janela. De certo, é que as narrativas de assombro encontraram em mim um terreno fértil para germinar, pois história sobre casas mal assombradas me eram familiares. Faziam parte das narrativas de minha avó e tios paternos que relatavam suas experiências em Capistrano de Abreu no maciço de Baturité. Lá moraram numa residência, onde todos que chegavam viam coelhos que corriam e se escondiam atrás do pote de água e vultos que se encantavam no mesmo lugar. Relatavam sentir balanços no punho da rede e ouvir sussurros. Recordo, ainda, de uma conversa entre duas tias minhas, Eliezita e Fransquinha, na qual Fransquinha falou que após deixarem de morar naquela casa ninguém mais o fez. A localidade foi coberta pelo mato, sendo impossível identificar a localização hoje em dia. A casa foi abandonada, pois aconteciam coisas inexplicáveis. De certo que a história permanece sendo contada na família até hoje com o status de verdadeira.

Porque eu trago essa minha percepção inicial sobre a presença da Igreja ao lado da escola? Primeiramente porque simbolicamente ela permite visualizar o tensionamento entre a

espiritualidade Tremembé e a religiosidade cristã, como ficou demonstrado em minha dissertação de mestrado. Durante o trabalho de campo, tanto por ocasião da dissertação como da tese, os estudantes e mesmo alguns docentes demonstraram receio, medo e mesmo resistência em abordar a questão da espiritualidade Tremembé no que se refere às práticas de cura que envolvem os “trabalhos de encanto” nas quais há incorporação. A própria leitura da dança do Torém como lócus propício para a vivência de um momento espiritual de transcendência, ou seja, comunicação com um mundo sobrenatural com a possibilidade de incorporar o espírito de um encantado, fez com que indígenas ligados a igrejas neopentecostais mais fundamentalista se recusem a participar do ritual, ou das disciplinas escolares que trabalham com ele.

Entretanto essa polarização entre espiritualidade Tremembé e religiosidade cristã não se dá de forma mecânica como se poderia pensar, pois mesmo pessoas ligadas às igrejas podem recorrer a elas em momento de aflição, mesmo aqueles que consideram os trabalhos dos pajés como coisa demoníaca podem recorrer a elas na busca da solução para seus problemas (Gondim, 2010). A partir de nossa aproximação com professores e alunos da escola é possível visualizar como alguns transitam com relativa facilidade entre essas duas perspectivas de espiritualidade, alguns saem das disciplinas sobre a cultura e vão aos seus cultos e missas, outros fazem postagens simultaneamente sobre suas igrejas, a dança do Torém, e os encantados. Em junho de 2023, um padre foi convidado a falar sobre espiritualidade na disciplina de Torém, demonstrando como em alguns momentos essa barreira pode ser fluída e que a presença de igrejas na comunidade não é hostilizada. Cumpre destacar que historicamente várias igrejas estiveram presentes no aldeamento desde a católica a qual promoveu o aldeamento, passando pela ação das Comunidades Eclesiásticas de Base que numa leitura política do evangelho colaboraram com a organização e luta pela terra que se iniciou na região da Varjota, e a Igreja Metodista com colaboração decisiva no processo de visibilização da indianidade (Oliveira Júnior, 1997). Assim sendo, as práticas religiosas Tremembé sincretizam elementos dessas várias religiões que se puseram em contato ao longo do tempo e são atualmente contempladas no universo religioso da Umbanda no que se refere aos “trabalhos de encanto” (Gondim, 2010).

De forma geral podemos entender a espiritualidade Tremembé como possibilidade de transcender ao mundo físico e entrar em contato com a dimensão espiritual, que tanto envolve o contato com a mãe natureza (ervas, plantas, ambientes) e suas forças protetoras (entidades como: a mãe d'água e o guajara), ou ainda, o contato com os antepassados (falecidos ou encantados mesmo sem morte). Vale ressaltar, que o conceito de encantado para o povo Tremembé engloba desde as entidades protetoras da natureza, os antepassados falecidos,

peças que se encantaram, no sentido que não morreram, mas passaram diretamente do mundo físico para o espiritual. Nesse sentido, o conceito de corpo aberto faz parte do universo espiritual Tremembé, ele que permite em maior ou menor grau essas conexões com o sobrenatural, que permite o sentir a presença, a energia, ou ainda, incorporar (Oliveira, 2015. Santos, 2014. Valle, 2004.).

Contudo, essa forma de vivenciar a espiritualidade encontra resistência por parte da religião cristã, questão explicitada pelos docentes Pajé Luís Caboclo e Cacique João Venância na disciplina de Torém e Espiritualidade. Segundo eles, a sociedade vê espiritualidade indígena como coisa do demônio, numa repressão que remonta ao período colonial e permanece até a atualidade. “A questão, hoje, da espiritualidade na cabeça de muita gente é coisas do demônio. Vem logo uma palavra muito usada, que é o macumbeiro. As pessoas interpretam isso para discriminar, para xingar, para provocar os povos indígenas.” (Fala do docente Cacique João Venância na disciplina do MITS, 2011).

Segundo Gondim (2010) existem múltiplas classificações e significados para os rituais de cura praticados em Almofala, indo desde os que acreditam na sua eficácia e entendem a incorporação dos encantados como prática benéfica, até os que o consideram maléfico e demoníaco. Esse estigma foi construído lentamente através de cinco séculos de contato com não-indígenas, quando na disputa pelo domínio do sagrado, os missionários relacionavam os rituais religiosos indígenas à obra de seres demoníacos (Sousa, 1986). Na atualidade, persistem disputas religiosas dentro do grupo, forças religiosas ligadas a ação de missionários fundamentalistas das igrejas protestantes, que na busca por fiéis, se esforçam permanentemente em perpetuar e reforçar este estigma, sobretudo os que envolvem a incorporação de entidades (Gondim, 2010).

Essa atitude tem reverberado na forma de praticar a dança do Torém, pois ao passo que o grupo se esforça por significar essa dança também como ritual sagrado, ou seja, ritual de cura e purificação, através da conexão com os encantados, durante o qual existe maior possibilidade de incorporação, surgem resistência a participação nas rodas de Torém que evidenciam essas perspectivas. Segundo o Cacique João Venância por ocasião da disciplina do MITS “O ritual [do torém] é uma espiritualidade que o povo fazia quando estava muito carregado das coisas. Eles faziam as noitadas para limpar o corpo. Quando a gente tá no ritual sagrado, o Torém, é como se a gente tivesse alguém rezando na gente”. Ele prossegue destacando que os encantados se fazem presente na roda de Torém “nossos encantados que estão ali, nossos anciãos que já se foram”, uma presença espiritual capaz de interferir sobre o corpo físico provocando várias reações, dentre elas a cura e a incorporação.

Por ocasião da disciplina de Torém e espiritualidade, no Ensino Médio em 2015, foi possível perceber a resistência à espiritualidade Tremembé em especial no que concerne às possibilidades de incorporação. Estudantes verbalizam que ‘não acreditava’, que aquilo (a espiritualidade Tremembé) ‘era contrário a religião dele’, que ‘tinha medo’. A própria professora da disciplina Neide, inicia a aula, buscando desmistificar a espiritualidade como coisa demoníaca, atrelá-la a vivência com a natureza e evidenciar que a crença numa dimensão espiritual perpassa todas as religiões. Segundo ela “Onde quer que você esteja e o que você for fazer a espiritualidade está presente. E quando a gente convive com a natureza, a gente convive com espiritualidade sim”.

A professora relatou ainda casos de pais que retiraram os filhos da escola, e outros que não os matricularam pelo fato da escola lidar com os saberes espirituais da cultura. “Eu já ouvi muita coisa a respeito, inclusive dizer: - Eu vou tirar meu filho da escola porque eles não estão preparados para falar de espiritualidade” (Professora Neide, 2015). Daí que na disciplina foi necessário iniciar com a problematização dessa questão que envolve a demonização das práticas religiosas indígenas, bem como buscar interconexões entre a religiosidade indígena e a cristã como o trabalho para o bem, a crença numa dimensão espiritual que perpassa todas as religiões, o espiritual como inerente ao humano. Essa busca de reconstrução do significado da espiritualidade Tremembé com esses estudantes perpassou a explicitação do vínculo com a natureza essencial ao desenvolvimento das práticas de cura por meio de rezas, garrafadas e mesmo a incorporação dos espíritos que há habitam; a importância de uma convivência harmônica e solidária com o ecossistema; a dimensão política da espiritualidade Tremembé como elemento de diferenciação com a comunidade circunvizinha evidenciando a indianidade do grupo e possibilitando o fortalecimento individual pela cura do corpo e do espírito; bem como os antagonismo construído pela perspectiva religiosa hegemônica que negou e demonizou os saberes indígenas, dentre os quais os saberes da cura, os saberes espirituais (Figura 3) .

O trabalho desenvolvido ao longo da disciplina rendeu frutos, pois ao final de uma semana de debates, vivências em campo, escuta de lideranças a estudante que inicialmente demonstrou maior resistência à disciplina verbalizou o desejo de fazer garrafadas, de exercer a arte da cura, de curar em consonância com um saber tradicional Tremembé que se entrelaça com a espiritualidade desse povo. Tivemos inúmeras falas de estudantes dizendo ter passado a compreender a espiritualidade de forma completamente distinta da que ingressaram na disciplina.

Figura 3 - Aula de campo na localidade de Santo Antônio durante a disciplina Torém e Espiritualidade com os estudantes do ensino médio da Escola Maria Venância.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2015)

Decerto é que a espiritualidade Tremembé é um dos saberes mais estigmatizados, em especial pela presença de igrejas protestantes numa vertente fundamentalista. Durante a realização da entrevista para a construção dessa tese ouvimos relatos de pessoas da comunidade que não se vacinaram contra a COVID-19 por indicação dos pastores de suas igrejas e como consequência tiveram de se afastar de seus trabalhos, professores narraram o desafio que trabalhar com os saberes tradicionais na escola, pois a perspectiva de que “tudo é pecado” tinha se fortalecido no pós pandemia. Vimos a presença de missionários no aldeamento que se negam a vivenciar as práticas culturais Tremembé como a dança do Torém, embora não tenhamos observado eles a negarem verbalmente. Observamos que a aproximação da religiosidade indígena Tremembé com as outras igrejas parece ser mais tolerante e inventiva, que o contrário, conforme ficou explicitado na fala de João Venância.

A gente não tem uma religião, têm várias. Nós temos a nossa, nós confiamos. Eu acredito que entre nosso povo fortalece. Agora, não é porque sou índio que não posso participar de outra religião. Eu posso participar. Sou Tremembé, sou cacique do aldeamento, mas eu vou ao forró se eu quiser, vou ao culto, vou à missa, mas estou ali como Tremembé. E tenho meus momentos, meu ritual sagrado, que jamais eu vou trocar por qualquer outra seita, por qualquer outra coisa. (Cacique. Depoimento durante a Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, dezembro de 2011).

A espiritualidade Tremembé foi apresentada como meio de conexão consigo mesmo, com a natureza, com a ancestralidade. Na dança do Torém ela reforça o sentido de estar juntos, mãos dadas, reunidos, pulsando no mesmo ritmo, colocados lado a lado, sem hierarquias, em postura de horizontalidade, em condição de igualdade, num movimento de fortalecimento da união, alegria, corpo, mente e espírito (Oliveira, 2015).

Essa espiritualidade é ainda elemento de legitimação da etnicidade dos povos indígenas e deveria ser fator de orgulho pois a sensibilidade espiritual demonstra proximidade

da ancestralidade indígena (Valle, 2004). Assim, que postura negacionista enfraquecem a etnia quanto coletivo, e esse é o projeto colonial, de negação, invisibilização e apagamento das diferenças, fazendo crer na impossibilidade do diálogo e de novas construções que não discriminem ou inferiorizem o ser do outro.

Ainda sobre a espiritualidade não podemos deixar de frisá-la como um dos elementos constitutivos do ser indígena, que se por um lado pode ser acionado como “sinal diacrítico” para legitimar a identidade étnica perante a sociedade externa e o Estado, por outro está envolto no jogo de poderes de matriz colonial que nos hierarquiza com base em nossa fé, mais que isso, hierarquiza as múltiplas dimensões que nos constituem como sujeito colocando a espiritualidade assim como os afetos em posições subalternas, enquanto dá primazia a elementos como a razão.

Quando a gente fala do político, a gente fala de uma afirmação da identidade. Faz parte da luta e da identidade Tremembé que está passando pela escola na construção dessa identidade em diálogo com a tradição. A espiritualidade aparece como marginal no projeto, mas ela é central e o fato dessa disciplina ter ficado para o final tem o objetivo de mostrar que a espiritualidade não é marginal. (Fonteles. Depoimento oral durante a disciplina de Torém e espiritualidade no MITS, 2015)

Retomando o relato dos assombros, na minha leitura, a afirmação da presença de encantados e encantos mesmo no espaço da igreja, me fez refletir o potencial de resistência dessa cultura mesmo num contexto de relações de poder assimétrica, permitindo que os povos originários se apropriem e subvertem a cultura hegemônica perpetuando sua existência física e simbólicas mesmo num contexto de adversidade.

Aqui, destaco a fala de uma das professoras entrevistada por ocasião da dissertação que mencionou não crer na espiritualidade Tremembé, mas ao mesmo tempo afirmou se “pegar em oração” nos momentos de maior força do ritual do Torém por medo de vivenciar um transe, um processo de incorporação.

Não sei se todos terão a mesma leitura dessa narrativa que eu, mas pra mim ela afirmou sua crença na descrença, pois se ela buscava subterfúgios para não experimentar o transe era porque certamente ela acreditava na possibilidade. Vejamos suas palavras:

eu não creio, eu não creio realmente. Eu tenho uma religião que é completamente diferente.(...) eu não acredito porque, se eu passar a acreditar (...) Eu já estou crendo em outra coisa e eu não creio.(...) Comigo nunca aconteceu, porque eu acho que eu não me concentro. (...)Aí quando tem momentos, assim forte espiritualmente, eu me pego, fico em oração. (Professora Gilsa, 2015)

As palavras delas foram muito marcantes para mim, pois remeteram ao porquê de eu ter abandonado várias igrejas. Recordo que participando de um grupo de jovens foi afirmado

que ou a gente era ou não era, ou cria ou não cria, que ficar em cima do muro, não era fazer parte da igreja. Então eu percebi que não fazia parte de nenhuma religião ou então pudesse fazer parte de todas, porque de certa forma eu não cria integralmente em nenhuma, tão pouco desacreditava de todas integralmente.

Certamente as minhas andanças pelas igrejas católicas, protestantes, terreiros, centros espíritas me fizeram ter um respeito por todos sem perder o potencial de questioná-los, e ao mesmo tempo buscar caminhos alternativos de viver a espiritualidade focada em princípios como o amor, o respeito e a interconexão, sem me render aos dogmas. Em verdade, as dualidades e antagonismo que perpassam a minha relação com a espiritualidade são constitutivos do meu ser e impulsionadores de minha ação. Essa certamente é mais uma das razões do encantamento por esse trabalho, pois de certa forma vejo nos dilemas vivenciados pelos Tremembé parte das confrontações internas que me perpassam.

A segunda razão para destacar a narrativa da presença de assombro na igreja protestante, foi que ela me fez perceber como eu tive a vida inteira elementos da cultura indígena em meu cotidiano, como é o caso das histórias de assombração e da presença de seres encantados que interagem com o mundo dos vivos. O encantamento por essa questão me levou a ler o Trabalho de Conclusão de Curso de Andreina intitulado “Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados”, o contato com esse livro deu significado a afirmativa de que, no Brasil, “nós todos temos sangue indígena. Uns nas mãos, outros nas veias e outros na alma”.

Quanto à presença de sangue indígena nas veias não posso afirmar, nem tenho tal pretensão, porém a convivência com a etnia me fez refletir sobre a existência de traços culturais indígenas em meu cotidiano. Elementos culturais que tomei consciência de sua relação com as culturas indígenas quando passei a conhecê-la e estabelecer interconexões. Acredito que o fato de minha família ser natural da região de Capistrano de Abreu, localidade que era habitada por povos indígenas como os Jenipapo, Kanydé e Choro explica a existência de elementos dessa cultura naquele território perpassando em algum nível o cotidiano dos habitantes da região e chegando até mim de alguma maneira. Assim, sempre tive contato com manifestações culturais que remetem aos povos indígenas que vão desde a relação com a natureza para o cultivo do alimento, a cura pelas plantas e rezas, as histórias de assombração, a crença em espíritos da natureza, o balanço da rede embalando o sono, o banho diário, as relações comunitárias.

Retomando as inquietações surgidas no contexto da entrevista do doutorado, busco inspiração nas teses “Subjetivação e Educação Indígena” de Babi Fonteles e “Ditos e feitos de troncos velhos Tremembé de Almofala-CE: saberes que brotam da terra, do céu, dos rios e do

mar” de Eleomar dos Santos Rodrigues, nas quais os autores evidenciaram o vínculo entre sua história de vida com suas pesquisas.

Esse é um processo pessoal de autodescoberta que perpassa as indagações: por que, entre tantos bolsistas que passaram pela pesquisa, resolvi permanecer trabalhando essas questões? Existe uma relação entre minha trajetória de vida e a temática da pesquisa que ultrapasse a vivência na academia? Será que eu estou pesquisando essas questões por comodidade? Será possível permanecer quatro anos em um doutorado sem um grande amor pelo que se faz? Qual o meu compromisso ético, estético, político com a pesquisa do doutorado?

Sei que muitas dessas perguntas, que hora tomo por minha, surgiram de indagações geradas pela própria academia, porém elas pareceram coerentes e dignas de investigação, quando se pensa uma pesquisa engajada, comprometida com o social e com a superação das subalternidades.

Na construção da resposta a essas inquietações, tenho revisitado meu caminhar, minhas vivências cotidianas com a fé de encontrar a solução. De tal forma venho elaborando uma composição individual, que não se processa no individualismo, mas no diálogo, no encontro, que permite reconhecer o outro e a mim mesmo. Lembrando Freire (2011,45):

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes, difusa, às vezes nítida, clara da rua da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse.

Assim, venho refletindo meu percurso formativo não apenas como estudante, mas numa perspectiva mais integrada. Elaborando uma espécie de arqueologia, garimpo de memórias, vivências, narrativas e sentimentos que colaborem com a resposta das minhas inquietações.

Hoje, depois de minha aproximação inicial do povo Tremembé e com um maior arcabouço de conhecimento sobre a cultura indígena, percebo com nitidez alguns elementos de conexão com esse povo que perpassa minha história familiar, as músicas de ninar, histórias de assombração e narrativas que chegaram a mim desde a infância. O quintal partilhado sem muros ou cerca, o gosto pelo cultivo das árvores, o pé de Torém no fundo do quintal, a criação de animais de pequeno porte, o uso das ervas e da reza para a cura, a convivência parental.

Lembro que quando criança fui criada numa casa de alpendre com quintal amplo, rodeada por árvores frondosas e flores. Nos meses de chuva se plantava feijão, mandioca, milho, etc. Meus primos e eu éramos criados livremente subindo nas árvores do terreiro. A

responsabilidade de nos ‘pastorar’, no linguajar do bom cearense, cabia ao adulto que estivesse mais próximo.

Não havia uma divisão clara entre o mundo infantil e o dos adultos. Acompanhávamos as atividades cotidianas dos nossos pais e tios, que para nos manter próximos, muitas vezes, nos contavam uma variedade de histórias. Outras vezes, elas eram narradas no embalo da rede na hora de dormir. Outras vezes, apenas tomávamos parte no seu fazer fosse limpar, cuidar dos bichos, plantar, fazer uma refeição.

Sobre as histórias contadas normalmente faziam referência ao sobrenatural, aos espíritos da natureza e aos encantados. Estimulavam atitudes de respeito ao meio ambiente, aos mais velhos e à valores sociais como: obediência, cuidado e monogamia. Eram narrativas de seres que se transformaram em lobisomem, cobra, mula sem cabeça como punição por determinados comportamentos. Outras eram protagonizadas por espíritos protetores da natureza como o Saci Pererê, o Curupira, a Caipora, a Mãe D’água. Existiam aquelas, que eram relatos de acontecimento, das localidades onde moraram, algumas tidas por eles como mal assombradas. Decerto, essas histórias foram meus primeiros livros, e meus tios minha primeira biblioteca.

Recordo-me do meu tio e seus amigos levando fumo para o mato, quando iam buscar cipó para fazer balaios, a justificativa era agradar a ‘caipora’ e/ou o ‘saci’, no fundo eles não sabiam bem de que espírito se tratava, mas sabiam que se quisessem achar rapidamente o que necessitavam era preciso agradar o encantado daquela mata.

Certa vez, meu tio chegou em casa, muito tarde, e atordoado. Segundo ele “a mata rodou com ele dentro”. Ele ficou perdido. Tinha sido castigado por não levar o fumo. Ao narrar o acontecido, ele recordava que seu pai, meu avô, quando ia caçar sempre levava fumo ou cachaça pra garantir bom resultado.

Durante minha pesquisa de mestrado, ouvi várias histórias sobre a importância de pedir permissão para entrar na mata ou no mar, a fim de ter uma boa caçada ou pesca. Na região da Passagem, seu Zé Domingo, que conduziu uma caminhada até os marcos da terra indígena Tremembé, nos contou sobre visitantes que ficaram hospedados na região e se perdiam na mata, pois entravam sem o devido respeito e autorização dos encantados (Figura 4).

Figura 4 - Aula de campo na Região da Passagem Rasa com a liderança Zé Domingo para conhecer o marco da terra Tremembé e plantas medicinais



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Minha avó paterna no mês de setembro, época do caju, fazia o mocororó, prática que abandonou, ao ingressar na igreja evangélica. Por outro lado, alguns fazeres permaneceram, como a feitura de garrafadas, lambedores e rezas. O pé de pião roxo nunca deixou de figurar entre as plantas medicinais cultivadas por ela. Ele estava sempre a mão em caso de quebranto e mal olhado.

Não era rezadeira, embora muitas vezes se aventurasse neste caminho, quando a nossa vizinha Dona Maria, está sim rezadeira de ‘reza forte’ não estava presente. De alguma maneira, a aproximação de minha avó com a religiosidade e as práticas populares de cura lhe rendeu o apelido de Dona Santa, o qual lhe acompanhou até a morte.

Considerando esse contexto, compreendo que meus desejos de estudos desde a licenciatura em história, iniciada no ano de 2009, fossem na direção dos saberes e práticas populares. Recordo a disciplina de metodologia do trabalho científico, nela desenvolvi o projeto Medicina Popular no Ceará no contexto das secas que assolaram esta região de meados do século XIX a meados do século XX. Inicialmente a ideia era trabalhar com uma historiografia do tempo presente, o que foi desestimulado sobre a justificativa da dificuldade para articular objetividade e subjetividade, da fragilidade de sustentação de uma argumentação, dos riscos de trabalhar com fontes eminentemente orais e se configurar num trabalho sociológico, não historiográfico.

Meu objetivo era adentrar o universo das práticas de medicina popular, identificando-as e analisando como estas se relacionavam entre si e com o saber médico científico, bem como, buscando entender as concepções de corpo, saúde, cura e doença dos

autores sociais envolvidos nessa elaboração coletiva. Segundo, Elda Rizzo Oliveira (1998, p.14):

A medicina popular é constituída por um amplo e heterogêneo espectro de concepções de vida e valores que possuem um sentido e um significado forte e verdadeiro para aqueles que a utilizam. Ao proliferar as suas práticas de cura e ampliar o conjunto de pessoas que se beneficiam com ela, a medicina popular acaba por acomodar algumas tensões sociais que resultam do modo como se oferece a medicina erudita em nossa sociedade. A medicina popular é uma forma de curar de baixo custo e fácil acesso. Ela veicula uma determinada visão do mundo, de doença, de organismo e de saúde. A medicina popular possibilita aos seus consumidores uma relação pessoal e humana de cura.

A aproximação com essa pesquisa, nunca duvidei, foi reflexo da minha história de vida marcada por uma infância de constantes crises de asma, idas aos hospitais, e indicações de simpatias, chás e infusões que resolveriam a doença. Concomitantemente à consulta com o médico, ia para a rezadeira e bebia os chás de minha avó. Não enxergávamos oposição entre os dois tratamentos; os percebíamos como complementares. Contudo, muitas das indicações dessa medicina popular não foram testadas por nós, como o chá da maconha, o chá dos testículos de gato, alimentar uma graúna com o resto da minha comida até que ela morresse, entre outros.

Afora as alternativas nunca levadas a cabo. Destaco uma bem sucedida, realizada em segredo, e escondida dos olhares de minha família. Quando criança, aproximadamente 10 anos, sofria de constante sangramento no nariz, as causas eram as mais variadas, mudança de clima, gripe, resfriado, pequenos traumas na face. Certo dia a esposa do meu tio me aconselhou a colocar uma pedra de afiar faca no sol e, ao meio dia e três horas da tarde, por três dias consecutivos, colocá-la quente dos raios solares sobre o nariz. Assim o fiz, por coincidência, efeito placebo, fé (muito embora eu não tivesse nenhum, talvez esperança) ou outra razão, de lá pra cá, meu nariz nunca mais sangrou.

Essa minha experiência de cura em aproximação com o universo cultural Tremembé foi mais um dos elementos de encantamento por pesquisar com eles, pois pude perceber que a cura para eles envolve a dimensão do encanto, do segredo, da concentração, da fé, da conexão com a natureza e o sagrado, da troca de energias que se equilibram. Recordo de uma fala do pajé que diz ‘tudo tem espírito’, ‘tem energia’, tem espírito que cura, equilibra as energias.

Cada um de nós somos espíritos, as aves têm espírito, a água tem espírito. Alimento mandioca seu espírito é um dos mais fortes. Manipueira é o espírito. A medicina tradicional se insere nessa parte. Rapar um pau faz um lambedor e fica bom. A doença também é espírito, e ela teme o outro lado. Nossos ancestrais, os espíritos fazem parte da mesma coisa. (Pajé. Fala durante a disciplina “Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé”, do MITS, 2011).

Pensar a cura da perspectiva Tremembé é aceitar a inspiração divina que pode vir de Deus, do Pai Tupã ou dos encantados, é aceitar que existem segredos, momentos oportunos para colher uma planta, fazer uma garrafada ou realizar uma reza, é se predispor a experiência tendo fé e concentração.

A cura para esse povo ultrapassa a dimensão do físico. Ela envolve o espiritual, a ancestralidade, o descarrego das más energias, a sintonia com a natureza, um de seus principais agentes de cura. A cura pode vir do chá, da garrafada, da reza, dos “trabalhos de encantados”, da dança do Torém ou de um banho de mar. Como expõem, em suas canções: “Tremembé é curador meu pai/ foi dom que Deus lhe deu” ou, ainda, “Eu vi o relâmpago abrir/ Eu vi a mata fechar/ apareceu pai Tupã/ feio me ensinar a curar (...) com a força da aldeia/ o povo nós vamos é curar”, a cura envolve conexões de ancestralidade, dom divino, inspiração, a força da aldeia.

Certamente que essa percepção da cura decorre de uma compreensão de mundo que não separa corpóreo e extracorpóreo; material e espiritual; profano e divino; homem e natureza. A leitura do mundo a partir dessas conexões é que lhes permite entender as doenças e as curas na interface entre natureza, espiritualidade e corporeidade.

As narrativas Tremembé sobre a cura foram e são significativas para mim, pois as minhas vivências envolvem práticas populares de cura e o encantamento pela questão. A verdade, é que desde a graduação as histórias de doenças e cura me despertaram o interesse, ao ponto de me aproximar de leituras, como os livros: os Reis Taumaturgos de Marc Block, Varíola e Vacinação no Ceará de Rodolfo Teófilo, Medicina Caseira de Juvenal Galeno, Campos de Concentração no Ceará de Kênia Rios.

Essas experiências foram relevantes, pois a partir das relações de aproximações, afastamentos e disputas entre a medicina popular e o saber médico científico, eu comecei a adentrar a seara das tensões entre os saberes científicos e os saberes populares tradicionais. Estes, mesmo guardando suas especificidades, respondem a mesma sede de conhecimento, pois são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. Não se tratam de lógicas diferentes, mas de premissas diferentes sobre o que existe no mundo, assim, ao passo que a ciência hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções (Carneiro da Cunha, 2009).

Essas premissas diferentes, que perpassam outras racionalidades, foram base para a compreensão das cisões entre corpo e alma, razão e emoção, objetividade e subjetividade, ciência e fé, criadas pelo pensamento cartesiano (Lander, 2005), mas que permanecem unidos em outras lógicas de matriz indígena.

Bem como, pensar o papel da escola na legitimação de determinados modelos de compreensão da realidade, e deslegitimação de outros, incorrendo, algumas vezes, em um

mecanismo de violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 2014). O imperialismo cultura de que fala Bourdieu, ou seja, quando se universalizam os particularismos de determinada tradição singular, sustentado pelo desterritorialização e desistorização das condições de sua elaboração de determinado saberes e regime de verdade, os quais são difusão em espaços pretensamente neutros, favorecendo a sua naturalização (Bourdieu & Wacquant, 2002). O que em meu entender pode ser compreendido como a colonialidade em uma de suas dimensões mais perversas a que formata as subjetividades, as ideias, os sonhos, as crenças, a cultura. E este movimento colonial, não raro encontra na escola um espaço de construção de relações subalternizantes e de inculcação de valores alheios e alienantes das realidades locais.

Considerando o exposto acima, é compreensível meu encantamento com o povo Tremembé. Identificar aproximações entre minha experiência pessoal e as experiências coletivas deles; ouvir as narrativas de cura e histórias de encantados; ouvir o mar e adentrar as matas; vislumbrar um cenário educativo no qual os saberes dos/as estudantes não são negados e substituídos pelos da ciência moderna; observar as experiências individuais de estudantes, professores e lideranças serem valorizadas e utilizadas como referência para os debates coletivos; perceber a escola como espaço de circulação das pessoas da comunidade não apenas como passantes em suas andanças, mas como aprendentes e partícipes do processo de ensino aprendizagem com autonomia de fala e escuta, ver a politicidade dos debates, estranho seria se eu não me encantasse.

Em suma, eu me reconheci no que foi apresentado como elementos da cultura Tremembé, bem como vislumbrei na experiência escolar que eles estão construindo uma possibilidade e potencialidade na construção de relações pedagógicas e culturais menos subalternizantes e mais conscientizadoras. Dito isto, no subtópico a baixo me dedico a explicitar o referencial teórico que orientou minha aproximação da etnia, um referencial que se funda no diálogo, na desconstrução das subalternidades e na valorização do outro e das diferenças como potencializadoras de nosso ser no mundo.

2.2. As lentes que dão foco a pesquisa

Nossa aproximação com a Edite é balizada pelos referenciais dos estudos da colonialidade e decolonialidade (Mignolo, 2005; Walsh, 2009, Spivak, 2010, Figueiredo, 2009) e da Pedagogia do Oprimido (Freire, 2005). Os estudos sobre a colonialidade/ decolonialidade enfatizam que no sistema-mundo moderno-colonial (Mignolo, 2005) existe um processo que

converge para a homogeneização dos grupos sociais, no que concerne aos seus modos de vida e as suas epistemologias.

Essa tentativa de homogeneização é amparada em uma lógica eurocêntrica, binária e hierarquizante, que coloca as especificidades histórico-culturais europeias como padrão do progresso e da civilidade, transformando as outras formas de ser e conhecer o mundo em primitivas, carentes, inferiores.

A construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórica e cultural como padrão de referência superior e universal. [...]. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (Lander, 2005, p.9)

Para Catherine Walsh (2009) a colonialidade se refere ao padrão de poder que emerge no mundo no contexto da colonização europeia das américas, tendo sua gênese ligada ao surgimento do capitalismo mundial, ao controle e a subordinação dos povos com base em critérios raciais. Para melhor compreender a forma como a colonialidade atua, a autora propõe a divisão dela em quatro eixos entrelaçados e indissociáveis, são eles: a colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza.

A colonialidade do poder se refere ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado no critério de raça, através do qual se estabeleceu todo um processo de dominação e exploração da população mundial. Através da hierarquização com base em critérios raciais se criou toda uma pirâmide de identidades racializadas, que tem em seu topo o homem branco europeu, no meio amarelos e mestiços, e na base negros e índios. A colonialidade do poder, possibilitou que outros critérios de dominação como classe, gênero e sexualidade, fossem realocados em seu interior, assim, por exemplo, ser mulher branca ou ser mulher negra, não coloca ambas as mulheres na mesma posição de subordinação e desumanização, pois a questão da raça as diferencia.

A colonialidade do saber coloca a racionalidade eurocêntrica como única perspectiva viável de produção do conhecimento, descartando e desqualificando a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas, como as cosmovisões africanas e indígenas. Assim a colonialidade adentra a dimensão da produção do conhecimento, sendo fonte de dominação e disciplinarização epistemológica e acadêmica.

A colonialidade do ser, por seu turno, é exercida por meio da inferiorização, subalternização e desumanização dos sujeitos com base em critérios de raça, de racionalidade, de cor, de ancestralidade. Esta põe em dúvida, ou mesmo, nega a humanidade dos colonizados

ao ter como padrão de humanidade o homem branco com a racionalidade eurocêntrica. Assim sendo, negros e indígenas são excluídos dos espaços de poder, destituídos de suas histórias, desqualificados em suas racionalidade e categorizados como humanos de segunda categoria tendo por mote o etnocentrismo.

Por último, temos a colonialidade da “mãe-natureza”, cosmogônica ou da vida. Esta está assentada numa lógica fragmentada, que opera cisões entre o biofísico, humano e espiritual, ou ainda, entre o mágico-espiritual-social. A colonialidade da mãe natureza cria uma divisão binária natureza/sociedade, espiritual/terreno, razão/emoção. Rompe com a perspectiva das relações milenares pautadas na percepção da integração sujeito-ambiente e as cosmologias relacionais marcada pela sacralidade da natureza. Ela coloca o indivíduo moderno como centro do universo, e subordinado a eles todas as outras formas de vida, estando no cerne da percepção da natureza como território a ser domado e explorado. Dissociando o homem do seu aporte de vida, ela abriu caminho para a exploração da natureza como recurso numa lógica mercadológica.

Ainda, conforme Walsh (2009) a colonialidade integra o processo de colonização, porém colonialismo e colonialidade não são sinônimo, ao passo que o primeiro se refere ao domínio das relações políticas e econômicas de um povo ou nação sobre outra, a segunda se refere ao padrão de poder que emerge no contexto da colonização europeia ligado ao modelo capitalista e a ideia de raça.

Figueiredo (2009) nos adverte que embora a colonialidade esteja intrinsecamente ligada ao colonialismo, ela o ultrapassa pois não se resume ao domínio econômico, político e bélico, mas atua na esfera do subjetivo, do simbólico, envolvendo a autopercepção dos sujeitos, a forma como eles elaboram conhecimento e interagem com o mundo. Segundo ele:

Colonializar, por sua vez, implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo (Figueiredo, 2009, p.13).

Dito isto, cumpre pensar como os processos educativos e os projetos de escolarização possibilitaram, em maior ou menor grau, o fortalecimento dessa colonialidade, seja pela afirmação das identidades racializadas e hierarquizadas, pela valorização da racionalidade eurocêntrica em detrimento das cosmovisões ameríndios e africanos, legitimando/naturalizando uma matriz de poder injusta e excludente.

Conforme, Santos (2011) o processo de colonialidade é marcado pela violência epistêmica que operou destruindo e invisibilizando tradições transeculares de conhecimento,

pondo em andamento um processo de epistemicídio dos saberes autóctones em função de uma única forma de conhecimento tida como válida, o saber científico.

O resultado dessa violência contra os sistemas tradicionais de saber são as monoculturas da mente (Skiva, 2003), a perspectiva única ou o pensamento unilateral, que ocorre quando um grupo social que se autodetermina como superior imprime em outras sociedades sua forma de pensar e estar no mundo.

Para Skiva (2003) o sistema moderno de saber provém de uma cultura ultra dominadora e colonizadora, que infligiu aos saberes locais uma série de violência. Negou-lhes a legitimidade, tornando-os desprezíveis, transformando os saberes locais em não saberes. E principalmente, destruiu as condições concretas de existência desses saberes, ao desarticular o modo de vida das sociedades colonizadas. Isso fez com que a diversidade desaparecesse do ambiente perspectivo, ou aparecesse sempre pela égide da inferioridade. O que para a autora representa uma ameaça à vida, pois a monocultura da mente apaga possibilidades e silencia alternativas à existência humana. Assim, tal qual a monocultura agrária leva a consequências perversas como o empobrecimento e esgotamento dos solos, a desequilíbrios ecológicos e a perda da biodiversidade, a monocultura da mente nos leva ao silenciamento da diversidade, a redução do nosso ambiente perceptível de possibilidade de ação diante dos desafios que se colocam a nós como humanidade.

Lado a lado, com essa violência epistemológica, que também podemos chamar de colonialidade do saber, ou ainda, monocultura da mente. Temos um processo de produção simbólica de inferioridade e invisibilização de povos e suas culturas (Germano, 2008), que ao considerar os sistemas locais de saberes como inferiores, considera os elaboradores desses saberes como seres humanos de segunda classe. Germano destaca, ainda, que esta produção simbólica de inferioridade foi amparada numa pretensa ciência que se utilizou das teorias de estágios civilizatórios, numa perspectiva evolucionista e social darwinista, para justificar a dominação imperial, a desvalorização dos saberes locais, a inferiorização dos colonizados, e a introjeção de outro regime de verdade, que levou a formação de seres humanos alheios ao seu próprio universo cognitivo-epistemológico, sociocultural e político-econômico.

Nesse mesmo sentido, Santos (2006) reafirma como a produção da inferioridade foi crucial para sustentar a noção descoberta imperial e a exploração das colônias -seja nas Américas no século XV, seja na partilha dos continentes Africanos e Asiático entre as potências europeias decorrentes da busca por mercado consumidor e que culminou em duas guerras mundiais- pois o colonizado era apresentado como aquele que não tem saber, o que legitima não só a intervenção em seu sistema econômico e político, mas também a imposição cultural

européia. Logo, esses sujeitos sociais devem ser ensinados, civilizados, integrados porque vivem num estado de barbárie e ignorância, incapazes de gerir o próprio destino. Wash (2009) chamaria a este processo de colonialidade do ser.

Cumprir lembrar, no campo educativo, que a escola moderna, a qual emerge junto com a sociedade capitalista tem por função reproduzir a ideologia dominante, dá sustentação ao regime de classes e preparar mão de obra para o sistema (Mészáros, 2005). Assim sendo, ela funciona como aparelho de perpetuação e manutenção do modelo dominante de sociedade, marcado pelos valores do mercado, os padrões da colonialidade/modernidade e as desigualdades sociais.

Logo, "as escolas não foram construídas para ampliar e preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população" (Apple, 2006, p. 101). Deixando para fora do seu currículo e de suas práticas pedagógicas os saberes referentes aos grupos subalternizados, criando o que Boaventura de Souza Santos chama de epistemicídio, a invisibilização dos saberes e experiências sociais dos colonizados, ou, na expressão de Paulo Freire, uma cultura do silêncio.

Assim, o que temos ao longo da história da colonização do Brasil, inclusive, no que se refere aos processos de educação/escolarização, como melhor explicaremos mais adiante, são as instituições ligadas ao Estado, dentre elas a escola, não apenas negando os saberes autóctones, as identidades indígenas e seus interesses, mas ainda lutando contra eles.

Para Freire (2018) uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista é invadir culturalmente o dominado, triturar suas identidades, negar-lhes o direito à história, a língua, a sua transcendência, e assim expropriá-los material e simbolicamente, conduzindo a inautenticidade do ser do invadido.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. (Freire, 2018, p.205)

Freire nos adverte para o que chama de introjeção do opressor no oprimido, que implica a leitura do mundo a partir das lentes que o opressor oferece, mais que isso, a introjeção da percepção de si mesmo a partir da perspectiva colonial, conduzindo a uma autodesvalia, a destituição de si mesmo, para ser o reflexo imperfeito, arcaico e primitivo de outrem. Essa questão é fundamental, pois, para Freire, o conhecimento por parte do invadido de sua

inferioridade intrínseca é condição básica para o êxito da invasão cultural, para legitimar o papel do opressor, e até suas supostas boas intenções.

Esse processo de invasão cultural perpassa tanto a esfera do macro (organização social, política, econômica), como do micro (relações familiares, afetivas, pedagógicas). No que concerne ao campo educativo, Freire nos adverte para a educação bancária (Freire, 2018) que promove a cultura do silêncio. Esta é marcada pela verticalidade das relações pedagógicas, na qual o estudante é agente passivo na produção do próprio saber; pela desconexão entre o conhecimento transferido e a experiência existencial do educando; pela absolutização da ignorância na figura do educando, tido como aquele que não sabe e o professor, tido como o detentor do conhecimento que deposita no aluno; e pela memorização do conteúdo “que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganham significância” (Ibidim., p.79-80).

Nesse modelo de ensino não há espaço para a criatividade, a contestação, a transformação e o saber genuíno, uma vez que a educação é o ato de depositar e transmitir valores alheios ao contexto de sua elaboração, assim sendo ele reflete a sociedade opressora e a reafirma, favorecendo ao processo de colonialidade do subjetivo.

Em contraponto à educação bancária, Freire propõe no livro *Pedagogia do Oprimido* a educação libertadora que “implica no enraizamento que os homens [e mulheres] fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (Ibidim, p.34). Uma educação pautada na horizontalidade das relações pedagógicas, no reconhecimento dos educandos como sujeito epistêmico - produtores de conhecimento, na problematização da realidade concreta dos estudantes superando o conhecimento ingênuo e favorecendo a construção da consciência crítica capaz de ler o mundo e intervir nele. Segundo Freire a *Pedagogia do Oprimido* é....

aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (Freire, 2018, p.43)

Uma pedagogia que reconhece sua dimensão política comprometida com a transformação social e a superação das situações de subalternidade por meio da dialogicidade. Nesta os sujeitos sociais se encontram mediados pelo mundo para proferi-lo, o que favorece a polifonia de vozes - que rompe com a monocultura da mente. Esta busca o desvelamento dos conflitos, a desnaturalização dos sistemas de verdade e das “formas canônicas de aprender-construir-se no mundo” (Lander, 2005, p.39). Assim a educação libertadora é:

Uma pedagogia política de libertação que importa, necessariamente, em aprender a dizer a sua palavra, significa para as pessoas e para os povos o direito de proferi-la através do próprio idioma e expressá-la nos valores da própria cultura, da própria arte, do próprio modo de ser humana e historicamente no espaço e no tempo. (Andreola,2008, p.75)

Pensando a educação indígena em geral, e a Tremembé, em específico, é possível perceber a familiaridades entre seus anseios e a pedagogia freireana, em especial neste momento que os povos indígenas estão se apropriando da instituição escola para o reconhecimento de sua indianidade, a valorização dos seus saberes tradicionais e a instrumentalização da luta pela posse da terra.

Um processo que, desde meados da década de 1980, é marcado pela busca de um modelo de autogestão, o respeito às metodologias e saberes da etnia, bem como os princípios do bilinguismo, interculturalidade, especificidade e diferenciação. O que não ocorre sem confronto com uma perspectiva tradicional de ensino que busca ser hegemônica. Como nos adverte Freire seria “ingenuidade esperar das elites opressoras uma educação de caráter libertário (Freire, 2018, p.183), para esta o fundamental é preservar a situação de que são beneficiárias, não o desnudamento do mundo e sua transformação.

Assim, ao nos aproximarmos da educação escolar indígena, optamos por fazê-lo a partir da perspectiva da dialogicidade, embora em sua nomenclatura oficial, apareça descrita com a denominação de intercultural. Tal opção decorre do fato de o conceito de interculturalidade ser utilizado em vários contextos e com interesses sociopolíticos divergentes, algumas vezes, antagônicos a uma proposta libertadora e emancipadora.

Segundo Wash (2012) existem pelo menos três perspectivas de interculturalidade. A primeira é a relacional que considera o simples contato e intercâmbio entre pessoas e culturas diferentes, desconsiderando as estruturas da sociedade capitalista, ocultando os conflitos, encobrendo as relações de poder e dominação, e reduzido a diferença cultural a ideia de superioridade e inferioridade.

A segunda é a interculturalidade funcional, nesta a diversidade cultural é reconhecida e incorporada a estrutura social estabelecida, contribuindo para a expansão do sistema mundo moderno. Aqui a diferença é reconhecida e sustentada sem questionar as regras do jogo, esvaziando-a de seu significado real, que seria a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por último, temos a interculturalidade crítica, está sim condizente com os anseios da sociedade indígena. Nessa perspectiva o centro dos debates são a estrutura colonial racista e seu vínculo com o sistema capitalista. Ela aponta para a necessidade de construir uma sociedade

diferente como base num projeto político, social, ético e epistêmico que intervenha na estrutura de matriz colonialista de base eurocêntrica, que hierarquiza, nega e silencia os povos tradicionais. Ainda segundo Wash, em termos práticos não existe efetivamente a interculturalidade crítica.

Ainda pensando no conceito de Interculturalidade e essas múltiplas possibilidades de interpretação, algumas numa perspectiva mais conservadora e outras mais transformadoras como vimos nas colocações de Wash, autores como Tubino (2004) e Repetto (2012) buscam evidenciar a importância de características como o diálogo, a valorização da diferença, a explicitação dos conflitos e do contexto de dominação colonial para que a interculturalidade promova uma ação transformadora.

Tubino (2004) destaca a importância do diálogo e da valorização da diferença para que ele ocorra, com vistas à instauração de relações de equidade e as transformações sociais. Segundo ele:

[...]las palabras claves en la interculturalidad son diálogo y valorización del diferente.[...] La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir de reconocimiento y la valorización de las diferencias. En educación intercultural se busca mejorar la calidad de la convivencia que es bastante más que la simple tolerancia. Las políticas interculturales son políticas de acción afirmativa. (Tubino, 2004, p.30)

Ao passo que Repetto (2012) destaca o equívoco de entender a interculturalidade como simples contato, diálogo entre culturas, sem considerar os conflitos sociais e o contexto de dominação colonial que perpassam as relações sociais ainda hoje.

Considerando o exposto, salientamos, que a Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé quando utiliza o termo intercultural o faz numa perspectiva crítica, de diálogo entre os saberes da cultura e da sociedade envolvente, problematizando as relações de poder no meio do qual os contatos e as trocas culturais aconteceram e acontecem, bem como pensando uma escola como local de produção de um saber que faz viver. Que faz viver a tradição, a diversidade, a utopia numa sociedade mais justa, democrática e de relações menos assimétricas e mais harmônicas entre os seres humanos, e deste com o ambiente, colaborando com a autonomia de um povo.

Dito isto, optamos por nos aproximar de Paulo Freire para pensar a Edite, entre outras razões, pelo destaque da politicidade do fazer educativo. Para Freire, a ação educativa é eminentemente política, pois vivemos em um mundo de contradições, no qual os seres humanos são educados, por meio de um processo diretivo que envolve objetivo, sonhos e utopias, portanto, repercute na forma das pessoas compreenderem e intervir na realidade. Assim sendo, “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana,

de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação” (Freire, 1996, p.110).

O caráter eminentemente político da ação educativa perpassa desde os currículos até as relações didático-pedagógicas. Freire entende que o processo educativo pode tanto fortalecer a manutenção da ordem vigente, o regime de classes e a lógica neoliberal. Servindo como instrumento de docilização, acomodação, subalternização e reprodução da ideologia do Estado, por meio de uma educação bancária. Como pode potencializar a transformação social, através do desvelamento da realidade, da identificação das situações-limites, da conscientização, da inserção dos grupos sociais na luta política por seus direitos, dignidade, humanidade, através de uma educação libertadora (Freire, 1996; 2008; 2018). Entretanto, jamais a educação pode ser neutra, pois a neutralidade implica no apagamento das diferenças, das contradições, das opressões, das possibilidades, bem como destituiu mundo humano de seu caráter histórico, de fluxo, de vir a ser.

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. Era preciso que não houvesse, em nosso caso, por exemplo, nenhuma divergência em face da fome e da miséria no Brasil e no mundo; era necessário que toda a população nacional aceitasse mesmo que elas, miséria e fome, aqui e fora daqui, são uma fatalidade do fim do século. Era preciso também que houvesse unanimidade na forma de enfrentá-las para superá-las. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê (Freire, 1996, p.110).

Dito isto, cumpre destacar que a escola não se configura como boa ou ruim em essência, mas como campo de possibilidades. A educação é política e pode ser democrática, assim como elitista e excludente [...] depende da opção [...] do educador (Freire, 2018, p.72). Assim sendo, é imprescindível nos questionarmos em favor de que educamos? em favor de quem educamos? Contra o que educamos? Essas indagações possibilitam desvelar um discurso ideológico que busca invisibilizar o caráter político do processo educativo, reivindicando para ele o status de neutralidade. Freire destaca ainda que a educação sozinha não tem o poder de transformar a sociedade e o sistema educacional, o que só é possível através da organização social e mobilização política. Segundo Freire:

Da minha parte, não tenho dúvida de que a confrontação não é pedagógica e sim política. Não é lutando pedagogicamente que vou mudar a pedagogia. Não são os filósofos da educação os que mudam a pedagogia, são os políticos sob nossa pressão que vão fazê-lo, se os pressionarmos. A educação é uma prática eminentemente

política. Daí a impossibilidade de se implementar uma pedagogia neutra. No fundo não há neutralidade. [...]Esta é uma luta política. (Ibid., p.48)

Mesmo reconhecendo que a educação não pode tudo no campo das transformações sociais, ela pode fazer algo fundamental “demonstrar que é possível mudar”, assim numa perspectiva libertadora “constato não para me adaptar, mas para mudar”, para evidenciar a historicidade da realidade social, para ampliar a capacidade de intervenção no mundo, para gerar novos saberes que favoreçam a superação das condições de opressão, bem como manter a utopia e a esperança que novos futuros são possíveis. Assim politicamente é importante que

[...]tenhamos na resistência que nos preserva vivo, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana, em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para nossa resignação, em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face da injustiça que nos afirmamos (Freire, 1996, p.78).

A possibilidade da mudança/ transformação/superação das situações concretas de miséria e violência é o que alimenta a pedagogia libertadora, em um processo que implica de uma lado a denúncia das situações de desumanização e de outro o anúncio de sua superação, a construção colaborativas de inéditos viáveis, como o caso da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé.

Assim, a partir da compreensão da politicidade do processo educativo na concepção freireana, pensamos a educação escolar diferenciada indígena Tremembé. Uma escola que “nasceu da luta e se volta para a luta”, uma experiência que emerge da realidade concreta do povo Tremembé, uma experiência que é forjada num contexto de resistência e busca pela autonomia dessa etnia.

Uma escola que em sua gênese nasce política, pois é organizada pela própria comunidade Tremembé, com vista a atender sua necessidade de acolher e educar as crianças indígenas, da região da praia de Almofala, que estavam sendo vítimas de preconceito nas escolas convencionais, num contexto de acirramento das reivindicações pelo reconhecimento étnico e a posse da terra. Assim, a história da escola se relaciona com um movimento mais amplo pela posse das terras que tradicionalmente os Tremembé ocupavam, pela valorização da cultura e dos saberes tradicionais da etnia, bem como o reconhecimento da identidade indígena.

Nesse contexto, os Tremembé experienciam, desde 1991, um processo de apropriação da instituição escola comprometido com o desvelamento das situações de opressão, a explicitação das relações entre conhecimento e poder, a humanização dos autores sociais e a inserção crítica na luta pela garantia da existência física e simbólica da etnia.

Não percamos de vista, que ao analisar a conjuntura sócio-política e econômica na qual os Tremembé vivem, percebemos que esta é permeada por desafios, pois eles são ameaçados em sua territorialidade pela empresa de monocultura do coco, pela instalação de parques eólicos, pela especulação imobiliária do litoral oeste do Ceará e pela presença de posseiros na região. Já em sua subjetividade, o desafio se põe diante da violência da imposição de uma cultura de massa colonializante, que reforça estereótipos em torno da imagem do indígena, deslegitimando a existência desse povo em sua dimensão histórica e concreta.

Fortemente marcada pela colonialidade, a cultura hegemônica da sociedade englobante organiza as diferenças com base em hierarquizações, a partir da qual as especificidades das culturas indígenas são categorizadas como “atrasadas”, “primitivas”, “arcaicas”, e por isso merecem ser superadas. O que funciona como justificativa para a “invasão cultural” pautada na lógica capitalista neoliberal com seus saberes, valores e práticas, os quais são externos e desenraizados da experiência Tremembé, e muitas vezes antagônicos ao modo de vida da etnia.

Lembramos, aqui, que os povos tradicionais são herdeiros de uma cultura ancestral baseada em laços comunitários de solidariedade embasados nas relações parentais; na integração com a natureza, reconhecida como pai e mãe desses povos e espaço de transcendência; na horizontalidade das relações humanas pautadas na circularidade que se expressa desde a arquitetura até a maneira como se institui sua socialização e espiritualidade por meio de danças rituais circulares, como o Torém, no caso do povo Tremembé. Formas de ser e viver que os Tremembé buscam fortalecer por meio da educação escolar diferenciada indígena.

No que concerne à segunda categoria que apontamos anteriormente, a dialogicidade, Freire destaca que o diálogo é “o encontro dos homens [e mulheres] mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (Freire, 2018, p.109), um encontro ético, político e amoroso, no qual se funda a pedagogia do oprimido.

A dialogicidade é mais que uma metodologia, como possam chamar, é uma práxis (ação-reflexão-ação) direcionada ao mundo para transformá-lo, seja a nível de compreensão crítica da realidade e/ou a nível de intervenção revolucionária. De ambas as formas permanece o objetivo de desvelamento das condições concretas de existência e transformação das estruturas colonializantes/opressoras. De tal forma é impossível conceber a dialogicidade como simples intercâmbio de pessoas e culturas, ou articulada a naturalização das estruturas de poder, promovendo apenas ajustes da diversidade cultural na sociedade hegemônica como ocorre a nível da interculturalidade relacional e funcional proposta por Wash.

Como nos coloca Freire,

[...]O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2018, p.109)

A dialogicidade implica uma opção política, ética e epistemológica de reconhecer o outro e seus saberes como legítimos, de tal forma que é impossível o diálogo “entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Ibidem, p. 109). Assim, a ação dialogicidade exige em sua essencial uma postura crítica e decolonial, decolonial porque já na predisposição ao diálogo inicia-se a re/humanização dos autores sociais envolvidos no processo, pela reconquista do direito de dizerem a sua palavra, narrarem as suas histórias, pensarem/exporem e ampliarem a sua compreensão do mundo de dentro dos seus territórios físicos e simbólicos. É crítica porque o diálogo é o encontro/confronto entre leituras de mundo, que tenciona saberes e regimes de verdade, potencializando a visibilidade das contradições e limitações das epistemologias de caráter único e monolíticas.

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social com a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (Freire, 1996, p.81)

Assim sendo dentro de uma abordagem dialógica o conhecimento novo em torno da compreensão da realidade social e a intervenção nela, não é exclusivo a um grupo social ou indivíduo, mas da experiência social entre autores sociais dialógicos. De tal forma que não pode prescindir do conhecimento crítico da realidade social e tão pouco da restituição da humanidade dos sujeitos sociais envolvidos no processo.

Humanização que já vem intrínseca ao diálogo, que é postura essencial, que predispõe ao diálogo, e se funda em sentimentos e ações eminentemente humanas como o amor, a humildade, a fé, a confiança, a esperança e o pensar crítico. Para Freire, o amor é compromisso com os homens e mulheres e a causa de sua libertação. A humildade implica o abandono de posturas que absolutizam a ignorância na pessoa do outro e cria a percepção de autossuficiência de uns poucos eleitos. A fé é a crença na vocação humana ontológica de ser mais, no poder criador e transformador que existem em todo ser humano. A confiança, que se instaura com o diálogo, nasce da concordância entre a teoria e prática e faz dos sujeitos dialógicos companheiros na pronúncia do mundo. A esperança, que não implica simples espera,

mas resulta do mover-se na esperança, numa espera confiante nos resultados de uma trajetória. O pensar crítico se refere a capacidade de ler o mundo, de entender a realidade como processo em sua historicidade, no qual a mudança/ transformação aparece no campo das possibilidades.

Assim sendo, podemos pensar que antes de uma ação no campo do fazer pedagógico, a dialogicidade é uma postura epistemológica, ética, estética e política. Que se inicia no reconhecimento do outro, dos seus saberes, dos seus anseios, dos seus sonhos, o que lhes restitui, já em algum grau, a humanidade negada por um regime opressor colonial. Como nos coloca Freire o dialogicidade se instaura, antes da situação pedagógica, na busca dos conteúdos programáticos

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (Ibidim, p.134)

Assim sendo a dialogicidade se expressa na horizontalidade das relações entre educadores e educandos, no reconhecimento dos saberes prévios dos grupos e indivíduos, na pronúncia colaborativa do mundo que aponta para síntese cultural, a partir do reconhecimento da inconclusão e inacabamento humana e de seus saberes. Nesse sentido permite romper com o pensamento monolítico colonial.

Pensando a dialogicidade em sua interface com o currículo da Edite é possível percebê-la presente, já na primeira experiência de 1991, quando a professora Raimundinha, primeira professora indígena, ensinava as crianças da Escola Alegria do Mar não apenas a leitura, a escrita a matemática, mas também a dança e o canto do Torém, o que foi decidido em diálogo com a comunidade para fortalecer os saberes da cultura. Inferimos, ainda, inúmeras proximidades que perpassam a deliberação coletiva e democrática em torno das temáticas investigadas e manifesta nas disciplinas, no encontro-confronto entre os saberes da cultura Tremembé e os da ciência moderna, na valorização dos saberes prévios e problemáticas cotidianas e na garantia do direito de fala a todos.

Lima e Figueiredo destacam a presença, ainda a presença, dos conceitos freireanos de dialogicidade, amorosidade e corporeidade na Educação Diferenciada Indígena. Segundo eles,

O que podemos analisar da Educação Diferenciada Indígena Tremembé? Nos parece tratar-se de um modelo de educação identificado com o que denominamos de dialogicidade, amorosidade e corporeidade, pois a aprendizagem perpassa a experiência, os conhecimentos ancestrais e antepassados. Percebemos a presença do

respeito a si, ao outro e ao ambiente, já que existe uma vivência e cuidado com a natureza, valorizando assim os saberes ancestrais e ambientais. (Lima; Figueiredo, 2012, p. 133).

Figueiredo (2018) evidenciou a existência de uma dialógicidade intrínseca ao povo Tremembé, assentada nas deliberações coletivas, na qual todos têm o direito à palavra, sendo impensável a representação dos ausentes. Essa dialogicidade Tremembé vai ao encontro dos mesmos princípios dialogais explicitados em Freires e tem por objetivo fortalecer as pessoas em seu melhor; contribuir com a luta contra os processos de exclusão; e valorizar o papel educativo dos conflitos.

Considerando o exposto a Edite parece caminhar na busca de construção do saber parceiro (Figueiredo, 2010, 2012) que emerge do autêntico e profundo respeito às diferenças e do diálogo genuíno através do qual são reconhecidos os contributos de cada um dos envolvidas na gestão de um novo saber compartilhado mais rico que os anteriores.

Seres distintos se encontram no encontro dialógico; seres que se reconhecem em suas ricas e enriquecedoras diferenças; entrelaçam saberes e tecem novos saberes de interface, de fronteira, saberes sem dono, saber compartilhado e por isto mesmo saber parceiro. Este saber rompe com a lógica impositiva de uma única episteme, de uma hierarquização de saberes e conhecimentos, pois que democratiza a gestão do conhecimento e reconhece a diversidade como o que habilita gerar informação, conhecimento e sabedoria (Figueiredo, 2010, p.16).

O diálogo entre os conhecimentos da cultura Tremembé e envolvente na escola busca construir uma “educação que não mude o nosso (dos Tremembé) jeito de ser”. Afirmção que expressa o desejo de uma proposta educativa alinhado ao projeto político Tremembé fortalecendo a autonomia da comunidade na gestão escolar, o respeito às singularidades culturais do grupo e a reconstrução de saberes, histórias e memórias favorecendo a afirmação da identidade étnica.

Destacamos que para compreender a dinâmica cultural dos povos indígenas sem “cair na armadilha” da construção de estereótipos devemos entender as noções de cultura e tradição como campos abertos em interrelação com o todo da sociedade, e não como algo estático, fixo e imutável. Conforme Neto (1997, p. 323):

As sociedades humanas reais são sistemas abertos sem fronteiras, afirmou Edmund Leach, que possuem dinâmicas próprias, mas estão, ao mesmo tempo, em permanente inter-relações com outras. Os grupos étnicos contam cada qual com os seus próprios valores, mas procuram exercer sempre, sobre outros um processo classificador e incorporador... os grupos étnicos recolhem, através dos movimentos do outro, elementos culturais que lhes permitem reestruturarem a visão sobre sua própria cultura.

Nesse sentido, ao pensarmos as relações entre a proposta da Edite e as suas nuances sobre a preservação, resgate e fortalecimento da tradição desse povo, lembremos que “não se trata de manter a qualquer custo práticas tradicionais, mas de reinventá-las, também, em função do projeto político dos Tremembé” (Fonteles, 2003, p. 137).

A cultura indígena é, por excelência, o lugar da invenção. A escola indígena do Nordeste, para ser reconhecida, precisa ser muito inventiva. A escola indígena no Nordeste é muito mais moderna do que nós, é muito mais inventiva. Nossa sociedade está demasiadamente estabilizada. Este momento, agora, é o momento de inventar. Neste momento, os índios estão se reinventando como nunca! Reinvenção não é fraude (Fonteles, 2003, p. 165).

Assim sendo, não se trata de manter os saberes e práticas tradicionais a qualquer custo, mas de reinventá-los, respeitando os processos sócio-históricos da comunidade, as demandas do mundo moderno que chegam à comunidade, o diálogo que estes autores estabelecem com o Estado e as políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

Considerando o exposto, ao tratarmos o conceito de práticas pedagógicas nos aproximamos das análises Fernandes (1999), Freire (2018) e Franco (2016) pois estes partem da intencionalidade da fazer pedagógico, evidenciando as dimensões ético-político e social da ação docente e a articulação entre teoria e prática.

Assim sendo, compreende-se a prática pedagógica como o conjunto intencional de ações e estratégias que os docentes utilizam para ensinar os conhecimentos/saberes aos estudantes. Essas ações envolvem uma dimensão metodológica que se desenvolve por meio do planejamento, execução e avaliação de atividades educacionais que visam desenvolver as habilidades e as competências dos estudantes. Nesse processo, a dimensão ética-política, ou ainda, social perpassa a finalidade de tais aprendizados, através do modelo de cidadania e sociedade que se busca construir pelos processos educativos.

A prática pedagógica pode ser entendida, ainda, como a aplicação das teorias e métodos de ensino, considerando as características individuais e coletivas dos estudantes, o contexto social e cultural em que estão inseridos e os objetivos educacionais que se pretende alcançar. Além disso, elas envolvem a reflexão constante do professor sobre sua própria prática, a busca por aprimoramento e superação dos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é por meio da prática pedagógica, também entendida enquanto ação e reflexão em torno do fazer docente, que os educadores buscam criar um ambiente de efetivo aprendizado. Dito isso, podemos entender a prática pedagógica como:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à

educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática, teoria, conteúdo, forma e perspectivas interdisciplinares. (Fernandes, 1999, P.159)

Assim, entendemos a prática pedagógica não em uma visão reducionista do método, limitando-a a ação irrefletida, ou ainda como oposto da teoria, pelo contrário, entendemos a prática pedagógica a partir da indissociabilidade entre teoria e prática, ação-reflexão, prática educativa e prática social.

Em uma perspectiva freireana, a prática pedagógica é uma atividade política que visa à transformação da realidade social em que vivemos, defende a necessidade de uma pedagogia libertadora, que promova a conscientização e a participação crítica dos educandos no processo educativo e social. Ela tem por base o diálogo entre docentes e discentes no qual ambos são sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Freire destaca, ainda, a importância da problematização da realidade social em que os educandos estão inseridos, para que possam compreender as estruturas de opressão e se engajarem em ações transformadoras, bem como evidencia a indissociabilidade entre teoria e prática evidenciando a importância da ação-reflexão-ação na prática docente.

Assim, o que fazer docente freireano não pode ser embasado apenas na teoria sobre o risco de tornar-se ‘blablablá’, nem apenas na prática, fazer irrefletido, sobre o risco de tornar-se ativismo. No primeiro caso torna-se incapaz de dialogar com a realidade concreta dos homens e mulheres no mundo viabilizando uma prática inteligível, no segundo torna-se incapaz de questionar suas ações, de redefinir rotas e dialogar com as demandas do processo de humanização sempre dinâmicas.

Freire destaca a importância da práxis - ou seja, ação e reflexão dos seres humanos direcionada ao mundo para sua transformação - para o que fazer docente, ou ainda, para sua prática pedagógica. Segundo o autor, é impossível a transformação do mundo, a superação da contradição opressor-oprimido sem uma práxis genuína, sendo a ação e a reflexão potencialidades imanentes da condição humana como seres históricos e sociais que pensam, criam e constroem o mundo social. Logo é necessário que nas ações humanas, dentre elas a prática pedagógica, a articulação entre teoria e prática sejam de tal forma solidária que sacrificada uma das partes a outra pode se ressentir imediatamente. Desse modo

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (Freire, 2018, 172-173).

Entendemos a prática pedagógica como esse que fazer dialético que articula teoria e prática, ações educativas e realidade social. Segundo Franco (2016) para a prática ser pedagógica ela precisa articular a dialeticamente totalidade e particularidade. A totalidade refere-se à inserção dessas práticas em um contexto demarcado temporal e espacialmente, permeado por relações de produção, relações culturais e ideológicas. As particularidades articulam-se as escolhas, experiências, formação, condições de trabalho do professor no exercício da docência. De tal forma, nem toda prática docente pode ser entendida como prática pedagógica, pois para ser pedagógica precisa haver intencionalidade, responsabilidade social com um coletivo, produção de sentido e reflexão crítica. Sem esses elementos, a prática pedagógica torna-se uma ação avulsa, desconectada, sem direção. Por sua dimensão coletivas as práticas pedagógicas “se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição” (Franco, 2016, p 540). Embora, neste texto, pensemos essa prática por meio de uma perspectiva emancipatória, crítica e democrática, precisamos salientar a existência de ações educativas diametralmente opostas, ou seja, comprometidas com os setores dominantes e a manutenção da ordem vigente. Assim, utiliza-se de operações mentais semelhantes para perpetuar o modelo de saber-poder racista, sexista, excludente e colonial.

Rememorar Freire é compreender que a educação pode estar a serviço da libertação com práticas pedagógicas críticas, dialógicas e contextualizadas, buscando a formação de indivíduos capazes de atuarem como sujeitos conscientes e transformadores da realidade social em que vivem. Ou pode estar a serviço da manutenção do *status quo* da sociedade invisibilizado suas orientações teóricas ou políticas sob o viés da neutralidade e do tecnicismo, realizando depósitos e transferências de conhecimentos que servem para legitimar o modelo de sociedade dominante e negar o potencial criativo e transformador dos seres humanos.

Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (Freire, 1998, p.167-168)

Debater prática pedagógica é portanto refletir sobre as dimensões política, social e étnica que perpassa a ação docente, pois nem toda a prática docente pode ser entendida como prática pedagógica, se entendemos que o pedagógico tem a ver com a intencionalidade, as expectativas educacionais de um coletivo humano e os objetivos sociais amplos que não se circunscrevem ao ambiente da sala de aula. Segundo Libâneo (2010, p. 30) “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais

se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. Logo, para ser prática pedagógica é preciso ter um diretividade/intencionalidade e está implica assumir uma posição política.

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p.536)

Freire ao tratar do caráter político e pedagógico da educação evidencia que embora o político não absorva o pedagógico não o pode minimizar, pois a seleção dos conteúdos, métodos, técnicas ocorre de forma diretiva em função dos objetivos, sonhos e utopias. Daí a politicidade que tem a prática pedagógica, jamais podendo ser entendida como neutra em um mundo marcado pelas contradições sociais e relações de opressão.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996, p.110).

A prática pedagógica numa perspectiva freireana e entendida como uma ação educativa, que para além dos saberes curriculares e das técnicas de ensino-aprendizagem exigem o reconhecimento de que esta é uma especificidade humana, que requer tomada de decisões, seleção de conteúdos e métodos. É uma ação consciente de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, logo não é neutra, é política. Libâneo (1991) destaca que é através das práticas pedagógicas que observamos o comprometimento social da escola com a transformação. Evidencia, ainda, a importância de escolher conteúdos relevantes para os alunos e de contextualizá-los com a realidade para uma aprendizagem significativa. Contextualizar o ensino é incorporá-lo ao cotidiano, é integrar os saberes acadêmicos e os saberes dos educandos, é construir um saber novo a partir do diálogo (Figueiredo, 2007). Caldeira e Zaidan (2013) por seu turno destacam que a prática pedagógica é práxis quando nela está presente ação e concepção, teoria e prática, que buscam transformar a realidade, ou seja, quando é ação docente atenta e reflexiva.

Franco destaca que as práticas pedagógicas “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/ requeridas por uma dada

comunidade social” (Franco, 2012, p. 173). São, portanto, implementadas com a finalidade de organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo coletivo, devendo ser pensada e construída para fortalecê-lo, o que implica um movimento dinâmico e crítico. Dinâmico, pois a vida social e as relações didáticas são dinâmicas e situacionais, sendo infrutífero a aplicação de esquemas prontos que desconsiderem o contexto geral e imediato. Crítico, pois exige constante ação e reflexão do docente quanto a coerência entre finalidade, planejamento, metodologias e responsabilidade social.

Embasados por esses referenciais, pensamos a Edite em seu potencial transgressor, polifônico, decolonial que se volta para a compreensão do mundo a partir da experiência sócio-histórica e cultural do povo Tremembé, bem como para a valorização dos saberes e práticas tradicionais Tremembé.

Assim, é no sentido de entrelugar (Azibeiro, 2007) espaço de interseção, de trocas, de fluxo de saberes, de deslocamento de poderes, de (re)articulação entre o local e o global, o central e o periférico, o vivido e o ensinado, propício ao diálogo e a gestão do novo que acreditamos que a Edite favoreça a superação da colonialidade. Pois em sua gênese ela anuncia uma crítica aos regimes de caráter monoculturalista e monoepistemológico, ao trazer para arenas das discussões os saberes e práticas específicos do povo Tremembé; ao ser uma educação engajada na luta política contra as situações de opressão vivenciadas pelos Tremembé.

Adotamos o referencial da colonialidade/decolonialidade em diálogo com a educação libertadora e dialógica freireana, pois compactuamos com Santos (2004) ao denunciar que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global” e ao afirmar que “a produção social destas ausências resulta no desperdício da experiência social” (p.17), o que empobrece a todos nos enquanto humanidade.

Logo, consideramos fundamental dentro de uma lógica decolonial evidenciar saberes e fazeres de matriz ameríndia, ligados aos grupos populares, nascidos da luta. Saberes que fujam aos referenciais de racionalidade e racialidade eurocêntricas, que permitam a emergência das vozes silenciadas pelos discursos hegemônicos, que favoreçam o garimpo de saberes soterrados pela violência epistemológica. Cremos na incompletude de todos os saberes e defendemos a possibilidade de alternativas para um fazer/pensar/criar que considere as múltiplas realidades e transforme a rigidez das fronteiras epistêmicas estabelecidas e controladas pela colonialidade.

2.3 Percurso desejanste: os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e toma como base os depoimentos dos docentes envolvidos no fazer docente da educação diferenciada indígena Tremembé. Acredito que através do depoimento desses professores podemos fazer emergir os saberes tradicionais e práticas pedagógicas articuladas ao ensino-aprendizagem desses saberes na Escola Indígena Tremembé.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994) refere-se à pluralidade de estratégias investigativas que privilegiam a aquisição de dados descritivos, pormenorização dos detalhes que constituem o contexto de investigação, ênfase no processo de constituição e não no resultado final, destacando as percepções pessoais dos sujeitos. Nessa lógica,

Os dados recolhidos são designados por qualitativas, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994, p.16)

Para González Rey (2002) a pesquisa qualitativa implica em um diálogo progressivo e organicamente constituído como fontes de informação, favorecendo a conceituação da experiência, o que raramente ocorre de forma espontânea na vida cotidiana. Assim sendo esse tipo de abordagem exige que o investigador compreenda os eventos investigados de forma contextualizada, considerando não apenas a pessoa que fala, mas o sentido da fala e o contexto de sua elaboração.

Assim sendo, os referenciais metodológicos da História Oral (HO) apresentaram-se como possibilidade para a realização dessa pesquisa que investiga saberes e práticas pedagógicas da educação diferenciada e têm nos docentes da Edite nossos principais interlocutores. Segundo a HO através das narrativas orais é possível fazer uma reconstrução das memórias desses professores, o que para nós é extremamente pertinente, uma vez que os professores da Edite em sua grande maioria tiveram a oportunidade de vivenciar a educação diferenciada tanto na condição de discente como na de docente. De tal forma são autores sociais por excelência dos processos que nos propomos a analisar.

A HO de forma sucinta utiliza-se das narrativas e memórias das experiências individuais, das situações vividas, das subjetividades e singularidades fornecendo uma riqueza de signos, significados e sentimentos que ampliam a compreensão em torno da realidade. Permite conhecer não apenas as ações dos autores sociais, mas também o que queriam fazer, o

que acreditavam estar fazendo e o que pensam sobre o seu fazer no tempo presente (Oliveira, 1997). Essa possibilidade da HO, nos pareceu pertinente pois nessa pesquisa trabalhamos com os fazeres pedagógicos dos docentes da educação diferenciada, então é fundamental conhecer a intencionalidade do ato pedagógico, como ele é pensado, construído, analisado e significado pelos professores.

A opção pelo uso da HO decorre ainda de nosso posicionamento ético-político na realização dessa pesquisa, que busca garantir a visibilização das vozes dos autores sociais envolvidos no processo de construção da Edite, pois a HO “oportuniza ao povo que se movimente e fale de si mesmo. É a oralidade assumindo e conferindo ao sujeito o seu direito e seu papel de centralidade no ato de narrar uma história” (Oliveira, 1997, p.3). Como metodologia possibilita ouvir e registrar as vozes dos sujeitos sociais marginalizados pelos discursos oficiais e inserir suas percepções, narrativas e fazeres dentro de uma macronarrativa (Alberti, 1990). Para nós isso colabora com um processo de polifonia de vozes que enriquecem a compreensão do todo. Acreditamos que essa dimensão da HO vai ao encontro também de nosso referencial teórico que está ancorado nas teorias da colonialidade/decolonialidade e na educação popular de matriz freireana, as quais reafirmam a importância da escuta, da polifonia de vozes e do protagonismo dos autores sociais na construção de um processo educativo emancipatório.

Cumpramos destacar que a metodologia da História Oral não se limita ao trabalho com as narrativas, embora estas sejam sua principal fonte. Assim, outras fontes (documentos oficiais, textos, vídeos, lives, imagens, fotografias dentre outros) podem ser utilizadas para ampliar a compreensão do fenômeno estudado, através de um diálogo entre as fontes. Nesse sentido, para além das entrevistas narrativas (Jovchelivitch e Bauer, 2002) realizadas com oito docentes que lecionam disciplinas sobre os saberes tradicionais nas escolas da Praia, Varjota e Mangue Alto, também realizamos uma observação documental (Bravo, 1991) de fontes primárias referentes a escola, bem como um levantamento bibliográfico (Fonseca, 2002), ou seja, das referências teóricas já analisadas sobre a temática da pesquisa (Figura 5)

Figura 5 - Síntese do percurso metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Retomando os nossos objetivos de pesquisa temos nas narrativas dos professores da Edite a possibilidade de construir o significado do que são os saberes tradicionais Tremembé na perspectiva da escola; conhecer os fazeres didáticos pedagógicos construído por esses professores e a significação que eles atribuem a sua prática; bem como identificar com as articulações entre a ação didático-pedagógica vivenciada na escola com o movimento indígena Tremembé..

Considerando as questões elencadas acima, nossos interlocutores foram 8 professoras (7 mulheres e 1 homem). Quatro professoras, Amanda, Cleidiana, Gilsa e Neide, atuam na Escola Indígena Tremembé (EIT) Maria Venância. Uma de nossas entrevistadas, Andreina, é professora na EIT do Mangue Alto. Já os outros três docentes, Ana Cristina, Conceição e Naldinho atuam na EIT José Cabral de Souza na Região da Varjota. As duas primeiras escolas localizadas na região da praia e a terceira na região da mata (Figura 6).

O critério de participação como colaboradores da pesquisa perpassou a predisposição dos entrevistados em colaborar com a pesquisa e a indicação dos professores que na Escola trabalhavam diretamente com as disciplinas ou projetos que versam sobre os “saberes tradicionais”, “saberes da cultura”, “saberes dos tronco-velhos”, “saberes ancestrais”, ou ainda, “saberes tremembé”, todas essas expressões utilizadas para se referir ao mesmo tipo de conhecimento. Objetivamos, ainda, contemplar docentes que tenham vivenciado o processo de

formação de professores diferenciado, seja como graduando do Magistério Intercultural Tremembé Superior vinculado à Universidade Federal do Ceará ou da Licenciatura Intercultural em Pedagogia Cuiambá vinculado à Universidade Vale do Acaraú. Este último, ainda em andamento (Figura 6).

Figura 6 - Tabela apresentando os professores entrevistados

Docente	Escola Indígena localidade	Graduação Diferenciada	Outras especificidades significativas
Amanda	Praia	Cuiambá	Leciona Medicina Tradicional
Ana Cristina	Varjota	MITS	Professora de estágio no Cuiambá
Andreina	Mangue Alto	MITS	Trabalha com narrativas de encanto
Cleidiane	Praia	Cuiambá	Coordenadora pedagógica
Conceição	Varjota	MITS	1º professora da escola da Varjota
Gilsa	Praia	MITS	Professora História Tremembé
Naldinho	Varjota	MITS	Professor de estágio no Cuiambá
Neide	Praia	MITS	Leciona Torém e Espiritualidade

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As entrevistas aconteceram de duas maneiras: umas foram remotas por meio de vídeo chamada e outras presencialmente na casa de nossos interlocutores. As entrevistas remotas foram feitas com Andreina do Mangue Alto e Neide da Região da Praia por meio do whatsapp. A razão se deveu à dificuldade de nos encontramos presencialmente por questões pessoais que envolveu desde o cronograma corrido com as demandas da escola, do movimento e do curso de formação de professores Cuiambá, a questões como mudanças de residência e os receios de manter contato diante de quadros gripais. Posteriormente a realização das entrevistas mantivemos diálogo informais sobre os saberes tradicionais.

As outras entrevistas ocorreram de forma presencial na casa de nossos interlocutores. Amanda, Cleidiane e Gilsa da região da Praia rotineiramente me abrigavam em suas residências durante minhas visitas a Almofala. Estabelecemos laços de amizade conversando sobre os mais variados assuntos, dentre os quais os objetivos da tese. Com Cleidiane compartilhava os gostos por doramas - séries coreanas, que assistimos a noite em sua

sala quando as crianças iam dormir e liberaram a televisão. Com Gilsa lembrava minhas primeiras visitas a Almofala e fazíamos piada de determinados acontecimentos que vivenciamos. Amanda foi uma pessoa com quem simpatizei logo nos primeiros contatos, sendo acolhida com muito afeto por seus familiares com os quais compartilhávamos caminhadas na praia ao fim das tardes.

As residências de Cleidiane e Gilsa ficam localizadas lado a lado, no mesmo quintal, assim o trânsito entre essas casas, bem como a de Dona Lindalva, mãe de Gilsa e sogra de Cleidiane, acontecia livremente pelos quintais. A vida social familiar se concentrava no alpendre de Dona Lindalva onde era feita e partilhada as refeições. Lá recebiam-se as visitas, ficávamos horas sentadas conversando. A entrevista com Cleidiane foi realizada na casa da dona Lindalva, nos afastamos do movimento do alpendre e fomos para o sofá na sala, onde conversamos por quase uma hora. Nessa conversa Cleidiane narra como se tornou professora na escola Maria Venância, a experiência com os saberes da tradição, sua atuação como coordenadora pedagógica da Escola Maria Venância e docente da disciplina de educação ambiental.

A entrevista com Gilsa foi na residência dela, podemos dizer que foi uma entrevista itinerante que percorreu os vários cômodos da casa, começou no alpendre, foi para a cozinha e finalizou na sala. A chegada rotineira de pessoas à residência e a movimentação das crianças, fazia com que buscássemos espaços mais tranquilos e silenciosos. Sempre que o barulho aumentava Gilsa com um movimento de cabeça ou um chamado de mão indicava outro espaço mais calma para seguirmos a conversa. Suas narrativas são marcadas pela forma como ela se transformou de menina em mulher dentro da escola indígena, tendo sido uma das primeiras alunas da escola Alegria do Mar em 1991, destaca ainda a atuação como docente da disciplina de História Tremembé.

A casa de Amanda fica próxima as nossas duas interlocutoras anteriores se fazemos o percurso pela beira do mar, entretanto poucas vezes foi possível fazê-lo, e somente a luz do dia, uma vez que o território se encontra ocupado por facções criminosas que olham com desconfiança a passagem de pessoas perto de sua movimentação. Assim optávamos por fazer o caminho mais longo, ou seja, pelas ruas principais de Almofala, quase sempre contando com um carona. Com Amanda a entrevista foi realizada em uma das visitas a sua residência. Nessas visitas geralmente bebíamos água de coco do quintal, caminhávamos na praia, saboreava um dos bolos feito por sua mãe dona Elenita, que sabendo do meu gosto pelo doce sempre me recebia com um bolo fresquinho. Em nossa entrevista Amanda fala sobre seu percurso como

professora, a experiência com a formação do Cuiambá e a experiência como professora de medicina tradicional e o trabalho com a etnomatemática.

As três últimas entrevistas ocorreram com os professores da Região da Varjota, embora desde o início da pesquisa estivesse em nosso horizonte conversar com os docentes da Escola Indígena Tremembé José Cabral de Souza na Região da Varjota, o percurso até esses interlocutores não foi fácil. Primeiro pela pandemia e a necessidade do distanciamento social. Segundo a dificuldade de acesso a região da Varjota, cujo caminho eu desconhecia, nem possuía veículo próprio para locomoção no território. Por último, a expansão das facções no território, dificultando a circulação das pessoas, gerando medo de adentrar espaços onde não somos conhecidos. Isso impedia que eu sozinha me dirigisse até a localidade, pois as próprias pessoas do aldeamento destacavam a ação violenta desses grupos. Assim, somente após indicativos dado por pessoas da comunidade sobre que o momento estava ‘tranquilo’ pude visitar o lugar.

Primeiramente por meio do whatsapp iniciei contato com o professor Naldinho para conhecer a localidade da Varjota e a escola José Cabral. Depois realizei duas idas a campo, na primeira conheci o prédio da escola e parte do território, acompanhei uma farinhada que estava acontecendo e aproveitei para combinar com os professores Naldinho e Ana Cristina para realizamos as entrevistas.

A segunda visita já foi propriamente para a realização das entrevistas. A primeira visita foi realizada na casa de Dona Conceição, primeira professora da escola da Varjota e madrinha de Naldinha. A entrevista foi mediada por Naldinho, que marcou o encontro e me acompanhou, a conversa aconteceu no alpendre de sua casa. Destas entrevistas ambos tomaram parte na fala, embora Dona Conceição seja a narradora por excelência, em vários momentos ela mesma demanda a fala para a Naldinho buscando confirmação, complementação e/ou esclarecimento. Já perto de finalizar a entrevista seu marido chegou e também tomou parte do diálogo lembrando os confrontos com a Ducoco e o pioneirismo da Região da Varjota na luta pela posse da terra.

As entrevistas com os professores Naldinho e Ana Cristina, aconteceram na cozinha da professora. Após um almoço feito por ela, passamos a tarde conversando - Marly, Ana Cristina e eu, sobre os mais variados assuntos, desde questões escolares e acadêmicas a questões pessoais. Por volta das 16h foi quando iniciamos propriamente o momento da entrevista com a presença de Ana Cristina e Naldinho. Eu rememorei para eles a temática do meu trabalho e destaquei tratar-se de uma entrevista narrativa sem o esquema pergunta e resposta, que eles ficassem à vontade para falar sobre o que rememoravam e o que era significativo para eles. A primeira a narrar foi Ana Cristina, ela destacou a importância dos saberes da tradição para a

luta e para o processo de formação de professores, falando a partir de sua experiência como estudantes do MITS e agora professora da disciplina de Estágio no curso de Pedagogia Cuiambá.

Em seguida foi a vez de Naldinho, este que fez sua narrativa dialogando com as falas anteriores de Ana Cristina, em suas narrativas ele destaca o comprometimento da escola com a luta, o papel dos professores indígenas como lideranças políticas e destaca a importância de na escola trabalhar com projetos temáticos sobre a cultura Tremembé. Naldinho no momento é professor da educação infantil e do ensino médio, tendo participado também como professor orientador da disciplina de estágio no curso do Cuiambá.

Cumpramos destacar que pelo caráter subjetivo desse tipo de entrevistas, ou seja, das percepções de nossos interlocutores sobre o que lhes era significativo, nem todas as narrativas abarcam os mesmos pontos específicos. Destacamos, ainda, que após as entrevistas narrativas quando julgamos necessário lançamos o questionamento sobre o que eles entendiam como os saberes da tradição Tremembé. Visto que embora a ferramenta busque propiciar maior liberdade ao narrador para que ele possa conduzir a narrativa a partir de sua perspectiva e linguagem, superando o esquema da pergunta e resposta que criar uma articulação dos fatos e coerência interna a partir da perspectiva do entrevistador e não do informante. Não podemos fugir aos objetivos da pesquisa o que exigiu em alguns momentos maior direcionalidade (Jovchelovitch & bauer, 2002). Assim sendo, a entrevista narrativa como ferramenta metodológica possibilitou adentrar a seara das práticas pedagógicas realizada pelos docentes da Edite conforme apresentamos no capítulo 6, e acessar de forma contextualizada suas percepções sobre os saberes tradicionais, como analisaremos no capítulo 5.

Conforme salientamos anteriormente, o tripé dessa pesquisa foi: a entrevista narrativa, o levantamento bibliográfico e a observação documental. Explicitado o contexto das entrevistas narrativas, falaremos sobre o levantamento bibliográfico e a análise documental. Estes se distinguem, pois o primeiro refere-se a fontes secundárias, ou seja, escritos que apresentam uma interpretação dos fatos, e o segundo se refere a fontes primárias, que não comportam análises mais percepções do processo produzidas pelos próprios sujeitos que a vivenciam.

O levantamento-bibliográfico consistiu no estudo dos materiais já com dados analisados e publicados, como artigos, monografias, livros e teses. Tal procedimento permite visualizar o que já se produziu sobre a Edite e mapear alguns dos Saberes Tremembé.

Dentre as produções por nós selecionadas destacam-se a Tese de Doutorado Ditos e feitos de troncos velhos Tremembé de Almofala- CE: Saberes que brotam da terra, do céu,

dos rios e do mar de Eleomar Rodrigues; o livro *o Encanto das Águas: a relação dos Tremembé com a natureza* de Gerson Júnior; a dissertação *a Memória coletiva e identidade étnica dos Tremembé de Almofala: Os índios da terra da santa de ouro* de Edileusa Nascimento; e a tese *A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema* de Jon Anderson, pois em nosso entender elas apresentam elementos que permitem mapear alguns dos saberes Tremembé, sejam estes de natureza ambiental, histórica ou sociológica.

Estes escritos foram fundamentais para a tessitura de quatro eixos que nos ajudam a compreender o que são os saberes tradicionais Tremembé, são eles: as relações intergeracionais, a experiência como espaço de construção dos saberes, a leitura da mãe-natureza e o fazer viver. Se por um lado as pesquisas citadas anteriormente colaboram com esta devido a suas análises, por outro, as narrativas do Tremembé entrevistado pelos pesquisadores são fonte primária da análise aqui desenvolvida, pois recorremos a elas para tecer novas significações na tessitura dos conceitos de saberes tradicionais Tremembé, conforme pode ser observado no capítulo 3.

Alguns outros escritos que merecem destaque por tratar da Edite especificamente são: as teses de doutorado *Subjetivação e educação indígena* de Fonteles Filho; e *Educação Ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: Vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância de Deyseane Lima*; bem como as dissertações *a Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante* de Anúzia Pires; e *O Torém como lugar de memória e de formação na educação escolar diferenciada indígena Tremembé* de Renata Oliveira.

Estes trabalhos possibilitaram contextualizar historicamente a Edite, dentro da perspectiva da educação escolar voltada para autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil, evidenciando o que eles entendem como sendo a dimensão intercultural de sua experiência e de sua importância para etnia. Também são trabalhos que nos ajudam a entender o fazer didático pedagógico nas escolas.

A observação documental (Bravo, 1991) teve por objeto a análise dos documentos primários, compreendidos como todas as realizações produzidas pela humanidade que se apresentam como indícios de suas ações, intencionalidade e maneira de ser e estar no mundo, sejam estes filmes, fotos, artefatos. Cellard (2008) ao tratar do uso dos documentos destaca o uso dos destes como fonte para a obtenção de informações e esclarecimentos que elucidem as indagações lançadas pelo pesquisador sobre determinada problemática, favorecendo a contextualização histórica e sociocultural da questão.

Assim sendo, a observação documental realizada partiu da análise da documentação pedagógica da escola indígena, a saber, o Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Venância, planos de aula, cartilhas confeccionadas por estudantes do Ensino Médio, e os Trabalhos de Conclusão de Cursos produzidas no contexto do Magistério Indígena Tremembé Superior¹ e transformado em livros a serem utilizados pelas escolas indígenas Tremembé. Nosso objetivo com a análise desses documentos foi mapear os saberes tradicionais presentes na escola e identificar qual a relação com a luta eles expressam.

Destacamos, ainda, os vídeos produzidos no formato de live nesse contexto pandêmico e que teve por foco apresentar e refletir sobre a Edite, bem como demarcar em ambiente virtual momentos significativos para a etnia como a Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé, bem como os 30 anos de educação diferenciada indígena Tremembé. Dentre estes vídeos destacamos:

- “MITS- formação de professores Tremembé num contexto de luta , resistência e autonomia Tremembé” realizado no contexto do CUIAMBÁ- uma segunda licenciatura específica para a etnia vinculada a UVA - que tinha por foco refletir sobre os 15 anos do início do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS, criado pelos Tremembé em 2006, e formalizado pela Universidade Federal do Ceará em 2008. (24 de abril de 2021)
- “20 anos da formação de professores indígenas no Nordeste” uma mesa redonda que tratou da formação de professores indígenas implementada pelos Tremembé de Almofala, no Ceará, pioneiros no Nordeste do Brasil. (11 de junho de 2021)
- “Os Tremembé de Almofala e a Educação Pé no Chão” realizada pelo Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnodesenvolvimento do Instituto Federal do Pará. (06 de janeiro de 2021)
- “30 anos da educação diferenciada Tremembé”, mesa redonda com professores e lideranças do Povo Tremembé, apoiadores e parceiros que contribuíram com a

¹ curso superior intercultural voltado para a formação de professores indígena vinculados a Universidade Federal do Ceará.

Educação Diferenciada Tremembé, realizada dentro do curso de licenciatura intercultural Cuiambá vinculado a UVA. (16 de abril de 2021)

- Tapuyas do Siará- Memórias da Marcha Tremembé que demarca a data do 7 setembro dia que tradicionalmente é realizada a Marcha pela Autonomia e resistência Tremembé mobilizada pela escola, mas que no período pandêmico não pode ser realizada. (7 de setembro de 2020)

O fato de trabalharmos com esse tipo de fonte demanda do contexto da pandemia da COVID-19. O isolamento social decorrente da pandemia se iniciou no Ceará no dia 19 de março do ano de 2020, período em que se iniciariam nossas atividades em campo. A ausência de conhecimento sobre as formas de atuação e transmissão do vírus, associada à carência de políticas públicas eficientes no campo da saúde e da educação fizeram com que nossa atuação em campo ficasse limitada. Foram basicamente dois anos de distanciamento social, de morosidade na vacinação, de falta de assistência no campo educativo. Está afastada da comunidade Tremembé era mesmo uma atitude de respeito e valorização da vida das lideranças da comunidade, os troncos-velhos, livros vivos dos saberes tradicionais Tremembé.

O espaço virtual foi para a maioria de nós a saída encontrada para nos mantermos conectados, entretanto até esse recurso demorou a chegar a todos, pois ele requer um equipamento tecnológico para suporte à conexão, acesso a rede de internet e familiaridade com as redes. No caso dos nossos interlocutores eles vivenciaram dificuldades das mais variadas: a maioria se conectava por meio de celulares que no geral atendiam a uma família, não a uma pessoa; o sinal de internet na região é de baixa qualidade e os chip que foram mandados pelo Estado eram de uma operadora que não tinha cobertura na região.

Destaco aqui que além das lives citadas anteriormente, durante a pandemia participei como ouvinte e colaboradora na disciplina de Educação Ambiental ministrada pelo professor João Batista de Albuquerque Figueiredo no Curso de Pedagogia Intercultural Cuiambá, durante o período de julho de 2021. As aulas acontecem às sextas feiras a tarde e buscavam refletir sobre a concepção dos Tremembé sobre o ambiente, a importância desse ambiente para a cultura Tremembé, as agressões que este ambiente vinha sofrendo e como repercutem na organização cultural, na saúde e na luta.

No ano seguinte, no período de 23 a 28 de maio de 2022, participo agora da disciplina de Educação Ambiental realizada com os estudantes do ensino médio. Esta foi uma das primeiras disciplinas presenciais realizadas no pós pandemia. Nela observamos todo um

esforço de reconstrução do sentido de estar junto, deliberar coletivamente, voltar a ir a campo. Dentre os assuntos evidenciados pela disciplina tivemos a construção de eólicas no mar, a problemática do descarte indevido do lixo, o olhar para as formas de construção de antigamente e como estas se amparam em uma relação de proximidade e solidariedade com o meio ambiente.

Para mim, foi um momento ímpar por retomar o contato com a escola, o estar entre os Tremembé, tomar café com tapioca, café com bruaca, comer peixe com grolado, peixe com tapioca, cocada, ir ao mar, deitar na rede do alpendre, ouvir as arengas, adentrar as residências pela porta principal, a da cozinha. Compartilhar até gostos inusitados como o gosto pelas séries de dorama e k-dramas no Netflix.

Em suma, essa pesquisa se refere a uma abordagem qualitativa com base na metodologia da História Oral e busca a partir da triangulação entre as técnicas de levantamento bibliográfico, observação documental e entrevista narrativa, identificar saberes tradicionais e práticas pedagógicas da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé.

3. POVOS INDÍGENAS E ESCOLA: ENTRE SUBORDINAÇÃO E FORTALECIMENTO DE AUTONOMIA.

“Viver sem conhecer o passado é andar no escuro”
(Filme Uma História de Amor e Fúria)

Historicamente podemos dizer que o processo de escolarização dos povos indígenas teve início juntamente com o empreendimento colonial no Brasil, sofrendo alterações de perspectivas ao longo do tempo e de acordo com as instituições e agentes responsáveis por sua execução. Ele manteve predominantemente as diretrizes de educar, civilizar, catequizar e integrar os povos indígenas ao modelo de sociedade nacional que se buscava formatar. Somente a partir da organização do movimento indígena na década de 1970, a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 vemos se construir e consolidar um novo modelo de educação escolar pautado no protagonismo dos povos indígenas, no reconhecimento e valorização da diversidade cultural.

Dentre as propostas de divisão da educação escolar indígena em períodos, uma sistematização que se tornou referência foi a da antropóloga Mariana Kawall Leal Ferreira, elaborada por ocasião de sua dissertação de mestrado e publicada posteriormente no livro “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola” que divide o processo de escolarização em quatro fases. A primeira corresponde ao período colonial, no qual a educação escolar esteve a cargo dos missionários católicos. A segunda tem por marco inicial a criação do serviço de proteção aos Índios (SPI) em 1910, e perpassa a ação da Fundação Nacional do Índio (Funai) em articulação com o Summer of Linguistics (SIL). A terceira se caracteriza pela formação de projetos alternativos de educação escolar em parceria com organizações não governamentais indigenistas, em fins da década de 1970. A quarta, e última, se caracteriza pela organização do movimento indígena e o protagonismo dele na gestão dos processos de ensino e aprendizagem escolar, em meados da década de 1980 (Ferreira,2001).

As fases sistematizadas pela autora apontam para a uma progressiva distinção entre as propostas de educação escolar indígena desenvolvidas pelo Estado numa curva ascendente que vai da proposta de integração do índio à sociedade nacional com a eliminação de sua cultura à educação escolar alicerçada em processos de autogestão, ou seja, de protagonismo dos povos indígenas na construção de uma escola pautada em suas demandas. Dentre as quais se destacam a luta pela terra, o respeito à diversidade e a valorização dos processos de aprendizagem próprios.

Destaco que estamos analisando o modelo de educação escolarizada trazida pelos portugueses, uma instituição estranha ao mundo ameríndio, e não os processos próprios de ensino e aprendizagem inerente aos povos indígenas. Ressalto as críticas de Tassinari (2001, 2008) referente a lacuna antropológica em torno dos estudos e pesquisas sobre a educação indígena, temática desvaloriza e periférica em comparação com os estudos sobre parentesco, cosmologias, corporalidade e rituais. Dito isso, a seguir analisaremos alguns marcos significativos para compreender a trajetória da educação escolar indígena no Brasil tendo por mote a categorização de Mariana Kawall Leal Ferreira, mas entendendo que não existem mudanças ou inovações abruptas nesse processo.

3.1 Educação Escolar Indígena em perspectiva colonial

Ao analisar a educação escolar indígena no Brasil, Ferreira (2001) evidencia uma primeira fase que se estende por quase 400 anos, perpassando todo o período colonial, imperial e início da república. Neste a educação esteve a cargo dos missionários com destaque para a figura dos jesuítas, porém estes não foram os únicos, conforme Saviani (2013) franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos desenvolveram atividades educativas no Brasil, mesmo sem apoio e proteção oficial como ocorria com os jesuítas.

Dentre os objetivos educacionais desse período estava “negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar a mão de obra indígena à sociedade nacional” (Ferreira, 2001, p.72). Isso se dava pelo ensino obrigatório da língua português em detrimento da língua nativa, pela catequização que buscava substituir a cosmologia indígena pela moral cristã, pelos regimes de internatos que favoreciam a desorganização sócio-política nativa como o sistema de parentesco, bem como o investimento na profissionalização da mão de obra indígena para atender a demanda local. Assim a educação escolar introduziu “a língua, a história, e os valores da sociedade dominante” (Ferreira, 2001, p.73).

As características, apontadas acima, se referem às linhas gerais de uma política educacional para os povos indígenas que se inicia no Brasil com base nas determinações da coroa portuguesa em articulação com a política da igreja católica. Esta última definida no contexto da contrarreforma que busca a conversão de fiéis a fé cristã, para tal houve uma retomada do caráter missionário da Igreja. Segundo Ronaldo Vainfas (2011) um desdobramento do Concílio de Trento (1545-1563) foi a “deculturação”, ou seja, a destruição das culturas indígenas, através da catequização em massa, da demonização da vida cotidiana dos colonizados, da hostilização dos costumes ameríndios e da aculturação massiva.

Com as diretrizes apontadas acima foram instaurados os primeiros colégios destinados aos nativos, o que não inviabilizou, por exemplo, a aprendizagem dos idiomas indígenas por parte dos jesuítas que se comunicavam em idioma nativo. Funari e Piñon (2016) ressaltam o papel de Anchieta como um grande estudioso das línguas indígenas, formulando a gramática Tupi ainda em 1555, e o fato de por mais de dois séculos, após o início da colonização, os habitantes do que hoje é São Paulo e do interior do Brasil falarem unicamente o Tupi.

Contudo essa realidade não tinha relação com a valorização dos idiomas nativos, mas a necessidade prática de comunicação e conversão desses povos. Assim, o conhecimento das línguas nativas era instrumento pedagógico para a missão civilizatória e catequisadora. Desse modo, logo que o uso das línguas nativas se chocou com os interesses da coroa, houve a imposição do uso obrigatório do português que deveria ser viabilizado pelas escolas para índios com base no Diretório pombalino ou Diretório dos índios, criado em 1753 para a região do Grão-Pará e Maranhão, e posteriormente estendido à outras áreas da colônia em 1753.

Um avanço, embora mais teórico que efetivo, na política do diretório foi a ideia de assimilação dos índios mansos (aliados) e bravos (inimigos), pois anteriormente a diretriz era de por intermédio da ação jesuítica aldear, catequizar e preparar para o trabalho apenas os índios mansos, ao passo que aos índios bravos, ou seja, que não estavam dispostos a colaborar com o projeto colonial deveriam ser escravizados. (Medeiros, 2018)

No geral, o objetivo do Diretório era civilizar, promover a integração dos indígenas “mansos” e “bravos” a sociedade colonial através da extinção das diferenças físicas e culturais, o que se daria pela miscigenação, incentivo ao casamento entre índios e não-índios, e pelo processo educativo.

Nesse contexto, tornou-se obrigatório o uso do Português, pois o domínio do idioma colônia por parte dos nativos cumpria dupla função: favorecer a assimilação cultural e garantir a posse da terra à coroa portuguesa. Uma vez que o uso da língua seria utilizado como critério na disputa entre Portugal e Espanha pelos territórios do além mar, bem como completaria a integração dos índios à sociedade portuguesa como vassallos da coroa e enfraqueceria os costumes tribais (Garcia, 2007).

Ainda sobre as diretrizes apontadas pela política do Diretório que relacionava educação com assimilação, ou ainda, civilização, o foco desse processo educativo eram as crianças com idade mínima de 6 anos e máxima de 12 anos de idade. Essas diretrizes introduziram uma diferenciação sexual no tipo de educação oferecida a meninos e meninas.

Assim, enquanto os meninos eram ensinados a falar português, a ler, escrever, rezar e argumentar, as meninas eram ensinadas a doutrina cristã e os serviços de casa.

Segundo o Diretório dos Índios (1757):

6. [...] será um dos principais cuidados dos Diretores, estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas unicamente da Portuguesa

[...] 7. E como esta determinação é a base fundamental da Civilidade, que se pretende, haverá em todas as Povoações duas Escolas públicas, uma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Cristã, a ler, escrever, e contar na forma, que se pratica em todas as Escolas das Nações civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruídas na Doutrina Cristã, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, costura, e todos os mais ministérios próprios daquele sexo.

As diferenças também se evidenciaram no tipo de estabelecimento onde era ministrado o ensino, enquanto os meninos ficavam em escola, locais de maior contato com o mundo externo, as meninas ficavam em recolhimento, isoladas. Em ambos os estabelecimentos era proibido o uso da língua guarani, ou língua geral, para tal eram incentivadas as práticas de delações e as punições (Garcia, 2007). Evidencia-se assim o papel da educação escolar na introdução do idioma colonial e dos padrões de comportamento e trabalho com base numa diferenciação sexual em moldes externos à realidade indígena.

Cumprido ressaltar, para não cairmos em análises rígidas e homogeneizações, que não houve uma única maneira de implementar as determinações do Diretório, o que variou de acordo com a localidade, financiamento e tipo de relação que se estabelecia com os indígenas (Medeiros, 2018). De tal forma no Nordeste houve a transformação dos aldeamentos jesuítos em Vilas de índios administradas pelo governo e com escolas, nos moldes descritos anteriormente (Andrade, 2011). Já em regiões como o Mato Grosso persistiu a prática do cativo indígena, não havendo escola e a educação se dando por meio do trabalho (Pesovent, 2014).

É preciso ressaltar que este modelo educativo escolarizado tinha como foco civilizar e ensinar ofícios aos indígenas, conseqüentemente os alunos não recebiam uma educação aprofundada, sendo a educação propriamente dita oferecida aos filhos dos portugueses. Assim, “logo que soubessem ler e escrever, contar, rezar a doutrina cristã e falar o português, eles [os índios e índias] deveriam deixar o colégio, para dar lugar a outros” (Garcia, 2007).

Mesmo sendo extinto em 1798 as diretrizes do Diretório continuaram vigorando durante o período imperial, cujo principal objetivo era converter os índios em trabalhadores para o Estado (Almeida, 2010). Posto isto, a educação para os indígenas continuou com o

objetivo de criar súditos para o Império, civilizar, cristianizar e formar trabalhadores mecânicos e agrícolas para as regiões colonizadas (Rizzini, 2004). Assim sendo, catequese e educação formal eram sinônimos e objetivavam a conversão para o trabalho, cabendo ao Estado dar apoio financeiro e estratégico aos missionários (Amoroso, 2001).

A proclamação da República não alterou muito o cenário descrito, embora os indígenas tenham sido imaginados nesse projeto como cidadão nacional, patriota, integrado e dissolvido na sociedade nacional, permaneceram submetidos ao poder tutela, o que evidencia uma contradição entre o projeto e a prática. O objetivo da educação continuou a ser a transformação dos índios em mão de obra produtiva e a efetiva ocupação territorial (Medeiros, 2018).

Contudo nas décadas de 1910 e 1940 teve início um processo de expansão do ensino para as camadas populares, através dos grupos escolares e com o uso dos livros didáticos (Funari, Piñon, 2016) o que também se refletiu na educação indígena. Em 1910 foi fundado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), marco que delimita temporalmente a segunda fase da educação escolar indígena proposta por Ferreira (2001).

3.2 A educação escolar indígena em diálogo com a política do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai).

Iniciada com a criação do SPI e abarcando a atuação da Funai em articulação com o SIL, a segunda fase proposta por Ferreira (2001) se estendeu até aproximadamente a década de 1970. Esta fase se baseou nos ideais positivistas: menor peso do ensino religioso, embora ainda incluía a atuação de mais de 50 missões religiosas; ênfase no trabalho agrícola e doméstico como meio de integração dos povos indígenas na comunidade nacional como produtores de bens comerciais para atender os mercados locais; um intenso processo de escolarização visando a integração; e o aparente respeito à diversidade linguística e cultural por meio do ensino bilíngue realizado pela parceria entre Funai e Summer of Linguistics (SIL).

Tassinari (2008) subdivide esse grande bloco chamado de segunda fase por Ferreira em dois momentos distintos: o primeiro é a década de 1930 e o modelo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), já o segundo corresponde a década de 1960 e o modelo da Funai.

O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) foi criado no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e comércio (MAIC) e posteriormente denominado de Serviço de Proteção ao Índio em 1918, no seu discurso oficial

destacava a proteção e tutela dos nativos, bem como trabalhar pela integração dos indígenas no projeto de nação. Assim sendo, o SPI tornou-se o novo agente da ação educativa.

Cumprido destacar que o órgão estava em consonância com o imaginário das elites cafejeiras paulistas, as quais percebiam o mundo rural como local de atraso que deveria ser superado e integrado à nação através da introdução das técnicas disciplinares da indústria no campo. E ainda com a percepção dos índios como “brasileiros pretéritos”, em “situação transitória” rumo a incorporação à sociedade nacional, ou seja, eles estavam fadados ao desaparecimento. A década de 1930 acentua ainda mais essa tendência a partir da “marcha para o Oeste” visando a ocupação e integração territorial. Temos também um movimento de centralização das políticas indigenista, integracionista, laica e militarizada no contexto do Estado Novo (Tassinari, 2008). O que reverberou no tipo de educação destinada aos povos nativos.

Outra característica fundamental do SPI foi ter ações diversificadas a partir da situação de contato e aliança com as populações indígenas (Ferreira, 2001; Tassinari, 2001, 2008; Medeiros, 2018). Não perdamos de vista que era antigo e recorrente o debate que polarizava de um lado os defensores do extermínio dos povos considerados empecilho ao progresso e a civilização; e de outro os que objetivavam a integração progressiva e pacífica destes. Tal polarização ficou explícita por ocasião da construção da Estrada de Ferro Noroeste em São Paulo, na qual os Kaingang foram alvo de ataques violentos e assassinato em massa, diante de uma relativa passividade do poder público perante a questão.

Retomando Tassinari (2008), ela destaca a classificação em índios mansos (aliados) e bravos (hostis). Aos primeiros cabia estabelecer aliança, aos segundos levar a paz, adotando a estratégia de produzir “um grande cerco da paz”. O cerco da paz é descrito por Souza Lima (1995) como uma técnica militar de pressionamento para a construção de alianças oferecendo proteção contra os de fora do cerco. Era uma espécie de investida contra o inimigo visando estabelecer vigilância e controle, cortando a liberdade de circulação, os meios de suprimento e a reprodução social independente sem implicar um ataque direto aos sitiados.

A partir dessa binarização entre mansos e bravos o SPI/ITN/SPI definiu sua atuação frente aos índios mais arredios tendo quatro momentos de ação. O primeiro diz respeito a “pacificação” com a doação de bens, buscando atrair essas populações para reservas indígenas (territórios delimitados). A segunda fase era a “educação” com a implantação de escolas. A terceira a “civilização” que implicava prepará-los como trabalhadores nacionais e transmitir conhecimentos elementares (língua portuguesa, matemática para o comércio, técnicas

agrícolas, pecuárias e industriais). A última fase era a “emancipação” segundo o ideal positivo, que implicava a introdução na vida civilizada, ou seja, a destituição do seu ser.

Medeiros (2018) nos lembra a importância da classificação elaborada por Darcy Ribeiro (1970) que acreditando no “processo inexorável de integração dos índios à sociedade nacional” destaca quatro etapas a partir do nível de contato com a sociedade nacional, a saber, os índios isolados, os índios em contato intermitente, os índios em contato permanente, e os índios integrados. A partir dessa classificação se deu as ações do órgão oficiais, especialmente a Funai, com o objetivo essencial de assimilá-los e transformá-los em trabalhadores economicamente produtivos e nacionalistas, ou seja, torná-los índios integrados. Dentro dessa conjuntura vale ressaltar que a adequação das escolas tinha por parâmetro o grau de aculturação, não na diversidade cultural de cada povo (Ferreira, 2001).

O desinteresse dos povos indígenas pelo processo de escolarização levou o SPI a criar um programa de reestruturação das escolas (1953), neste os Clubes Agrícolas foram chamados de Casa do Índio, para evitar a conotação negativa que a escola tinha entre os indígenas. Em termos curriculares incluem-se práticas agrícolas para meninos, práticas domésticas para meninas, a diversidade linguística e cultural foi considerada oficialmente, porém não houve investimento na alfabetização bilíngue. (Ferreira, 2001).

Outra questão que merece destaque, ainda, é a institucionalização da Antropologia no Brasil na década de 1930 e atenção, ainda que ínfima, destinada à educação indígena, em especial por Willems (1938) e Schaden (1945). Willems criticou o modelo de escolas presentes nos aldeamentos indígenas, pois fazia os alunos desprezarem a vida e o conhecimento de seus antepassados sem possibilitar a inserção na sociedade fora da aldeia. Embora tenha partido de uma perspectiva evolucionista, na qual os índios são vistos como “povos periféricos”, “povos de cultura pobre”, “sem sistema educativo”, “sem pedagogia”, apenas com educação enquanto transmissão. O autor destaca a inadequação da educação escolar, pois ela os destituiu de seus saberes e fazeres sem possibilitar uma efetiva inserção em outro *modus operandi* de sociedade. Já Schaden (1945) parte do princípio de que existem outras formas de educação para além da padronizada pela escola com base na escrita, nesse sentido ele destaca as cerimônias de iniciação e a preocupação com a transmissão do patrimônio cultural às novas gerações. (Tassinari, 2008).

Arnaud (1989) destaca que a atuação da SPI entre 1940 e 1950 provocou uma nova configuração dos aldeamentos, contribuindo para a dependência desses povos em relação ao órgão. No que concerne à educação escolar indígena frisa que essa deixou de receber investimento, à medida que esses povos foram pacificados tornando-se sedentários e

dependentes de ações governamentais, assim nos anos de 1950 e 1960 várias escolas e postos deixaram de receber atenção e financiamento.

Em meados da década de 1960 o SPI enfrentou uma crise devido a acusações de maus tratos aos indígenas, ineficiência administrativa e corrupção o que levou a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), em 1967, no contexto da ditadura civil-militar. De modo geral a Funai não trouxe mudanças significativas, permanecendo a função da escola de civilizar e integrar os povos indígenas, objetivando o desenvolvimento econômico e defesa nacional. Por outro lado, houveram rupturas como a adoção do ensino bilíngue e a criação do cargo de monitores bilíngues (professores auxiliares indígenas), este último favoreceu a mobilização que levou ao projeto de educação diferenciada (Tassinari, 2018).

Com a criação da Funai (1967) e o Estatuto do índio (1973) o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas tornou-se obrigatório, em conformidade com a Convenção 107 de Genebra que dispunha sobre a integração e proteção às populações indígenas, tribais e semitribais em países independentes. Isso representou uma ruptura com a política do SPI, pois, ao passo que as escolas da SPI proibiam o uso das línguas maternas, a Funai reconheceu sua importância para a alfabetização nas séries iniciais.

Visando atender a demanda nas primeiras séries escolares a Funai firmou convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL) em 1969, uma instituição protestante criada no México em 1935 que foi incumbida de promover o ensino bilíngue junto a 53 povos. Vale destacar que o SIL era a faceta acadêmica do “Wycliffe Bible Translator”, e, portanto, tinha como missão a tradução do Novo Testamento para as línguas ágrafas, conjugando métodos linguísticos e proselitismo religioso. Assim sendo a alfabetização em língua materna promovida pelo Instituto, tanto no Brasil como nos outros países da América Latina onde atuou, era parte de um processo de evangelização.

Nobre (2005) chama a esse modelo de “bilinguismo de transição”, pois trata-se de uma estratégia linguística para a imposição da linguagem nacional majoritária em detrimento das línguas maternas minoritárias. Já Barros destaca que enquanto os governos viam na SIL o meio para alcançar sua política integracionista, os missionários encontravam nas ações governamentais a possibilidade de concretizar seu objetivo evangelizador (Barros, 1993).

Para Ferreira (2001) a Funai adotou integralmente o modelo da SIL, por vários motivos, dentre eles: ausência de pessoas capacitadas para lidar com a variedade linguística no país; desejo de instaurar uma política internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada; necessidade de demonstrar respeito a diversidade linguística e cultural das sociedades indígenas; e garantir a integração eficiente dos índios à sociedade nacional.

Nesse sentido, a educação bilíngue servia como um instrumento de integração, sendo a alfabetização na língua nativa um elemento de transição para a língua nacional. Na visão da SIL as línguas maternas poderiam ser usadas em sala de aula como meio eficiente de ministrar conhecimentos científicos e os valores da cultura nacional, principalmente quando utilizada por professores indígenas (Barros, 1993).

Dentre as críticas apresentadas ao modelo de ensino desenvolvido pela parceria Funai e SIL temos a precariedade material dessas instituições escolares, uma organização descontextualizada do cotidiano da vida no campo, “com calendários e horários burocraticamente fixados, sem que houvesse a preocupação com a inclusão de conteúdos práticos” (Ferreira, 2001, p.80). Estes elementos em conjunto levaram ao desinteresse dos povos indígenas pela instituição da escola e favoreceram ao fracasso escolar dos estudantes.

Para Santos (1975) esse modelo era coerente como os interesses da classe dominante, pois as escolas não cumpriam minimamente sua função educativa, diante dos constantes fracassos escolares desses estudantes, assim terminava por reafirmar preconceitos e estereótipos que legitimavam a inferioridade indígena e justificavam sua subordinação na sociedade ao culpabilizando-os por seu fracasso, no lugar de responsabilizar as políticas indigenistas. Nesse sentido, esse modelo de ensino servia para “convencer os integrantes das camadas dominantes da sociedade envolvente de que os indígenas estão sendo adequadamente cuidados e que se não aproveitam é porque não querem ou são incapazes” (Santos, 1975, p.55).

Assis (1981) chama a educação oferecida pela Funai de “frente ideológica”, pois modificou os sistemas educativos próprios dos povos indígenas e substituiu valores tradicionais por valores da sociedade dominante, servindo como meio de difusão dos interesses do Estado e da Igreja. Cunha (1990), por seu turno, destaca que as escolas mantidas pela Funai eram na verdade escolas de brancos adaptadas para os índios com vistas a dominação cultural desses povos, porém devido às condições materiais precárias e a falta de professores qualificados nem a este fim serviam. Ao passo que Luciano (2011) destaca o utilitarismo ideológico da SIL, que usava a língua indígena como instrumento de dominação religiosa e aceitação dos valores nacionais, bem como a postura integracionista da Funai que buscava incorporar os indígenas a comunidade nacional pela negação de suas culturas, tradições e processos históricos.

Explicadas as críticas a esse modelo de ensino, cumpre destacar que as mudanças não acontecem ao acaso, desarticuladas do contexto sócio-histórico e cultural, assim a parceria Funai e SIL teve um papel relativamente importante no campo da educação, pois mesmo com a adoção do “bilinguismo de transição”, tal fato permitiu visibilizar as línguas maternas e levá-las para o âmbito da educação escolar.

Destacamos ainda a contratação de indígenas como monitores bilíngues (professores auxiliares), o que proporcionou um maior conhecimento das artimanhas da instituição escolar e favoreceu a apropriação desses espaços pelos povos indígenas. Tassinari (2008) chega, inclusive, a reconhecer nessa dupla o início da mobilização indígena para um modelo de educação diferenciada, intercultural e bilíngue. Nesse aspecto cumpre lembrar que estratégias de resistência, apropriações e ressignificações das imposições coloniais são uma constante em nossa história. Em nosso entender, o próprio desprezo dos povos indígenas em relação à escola é indicativo do protagonismo e resistência a um modelo de ensino colonial, que os violou simbólica e culturalmente e caminhou ao lado da expropriação territorial e o genocídio desses povos e suas culturas.

3.3 A educação escolar indígena: redemocratização do Brasil, projetos alternativos de educação e busca pelo fortalecimento das autonomias.

A década de 1970 é marcada, no cenário nacional, pela mobilização da sociedade civil frente às violências do Ditadura Civil-militar e emergência da luta pelos direitos civis, dentre os quais está o direito dos povos indígenas cuja principal reivindicação é a demarcação das terras e o reconhecimento das diferenças étnicas. Nesse contexto surgem as primeiras organizações do movimento indígena contemporâneo, com a realização de assembleias que propiciaram uma articulação nacional; temos também a atuação de diferentes entidades² e instituições pró-índio, bem como a parceria com universidades que colaboraram com assessoria especializada. Uma parceria que visava a luta pelas terras indígenas e a políticas públicas de assistência à saúde e educação escolar.

Esse período marca o que Ferreira (2011) chama de terceira fase da Educação Indígena, no qual insurge projetos alternativos de educação escolar marcados pelo compromisso com a causa indígena, materializado na busca por um currículo diferenciado, no uso de materiais didáticos específicos e no fortalecimento dos projetos de autodeterminação.

A escola indígena passou a ser debatida em âmbito acadêmico com a participação de estudiosos, movimento indianista e os próprios índios. Ocorrem os encontros de educação para índios reunindo pessoas envolvidas em experiências educativas alternativas, no interior dos quais é formulado o próprio conceito de escola alternativa.

² Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Operação Anchieta (OPAN), Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

“uma escola que assume os interesses indígenas em seu processo de autodeterminação (...) uma escola alternativa deve ser autogerida, contar com a participação real dos educandos, da comunidade e dos agentes educacionais em sua direção. Ela deve ser eficiente no seu comprometimento com as causas da comunidade. Nesse sentido, deve ter como ponto de partida a cultura tradicional do grupo e suas questões atuais, principalmente as mais urgentes, como a luta pela garantia de seu território (...) Essa escola tem por objetivo dar aos índios as condições para eles adquirirem uma visão crítica de sua participação frente a sociedade nacional (...). Além de servir como instrumento no contato com a sociedade envolvente, essa escola deve ser um espaço de valorização e desenvolvimento da cultura indígena (Ferreira, 2011 p.89).

Outros avanços apontados pela autora dizem respeito a capacitação de professores indígenas nas aldeias, a busca pela participação efetiva dos indígenas nos trabalhos pedagógicos e na criação de materiais didáticos, a busca pela autonomia pedagógica em torno do currículo, calendário escolar e propostas de avaliação, bem como a ideia da escola indígena como “experiência de autoria”, ou seja, uma escola construída comunitariamente que cria respostas didático-pedagógicas às suas demandas de ensino-aprendizagem.

Segundo Ferreira, mesmo diante desses avanços, permaneceram algumas contradições que podem ser percebidas como entrave a uma educação genuinamente autônoma. Exemplos são a dificuldade dos professores indígenas conciliarem o trabalho escolar e as tarefas de subsistência na aldeia, a carência de cursos de formação desses profissionais e a ausência dos professores indígenas nos fóruns de debates sobre a educação escolar. Esse último aspecto se manifestou na contradição entre as temáticas abordadas pelos Encontros Nacionais de Educação Indígena, que se iniciam a partir de 1979, e os atores sociais que protagonizam tais eventos.

Resumidamente, o I Encontro Nacional da Educação Indígena (1979) colocou em debate a educação como fator de autodeterminação e o respeito aos direitos indígenas; o II Encontro (1982) buscou promover o intercâmbio de experiências visando conhecer e analisar as diversas experiências em educação indígena; o III Encontro (1984) tratou a educação indígena dentro da problemática do contato; o IV Encontro (1988) colocou em debate a formação dos professores indígenas e o V encontro (1990) discutiu a organização de currículo para escolas indígenas, entretanto apesar das temáticas esses encontros não contaram com a participação dos professores indígenas, o protagonismo dos debates coube a acadêmicos, missionários leigos e religiosos, gerando especulações em torno da capacidade das comunidades indígenas conduzirem seus próprios processos escolares.

Apesar da incoerência entre debate teórico e falta de protagonismo dos indígenas nesses encontros, é inegável que estes encontros impulsionaram avanços no campo da educação escolar indígena. Ferreira destacou a consciência da necessidade de elaboração de um documento reclamando a criação de um organismo próprio de educação indígena, responsável

por executar, acompanhar e avaliar as políticas de educação que deveriam ser formuladas com a participação dos povos indígenas, professores e instituições parceiras. Documento formulado, em 1987, e encaminhado à Assembleia Nacional Constituinte, que reverberou na Constituição Nacional de 1988 e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Como sabemos, a constituição de 1988 foi um marco da mudança de perspectiva integracionista para o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural. Ela reconheceu no Art.231 o direito dos povos indígenas à organização social, aos costumes, às línguas, as crenças e tradições e o direito à terra que tradicionalmente ocupavam, bem como no Art. 210 evidencia a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem na educação indígena.

O quarto e último período, proposto por Ferreira, caracteriza-se pela organização do movimento indígena e o protagonismo dos índios na gestão dos processos de ensino e aprendizagem escolar, em meados da década de 1980. Cremos que entre o terceiro e o quarto período proposto por Ferreira, não existe uma ruptura, mas sim um amadurecimento e fortalecimento da autogestão indígena.

Isso fica perceptível, até na dificuldade da autora de estabelecer uma delimitação temporal entre as duas fases, pois ao passo que ela considera a Criação da União das Nações Indígenas e do Dia do Índio (19 de abril), em 1980, como um marco significativo da quarto período; ela considera o III, IV e V Encontro Nacional dos Povos Indígenas, realizados respectivamente em 1984, 1988 e 1990, como pertencentes ao terceiro período. Bem como aloca Assembleias e Encontros Regionais de Lideranças Indígenas, ocorridos no mesmo interstício temporal como sendo pertencentes a quarta fase.

Isso para nós evidencia que ambos os momentos fazem parte de um processo, no qual os povos indígenas se apropriam da instituição Escola como espaço de empoderamento, o que envolve, contradições, conflitos, heterogeneidade de experiências e perspectivas, aprendizagem de uso dos espaços acadêmicos e políticos, bem como o diálogo com outros segmentos da sociedade.

Dito isso, identificamos como característica geral deste quarto período sugerido por Ferreira, a ampliação da articulação entre as lideranças indígenas buscando soluções coletivas para problemas comuns e a luta pela reestruturação das políticas indigenistas. O que repercute numa gama de documentações oficiais tratando de questões como a autonomia política, econômica, territorial, bem com o direito à educação escolar fundada nas especificidades socioculturais de cada povo.

É importante destacar que a periodização do processo de educação escolar proposta por Ferreira, e a qual tomamos por mote para refletir a historicidade do processo de

escolarização entre os povos indígenas, quando tomada em isolado, foi criticada por autores como Ricardo Cavalcanti-Schiel (1999) e José da Silva e Maciel (2009). Os autores consideram ser uma história factual, dividida em etapas rígidas numa caminhada ascendente de experiências negativas para as experiências positivas que emergem com a autogestão e determinação. Para eles trata-se de um percurso cronológico que leva a homogeneização das experiências, apaga as peculiaridades espaciais e temporais, colocando em um mesmo bloco uma realidade rica e complexa, bem como leva a idealização em torno do que representou os ideais de autonomia e autodeterminação.

Silva e Maciel (2009) advertem que

A história da educação escolar indígena no país, e particularmente de cada uma das mais de duzentas sociedades que compõem o atual cenário étnico, não é linear e, tampouco, pode ser dividida em rígidas etapas estanques, cristalizadas. A escolarização formal de indígenas já ocorre no Brasil há muito tempo, mas grande parte da história da educação escolar nas aldeias ainda é desconhecida e está por ser desvelada. (Silva e Maciel, 2009, p.221)

Advertem, ainda, que tão importante quanto conhecer a história da escolarização para avaliar que elementos da escola anterior permanecem nas escolas indígenas atuais, e que novos saberes e fazeres vão sendo incorporados ou ressignificados pelos povos indígenas de forma a fortalecer o projeto de escola que se quer construir, é ter clareza que não dá para começar da estaca zero, numa ruptura total com o passado. Tão pouco a utilização dos termos intercultural, bilíngue, específica e diferenciada para caracterizar o modelo de educação indígena atual, abarcar a realidade concreta desse movimento, os desafios e contradições, que cada povo vem enfrentando.

Um outro trabalho que merece destaque é a Tese de Doutorado de Gersem Luciano (2011) intitulada “Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real”, analisa o processo de apropriação da escola pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, como mecanismo de apropriação de saberes do mundo extra aldeia que favoreçam interação social menos assimétricas e a valorização da tradição. Nesta pesquisa o autor se propõe a compreender a mudança da relação dos indígenas Baniwa com a escola, que passam da indiferença e resistência para um protagonismo na luta por ela.

Para o autor a questão que se coloca é saber “se a mudança está relacionada à nova base conceitual das novas orientações político-pedagógicas da escola ou também está relacionada à nova atitude dos povos indígenas com relação ao Estado e a sociedade nacional” (Luciano, 2011, p.76). Nesse percurso ele faz uma retrospectiva histórica da educação indígena no Brasil, considerando alguns marcos como: o modelo do Serviço de Proteção ao Índio, o modelo da Funai, a década de 1990 e o sonho da escola indígena cidadão; entretanto em sua

proposição analítica para a compreensão dessa trajetória se sobressaem duas perspectivas diferentes uma embasada no modelo colonial que perdurou até a década de 1960, a outra é o modelo de educação que surge em contraponto a esse modelo.

Até a década de 1960 imperava no Brasil o modelo da escola colonial, impositiva, autoritária, etnocêntrica, integracionista e assimilacionista. Mas a partir de 1970 a proposta de educação escolar indígena intercultural, bilingue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional. Essas iniciativas foram desenvolvidas como alternativas ao modelo colonialista e integracionista e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas parcialmente perdidas durante o processo de dominação colonial e conquistas de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas do Estado (Luciano, 2011, p. 75).

A partir da pesquisa de Luciano (2011) sobre a educação indígena em curso no Alto Rio Negro, evidencia-se a pluralidade de experiências e compreensões em torno do que é educação diferenciada, umas como foco na valorização da identidade e resgate das tradições; outras com foco na apropriação dos saberes do mundo externo com vista a instrumentalização da luta e acesso a espaços sociais antes restritos; e a ainda, uma terceira que busca articular as duas anteriores -perspectiva que ele considera inviável, porém todas elas perpassando a autonomia dos povos indígenas para deliberarem sobre o que é importante para a etnia em seus contextos específicos.

A pesquisa de Luciano é significativa por evidenciar a diversidade de perspectiva em torno da educação escolar indígena. Pois se por um lado ela se tornou conhecida como espaço de fortalecimento das identidades indígenas e dos conhecimentos tradicionais da cultura desses povos, ou pelo menos pelo fato de não lutar contra. Por outro, alguns povos indígenas como os do Alto Rio Negro utilizam a escola como espaço para fundamentalmente acessar conhecimentos científicos e técnicas para melhorar suas condições de vida, fazendo que estes sejam incorporados complementarmente as suas práticas sociais como estratégia de instrumentalização técnico-política na luta por autonomia.

[...] para esses povos a escola é um instrumento privilegiado de empoderamento técnico, acadêmico e político, que os habilita ao acesso e interação com o mundo moderno, a partir de relações menos assimétricas. Essa é a principal diferença entre a escola colonial, que ao contrário servia como instrumento de dominação, exatamente por que não possibilitava compreender o mundo dominante em sua complexidade e totalidade. Mas o acesso a modernidade não significa abdicar de seus modos próprios de vida, mas que os bens e os serviços da ciência, tecnologia e de outros valores de outras culturas, possam aperfeiçoar e melhorar a capacidade das tradições em satisfazer as demandas e necessidades atuais (Luciano, 2011, p.336).

O autor destaca, ainda, o desafio de possibilitar um diálogo intercultural efetivo, pois as escolas se veem diante da dupla missão de ensinar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais próprios da escola, o que dentro do tempo-espaço escolar deixa

sempre um deles prejudicado, bem como os desafios de pedagogizar os saberes tradicionais para que ele integrem os currículos da educação indígena, e a própria configuração da escola como espaço institucionalizado com um *modus operandi* muito cristalizado, que dificulta a implementação das orientações legais e normativas as práticas escolares e realidades das aldeias.

Luciano se declara, ainda, simpático ao projeto de educação que agrega os saberes tradicionais e os saberes da ciência moderna, embora ciente dos desafios que o envolvem, pois para ele o foco em apenas umas das questões seja os conhecimentos universais ou os conhecimentos tradicionais acaba por criar uma escola etnocêntrica, não favorecendo a construção de “processos interculturais dialógicos no comunicação, nas relações intersocietárias e, sobretudo nas relações de poder” (Luciano, 2011, p.336).

Apresentado os principais debates no que concerne o atual momento da educação escolar indígena no Brasil, no subtópico seguinte apresentaremos os subsídios legais que dão sustentação a esse modelo de escola diferenciado.

3.4 A educação escolar indígena: marcos legais da mudança de perspectiva integracionista para a perspectiva da autogestão.

Foi, a partir das décadas de 1970 e 1980, no bojo do movimento pela redemocratização nacional, da reorganização e fortalecimentos dos movimentos sociais que ocorrem mudanças mais contundentes nas propostas de educação escolar para as comunidades autóctones. A constituição de 1988 foi um marco da mudança de perspectiva integracionista para o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural. Ela destina um capítulo para tratar exclusivamente dos povos indígenas, no qual reconhece legalmente a cidadania dos povos indígenas, libertando-os da tutela do Estado (artigo 232) e assegurado o direito à educação escolar diferenciada (artigo 231). Segundo a Constituição Federal de 1988,

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.(...) Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

Nesse contexto de fortalecimento dos movimentos sociais e ampliação dos direitos sociais com a constituição cidadã, deu-se de forma mais sistemática a apropriação das instituições escolares pelos povos indígenas. Reconhecendo-a como instrumento de

fortalecimento de suas identidades, valorização da cultura, construção da autonomia e luta pela demarcação da terra.

Em conformidade com constituição, a Lei 9394/96, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no título VIII, destaca a oferta de educação escolar para os povos indígenas dentro dos critérios da interculturalidade, ou seja, o diálogo entre os saberes indígenas e os da sociedade nacional, e do bilinguismo, com vistas a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas e o acesso aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. Segundo a LDB,

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Nesse título destaca-se, ainda, a participação das comunidades indígenas na elaboração dos programas de educação escolar indígena, bem como a necessidade de formação de professores e elaboração de material didáticos específicos dentre do binômio ensino e pesquisa com o apoio técnico e financeiro da União.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Brasil, 1996).

No mesmo sentido, outros dois documentos essenciais para compreender o momento atual da educação escolar indígena são: o Parecer 14 de novembro de 1999, conhecido como “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena”, e a Resolução 03/99 que estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”.

O parecer 14/99 trata de aspectos como a criação da categoria “escola indígena”, as responsabilidades administrativas, a formação do professor indígena, o currículo, a contratação de professores e a estrutura e funcionamento das escolas. Ele reafirma o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade, o respeito à diversidade cultural e a valorização dos saberes tradicionais. Assim as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Escolar Indígena nascem como objetivo de:

contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país. (Brasil,1999, p.3)

O parecer destaca que a educação escolar indígena deve ser “diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe” de modo a respeitar o universo sociocultural dos povos indígenas, o que traz implicações na organização dos currículos, do tempo escola, das práticas pedagógicas, e o processo de formação de professores. Mas não só isso, exige que as próprias instituições do Estado criem mecanismos para se adequar a essa experimentação que é a escola indígena. Assim,

(...)para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados por meio do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última (Brasil,1999, P.14).

No mesmo sentido do Parecer 14/99 temos as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas reforça (Resolução 03/99) que reforça os princípios da interculturalidade e do bilinguismo, a valorização das culturas indígenas, a afirmação étnica, e a participação da comunidade na organização e gestão das escolas indígenas.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas socioculturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 1999, p.1).

De forma sucinta podemos dizer que a expansão da legislação em torno da educação escolar indígena objetiva reforçar o protagonismo dos povos indígenas na gestão da escola, na elaboração dos currículos e práticas pedagógicas, empregando conceitos como intercultural, diferenciada, bilíngüe e específica, os quais servem para enfatizar a autonomia desses autores sociais na apropriação do espaço escolar de forma a garantir como os Tremembé afirmam “uma educação que não mude nosso jeito de ser” de forma autoritária e violenta.

Porém, mesmo com a ampliação dos textos legais que visam garantir a educação escolar indígena e normatizá-la, a efetivação de tal intento não é simples, os desafios são vários e envolvem a forma como a instituição escola está estruturada em nossa sociedade, as questões orçamentárias, a carência de políticas de formação de professores indígenas e nosso processo

histórico, que preteriu dos espaços escolares os povos indígenas e suas epistemologias, quando não buscou destruí-la.

Luciano (2011) destaca existe um fosso entre as orientações legais para a educação escolar indígena e realidade das escolas nas aldeias, com entraves que vão desde a mentalidade dos dirigentes políticos, gestores e técnicos; a ausência de adequação nas estruturas administrativas e burocráticas; a permanência de práticas colonialistas e tutelares por parte dos dirigentes e o fator tempo para a transformação das relações dos indígenas com o Estado e a Escola.

O autor nos coloca, ainda, diante da problemática de identificar as razões dos povos indígenas passarem de resistentes a instituição escola para protagonistas que exigem do Estado o direito a escola como instrumento complementar à educação. Para ele,

O que interessa aqui é identificar a importante mudança na relação dos povos indígenas com a escola, que de contrários, resistentes e indiferentes passaram a ser protagonistas na luta por acesso à escola e à universidade. A questão que se coloca é se a mudança está relacionada à nova base conceitual das novas orientações político-pedagógico da escola ou também está relacionada à nova atitude dos povos indígenas com relação ao Estado e a sociedade nacional. (Luciano, 2011, p.76)

Para Luciano (2011) o elemento central para compreender a mudança de relação dos povos indígenas com a escola está na forma como estes estão interagindo com a sociedade nacional, ou seja, buscando maior autonomia na resolução de conflitos, acesso a conhecimentos e tecnologias que instrumentalizem a luta de maneira a equilibrar a correlação de forças entre as comunidades indígenas e a sociedade nacional.

Sousa (2009) ao analisar a experiência escolar do povo Pitaguary no Ceará destaca que na maioria das vezes a proposta de escola surge em meio a luta pelo reconhecimento do grupo e o direito à terra, de tal forma que as intenções precedem as leis, as quais só legitimam uma prática.

Conforme dizem os Tremembé de Almofala, a escola indígena “nasce da luta e se volta para a luta”, assim é impossível pensá-la como simples resultado da existência de uma base conceitual definida em termos legais pela nomenclatura “diferenciada, intercultural, bilíngue e específica”. Pensar assim é reafirmar a ideia da educação como doação do Estado, numa atitude benevolente para com os povos indígenas.

Quando o que temos na verdade é o movimento indígena e seus apoiadores exigindo o acesso à educação escolar e pressionando governos para a implementação de políticas públicas nesse sentido, como é o caso da luta por concurso público para professores indígenas junto a Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

Após realizarmos uma apresentação de caráter histórico sobre a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, no próximo capítulo analisaremos a trajetória de construção da educação diferenciada entre os Tremembé de Almofala.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA INDÍGENA TREMEMBÉ

A educação escolar indígena Tremembé construída por iniciativa da comunidade local, na década de 1990, representa espaço de resistência às invasões culturais e territoriais sofridas pela etnia. Através de um ensino intercultural que articula os saberes tradicionais e os saberes da sociedade branca, a escola busca fortalecer a luta pela terra, o processo de autoidentificação como indígena e a ampliação dos espaços de participação e intervenção dos indígenas fora da aldeia. Diante do exposto, neste capítulo apresentamos a trajetória da Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé, evidenciado como os Tremembé se apropriam da instituição escolar para fins de fortalecimento da autonomia e luta pela terra.

Com vista a tal objetivo, buscamos documentos que possibilitassem compreender a percepção dos próprios Tremembé sobre o processo de construção da educação escolar diferenciada na comunidade. Assim fizemos uma observação documental (Bravo, 1991) das monografias “História da Educação Diferenciada Indígena Tremembé” e “História dos Tremembé: memória dos próprios índios” elaborados por professores Tremembé cursistas do Magistério Intercultural Tremembé Superior. Analisamos também o Plano Político Pedagógico da Escola Indígena Maria Venância e as *lives* realizadas no contexto da pandemia. Estas *lives* contavam com a participação dos professores e lideranças Tremembé e tinham por objetivo rememorar a trajetória da escola diferenciada.

Destacamos, ainda, produções bibliográficas como as teses de Fonteles Filhos (2003) e Lima (2014) e as dissertações de Oliveira (2015) e Pereira (2018) que analisam propriamente a escola em seu movimento de constituição permeada por relações político-didático-pedagógicas. De modo geral os trabalhos apresentam a escola Indígena Tremembé como sua gênese relacionada aos processos de violência física, material e simbólica enfrentados pela etnia. As escolas nascem num contexto de acirramento das disputas pela posse da terra na região de Almofala, onde os indígenas enfrentam a pressão da empresa Ducoco cujo epicentro do confronto ocorre na Região da Varjota.

Nessa conjuntura, a luta política pelo reconhecimento da identidade indígena, em meados da década de 1980, aumentam as tensões já existentes com a sociedade envolvente. A educação diferenciada passa a ser uma das pautas de reivindicação do movimento para o fortalecimento da identidade étnica, busca-se ainda garantir um espaço de segurança física e simbólica para as crianças, evitando, por exemplo, que estas sejam expostas a preconceitos ao se afirmarem como indígena ou serem reconhecidas como filhas de pais reconhecidamente engajados na luta (Figura 7).

FIGURA 07 - Pintura na parede da Escola Indígena Tremembé da Tapera.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013).

As escolas diferenciadas surgem como lócus privilegiado para o fortalecimento da identidade étnica desse povo através da valorização dos saberes da tradição que funcionam como demarcadores de uma identidade indígena, favorecem internamente a construção de uma significação de ‘ser índio Tremembé’ entre crianças e adolescentes, e externamente a visibilização dessa fronteira. A escola objetiva, ainda, uma educação de qualidade alinhada ao projeto político do grupo possibilitando o acesso aos saberes não-indígenas que potencializam a autonomia do grupo em sua relação com o mundo fora da aldeia. Lembremos Freire (1996) para quem a autonomia perpassa as dimensões sócio-política-pedagógica implicando responsabilidade social, amadurecimento do ser para si através de experiências respeitadas da liberdade, da dignidade e da identidade cultural, com vistas a intervenção crítica no mundo na busca de superação das situações de opressão.

As escolas são também locais seguros para as crianças e jovens diante do acirramento dos conflitos pela terra e da discriminação sofrida pelas crianças indígenas, filhas de famílias reconhecidamente engajadas na luta pela afirmação étnica. Essas crianças eram hostilizadas e ridicularizadas ao frequentarem as escolas convencionais, assim os Tremembé designam as escolas do Estado. Acrescenta-se a isso, as longas distâncias que era preciso percorrer para ter acesso às aulas, o que deixava seus familiares apreensivos diante da possibilidade de alguma represália.

No que concerne as discriminações vivenciadas em contexto escolar estas eram relacionadas ao pré-conceito, o imaginário social do índio como “atrasado”, “selvagem”, “comedor de calango”. Segundo Gilisa:

A gente tinha outras escolas para estudar, mas devido ao preconceito muito grande naquele tempo pro índio, as nossas mães acharam melhor a gente não ir. A gente tinha medo mesmo. Até hoje, muitos alunos têm medo ainda do preconceito, que tem na escola quando se diz que é índio (Oliveira, 2015, p.14 - Depoimento de Gilsa).

Ela acrescenta que a escola surge da necessidade

Tinha as escolas do município, mas como sempre teve o preconceito, e naquela época tinha realmente o preconceito, não é uma coisa que... hoje as pessoas estão entendendo melhor, querendo conviver com a gente. Então a gente tinha esse preconceito e aí veio [a escola] da necessidade.[...]E as mães não queriam mandar os filhos para a escola convencional por conta do preconceito e outras coisas. A gente não tinha costume também de se misturar com as outras pessoas, de estar no mesmo ambiente que eles, sempre dentro da aldeia. [...]

Eu já sofri muito preconceito, sabe. Nas outras escolas. Mesmo em Fortaleza, sabe. Eles diziam que eu comia calango, que eu comia não sei o quê... Uma vez, agora falando, eu lembro que eu fui ao pau [brigou] com uma menina lá na escola, por causa disso aí. Por conta que eu não aceitava que diziam isso, né? (JOPOI, 2021- fala de Gilsa)

Fonteles (2003) em sua tese “Subjetivação e Educação Indígena” destaca que os Tremembé foram os primeiros a implantar uma escola indígena diferenciada na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio por parte da Seduc, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial ao projeto. Essa escola foi chamada inicialmente de Alegria do Mar. Hoje têm o nome de Escola Indígena Tremembé Maria Venância, em homenagem à mãe do Cacique João Venância que cedeu sua casa como espaço para as aulas por um período. A Escola Alegria do Mar é reconhecidamente a primeira escola indígena Tremembé, os conteúdos trabalhados na escola eram os conhecimentos elementares (Português e Matemática) e os saberes da cultura, como a dança do Torém.

Outra escola que merece destaque ao buscar reconstruir essa trajetória da educação escolar Tremembé é a Escola da Varjota, hoje chamada de Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa. Essa escola nasceu por iniciativa da comunidade, em meados da década de 1980, num contexto de acirramento das disputas com a empresa Ducoco pela posse da terra e de intenso processo de mobilização política pelo reconhecimento da identidade indígena. A escola da Varjota foi se constituindo como escola indígena na medida em que as pessoas que a construíram e a comunidade na qual estava inserida afirmavam sua identidade étnica e passavam a atribuir um caráter étnica aos saberes ensinados nela. Seguindo o mesmo percurso da luta, ela vai se firmando como escola indígena Tremembé, sendo sua origem cronológica anterior a Escola da Praia.

Quando fala se já se pensava a ideia de ser uma escola indígena o pessoal não tinha essa noção. Mas aí com a chegada desse pessoal [Igreja Metodista, Maria Amélia, Rita de Cássia, Carla, pesquisadores]. A Maria Amélia vinha muito. Cheguei a

conhecer a Maria Amélia andando por esses caminhos. Aí ela quem impulsionou o pessoal a se identificar. E que ajudou o pessoal a se unir enquanto aldeamento, né. Que não tinha essa ideia de aldeamento. Aí o pessoal começou a fazer reunião junto. Região da Praia, Tapera, aqui. (Naldinho, 2023)

Decerto que a Edite assume um compromisso com a realidade indígena Tremembé, ela busca fortalecer a afirmação étnica desse povo, promovendo o registro escrito dos saberes e memórias da etnia, criando livros e cartilhas que explicitem as experiências desse grupo e sirvam de aporte a memória e ao processo de (re)construção de si mesmo. Assim sendo, ela deve ser percebida como um instrumento de construção e experimentação do devir Tremembé (Fonteles, 2003).

Com relação à Edite, desde os primórdios, ela tem se constituído como um rizoma, sendo produzida e produtora, em um mesmo movimento, dos processos de subjetivação Tremembé, como expressão de sua autonomia e voltada para a ampliação desta autonomia, segundo a perspectiva apontada anteriormente. Porque, para além dos benefícios adquiridos com as ferramentas da leitura e da escrita, próprios da cultura escolar, a escola tem contribuído para a constituição de Tremembé intensamente mobilizados, social e politicamente (Fonteles, 2003, p. 628).

As monografias elaboradas ao final do Magistério Intercultural Tremembé Superior, licenciatura específica vinculada a UFC, são resultados dessa concepção de educação comprometida com a afirmação étnica, a luta pela terra, a explicitação dos saberes e práticas Tremembé que vão se constituindo no contexto da luta e possibilitam ao grupo se reapropriar de suas histórias, memórias e linguagem.

Dentre as produções feitas pelos cursistas, destaco “História da Educação Diferenciada Indígena Tremembé” de Gilsa Nascimento e Rita Jacinto, e “História dos Tremembé: memória dos próprios índios” de Ana Cristina Cabral. O primeiro é uma narrativa em forma de versos que conta a história da educação diferenciada a partir da Escola Alegria do Mar na região da Praia; o segundo apresenta, com base nas memórias dos mais velhos, narrativas fundamentais para a identificação do povo Tremembé, dentre as quais aparecem o processo de construção da escola indígena com destaque para a experiência da Praia e da Varjota. Ambas são produções significativas para entender a trajetória da educação escolar nas aldeias a partir da perspectiva dos próprios Tremembé.

Segundo Nascimento e Jacinto (2014):

Porque a escola diferenciada
É uma educação de qualidade
Nela estamos todos junto
Com muita força e vontade
Nesse livro apresentando
A nossa realidade

Minha gente amiga

Nos preste muita atenção
 porque agora vamos falar
 Da nossa escolarização
 Pois a mesma foi criada
 Com a nossa organização

As crianças e jovens indígenas
 Não queriam estudar
 Na escola convencional
 Fora do nosso lugar
 Com outras realidades
 Que nada tem de aproveitar

Nesse livro tem de tudo
 Que você queira aprender
 Da nossa cultura indígena
 Quem quiser venha saber
 Chegando aos Tremembé
 Vai poder nos conhecer (Nascimento e Jacinto, 2014, p.5 -10)

Os primeiros versos que servem como introdução da temática da educação diferenciada ressaltam o protagonismo do povo Tremembé na construção dessa escola, um protagonismo que se expressa na união, “força”, “vontade”, “organização”, na busca por uma educação que não seja centrada em “outras realidades”, mas que fortaleça a “cultura indígena”. No mesmo sentido, o Cacique João Venância na sua fala destaca que a Edite é resultado de um processo de luta do povo Tremembé por uma educação que dê “valor àquilo que é nosso [do povo Tremembé]”

Falar um pouco da educação diferenciada, educação pé no chão. E a gente lutou muito por isso, para chegar onde a gente chegou. E educação esta que a gente mostra a realidade mesmo. A educação convencional ela perde muita coisa que ela não fala. Ela não apresenta e nem dá valor àquilo que é próprio do seu lugar. E o nosso objetivo, com a nossa educação diferenciada pé no chão, é dar valor aquilo que é nosso. A nossa história. Aquilo que a gente sabe fazer. Aquilo que a gente sabe construir. Aquilo que a gente sabe, no dia a dia, convivendo com a natureza, com os astros. Enfim, são muitas coisas que esta educação [Tremembé]... Ela trata. Ela traz. Ela fala. Ela desenvolve. Não falando mal da educação convencional, mas ela esconde muita coisa da realidade cultural do povo.

E a nossa educação, ela mostra ao vivo, né. Eu faço que nem o ditado. Nós estamos mostrando com a educação diferenciada pé no chão, o outro lado da moeda. A moeda tem dois lados, mas na educação convencional só é apresentado um lado, o outro lado não é apresentado. A gente mostra os dois lados da moeda com a nossa educação diferenciada, né. Então é isso que a gente tem para falar. (GPTIE, 2020 - fala do Cacique João Venância)

Nas falas do Cacique observamos o compromisso da escola Tremembé com a realidade local, a valorização das histórias, fazeres e saberes próprios do povo Tremembé construídos no cotidiano, na vivência com a natureza, bem como a perpetuação dessa realidade

cultura, através da vivência delas nas práticas escolares desenvolvendo nos estudantes esse aprendizado. Uma educação 'pé no chão', ou seja, contextualizada no aldeamento, em seu território físico e simbólico, nas vivências comunitárias, mostrando os 'dois lados da moeda', metáfora para o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os da sociedade branca, como também, para as diferentes perspectivas de compreensão da historicidade dos povos indígenas e seu ser no mundo (Figura 8).

Conforme Pereira (2018) em sua dissertação "Educação Escolar Diferenciada Indígena Tremembé: Contributos para uma educação descolonizante" a potencialidade decolonial dessas escolas se manifesta exatamente na articulação entre a dimensão política, pedagógica, comunitária e cultural presentes na educação diferenciada

A contextualização dos conteúdos na realidade local, o reconhecimento e valorização dos saberes Tremembé e uma perspectiva crítica das invasões territoriais e culturais são o que possibilitam a escola se contrapor aos saberes coloniais hegemônicos. Saberes coloniais carregados de juízo de valores que estão no cerne dos processos de construção de subalternização dos povos originários, tidos como atrasados por agirem e pensarem seguindo uma lógica diferente da hegemônica.

A perspectiva decolonial presente na escola Tremembé perpassa, ainda, os princípios éticos de construção coletiva e comunitária do projeto de escola, a partilha das experiências docente entre as escolas, a valorização dos saberes tradicionais ou saberes da cultura, a escuta das memórias orais dos mais velhos, o trabalho com disciplinas escolares que fortalecem o sentido de pertencimento à comunidade e a formação diferenciada dos professores numa perspectiva intercultural com a assunção do compromisso de engajamento na luta pela terra e pela valorização dos saberes da cultura (Pereira, 2018).

Assim sendo, a escola Tremembé em sentido sócio-político-pedagógico e espaço privilegiado de mobilização política comunitária, de enfrentamento aos currículos hegemônicos monoculturalistas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas no território, nos saberes dos mais velhos e nas experiências compartilhadas.

FIGURA 08- XIII Marcha da Autonomia e Resistência Tremembé



Fonte:Arquivo pessoal da autora (2016)

Apresentado princípios fundantes do projeto de educação escolar diferenciada Tremembé, a seguir sistematizamos a trajetória de construção de duas importantes escolas Tremembé, a Escola da Praia e a Escola Varjota, escolas que salvaguardada as especificidades de seu contexto de emergência podem ser entendidas como pioneiras do processo de escolarização indígena Tremembé.

4.1. Alegria do Mar: uma escola que promove o ensino dos saberes elementares e dos saberes Tremembé.

Retomando o poema de Nascimento e Jacinto (2014) elas descrevem os momentos iniciais da Edite, a partir da escola Alegria do Mar que surgiu na Região da Praia em 1991. O contexto social é marcado pelo acirramento das questões políticas em Almofala, diante da presença de posseiros na região e do fortalecimento do movimento indígena reivindicando a posse da terra referente à antiga missão Tremembé. O espaço reivindicado refere-se ao entorno da paróquia Nossa Senhora da Conceição de Almofala (Ceará), onde os Tremembé foram aldeados em 1702 e permaneceram até o séc. XIX, quando a missão chegou ao fim. Assim, na efervescência da luta por afirmação e posse da terra, a igreja é apropriada simbolicamente com um marco originário da presença indígena na região, pois foi em torno dela que os Tremembé foram aldeados e seus arredores historicamente serviram como espaço de moradia para os descendentes desse povo (Borges, 2010; Nascimento, 2001).

A nossa primeira escola
 Chamada “Alegria do Mar”
 Localizada em Almofala
 Muitos vinham visitar
 Toda coberta de palha
 Dá gosto a gente lembrar! (Nascimento e Jacinto, 2014, p.17)

Esta escola diferenciada
 Em 1991 foi criada
 Com a força das lideranças
 Foi uma vitória alcançada
 Para ensinar nossa cultura
 A toda a nossa criançada. (Ibid., p.19)

A professora desta escola
 Raimunda Marques do Nascimento
 Com seu jeito dedicado
 Nos dedicou o seu talento
 Era a filha do cacique
 Do nosso Aldeamento. (Ibid. p.21)

Além dela ensinar
 Os alunos a ler e escrever
 Também ensinava o Torém
 Para todos aprender
 O que é a nossa cultura
 O nosso jeito de ser. (Ibid. p.23)

Quando a aula terminava
 Os alunos ela levava
 Para a beira do mar
 E quando lá chegavam
 Uma roda se formava
 Para o Torém se dançar. (Ibid. p.25)

FIGURA 09 - Cartazes produzido pelos estudantes para a XVII Marcha de Resistência e Autonomia Tremembé.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022

Os versos anteriores nos trazem de forma poética o início da história da Escola Alegria do Mar (Figura 9) e os cartazes apresentam de forma artística uma experiência de escola que nasceu da livre iniciativa da comunidade, diante da necessidade de educar as crianças longe do preconceito. Assim, em 1991 surge na localidade da Praia de Almofala a primeira escola

indígena Tremembé "Alegria do Mar". Esta funcionava em uma pesqueira³ com materiais improvisados, uma vez que não contava com nenhum apoio financeiro, além das doações dos próprios pais das crianças.

Gilsa Nascimento, uma das primeiras alunas, rememora os tempos como estudante da escola "Alegria do Mar".

Não tinha. Não tinha cadeira, não. A gente sentava nos tijolos ou nos bancos de pau, que nossos pais faziam pra ficar debaixo. E aí nisso a Raimunda ensinava a gente a ler e a escrever.

E aí, a Raimunda era muito, muito sábia. Ela ia, ensinava a gente, com pouco material, que não tinha recurso. Era mesmo ali um lápis e uma caneta, ou então uma brincadeira mesmo no chão. Me lembro, que ela fazia a gente contar mesmo os risquinho no chão. As contas mesmo assim sabe (...)

[A escola] Era um galpão, tipo assim uma pesqueira mesmo, um galpão de palha. E aí, ali ela [Raimunda Nascimento] botava nós em círculo, no chão e ensinava a gente. O que ela tinha, vamos dizer que era um livro, e não tinha para todo mundo. Na época não tinha pra todo mundo, mas ela ensinava a gente o A, o B, e assim por diante. E assim ela alfabetizou vários alunos.

E às vezes não tinha cadeira, os pais junto com as mães, se juntava e cortava os rolos de coqueiro e fazia de assento pra gente, ou então, a gente sentava mesmo no chão. Porque havia necessidade de material. Não tinha naquela época. A gente não tinha apoio de ninguém. Eram só os pais. Os pais também não tinham condições de comprar material pros filhos. Era assim, um dia após o outro vencendo e tudo. (...)

Aqui na nossa beira de praia tem muito ciumeiro. Tinha muito ciumeiro. Ele reduziu mais, né? E aí não tinha não o papel normal. Ela pegava as folhas e a gente ia lá escrevendo os números, as letras e assim que ela nos ensinava . Pegava os palito que tem muito, muito coqueiro e aí ela pegava dava pra nós e assim nós íamos aprendendo. (...) (JOPOI, 2011 - fala de Gilsa Nascimento)

A escola não tinha espaço apropriado. Os recursos pedagógicos eram improvisados. O chão de areia, as folhas de ciumeiro e os palitos de coqueiros eram utilizados como lousa, caderno e lápis para a realização das atividades. A revelia das carências a escola se mantinha pelo desejo da comunidade da Praia, com o incentivo dos pais e lideranças, a criatividade da professora e o suporte encontrado nos recursos naturais da região, a palha pra fazer a cobertura da escola, os troncos de coqueiro dos quais se faziam os bancos, os palitos de coqueiro que davam origem a uma espécie de lápis.

A primeira professora da escola foi Raimunda Marques Nascimento, chamada carinhosamente de Raimundinha⁴, filha do atual Cacique João Venância. Raimundinha tinha estudado apenas até a 4^o série, mas mesmo sem formação superior e dominando apenas conhecimentos elementares como a leitura, a escrita e o cálculo assumiu o compromisso de educar em segurança crianças e jovens Tremembé dentro dos valores da cultura (Figura 10).

³ Local onde se guardava os materiais de pesca.

⁴ in memorian.

FIGURA 10 - Foto da Escola Alegria do Mar



Fonte: Gilsa Nascimento (1992)

Junto aos conhecimentos elementares de Português e Matemática, a comunidade decidiu também ensinar os saberes da cultura. Assim, nos fins de tarde à beira mar, Raimundinha ensina as crianças as cantigas e dança do Torém, ritual típico dos Tremembé. O intuito além da brincadeira era ensinar as crianças os passos da dança e as letras das músicas, fortalecendo a luta ao ensinar as novas gerações essa prática cultural fundamental a singularização da identidade Tremembé (Cabral, 2014).

E aí ela pegava a gente na parte da tarde, assim uma tardezinha, e levava a gente pra beira da praia, que a gente mora bem pertinho do mar. Bem pertinho da praia. E aí, ela fazia esse rodízio com a gente. Era um pouco de gente. Um pouco de menino, sabe? E aí a gente ia lá, dançava o Torém.

Ela era uma pessoa persistente. Ela (...) só saía quando a gente tivesse focada mesmo, quando ela dissesse: tá bom. Às vezes, ela fazia a gente repetir não sei quantas vezes essa música. (...) “O jandê o cogira”. Então, ela ficava sempre que ela queria fixar, como se ela quisesse colocar aquilo na cabeça da gente pra gente nunca esquecer. (...) Assim... Ela tinha muito preocupação com isso. Ela queria muito, e foi isso que ela fez. Ela soube fazer isso bem. Repassar o que ela tinha aprendido: o Torém, a música do Torém. E aí, ela foi botando a gente pra dançar o Torém.

Eu sempre digo assim, eu devo a ela, porque eu só tinha três anos quando eu comecei dançar o Torém. E hoje eu posso na sala de aula, no meu dia a dia, repassar isso para os meus alunos. E hoje eu repasso pros meus filhos.

Por isso a importância da escola indígena, de eu poder o que a Raimunda me ensinou, hoje eu estou passando pros meus alunos, pros meus filhos. E pra mim isso é um orgulho, só isso aí que ela deixou pra mim já é o suficiente. (JOPOI, 2011 - fala de Gilsa Nascimento)

A escola Tremembé Alegria do Mar nasce do protagonismo do povo Tremembé, da livre iniciativa da comunidade e traz em seu currículo a dança do Torém, um saber Tremembé, por esses elementos já se faz uma escola diferenciada (Fonteles, 2003).

Ter o Torém era algo específico do povo Tremembé. E naquele momento, portanto, a gente pode dizer, aqui já existe uma escola diferenciada. Diferenciada por duas razões: Primeiro é uma iniciativa da própria comunidade, do próprio povo. Então diferenciada do ponto de vista político, que é o mais importante. A autonomia do povo Tremembé que decide por conta do povo Tremembé criar uma escola para acolher suas crianças que estavam sendo discriminadas, ainda mais, nas escolas. [...] É também diferenciada do ponto de vista do currículo, porque traz, não só a leitura, a escrita, aprender a contar, somar, mas também a cantar e dançar o Torém que é esse elemento tão importante, tão característico da cultura Tremembé. (JOPOI, 2021, fala de Fonteles Filho)

Nesse sentido, é importante, ainda, entendermos o que o Torém representa do ponto de vista político para a etnia no contexto da década de 1990. A dança do Torém, também conhecido como ‘brincadeira dos índios velhos’ (Oliveira Junior, 1997), foi no contexto de afirmação étnica o sinal diacrítico por excelência, demarcando a etnicidade Tremembé.

Os primeiros registros dessa dança remontam a segunda metade do século XIX e a presença da Comissão Científica no Ceará (1859-1861) que o categorizou como dança de procedência indígena. Em 1892, a dança é mencionada pelo Padre Antônio Tomás, agora como a “diversão predileta dos índios” que se mantém entre moradores do antigo aldeamento de Nossa Senhora da Conceição de Almofala.

Os folcloristas Florival Seraine (1955) e Silva Novo (1974) reconhecem o Torém como uma dança de procedência indígena, mas guiados pelas lentes da perspectiva culturalista, que busca culturas autênticas sem reconhecer o caráter dinâmico dos fenômenos culturais, não reconhecem a identidade dos dançarinos, que são tidos como caboclos. O Torém nesse contexto é apreendido como resquício cultural, “reliquia folclórica” capaz de atestar a origem indígena de seus portadores (Oliveira Júnior, 1998).

Do trabalho de Novo (1974) resultou um trabalho bastante acurado da dança e transcrição dos cantos, que terá grande relevância para o grupo, pois após o falecimento dos organizadores da dança, os irmãos “José Miguel” e “Tia Chica”, o grupo dos torenzeiros desarticulou-se por um período de três anos, retomando em 1975 a partir da visita de pesquisadores da MEC/Funart interessados em catalogar e registrar a manifestação cultural do Torém. Assim, o falecimento de “Tia Chica” da Lagoa Seca, por volta de 1972, provocou como consequência imediata uma pausa na dança, o que se deveu tanto a sua liderança frente ao grupo

de torenzeiros quanto a problemas de controle fundiário, que levou a ocupação definitiva da Região da Lagoa Seca por posseiros (Oliveira Júnior, 1998).

Em 1995, a partir da visita da Funart a dança do Torém é revitalizada. Os torenzeiros se organizam tendo o livro do folclorista Novo como referência, pois a idade avançada e a saúde debilitada dos torneios, acrescido de rivalidades internas que geravam a recusa de participar da dança criava uma inconstância no grupo, ou seja, não existia um grupo fixo, embora o convite para participar das apresentações tomasse como critério o fato da pessoa ter nascido em Almofala, o que colocava em relevo a distinção entre “dentro/fora”.

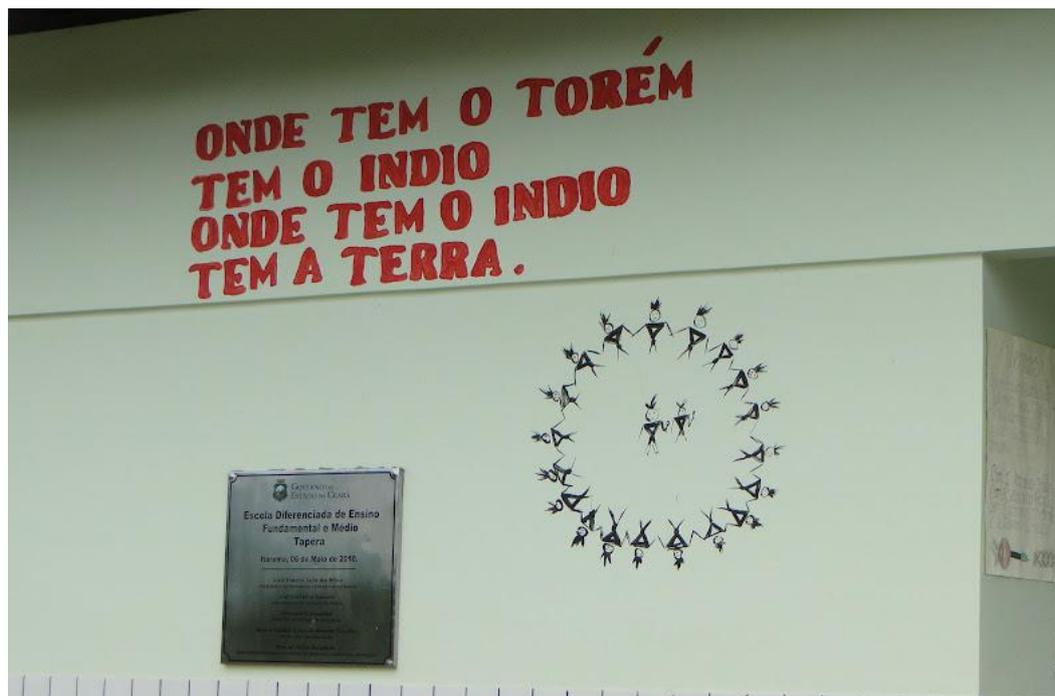
A frente da organização estavam os índios Vicente Viana - futuro Cacique, exatamente pela proeminência que a organização do ritual lhe conferiu, seu primo Geraldo Cosmo, com a função de mestre da dança, e sua esposa Aldenora Rodrigues, única alfabetizada que podia fazer a leitura do livro de Novo. O grupo se organizava para organizações externas mediante a solicitação de uma contrapartida. Inicialmente não havia o investimento étnico na dança, somente posteriormente com o desenvolvimento da luta política, atuação dos missionários e a visita da Funai (1996) o Torém é politizado, ou seja, é ressignificado como demarcador da identidade étnica (Oliveira Junior, 1998).

Oliveira Júnior (1998) evidencia o papel do Torém na luta política pelo reconhecimento étnico e a demarcação das terras indígenas. O Torém aparecia como sinal diacrítico, que delimitava uma fronteira étnica, sendo dançado como ação simbólica para o público externo, através do qual era veiculada a mensagem de existência e resistência do povo Tremembé.

O Torém se manteve como principal traço cultural capaz de promover a diferenciação dos Tremembé em face da população regional, principalmente, com o agravamento dos problemas fundiários na Região de Almofala e a chegada de “pessoas de fora” (Oliveira Junior 1998, p.111).

Diante do reconhecimento da importância do Torém, apresentado como *stardart* da luta pela posse da terra que tradicionalmente ocupavam visibilizando uma diferenciação étnica frente a sociedade circundante é coerente que o ritual faça parte da experiência de escola indígena na localidade da Praia. Como observamos escrito, na parede da Escola Indígena da Tapera e também afixado em cartazes na parede da escola Maria Venância “Onde tem Torém tem índio. Onde tem o índio tem a terra” (Figura 11).

FIGURA 11: Pintura na parede da Escola Indígena Tremembé da Tapera.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2013)

De tal forma que ao longo da experiência da Edite “o Torém é resgatado como disciplina ensinada às crianças, com alguma formalidade didático-pedagógica, como é próprio das práticas de escola, e com vistas à constituição dos novos Tremembé” (Fonteles, 2003, p.627). Num processo de pedagogização que tem permitido a presença deste nos currículos desde a educação infantil até o ensino superior (Oliveira, 2015).

O fato da escola indígena Alegria do Mar ter surgido na região da Praia de Almofala, também diz muito da trajetória desse povo, pois foi em torno da Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala, que eles foram aldeados, fazendo com que está fosse incorporada à narrativa de origem desse povo demarcando a posse das terras que estão em torno da Igreja. (Nascimento, 2001). A Região da Praia de Almofala se configurou, portanto, como centro político do aldeamento missionário de Nossa Senhora da Conceição (Figura 12).

A Praia de Almofala se configurou como o centro político local, desde o início do Aldeamento, em 1706. Nela, se revelam aspectos fundamentais da “cultura” tradicional Tremembé, profundamente vinculada ao mar. Revelam-se, também, de modo dramático, o processo de invasão de posseiros e as lutas de retomada das terras indígenas. (Fonteles, 2003, p. 4).

A localidade da praia era, também, onde ficava a moradia das lideranças Tia Chica da Lagoa Seca e seu irmão José Miguel, organizadores e puxadores da dança do Torém. José Miguel era o mestre responsável pela execução das coreografias pantomímicas e conduzia o

desenvolvimento do Torém marcando com o maracá o ritmo dos movimentos dos torenzeiros. Tia Chica ajudava-o na organização dos dançadores e no acompanhamento das cantigas (Oliveira Junior, 1998). A presença dessas lideranças na Região da Praia fortalece o vínculo de ancestralidade que se faz presente até hoje na figura do atual Cacique João Venância, bisneto de Tia Chica.

FIGURA 12: Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

A experiência da Escola Alegria do Mar iniciada em 1991 e finda em 1992, diante da falta de recursos e das pejejas políticas que se intensificam, bem como o avanço das dunas sobre o espaço ocupado pela escola. Após encerrar as atividades, a escola retoma seu funcionamento com o apoio de um casal da Igreja Presbiteriana de Maringá entre 1995 e 1997. Estes foram trabalhar na comunidade assessorando em torno da educação indígena. Somente em 1997, a escola foi reconhecida oficialmente e recebeu o apoio da Seduc.

Então seu João Venância, cacique, perguntou se a Raimundinha queria ensinar, e ela aceitou(...) Ela ensinava como voluntária, e deram o nome pra essa escola de “Alegria do Mar”. Isso aconteceu no ano de 1991.

Essa escola funcionava à tarde, num salão que existia na aldeia da Praia, bem na beira do mar. (...) O salão caiu, eles construíram outro, sendo que o segundo salão, as mães agradavam a professora Raimunda com uma pequena quantia de dinheiro. Quando o segundo salão se destiorou, não deu mais pra fazer devido ao morro, que já tinha entupido grande parte.

Depois a escola esteve um tempo parada e, quando retornaram, aí funcionava na casa de João Venância. Depois de um tempo, na casa do Antonio, filho dele. Depois se mudaram para uma casa antiga de um parente do Zé Raimundo.

Nessa época, a Samanda ajudava a Raimunda, pois o número de alunos já tinha aumentado. Depois a Samanda saiu, e a Dijé entrou para ajudar. Dijé saiu e entraram Aurineide e Silvana (missionária), para colaborar nos processos de ensino, e também nesse tempo, o nome da escola mudou para Maria Venância, em homenagem à Maria Venância, mãe de João Venância.

Nesse período, Aurineide e Silvana eram voluntárias, e a Silvana conseguiu para Raimunda, com a Igreja Presbiteriana de Maringá, uma ajuda de R\$ 50,00. Essa mesma Igreja, de vez em quando, ajudava com doação de blusas, cadernos, lápis, borrachas, etc.

Nesse tempo que a escola começou a funcionar na Maria Venância, os alunos já não ia mais à praia dançar o Torém, mas se dançava na própria escola. Na escola por nome Maria Venância, a estrutura física já era bem melhor, sendo um galpão de palha, dividido em salas de aula. (Cabral, 2014, p. 48 - depoimento professora Neide Teles)

Gilsa Nascimento que na época foi estudante da escola indígena desde a pesqueira, passando pelo salão construído pelos pais, teve aulas na Casa de Maria Venância e também estudou na estrutura nova da escola, assim descreve suas memórias do espaço.

Naquela época, era só um salão. [...] Era um salão e não tinha parede. E tinha só uma, que dividia tipo a cozinha e as outras salas. Aí a outra sala era assim um vãozão. Dividia com as cadeiras, porque não tinha parede nas salas. Dividia só com as cadeiras. Naquela época era uma época ma-ra-vi-lho-sa. [...] Aí era assim.. Tinha o salão, para o lado debaixo tinha um coqueiro. Nesse coqueiro, para o lado debaixo, ela colocava a gente para dançar o Torém. Agora eu tô me lembrando aqui. Quando estava no inverno, né? Ali passa uma água, sabe? Que despenca no mar, isso quando o inverno era bom né? E ali a gente dançava Torém mesmo. Ali. Arrochado mesmo. Com a água na canela e dançando. Depois tomava banho (JOPOI, 2021- fala da Gilsa).

Suas memórias não se restringem a estrutura física da escola, mas perpassam o cotidiano pedagógico com a dança do Torém, as indagações em torno da feitura do mocooró (bebida fermentada do caju) a produção de colares de búzio e sementes, ou seja, saberes tradicionais Tremembé presente no currículo escolar.

Aí era assim.. Tinha o salão, para o lado debaixo tinha um coqueiro. Nesse coqueiro, para o lado debaixo, ela colocava a gente para dançar o Torém. Agora eu tô me lembrando aqui. Quando estava no inverno, né? Ali passa uma água, sabe? Que despenca no mar, isso quando o inverno era bom né? E ali a gente dançava Torém mesmo, ali, arrochado mesmo, com a água na canela e dançando. Depois tomava banho. Eram momentos únicos realmente, que não, não volta mais, né? Não volta mais. (...)

E a Raimunda estava ali disposta realmente a ensinar nós a nossa cultura né? Sempre ficando ali com a gente (...)

Além da gente dançar o Torém, dançar e cantar. Tinha as nossas artes que a gente fazia. Também a gente escrevia a nossa história e nisso ela fazia questionários. Tipo: De que é feito o mocooró? A gente aprendia não só escrevendo, mas sim praticava. A gente praticava muito o mocooró, a gente fazia o mocooró na sala de aula né? E ela também levava a gente para pra fazer colar, né? Os colares de búzio e de sementes. Fazia nesse sentido (JOPOI, 2021- fala da Gilsa).

Os anos vão passando e essa experiência de escola vai se fortalecendo, aumenta a quantidade de alunos, turmas e professores. O espaço que antes era de palha e terra batida dá

lugar a uma construção de alvenaria com arquitetura circular semelhante ao formato de um cocar. Mesclam-se elementos da cultura Tremembé (circularidade e traçado de palha) e elementos externos (carteiras de plástico e computadores). Na frente da escola tem uma quadra circular coberta com palha própria para dançar o Torém, mas onde também se realizam aulas do ensino médio, do curso Cuiambá (2º licenciatura específica) e reuniões da comunidade. O currículo que inicialmente contava com a presença da dança do Torém, saber tradicional Tremembé, hoje conta com um leque variado de conhecimentos tradicionais por meio de disciplinas específicas (Figura 13).

FIGURA 13: Escola Indígena Tremembé Maria Venância.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2023.

A escola Alegria do Mar é reconhecidamente a primeira escola indígena Tremembé nascendo com um modelo que podemos considerar como diferenciada, ou seja, baseado na autogestão e na presença de saberes da cultura. Entretanto uma outra experiência de escola também gestada entre os Tremembé mereceu nossa atenção, trata-se da Escola construída na região da Varjota, em um contexto de luta pela terra e reconhecimento da identidade indígena. No tópico a seguir lançaremos nosso olhar para essa experiência que irá se descobrir como escola indígena junto ao processo de conscientização em torno da identidade étnica.

4. 2 A escola da Varjota: uma escola que se descobre indígena e se constitui diferenciada no contexto da luta.

A escola da Varjota, hoje chamada de Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa, surgiu por iniciativa da comunidade, no ano de 1984, em num contexto marcado pela dificuldade de acesso às escolas convencionais que ficavam distante e das disputas com a empresa Ducoco pela posse das terras da região.

Mesmo inicialmente não se autodefinido como uma escola indígena, ao olhar o movimento de sua constituição, identificamos que as pessoas a frente desse movimento serão as futuras lideranças indígenas da Região da Varjota na luta pelo reconhecimento étnico, em meados da década de 1980.

A escola surgiu devido à necessidade que nossos filhos enfrentavam. Era uns tempos muito difíceis, aí os mais velhos se juntavam e sempre conversavam a respeito. Era o Augustinho, o Raimundo Ticum, a Luiza, o Valdir, a Diana e os outros. Sempre eles diziam “vamos arrumar uma pessoa pra ensinar nossos filhos”, daí surgiu essa ideia de criar uma escola para nossos filhos aprenderem. Aí tivemos a ideia nós tudo junto, nós mais veio, nós sempre dizia que nós tínhamos que arrumar uma escola onde nossos filhos pudessem aprender e não sofrer. (Cabral, 2014, p. 46 - Depoimento de dona Tetê)

O senhor Agostinho Félix, por exemplo, foi uma das lideranças indígenas Tremembé da Região da Varjota a viajar para Brasília para acompanhar a elaboração da Constituição Brasileira em agosto de 1988. Também participou da Campanha de Demarcação das Terras Indígenas do Ceará, discursando na solenidade de abertura, ao lado do atual Cacique João Venância, como representante dos Tremembé (Oliveira Júnior, 1998). Tal a influência na mobilização da luta indígena lhe rendeu o título de tuxaua na região da Varjota.

Nomes como o de Dona Diana, Luiza, Valdir, Raimundo são referenciados como figuras importante na luta por reconhecimento étnico e constam nos agradecimentos de Marcos Luciano Lopes Messender, por ocasião da defesa de sua dissertação “Etnicidade e diálogo político: emergência dos Tremembé” em 1995. Maria da Conceição Moura, primeira professora da escola da Varjota, também se reconhece como Tremembé é atuante na luta e permanece como docente na Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa.

Conhecer os nomes que estão à frente dessa primeira escola surgida na Varjota, num contexto em que os Tremembé, ainda não tinha afirmado a sua indianidade e significativo, pois mostra que eram indígenas lutando por uma escola em sua comunidade. Era indígena

ensinando indígena. Era um povo indígena invisibilizado, silenciado, roubado em suas terras e em seu autoconhecimento, mas resistindo e ressignificando o seu ser no mundo.

Assim sendo, nasceu em 1984 a primeira escola na Região da Varjota, por iniciativa da comunidade, tendo à frente as irmãs Conceição e Maculada, ambas atuando voluntariamente e contando apenas com o auxílio que os pais das crianças podiam oferecer. Ressaltamos que embora a primeira pessoa a lecionar na escola tenha sido Maculada, o que durou em torno de seis meses, foi efetivamente Maria da Conceição que assumiu a docência, permanecendo até hoje.

Eu cheguei lá [na escola] assim... Primeiro eu morava em Fortaleza, né. Aí eu vim pra cá. Aí, aqui, a minha irmã, eu tenho outra irmã que mora em Fortaleza. (...) Então ela começou. Só que ela durou pouco. Não foi nem um ano não. (...) Ela ia para Fortaleza. Voltar para lá. Que eu tomasse de conta. Aí, eu digo: - Não, eu não tenho tanto estudo para isso. Eu imaginei que eu não tinha quase estudo, que meu estudo era pouco. Eu fiz o sexto ano em Fortaleza. Eu tinha só o sexto ano. (Professora Conceição - entrevista -março de 2023)

A escola não contava com infraestrutura própria, apoio governamental ou salário para a docente. Sem material escolar, bancos, lousa e giz, as aulas muitas vezes ocorriam sob a sombra de um cajueiro, tendo o chão por lousa e gravetos por giz. O pouco material, quando tinha, era algumas folhas compartilhadas entre os estudantes ou lápis divididos ao meio para atender um público de 45 a 48 estudantes.

Com a construção do salão comunitário da Varjota, em 1984, a escola passou a ter uma sede compartilhada. O apoio da comunidade à escola propiciou também a construção de uma lousa de cimento custeada pelos próprios moradores. O giz para escrever na lousa era comprado com o pouco dinheiro que os pais podiam oferecer a professora, ela acordava ainda 'madrugadinha' e caminhava a pé até Almofala de onde pegava um ônibus rumo a Itarema para comprar giz com o professor Marcos.

Eram muitas crianças, muito, muito mesmo. Era na época... Na época era 45, às vezes 48. Era no salão. O salão era um salão comunitário que o pessoal aqui tinha feito para fazer reunião. Aí nos dias que tinha aula, não tinha reunião. Tinha dia que eles pediam para mim não ir dar aula, que era para eles fazerem reunião. Aí naquele dia não tinha aula. (...)

Aí, tinham pais que, ainda, dava alguma coisinha. Aí, nessa época, não tinha lousa, não tinha giz, não tinha nada, [risos], nem caderno os meninos tinham. Alguns. Alguns levavam alguma folhinha de papel. Em casa mesmo, eu arrumava folha de papel e levava para a escola. Lá dava pros meninos. Os lápis eram todos rolados no meio [risos], porque não dava. Aí, os pais aqui não tinham condições de jeito nenhum, de nada. Alguns que tinha mais alguma coisinha, às vezes, davam um dinheirinho.

Aí, o pessoal se juntou, aqui, e mandou construir uma lousa no salão. No salão não tinha banco. Era só um banco de cimento (abre os braços) no pé da parede e no outro pé da parede. Aí, pertinho do salão tinha uma casa de uma senhorinha que ela dava um banco, um banco de pau, um bancão.

Aí, eu botava no meio e sentava um bocado. Aí, nós escrevíamos... para escrever a gente conversava muito com eles, pra escrever a gente ia para debaixo dos cajueiros. Escrever na areia. Eu escrevia na areia e eles escreviam nos caderno, né. O ABC, né. (...)

Ah bom... Cansei de fazer uma roda e ficava no meio escrevendo na areia. Escrevia de um lado. Escrevia de outro. Escrevia de outro. Escrevia...para eles escreverem. E assim fomos, uns dois anos, desse jeito, escrevendo na areia assim.

Quando era no final do ano, eu fazia a avaliação. Aí os que passavam, passavam, mas continuavam porque não tinha outra pessoa para ajudar, né. (Professora Conceição - entrevista, março de 2023 -grifo nosso)

Para além do relato das condições de atuação da escola amparada apenas pela comunidade local, é significativo evidenciar o espaço em que ocorriam as aulas, ou seja, o salão da Varjota. Os professores Tremembé Marcia Maria Matias, Maria Ivonete dos Santos e Raimundo Felix Jacinto, na monografia “Luta e resistência dos Tremembé da Região da Mata pelo Território”, destacam o salão da Varjota como um espaço de resistência, símbolo da luta contra a empresa Ducoco, tendo importância semelhante ao Marco da Igreja Nossa Senhora da Conceição para a comunidade da Varjota, uma vez que afirma a presença Tremembé na região. (Matias; Santos; Jacinto, 2014).

O salão foi construído em 1984 em formato de mutirão pela comunidade, após garantirem a posse da terra da Varjota, 399, 94 hectares, cujo ganho de causa inicialmente se deu pela usucapião. Reafirmamos que a localidade da Varjota foi o epicentro das disputas territoriais com a empresa Ducoco, tendo se organizado a partir de lá a luta pela terra. Nesse contexto, a construção tinha a finalidade de demarcar a presença desse povo - que posteriormente se afirmaram como Tremembé - naquele espaço e mobilizar a luta. Assim a construção do salão teve uma finalidade política comprometida com a luta pela terra. (Figura 14 e Figura 15)

O salão foi a primeira construção de alvenaria da região, tanto pelas dificuldades financeiras dos moradores da localidade de empreender uma obra desse estilo, como pelo hábito de mudar de moradia com frequência. “Nós não tínhamos nem uma casa de tijolo, aí o advogado nosso falou que a gente fizesse uma coisa permanente, aí era uma casa de tijolo” (Matias; Santos; Jacinto, 2014, p. 36).

FIGURA 14 - Salão da Varjota, primeira construção de alvenaria da Região



Fonte: Matias; Santos; Jacinto, 2014, p. 34.

FIGURA 15 - Interior do Salão da Varjota onde ocorriam as aulas.



Fonte: Fonte: Matias; Santos; Jacinto, 2014, p. 33.

Entre os moradores da Varjota uma tradição era mudar de residência quando alguém falecia em uma casa, hábito que era facilitado pelo estilo das moradias feitas de palha e taipa. “Até porque era assim (...) na hora que morria uma pessoa na casa, as pessoas mudavam de casa. Desmanchava e fazia outra, mesmo que fosse pertinho, mas fazia outra. Saia daquela casa” (Depoimento de Naldinho, março de 2023). Assim a construção de um salão de alvenaria no espaço da Varjota demarcava simbolicamente a presença efetiva daquele povo nas terras que tradicionalmente ocupavam. Sobre a construção do salão da Varjota:

Foi como construíram ali o salão, que eu digo que eu ensinava lá. Foram eles, foram eles mesmos com os tijolos que eles construíram. Aí só compraram com a ajuda de um e de outro. Vendiam uma galinha, vendia um pinto, vendia e arrumava um dinheirinho. Usava a carnaúba é só compraram mesmo a madeira. A telha também fizeram. (Professora Conceição - entrevista, março de 2023)

Ou ainda,

A construção do salão foi da seguinte forma: o povo se juntou em mutirão, mulheres, crianças, jovens e adultos reunidos com um só objetivo de construir o mais rápido possível o lugar onde eles pudessem fincar seus pés e se lançar na luta com mais garra e com mais firmeza. Muitos amassavam o barro, uns faziam os tijolos, outros faziam as telhas; enquanto alguns construía a caieira, outros apanhavam a lenha para fazer a queima dos tijolos e telhas. Conta Tia Conceição que os tijolos, utilizados nessa construção, nem eram queimados direito devido à urgência da situação. Nesse vai e vem de mutirão como formigas se arrastando pelo chão: pequenas no tamanho, mas grandes na organização! Essa organização culminou nessa grande obra simbólica de luta e resistência dessa nação. Vendo ela construída, deram o nome de Salão (Matias; Santos; Jacinto, 2014, p. 34-35).

O espaço aglutinava múltiplas funções, era utilizado como escola para as crianças, para as celebrações dominicais, para as reuniões pela luta pela terra e posteriormente pelo reconhecimento da identidade indígena, bem como para atender as pessoas que chegavam à região (Messeder, 1995). Assim, o salão da Varjota foi espaço de inúmeras reuniões que consolidaram a articulação coletiva que se desenvolveria posteriormente em torno da identidade indígena (Oliveira Júnior, 1998). É significativo perceber como a história da escola da Varjota perpassa a história da luta, compartilhando com ela os mesmos protagonistas e os espaços como o do salão da Varjota, locus de educação e de mobilização política.

Compartilhou também as aflições e os medos que a comunidade vivenciou no processo de luta pela terra, uma vez que o espaço da sala de aula não ficou isento das pressões e tensões disseminadas no território. Assim, enquanto os pais de alunos empreendiam resistência derrubando as cercas, por exemplo, a escola não ficava à margem desse processo. A professora Conceição da Varjota rememora sua atuação na escola e o contexto de confronto com a Ducoco,

Nessa época até teve um confronto. Foi a época do confronto contra a firma [Ducoco]. Que queriam tomar, né. Que queriam tomar, aqui, esse pedaço de terra. Aí o pessoal daqui segurava, né. Não soltavam não. Era. Na época, eles cercavam de dia, o pessoal de noite tirava a madeira, faziam um monte e queimavam. Era. Quando era no outro dia, eles iam de novo. Cercavam de novo. O pessoal ia de noite de novo. Se juntavam tudinho. Quando era umas horas, a gente escutava os assobios deles, chamando uns aos outros. Aí se juntavam tudinho e derrubaram. Pois é. (Professora Conceição, entrevista narrativa, março, 2023)

Um episódio marcante na história da escola, enquanto funcionava no salão, foi a invasão de funcionários da Ducoco buscando negociar com os moradores da Região. Devido ao clima de tensão que tinha se instalado na comunidade com pessoas armadas circulando a

região, cercas cerceando a circulação dos moradores pelos espaços, destruição de roçados por tratores, etc. A presença de funcionários da Ducoco chegando em jipe e acompanhado de pessoas armas na escola gerou grande desespero entre os estudantes.

Vinha esses carros tudo cheio de polícia dali. O pessoal, daqui, chamava de ‘os pistoleiros’(...) Um dia encheu desses pistoleiros lá. Só que eles iam acompanhados com os gerentes daí, né, da Ducoco. Os gerentes iam com eles. Iam mais eles. Só que eles iam atrás de conversa com o pessoal. Aí, eles não desceram do jipe. Andavam num jipe, que aqui não tinha estrada.

Era uma estrada, mas era de areia. Aí não desceram os pistoleiros. Desceram só os chefes deles, aqui pra dentro. Aí, os meninos pularam a janela. Aí, foi um fuá. Os meninos pulavam pela janela e tinha um mato assim [risos] Os meninos caíram dentro desse mato. [risos] Tudo com medo. Tudo assombrado. Outros choravam, outros gritavam e outros desmaiaram. (...)

Pois é. Chega gente de carro. Tudo armado com armas na mão. Assombrava, que a gente nunca tinha visto aquilo. Um dizia: - Vai prender meu pai. E outro...[risos].O Veni alí, chorava demais. Aí, umas desmaiaram, ainda, umas meninas. Aí levamos lá pra outra casa. A casa da mulherzinha. Sei que, aí, eles conversaram lá. Mas o pessoal chegou. Quando esse pessoal chegou, o pessoal daqui chegou tudinho, se juntaram tudo ali em cima, escondido. Sabe?(...)

Eu lembro que eles ficaram tão assustados depois [episódio do jipe com o povo da Ducoco] que eles ficavam escutando, sabe. Quando eles chegavam lá. Ficavam escutando. Tinha o Giliarde. Aí, ele era o chefe. Óia lá se vem. [risos] Às vezes, qualquer zuada. Óie, lá se vem aqueles homem. [risos]

Eu: Não, é não. Ele: É. É aqueles homens. (Professora Conceição, entrevista narrativa, março de 2023)

A resistência Tremembé levou a uma série de ações de intimidação a comunidade promovida pela empresa Ducoco que não pouparam o ambiente escolar, primeiramente foi o incêndio a capoeiras, depois a invasão da área por dois veículos acompanhado de agentes militares convocando os moradores a irem a delegacia assustando as crianças que estudavam na escola (Messeder, 1995). As ações visavam pressionar as famílias a abandonarem suas casas colocando em risco a própria subsistência da comunidade com o cercamento de áreas importantes como produtoras e fornecedoras de alimentos aos moradores e a destruição de plantações.

Meu pai até tinha um cercado lá eles destruíram. Tinha mangueira. Tinha roça. Tinha as coisas, né, dentro. Botaram um trator dentro, destruíram tudo, roça, tudo. Arrancou. Destruíram tudo, tudo, tudo que tinha lá. Aí isso aí perderam porque eles não deram nada. (Professora Conceição, entrevista narrativa, março de 2023)

Sobre as disputas com a empresa agroindustrial Ducoco cumpre elucidar que elas iniciaram por volta de 1980, quando esta adquiriu as fazendas Patos e São Gabriel que faziam divisa com as localidades Tapera e Varjota. Hoje reconhecidamente terras indígenas Tremembé. De imediato as ações recaíram sobre a região da Tapera que foram pressionadas a sair da localidade mediante o recebimento de indenizações pelas benfeitorias realizadas. Em

1982 a região da Varjota passou a ser alvo do mesmo tipo de investida, alegando-se que as terras faziam parte da transação comercial e pressionando as famílias nativas para deixarem o espaço (Oliveira Junior, 1998).

A mobilização dos moradores da Varjota encontrou apoio nas celebrações das Comunidades Eclesiásticas de Base - CEBS, cujo discurso progressista destaca a importância da organização dos pobres na luta por seus direitos articulando evangelho e realidade social. Assim, os agentes 'cebianos' foram convidados a realizar celebrações na Varjota, estas ocorriam quinzenalmente e passaram a ter o Salão da Varjota como espaço dos encontros. Nestas reuniões eram realizados debates sobre a terra e a forma de mobilizar a luta contra a Ducoco. Em represália a essa mobilização acirrou-se as pressões na região da Varjota que se encontrava assessorada juridicamente pela Comissão Pastoral da Terra – CPT (Oliveira júnior, 1998).

A gente se pegou no Evangelho para garantir também os espaços, principalmente no Evangelho Vida, que era onde se discutia os assuntos com relação à luta. Aí, conhecemos outras pessoas, como o padre Albanito, Dr. Pinheiro, que era o advogado, Maria Alice e Bete que eram ligados à Diocese de Itapipoca. (Cabral, 2014, p.23-Depoimento Diana)

Nesse primeiro momento a mobilização comunitária ainda não ocorria invocando a identidade indígena, tanto que o processo ocorreu no Fórum do Município do Acaraú exigindo a posse coletiva da terra sob a alegação da usucapião. “O povo não sabia o significado do que realmente eram. Eram gente como todos. Viviam na cultura trabalhando e vivendo” (Professora Conceição, 2023- entrevista). Embora ainda não se reconhecessem como indígenas, nas alegações apresentadas em Juízo apontavam a Varjota como área do aldeamento missionário de Nossa Senhora da Conceição, a terra do Aldeamento.

O fato dos habitantes da Varjota testemunharem que pertenciam à terra do aldeamento e dizerem que ele era dos índios pesou no convencimento do Juiz que decidiu a ação de usucapião. Foram explicitados elementos caracterizadores de um perfil étnico que não foram compreendidos em toda a sua dimensão por parte dos agentes da CPT. “Os habitantes da Varjota afirmavam que tinham direito à Terra do Aldeamento, pois suas famílias sempre viveram numa parte desse território. Muitos argumentavam, sobretudo, que seus antepassados eram índios “(Valle, 1993, p.104).

Assim, embora a mobilização comunitária da Varjota não reivindicasse inicialmente a etnicidade, isso só entra em pauta posteriormente, já existia um horizonte étnico no confronto com a Ducoco conforme ficou explicitado nas afirmações referente a Terra do

Aldeamento, de tal forma que eles conseguiram em sua narrativa estabelecer uma linha de continuidade entre esses movimentos.

Creemos que se é possível promover essa articulação entre esses momentos distintos da luta, um marcado pelo confronto com a empresa e outro pelo reconhecimento étnico, é possível supor que também exista essa linha de continuidade na experiência da Escola da Varjota que vai se percebendo e constituindo como escola indígena até atingir a maturidade de hoje com a Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa .

Na época ninguém tinha muita essa ideia de educação indígena, porque ninguém lá... Eu mesmo, na minha cabeça, não imaginava que um dia a gente fosse conseguir uma escola mesmo indígena, do nosso povo daqui. Não.

Agora ensinar coisas da cultura. O que nós ensinamos aqui era só coisa da cultura. Só coisa da cultura. As comidas da cultura. Tudo da cultura. Ninguém trazia nada de fora para cá, não, para ensinar a eles não. Só coisa da cultura. Trabalhar assim.. Cocar. Essas coisas assim sabe. Os utensílios para as pessoas. Saia de pena. Essas coisas a gente ensinava. Só que a gente ensinava falando, né. Como era aquilo. Como fazia. Depois escrevia no papel alguma coisa para eles.

Só que aí com o tempo. Já em 1986 a gente já tinha uma ideia. Logo no início nem tanto. O pessoal podia ter. Os mais velhos. Podiam até imaginar. Era os mais velhos. Em 1986 a gente já tinha mais ou menos uma ideia de que nós poderíamos construir uma escola maior. Que nós podíamos um dia estudar, porque nós também não tínhamos tanto estudo para construir uma escola grande, mas nós tínhamos fé de estudar ainda. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

No mesmo sentido,

Quando fala se já se pensava a ideia de ser uma escola indígena o pessoal não tinha essa noção . Mas aí com a chegada desse pessoal. A Maria Amélia vinha muito. Cheguei a conhecer a Maria Amélia andando por esses caminhos. Aí ela quem impulsionou o pessoal a se identificar. E que ajudou o pessoal a se unir enquanto aldeamento, né. Que não tinha essa ideia de aldeamento. Aí o pessoal começou a fazer reunião junto. Região da Praia, Tapera, aqui.(Professor Naldinho, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Pelas colocações de nossos interlocutores observamos que a escola não nascia reivindicando o título de indígena, pois os atores sociais envolvidos nesse processo não tinha consciência dessa indianidade nem mesmo existia a legislação que define a educação escolar diferenciada, entretanto isso não significa dizer que ela não nasceu com características locais, realizando atividades contextualizadas, servindo nas merendas os alimentos próprios da terra (tapioca, grolado, peixe, macaxeira), debatendo questões referentes às plantações. É principalmente emergiu da organização política do grupo no contexto da luta pela terra.

Conforme nos coloca a professora Conceição, somente a partir de 1986 passa a haver um maior investimento na diferenciação étnica dos moradores da Varjota estimulados

pelos missionários que atuavam na comunidade, dos quais algumas referências são Maria Amélia, Rita de Cássia, a Missão Tremembé, a Igreja Metodista e também do intercâmbio realizado com outros povos indígenas do Brasil.

Foi só depois que a Carla veio, depois que o pessoal da Igreja Metodista veio, depois que tiveram a experiência, na Bahia, com os povos indígenas de lá, né. Eles vieram para cá. O povo da igreja Metodista estava nesse movimento de o pessoal se afirmar enquanto, né. Já havia pesquisadores e tal. Aí o pessoal começou a dizer que aqui era um povo indígena e que precisava se afirmar. A igreja veio fazer esse trabalho através da Rita de Cássia. Esses aí vieram para fortalecer.

Daqui foi um grupo para a Bahia e quando chegaram de lá. Foram visitar lá os Pataxós. Aí foi que vieram com a ideia de cacique. Aqui não tinha. Aqui não existia isso. Aí foi que o pessoal escolheu. Aí nomearam o Vicente Viana que já era assim uma pessoa, depois do velho Zé Miguel lá da Praia e da mãe do João Venância e a avó lá que dançava o Torém, aí, foi o Vicente Viana que ficou como puxador. Aí botaram ele, né. Aí já tinha a missão Tremembé. A Maria Amélia já tinha andado por aqui pesquisando. Foi quem assim impulsionou o pessoal a se identificar. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Valle (1993) destaca que os missionários estimularam a diferenciação étnica entre os Tremembé da varjota desde 1986, ação reconhecidas pelos próprios líderes da comunidade, que buscavam nesse processo atualizar as histórias contadas por seus pais, refletir sobre os conhecimentos que tinham dos índios da Terra do Aldeamento e se esforçavam por estabelecer distinções mais claras com a população camponesa. Escolher um cacique e pajé figuras políticas que representam o grupo, fortalecer a prática de dançar o Torém e promover a unidade entre os Tremembés da região da Praia e da Varjota, fazem parte desse processo de diferenciação e consolidação da unicidade da luta.

(...)a prática missionária passou a estimular, sobremaneira, as condições de possibilidade desse investimento, valorizando a auto-atribuição e diferenciação étnica; incentivando a criação de manifestações culturais consideradas “indígenas” (Torém, o artesanato das mulheres); contribuindo para o ambiente cada vez mais favorável às reflexões internas da etnicidade, que veio se construindo pouco a pouco e de maneira bem original, pois articulada a forma de organização e a ideologia “pastoral-comunitária”...”Confirmou uma com a outra, a nossa luta de índio e do campo. A gente se reconhece ao mesmo tempo como índio e trabalhador rural”.(Valle, 1993,p.112)

Nesse cenário de investimento étnico tem destaque a dança do Torém ressignificada como ‘expressão simbólica da unidade grupal’ (Oliveira Junior, 1998, p. 17) conforme explicamos anteriormente. Nesse processo de percepção da importância da diferenciação para afirmação da identidade, há um investimento no fortalecimento da cultura e as escolas são percebidas posteriormente como locais de resistência e afirmação étnica propiciando a explicitação de uma fronteira étnica através da visibilização e valorização dos saberes da

cultura. Daí que se converta em bandeira de luta o lema queremos uma ‘educação que não mude nosso jeito de ser’ (Diana-liderança da Varjota).

O ano de 1986 é também lembrado como um marco importante da Escola da Varjota, pois foi quando começou a parceria com a prefeitura de Itarema que disponibilizou merenda para os estudantes, remuneração e formação para a docente. Nesse mesmo ano chegou outra professora para a escola, indicada por Tio Agostinho, que passou a dividir com Conceição as obrigações referentes à escola e servir de companhia para as formações.

Aí quando foi em 1986, andou uma candidata aqui, uma candidata a vereadora, que é a Dijandira, alí do Torrões. (...) Aí, andou. Chegou aqui. Conversou com o Tio Agostinho. A maior parte, eles iam, alí, para o tio Agostinho. O pessoal dizendo que era bom, que uma escola aqui era bom por conta da prefeitura. Que ela arrumava uma vaga. Eu sei que aí me chamaram, para vê se eu queria. Aí, eu disse que queria. Aí pronto. Aí ela arrumou. Oitenta e seis. Aí eu comecei a trabalhar. Aí fui para umas formações na Almofala. Passei cinco dias na Almofala. Aí voltei. Aí pronto. E aí tem um rio, que no inverno, o Naldinho aí sabe. No inverno, não tinha quem passasse. (...) E assim mesmo a gente ía. Eu passava com água no pescoço, com um saco na cabeça. Um saco de merenda. Era por mês, mas aí, às vezes, tinha formação. Às vezes, era de 15 em 15 dias. Aí tinha que ir lá para a Dijandira. Às vezes, era lá. Era ruim. O pior era isso. (...) Aí, quando era no verão, a gente levava um jumento, botava uma carga no jumento e ía buscar essa merenda. Aí, às vezes, a gente não tinha dinheiro para pagar. Tinha a canoa, mas, às vezes, a gente não tinha dinheiro para dar duas viagens pagando canoa. Aí, ía buscar na cabeça mesmo.

Aí, o Tio Agostinho trouxe outra menina para trabalhar aqui. Trouxe de Fortaleza uma filha dele. Isso mais ou menos no final de 1986. Eu estava com pouco tempo que trabalhava só. Aí ele foi. Eu comecei no começo do ano trabalhando com a prefeitura em 1986. Quando foi no final do ano, ele trouxe uma filha dele que morava em Fortaleza para ajudar. Aí melhorou porque ela me ajudava a ir buscar, ir para as formações. Nós íamos juntas. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Retomando a defesa da ideia de que a Escola da Varjota mesmo não nascendo reivindicando o título de escola indígena, ao revisitar o passado da mesma é possível percebê-la como tal, pois como mencionamos anteriormente foi fruto do protagonismo das futuras lideranças da Varjotas, teve como primeira docente uma professora que é Tremembé, nasceu contextualizada na realidade de luta pela terra acompanhando de perto essa trajetória. O crescimento do quantitativo de estudantes e a divisão em séries fizeram com que a escola tivesse como espaço de sala de aulas locais simbólicos ao pensar os saberes da cultura Tremembé, são estes o salão da Varjota, a casa de farinha, e a casa de Navegante, artista Tremembé que trabalha com a pintura de toá, uma tinta extraída do barro. (Figura 16 e figura 17)

Eles diziam que não tinha onde ensinar esse povo todo. Sei que nós nos dividimos. Eram uns nas casas, outros na casa de farinha. Foi. Aí nós deixamos lá [o salão] para a Marlúcia e eu fui para uma casa de farinha, aqui, da Dadinha, que é perto dele aí [referência a Naldinho]. É foi sala de aula. Aqui também na casa da Navegante, que é naquela casa, ali, também. Ali também no salão, no salão comunitário, também

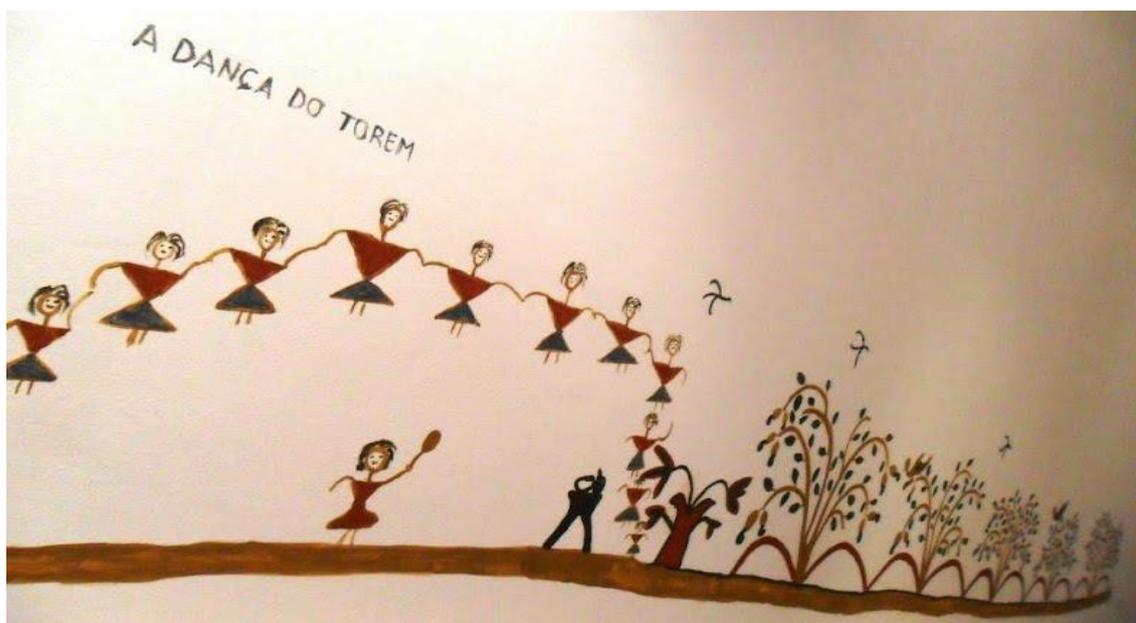
passamos um tempo ensinando. Foram espaços de sala de aula. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

FIGURA 16 - Casa de farinha na Varjota que foi espaço de sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

FIGURA 17 - Pintura em toa representando a dança do Torém feita por Navegante por ocasião da exposição Sagrado Coração do Ceará no Centro Dragão do Mar.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2012.

Ao contrário da Escola Alegria do Mar, na localidade da praia, que nasceu com o Torém presente em seu currículo, isso não ocorreu na Escola da Varjota, pois embora os Tremembé dessa região conhecessem o Torém, eles não o dançavam, sendo a prática da dança domínio exclusivo do grupo da praia. Primeiramente articulada em torno dos irmãos José Miguel e Tia Chica até 1972, e posteriormente tendo a frente Vicente Viana (futuro Cacique) e

seu primo Geraldo Cosmo, estes retomaram a prática da dança em 1975, tendo o livro do folclorista Silva Novo como referência. Mesmo a escola da Varjota não tendo contado inicialmente com a dança do Torém em seu currículo como a escola da Praia, inclusive essa observação é utilizada por Fonteles (2003) para evidenciar a dimensão diferenciada da escola indígena, se nos atentarmos aos espaços que serviram como sala de aula podemos supor que saberes Tremembé como a farinhada e a pintura com barro perpassavam as atividades escolares na Varjota. O caráter político comprometido com a mobilização comunitária que impulsiona a luta estavam presentes nessa experiência de escola da Varjota.

A dança do Torém na Varjota foi estimulada pelos missionários como forma de fortalecer a organização política e construir uma unidade grupal, sendo este um dos trabalhos prioritários da Missão Tremembé, no ano de 1989, visto que existia uma rivalidade entre as duas regiões devido a heterogeneidade organizacional. A região da Praia se organizava em torno de Vicente Viana e o grupo de torenzeiros e via com desconfiança a presença de pessoas da Varjota participando da dança; já a região da Varjota possuía suas próprias lideranças formadas na organização cebianas, mostrando resistência à autoridade política do Cacique. Porém, à medida que se desenvolvia a mobilização política foi tornando-se evidente para os próprios índios a necessidade de uma ação conjunta para o fortalecimento da luta. Nesse percurso, a construção da unidade grupal perpassou negociações internas como representações políticas de ambas as regiões, atualmente é possível percebê-la na escolha de um cacique da Praia e um pajé da Varjota e foi externalizada na dança do Torém (Oliveira Junior, 1998). Em termos dos eventos da escola existem duas importantes mobilizações políticas: uma é a Marcha de Autonomia e Resistência realizada na localidade da praia, a outra é a comemoração do “dia dos povos indígenas” realizada na localidade da Varjota.

Retomando a questão do Torém na região da Varjota, num primeiro momento eles se deslocavam até a localidade do Barro Vermelho para aprender o ritual com João Luiza que tinha dançado Torém com a Tia Chica da Lagoa Seca, porém enfrentaram o desafio de pronúncia as letras das canções em vocábulo indígena tendo de que recorrer ao livro do folclorista José da Silva Novo. No segundo momento, após visita da Funai em 1992 fortaleceu-se a unidade política da Praia e da Varjota em torno do ritual do Torém, e este passaram a ter apoio mais significativos dos tradicionais ‘torenzeiros’ da região da praia na aprendizagem da dança (Oliveira Júnior, 1998).

Mais uma vez a Escola da Varjota não ficou alheia a esse movimento, completamente inserida na realidade, da porta da escola, ou melhor, da porta do salão comunitária era possível acompanhar o desenrolar da dança. Uma escola que acredito já era

indígena embora estivesse em construção de seu reconhecimento, tal qual os moradores da região e ao passo que ia incorporando elementos simbólicos significativos para a afirmação étnica estes passavam a ser fazer presentes de alguma maneira no cotidiano da escola.

Já era uma escola indígena, porque nós só trabalhávamos as coisas da cultura. O que a gente não fazia era dançar o Torém, porque nessa época o pessoal ainda vivia tudo escondido, né. Ainda não tinha essa dança do Torém.(...)

Nessa época, eu vi muito, os meninos na sala e eles dançando o Torém debaixo do cajueiro. Eu com os meninos na sala e eles dançando o Torém debaixo do cajueiro. Faziam uma roda e iam dançar o Torém. Só que eu não dançava o Torém, porque eu não sabia na época. Não sabia. Depois que fomos aprendendo. Fomos vendo. A gente foi trazendo os meninos também. As crianças para dentro. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Conforme nos informa Cabral (2014) e reafirmamos nesse trabalho, ao passo que a região da Praia vivia sua experiência de educação indígena com a Escola Alegria do Mar e a professora Raimundinha, a região da Varjota vivenciou uma experiência similar que se inicia em 1984 e se estende até os dias hoje. Escola que vai se percebendo e constituindo como escola diferenciada indígena Tremembé com o amadurecimento da luta e a consolidação da consciência de ‘ser Tremembé’.

Talvez essa afirmação suscite algumas indagações, por exemplo, quando então podemos dizer que esta escola se tornou uma escola indígena? Quando ela passa a existir na Varjota como Escola Indígena? Eu sinceramente não sei responder, nem mesmo acredito que o ‘tornar-se’ possa ser demarcado temporalmente em um dia específico, numa ruptura brusca, num corte simétrico, numa data de registro, a menos que estejamos falando em termos de registros oficiais. O tornar-se para mim é processo, construção que se faz e refaz diuturnamente.

Quero inclusive rememorar uma indagação que me surgiu após assistir o filme Corra, Lola, Corra. A indagação era, quando passamos a existir/ser? Seria no momento que nossos pais passam a planejar nossa existência mesmo antes da gestação e evitam determinadas condutas como fumar e beber para a saúde do futuro bebe? Seria no momento que somos concebidos, mesmo que nossos pais não tenham consciência disso? Seria no momento em que tomam consciência da concepção preparam o enxoval e adicionam suplementos vitamínicos para que crescamos saudável ou, ainda, no momento do parto quando enfim podem ver nossos rostos, nos abraçar e tocar? Seria no momento em que somos registrado em cartório, ganhamos um número de cadastro de pessoa física e já podemos até ter bens em nossos nomes? Poderia pensar inúmeros outros marcos para nossa existência, mas estes bastam para perceber que existem inúmeras formas de existir/ser presença no mundo que impacta concretamente a realidade. O marco de nossa existência pode ser um ou outro dependendo de nosso referencial, da história que buscamos narrar, do que almejamos conquistar. Quantos brasileiros não ficaram

de fora das políticas públicas de assistência na pandemia por não existirem nos registros do estado, embora existissem.

Uso a inquietação acima para expressar que acredito na existência da escola indígena entre os Tremembé da Varjota desde o início da escola em 1984 pois foi uma escola nascida do desejo e do protagonismo desses autores sociais que mais tarde se afirmariam índios Tremembé. Foi uma experiência de escola contextualizada na realidade social da comunidade, na qual o espaço utilizado como da sala de aula era o mesmo onde se realizavam os debates políticos na luta pela afirmação étnica e a posse de terra. Uma escola cujas salas de aula eram o salão, onde se realizava os encontros das lideranças locais, a casa de farinha, a casa da artista Tremembé Navegante detentora de um saber tradicional a pintura em toá.(Figura 18)

FIGURA 18- Escola Indígena Tremembé José Cabral de Sousa, atual escola da Varjota.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Em conformidade com o relato de nossos interlocutores é verdade que a Comunidade da Varjota ainda não tinha construído a consciência em torno do ‘ser Tremembé,’ ‘ser índio’, mas isso não nega a realidade que a escola nasceu do protagonismo desses atores sociais que mais tardes se afirmaria Tremembé, que ela foi incorporando em sua trajetória os aprendizados que nasceram da luta, inclusive o aprendizado de demarcar essa fronteira étnica com a visibilização de saberes e práticas da cultura que posteriormente foram incluídas em seu currículo.

Assim, mesmo sem perceber já se fazia articulada com a luta, com o contexto local, com os saberes da cultura. Logo cremos tratar-se de uma escola que se descobre indígena ao passo que as pessoas que a constroem e a comunidade na qual está inserida afirma sua indianidade e a reafirma no seu processo de escolarização, que busca a partir da década de 1990 a construção de uma educação diferenciada em conformidade com a legislação vigente,

incentivada pelos parceiros de luta e numa luta unificada entre os Tremembé da Região da Praia e da Mata.

[...] já fazia muito tempo que se clamava por uma escola diferente, e a Maria Amélia sempre batia em cima do povo para que se criasse. Essa escola, pra ser criada, houve muita luta. Muita reunião, para que a gente pudesse criar. O povo do Córrego João Pereira também tava junto com a gente. Teve até uma reunião com o Napolini, (Secretário de Educação do Estado do Ceará, na década de 1990), onde eu conversei com ele, e ele me fez muitas perguntas a respeito da escola. E aí me perguntou por que a gente queria uma escola diferenciada, e eu disse que a gente queria uma escola que não mudasse nosso jeito de ser, onde a gente pudesse dizer quem somos e não ser discriminados.

Essa escola teve todo o apoio das lideranças, onde cada uma se empenhava pra conseguir essa escola diferenciada, para que nossos filhos pudessem aprender sem serem discriminados, dizer “sou índio” e não sofrer agressões de ninguém.

Essa escola diferenciada nasceu dentro da luta pela terra, onde ela é uma força muito grande nessa luta.

Cada criação que se tinha nesse processo da escola diferenciada era algo que reforçava a luta. Quando se imaginava em organizar alguma coisa nessa luta, era sempre pensando na melhoria da luta pela terra. (Cabral, 2014, p. 46-47 - Depoimento Diana)

Por fim, reafirmamos que as escolas indígenas Tremembé nascem da luta, pois nascem para proteger as crianças da discriminação ao ser afirmarem como indígenas, nascem para educa-las dentro de seu próprio território e assim minimizar as chances de violência física diante do acirramento das tensões seja com a empresa Ducoco na Varjota ou com os posseiros na Praia. Nascem da luta pois são construções comunitárias nas quais os Tremembé são os protagonistas na criação da escola e na luta por sua manutenção mesmo diante dos poucos recursos. Nascem da luta, pois é na luta pela afirmação étnica que passam a lançar um olhar diferenciado para a escola, entendendo-a como local propício para a conscientização e fortalecimento das novas gerações sobre quem são, sua origem, sua história e assim reforçar essa mobilização política. Nascem da luta, ainda, porque não são doações do Estado, são uma construção comunitária reivindicada por esse povo e que muitas vezes se choca com o projeto hegemônico de educação incapaz de dialogar com as particularidades de uma escola diferenciada indígena e por isso segue lutando.

4. 3 A expansão da perspectiva da educação diferenciada indígena e a formação de professores Tremembé.

A compreensão em torno dessa trajetória de luta pela educação escolar que perpassa a iniciativas autônomas e sem assistência técnica ou financeira do Estado é fundamental para não cairmos no equívoco de pensar que foi a legislação específica que criou a educação escolar diferenciada, num binômio causa- consequência. O que inclusive reforçaria a ideia da educação diferenciada como doação numa perspectiva hierárquica. A escola como “nascendo da luta”

sugere, inclusive, o caminho inverso, ou seja, a partir das demandas comunitárias e da organização do movimento indígena no Ceará, o Estado passa a ser tensionado a criar leis que regularizem essa nova realidade e as leis já existente passa a ser acionadas.

Essa iniciativa demonstra que não é necessária a lei para que a escola tome forma e comece a atuar, e sim que as intenções são precedentes à lei e que esta, em muitos casos, só legitima e formaliza uma reivindicação, uma prática. Na maioria das realidades dos grupos indígenas, a escola proposta surge em meio à luta pelo reconhecimento dos grupos, a demarcação das terras, o direito à saúde diferenciada, dentre outras. (SOUSA, 2009, p. 352).

Chegamos ao ano de 1997. A escola diferenciada é finalmente reconhecida e passa por um processo de ampliação para as outras localidades. Aos poucos a escola diferenciada está presente nas aldeias da Praia, Varjota, Tapera, Mangue Alto, Passagem Rasa, Panan, Saquinho. Nesse processo, tanto novas escolas são criadas, como escolas convencionais são apropriadas pela etnia e transformadas oficialmente em escolas diferenciadas. É o caso da Escola José Cabral de Souza, atual Escola Indígena da Varjota. Nesse percurso há o aumento de crianças frequentando a escola diferenciada e permanecendo nela. Surgiu a necessidade de formas novas turmas de séries mais avançadas de acordo com a progressão dos estudantes na escola.

No ano de 1997
Outras escolas chegaram
A união dos Tremembé
Outras conquistas alcançaram
Em seis novos lugares
As escolas se organizaram. (Nascimento ; Jacinta,2014, p.27)

Na aldeia de Varjota
Tapera e Mangue Alto
Existem essas escolas
Que não são nem um boato
Pra conhecer nosso passado
Sem deixar nada de lado. (Ibidim, p.29)

Também na Passagem Rasa
No Panan e no Saquinho
Essas escolas se espalharam
Seguindo o mesmo caminho
O povo todo apoiando
Nos dando força e carinho.(Ibidim, p.31)

Paralelo ao crescimento da escola, a comunidade percebe a necessidade de capacitar os professores indígenas propiciando uma formação que contemplasse tanto os saberes da cultura ‘de fora’ como os saberes da cultura Tremembé, criando uma base similar para a atuação docente. Desta forma, em 2001 foi criado o Magistério Indígena Tremembé (MIT) uma formação de nível médio para professores, que contou com 42 cursistas Tremembé.

Diferenciado Tremembé
 Ensinamos a nossa cultura
 O jeito que o nosso povo é
 Com o apoio dos nossos mestres
 O cacique e o pajé. (Nascimento; Jacinto, 2014, p.33)

Hoje nós temos valor
 Juntos estamos a lutar
 Mantendo nossas escolas
 Para a tradição preservar
 Elas são diferenciadas
 Porque temos o poder de ensinar.(Ibidim,35)

Buscamos em nosso povo
 Manter viva a união
 Passando do velho ao novo
 De geração a geração
 Na escola diferenciada
 Os saberes da tradição. (Ibidim,37)

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. (Ibidim,39)

Pelos versos observamos a ênfase que as pesquisadoras dão a escola como espaço de fortalecimentos da identidade e cultura Tremembé, como fica explícito no uso do pronome “nosso” e em expressões como “ensinamos nossa cultura”, “para a tradição preservar”, “Passando do velho ao Novo/ De geração a geração/ Na escola diferenciada/ Os saberes da tradição”,e destacando a presença dos “mestres Cacique e Pajé”, bem como o “poder de ensinar” a sua cultura. (Figura 19)

FIGURA 19 - Slogan da escola em blusa feita para Marcha de Autonomia



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2015)

Nesse aspecto, para entender a ênfase nos aspectos culturais é preciso ter clareza de que historicamente os Tremembé vivenciaram relações sociais fortemente imersos no contexto regional pouco se diferenciando dos demais segmentos sociais mais pobres, com os quais compartilhavam hábitos e costumes, porém a medida que reivindicavam suas terras baseados em referenciais étnicos, começaram um esforço de visibilizar distinções mais claras entre eles e a sociedade nacional (Oliveira Júnior, 1998).

Essa mobilização também irá perpassar a educação escolar, que não está apartada da realidade social mais ampla, reverberando em seus currículos com o ensino da História Tremembé e os conhecimentos elencados como tradicionais. Assim, “no currículo da escola tem lugar de destaque a história dos próprios Tremembé e seus conhecimentos tradicionais, a memória sobre os acontecimentos acerca da igreja de Almofala e da Terra da Santa” (Nascimento, 2009, p. 152-153)

A inclusão desses conhecimentos são estratégias de luta e resistência, pois ao criar condições para a existência desses saberes na escola, inclusive formalmente como disciplina, eles criam condições de manter a memória histórica que legitima seu território e dialogar com as políticas públicas evidenciado os referenciais étnicos indígenas. Assim, ter os saberes tradicionais no currículo é uma atitude de resistência à usurpação de seus territórios físicos e simbólicos. Como nos adverte Nascimento,

Os indígenas que vão sendo usurpados de suas referências, histórias, e memórias, porque de alguma forma são apoios da memória do seu território, também são esvaziados para serem convertidos em campo vazios a serem preenchidos por identificações alheias a si mesmas, que muito justificam o enquadramento em uma categoria de classe de explorados. A integração significou, ao longo da história, exclusão, expulsão de seus territórios (simbólicos). Isto tem a ver com o processo de migração de uma massa de despojados e explorados que buscam na cidade, meios para sobreviver (Nascimento, 2009,p . 136).

Lembremos que “não se trata de manter a qualquer custo práticas tradicionais, mas de reinventá-las, também, em função do projeto político dos Tremembé” (Fonteles, 2003, 137).

A cultura indígena é, por excelência, o lugar da invenção. A escola indígena do Nordeste, para ser reconhecida, precisa ser muito inventiva. A escola indígena no Nordeste é muito mais moderna do que nós, é muito mais inventiva. Nossa sociedade está demasiadamente estabilizada. Este momento, agora, é o momento de inventar. Neste momento, os índios estão se reinventando como nunca! Reinvenção não é fraude (Fonteles, 2003, p. 165).

Ainda, sobre o MIT é preciso destacar que os professores indígenas que estavam atuando na escola, naquele momento, não tinham nenhuma formação para docente, a grande maioria nem tinha concluído o ensino fundamental na escola convencional. A própria

Raimundinha, primeira professora da escola indígena, não tinha concluído a quarta série, ou seja, os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o MIT foi um projeto pensado pela comunidade para formar esses professores e fortalecer a escola nos conhecimentos da tradição

Então o objetivo do ensino médio era preparar os professores das seis escolas Tremembé, do povo Tremembé de Almofada para ter o conhecimento das coisas básicas, para poder ensinar nas escolas Tremembé. Não coisas apenas como ensinar ler, escrever, mas as coisas da própria cultura, né? Importante ressaltar isso.

O MIT [...] teve a intenção de nivelar, nesse sentido, um conhecimento básico de todas as professoras e todos os professores na cultura Tremembé. Porque era a primeira vez que os Tremembé estavam tendo uma formação específica para ensinar em suas escolas.

Então, não importava se tinha gente que tinha só a quarta série, ou se tinha gente que já tinha terminado o ensino médio. O que era coisa muito rara. Mas nenhum havia feito uma formação específica na cultura Tremembé para ensinar nas escolas Tremembé. (JOPOI, 2021 - fala de Fonteles Filho)

Vejamos como o MIT foi apresentado no poema de Nascimento e Jacinta (2014):

Agora falamos do MIT
Que foi uma formação
Dos professores Tremembé
Com muita organização
Este curso foi chamado
“Magistério Pé no Chão”. (Nascimento; Jacinto,2014, p.41)

Foi um curso de nível médio
Formando nossos docentes
Estudando nosso passado
Mas também nosso presente
Quarenta e dois Tremembé
Diplomados e competentes. (ibid. p.43)

O MIT foi pioneiro
No Nordeste do Brasil
Tremembé marcou história
Seu próprio caminho construiu
Para outros povos indígenas
Uma estrada abriu. (Ibid. p.45)

As aulas aconteciam
Nas nossas comunidades
Os professores e parceiros
Com muita generosidade
Nos ensinavam com alegria
A ser professor com mais qualidade. (Ibid.p.47)

O Magistério Indígena Tremembé de nível médio foi também chamado de “Magistério pé no chão”, por ser realizado no chão “das nossas comunidades”, cada mês em uma localidade diferente fortalecendo o vínculo com o aldeamento, valorizando os saberes da tradição e as narrativas das lideranças.

[...] Essa é uma realidade que aconteceu. O começo do encaminhamento que se deu para a questão da educação. Uma Experiência e tanto, né? Muitos parceiros, né? E para se mostrar a realidade de como se fazer educação diferenciado. Para mostrar, que não se faz a educação dentro de quatro paredes [...] se faz educação é ao ar livre, vendo os planetas, vendo as estrelas... Eu fui com maior honra, assim... De ter sido professor desse curso [...] com as experiências que a gente vem... tem. E ser um professor para falar das experiências que a gente tem, de saberes do céu, terra e mar. (GPTIE, 2020 - Fala do Cacique João Venância)

Uma outra característica essencial para entender a história da educação diferenciada Tremembé é a capacidade da etnia de estabelecer parcerias com pessoas “de fora” da comunidade e instituições capazes de fortalecê-lo o seu projeto de educação diferenciada.

Nesse sentido, Gilsa e Fonteles na live realizada da JOPOI rememoram a atuação de alguns docentes “de fora” como o Professor Miguel Braga lecionando a disciplina de Ciências Náuticas e o Professor Gerson Júnior na disciplina de História e memória Tremembé. Segundo Gilsa, uma das características dos professores que atuaram no MIT era o fato de “Os professores que vinham [lecionar no MIT], eles traziam os conhecimentos deles e juntavam com os nossos. Então eles sempre nas avaliações, eles ficavam apaixonados porque os conhecimentos deles cresciam mais ainda, em relação a isso” (JOPOI, 2021- fala de Gilsa).

O Miguel ele trabalhou com a gente sobre essas coisas de barco, embarcação, o mar e tudo isso. A gente com o nosso conhecimento junto com o dele a gente foi só se aperfeiçoando. [...]

Ele (Gerson Júnior) colocou... Tinha uma mala e a gente ia colocar as nossas memórias dentro dessa mala. Todo mundo num rodízio, né? Cada um tirava uma coisa. Tipo, vamos dizer, uma maraca. Aí eu ia dizer: - A maraca ela me representa, ela faz parte da minha memória... Então foi um momento muito emocionante, muito emocionante e marcante. A gente se emocionava só em lembrar do nosso passado, da nossa história. Então ele trazia assim pra nós. História e memória Tremembé Falando do Português. A gente tinha um pouco de conhecimento já do Português, mas os professores que vinham, eles falavam coisas que a gente não tinha estudado ainda. Então a gente foi só crescendo no conhecimento do Português.

A matemática a gente também teve um professor muito bom. Nessa época também ele sempre usava as nossas coisas, que a gente tinha, semente, búzio. A gente sempre trabalhou nesse sentido né? Que usar as nossas coisas da cultura junto com as coisas que vinham de fora (ibidem- fala de Gilsa)

A percepção desse trabalho em parceria com professores de fora da comunidade é importante para entender a potencialidade de diálogo de saberes, ou ainda, construção de saberes parceiros, ou seja saberes que nascem das relações compartilhadas entre saberes diversos, respeitando a legitimidade da experiência que gestou cada um deles e buscando um diálogo genuíno que contribua para a geração de um saber mais rico, contextualizado nas

realidade locais e atendendo aos anseios de fazer viver os grupos que o elaboram (Figueiredo, 2007, 2010).

Conforme Freire (2008) não é possível o diálogo se os envolvidos no processo não se predispõem a ele, não reconhecem os outros e seus saberes como legítimo, ou seja, se sentem “donos da verdade” enquanto absolutiza e personificam a ignorância na figura do outro. Também não é possível o diálogo sem criticidade, o encontro-confronto entre leituras de mundo, num processo comprometido com a transformação da realidade social.

É essa potencialidade de diálogo entre saberes, diálogo intercientífico, que observamos quando Gilsa nos fala “a gente com o nosso conhecimento junto com o dele”, logicamente a ideia aqui não é a simples justaposição de conhecimentos, mas o diálogo que favorece a leitura de cartas náuticas, o aperfeiçoamento das técnicas de navegação, a melhor compreensão da relação desse povo com o mar.

Ao dizer “A gente se emocionava só em lembrar do nosso passado, da nossa história. Então ele trazia assim pra nós. História e memória Tremembé”, temos a inserção das narrativas orais, da afetividade, da reflexão crítica. Através do exercício de atribuir sentido/significado para o vivido. Temos, ainda, a possibilidade de tensionar narrativas e problematizar a realidade. Nesse último aspecto, recordo uma fala de Gerson Júnior em reunião do Grupo de Educação Ambiental Dialógica (Gead), realizada na casa de Eleomar Rodrigues. Gerson lembrou que nessa disciplina, em que foi professor, ele indagou se a cadeira de plástico pertencia a cultura Tremembé. Chamando atenção para o uso desse objeto, não no sentido de criticar, mas de evidenciar esse movimento da cultura, as apropriações que fazemos dos artefatos culturais.

Dito isto, destacamos que o Curso MIT durou aproximadamente três anos. Findou em 2003, sendo os certificados entregues apenas em 2006. Nesse interstício, nasceu o desejo de um curso de formação de professores em nível superior que foi mais uma vez criado pelos próprios Tremembé, de forma autônoma, sem o apoio financeiro da Seduc ou da Universidade.

Somente em 2008, o MITS é aprovado pelo Ministério da Educação (2008) e passa a receber recursos por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). O curso foi vinculado à Universidade Federal do Ceará tornando-se o seu primeiro curso específico. É importante destacar que, até 2008, os professores trabalhavam de forma voluntária e os próprios cursistas garantiam os meios para a realização dos seus estudos.

Dito isto, retomemos o poema de Nascimento e Jacinta (2014):

Depois veio o curso MITS
 Com mais força e união
 Estudamos muitos assuntos
 Principalmente a demarcação
 Da terra, que é pra nós
 A mãe da nossa nação. (Nascimento e Jacinta, 2014, p. 49)

O MITS é uma graduação
 De nível superior
 Que trouxe mais aprendizagem
 Para cada educador
 Na Universidade Federal
 Conquistando respeito e valor (Ibidin.51)

O MITS fez história
 Nos deu novos conhecimentos
 Foi todinho construído
 No nosso aldeamento
 Seguindo os passos do nível médio
 Teve grande reconhecimento. (Ibid. 53)

No nosso curso MITS
 Tivemos muito alegrias
 Junto com os docentes
 Nos orientando noite e dia
 Tinha também as lideranças
 Que são nossos grandes guias (Ibid. 55)

Nos professores Tremembé
 Agradecemos a Deus
 Aos amigos e pacientes
 Por tudo que a gente recebeu
 Por todas essas vitórias
 Que a gente aqui escreveu (Ibidin.57)

O MITS seguiu os mesmos passos do MIT, sendo uma Licenciatura “Pé no chão” da aldeia, com módulos mensais realizados nas várias localidades, com a presença dos professores, coordenadores, lideranças comunitárias, estudantes e comunidade. A sala de aula não se desvinculou do aldeamento. A convivência entre os cursistas fortalecia a autonomia da gestão do curso e os laços de amizade, criando verdadeira irmandade, “irmãos de leite” como são chamados aqueles que são amamentados pela mesma mãe.

[...] uma das diferenças do nosso curso, tem muitas diferenças no nosso curso, mas essa é bem específica a nós. Era isso mesmo, na época que eu era mãe. Tinham duas. Então eu era a terceira. E aí eu tinha muito leite, né? E aí a gente fazia o quê? Às vezes, o menino estava chorando. E a outra mãe tinha pouco leite. [...] Então eu dava de mamar aos dois meninos das minhas colegas. [...] A gente levava os meninos pras aldeias realmente. Era assim. Não tinha tempo ruim não. Os meninos cresciam, ali, na sala de aula com a gente, na escola ou numa casa de apoio, que a gente ia. [...] porque

essa é a nossa diferença do curso ser na aldeia. A gente tinha como levar nossos filhos. Se o curso fosse em outra localidade, na universidade, como era que a gente ia levar nossos filho, né? Ia deixar nossos filhos sem dar de mamar e tudo. (JOPOI, 2021-fala de Gilsa)

Em termos curriculares a matriz do MITS dialogava os saberes tradicionais com os saberes da sociedade envolvente, contou, portanto com professores de fora, ou seja, da Universidade, parceiros dos Tremembé, que respeitavam seus saberes e estavam comprometidos com um perspectiva intercultural e dialógica. E com professores Tremembé responsáveis por ministrar os saberes tradicionais como: Torém; Saberes do Céu, da Terra e do Mar; Contação de História Tremembé; Arte e Artesanato Tremembé. É importante ressaltar que essas lideranças professoras como o Pajé Luís Caboclo, o Cacique João Venância, o artesão Zé Binha e Agostinho Tuxaua foram reconhecidos como detentores dos saberes da tradição recebendo remuneração equivalente aos professores doutores pela academia. (Figura 20)

FIGURA 20 - Cacique e Pajé professores da disciplina Torém: Ciência, Filosofia e espiritualidade Tremembé.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011)

O significativo do MITS para os professores são inúmeros, perpassam desde a valorização dos saberes da cultura, a apropriação de um repertório técnico que permite melhor interagir com a sociedade dominante, o fortalecimento do protagonismo desses professores como lideranças com autonomia e segurança para expressar-se não apenas no aldeamento como em outros espaços.

Foram estas as conclusões a que chegamos, após uma roda de conversa realizada pelo Grupo de Educação Ambiental Dialógica (Gead), em fevereiro de 2015, numa manhã de sábado, na casa de Marly Schiavine, umas das colaboradoras da Edite. Neste dia estavam presentes pesquisadores do Gead, Lideranças Tremembé e professores formados pelo MITS.

Vejam abaixo, como eles significam a importância do MITS em sua formação, um dos primeiros relatos, cujo interlocutor não conseguimos identificar, observamos ele evidencia o protagonismo dos indígenas na gestão do curso, a presença da comunidade durante as formações, o diálogo entre os saberes “que vem de fora” e os saberes que “eles já tinham”.

A gente participou do processo do começo.[...] A gente teve o privilégio muito grande, né, de trazer lideranças, de trazer as crianças, de trazer nossos pais, de trazer muita gente, né? de professores que já tinham conhecimento muito grande, né? Eu acho que muito importante mesmo, que é uma diferença, né? a gente tinha um grupo de professores que dava aula pra gente, que chegava aqui, fazia a ligação das duas coisas, né, do que vem de fora e do que nos já tínhamos, né? Então sempre tava preocupado em fazer essa relação e passar esses dois conhecimentos. A gente absorveu conhecimento que vem de fora com o nosso e soube unificar as duas coisas, que é isso o que a gente faz na sala de aula, né? Não só o nosso, nem só o que vem de fora, a gente fez as duas coisas. (Cursista do MITS, 2015)

Outro cursista destaca a ampliação do seu vocabulário, o domínio de vocábulos técnicos, o qual se ampliou por ocasião da escrita dos TCC. O domínio dessa linguagem é essencial para dialogar de forma menos assimétrica com a sociedade envolvente, não se deixar ludibriar por termos técnicos e ampliar os espaços de inserção social.

Assim, eu acho que sim, contribuiu muito a formação porque, quando a gente iniciou o nosso magistério, né, o nosso curso MITS, percebia que a nossa maneira de falar era totalmente diferente, as coisas que a gente dizia. Falava com palavras diferentes e, com o passar do tempo, a gente foi vendo aquele outro lado técnico, das palavras técnicas também, também conhecendo as palavras técnicas. Isso a gente foi socializando uma com a outra, sabendo que tem um modo de falar Tremembé, mas também tem o modo de falar o técnico. A gente sabe que a gente chama “raca”, mas na escrita, se escreve “vaca”, então, já aprendeu muito, essa contribuição foi muito grande (Cezinha, 2015).

Em um sentido próximo ao evidenciado por Cezinha outro cursista destaca que o MITS proporcionou “segurança de falar”, a percepção de que “a gente sabia de alguma coisa”, ou seja, que também eram elaboradores de conhecimento, si mesmo como elaborador conhecimento, colaborando com a diminuição do “medo de falar”, “de ser repreendido”, “de errar”.

...fez a gente hoje ter uma segurança de falar, primeiro que a gente tá no nosso meio, mas mesmo no nosso meio, a gente tinha um medo mesmo de falar. Às vezes de dizer aquilo e achar que o povo ia mangar da gente. A gente começou a perceber que não era por aí, não era daquele jeito, que a gente sabia de muita coisa e muitas vezes era medo de falar, medo de ser repreendido, dizer “não, tá errado”. Nenhum de nós saiu criticando a forma que o outro falou por isso, por aquilo. Foi despertando na gente

que a gente tinha que ter segurança de dizer aquilo ((áudio interrompido)) ...e ajudou também com certeza até no nosso desenvolvimento. (Cursista do MITS, 2015)

Os significados que os estudantes do MITS apresentam sobre essa experiência corroboram com as interpretações que pensa a educação diferenciada indígena pelo viés da decolonialidade, entendida como uma educação comprometida com o projeto de autonomia dos grupos sociais, a construção de relações democráticas, e dialogicidade entre os saberes. Um projeto de escola que nos vários níveis contribui para o amadurecimento das pessoas na luta,

Eu me vejo uma pessoa madura em todos os sentidos. Tanto na luta, em como eu vejo a luta e o movimento. Eu vejo coisas que eu não via antes. Antes eu entrei porque aprendi a estar no movimento desde pequena. Sempre estive no movimento. Desde que me entendo como gente que eu vivo no movimento. Eu fui crescendo nele. E hoje eu estou madura para ir para uma reunião defender meu povo, dá uma palestra, essas coisas nesse sentido, né? (Gilsa, 2022)

Amadurecimento que nas colocações de Gilsa informalmente advém do estudo, do conhecimento de sua cultura, da convivência com as lideranças, da prática desenvolvida pela escola de falar, pegar um microfone e falar, se colocar numa roda e avaliar uma reunião. Percepção também compartilhada pela professora e coordenadora pedagógica Cleidiane, que destaca na escola indígena ter aprendido a falar e hoje saber se colocar numa reunião na aldeia e na Seduc, defender seu ponto de vista, o que é melhor para o seu povo.

Uma educação que contribui com a formação contextualizada e crítica desses educadores, permitindo desvelar as situações de opressão que vivenciaram mesmo quando não tinham consciência de estarem sendo oprimidos, como fica evidenciado na fala de Naldinho Tremembé professor na Escola da Varjota que cursou o ensino médio da escola não-indígena e fez simultaneamente o MITS e graduação em Pedagogia pela Uece.

Particularmente eu digo que sou um privilegiado nesse processo, mas eu queria falar em particular desse início de formação em que eu me permite, né. Comecei a me identificar enquanto ser Tremembé. É importante para a gente que eu que fiz ensino médio na escola regular, na escola do branco. Nós não tínhamos essa oportunidade de nos identificar como sendo Tremembé. E aí eu lembro que só agora, depois de uma longa carreira. É que eu fui perceber o quanto eu era discriminado quando eu fiz ensino médio na escola do branco. Daí que surgiu a contribuição da escola diferenciada para que formasse os seres Tremembé para que estes continuassem com a sua essência enquanto seres, né. (Naldinho Tremembé, 2021)

Vêmos em sua colocação a importância da formação diferenciada para o autoconhecimento, pois foi durante o curso do MITS que “comecei a me identificar enquanto ser Tremembé” o que não era possível na escola do branco, que não trabalhava com esse fortalecimento das identidades e valorização da cultura. Foi a partir dessa vivência como

professor e estudante da educação diferenciada Tremembé que ele construiu a consciência do "quanto eu era discriminado quando fiz ensino médio da escola do branco", pois a partir do reconhecimento como ser Tremembé, com suas raízes e culturas ele pode perceber como a educação branca o negava.

Pereira (2018) destaca a potencialidade decolonial da Educação Escolar Diferenciada Indígena que perpassa a articulação entre a dimensão política e cultural na escola, está se manifesta na possibilidade de se contrapor aos saberes hegemônica e construtores de processos de subalternização dos povos, nos princípios éticos de construção coletiva e comunitário do projeto de escola, na valorização dos saberes ancestrais e da memória oral, bem como a contextualização do ensino. Tudo isso, intimamente relacionado às lutas políticas e o fortalecimento da autonomia desse povo. (Figura 21 e figura 22)

FIGURA 21 - Fotos na Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé.



Fonte: arquivo pessoal da autora (2015)

Lima (2014) analisa as práticas escolares Tremembé em sala de aula, tendo por mote a observação participante de uma turma de educação infantil, a Ariapú, na Escola Maria Venância, na localidade da praia. Ela destaca que a decolonial da Edite se manifesta na construção dos laços afetivos entre os(as) educadores(as) e as crianças Tremembé, o que é fortalecido pelos vínculos parentais que unem educadores e educandos e a livre circulação da comunidade no ambiente escolar.

O fato dos professores serem também membros da família fortalece na criança a ideia de valorização dos saberes adquiridos no ambiente familiar e comunitário. Entretanto, se por um lado, destaca a presença da amorosidade nas relações pedagógicas, por outro ela observa, ainda, a permanência de certas posturas autoritárias arraigadas nas práticas

pedagógicas, como os castigos. Ao mesmo tempo, que deixa transparecer o desejo dos professores em superar o modelo de escola dominante e colonizadora.

Ao analisar a relação pessoa-ambiente, ou seja, a vinculação afetiva entre as crianças Tremembé e a realidade, Lima destaca o vínculo afetivo das crianças com a natureza, as águas, o mar, a terra, e os animais, elementos presentes no cotidiano escolar. O que para a autora promove uma maior inserção das crianças em sua realidade e possibilita o re/conhecimentos dos saberes da tradição em específico os saberes ambientais Tremembé. Nesse contexto, a mediação promovida pelos professores, família, comunidade/ aldeamento é essencial

Esses parceiros podem ser capazes de instigar as crianças e os jovens no âmbito escolar a aprender sobre a questão indígena, a vivência com a natureza, a espiritualidade, segredos das matas, seus encantos e os poderes de cura. Este modelo educativo permite ao povo Tremembé interligar-se com o mundo em que habitam, pois aprendem não só em um espaço específico: o escolar, mas a partir da cultura, que prioriza a vinculação afetiva na construção de saberes ambientais, sendo uma atitude diferenciada perante a vida. (Lima, 2014, p.141-142)

Pereira (2018) mesmo enfatizando a dimensão política da escola comprometida com a luta pela afirmação étnica, a valorização dos saberes tradicionais e a luta pela terra. Aponta alguns desafios à educação diferenciada. O primeiro diz respeito ao interesse dos mais jovens para a profissão de professor em detrimento de atividades tradicionais, como a pesca, pela baixa retribuição financeira da atividade. Destacamos aqui, o impacto da pesca industrial em Almofala que tem causado a baixa renda dos pescadores costeiros. O Segundo desafio diz respeito ao encaixe curricular dos saberes Tremembé, pois a visão de mundo Tremembé é marcada por uma unidade radical, o que tem sido resolvido com a organização dos currículos em eixo.

FIGURA 22 - Roda de Torém na Escola Indígena Maria Venância durante a disciplina Torém: ciência, filosofia e espiritualidade Tremembé no MITS.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2011)

Destacamos que, à medida que a Edite vai se institucionalizando alguns desafios vão se intensificando, em especial com as instâncias do Estado responsáveis por normatizar a educação escolar. Segundo Luciano (2011, p. 99) destacamos pelo menos cinco fatores responsáveis por atraso os avanços e conquista das escolas indígenas no Brasil: I) a dificuldade de mudança cultural e de mentalidade dos dirigentes políticos, gestores e técnicos que atuam na execução dessa política pública, inclui por falta de cursos de formação; II) ausência de mudanças e de adequação na estrutura administrativa e burocrática que operam a implementação das políticas públicas; III) as práticas colonialistas e tutelares ainda vigente na administração pública brasileiras e seus agentes, inclusive entre indígenas; IV) a morosidade do movimento indígena e seus parceiros na construção de uma agenda de luta pela efetivação dos direitos; V) o fator tempo para os povos indígenas encontrarem estratégias de relação com o Estado.

A live intitulada “Os Tremembé de Almofala e a Educação Pé no Chão” vemos os professores da etnia exporem os tensionamentos que estão enfrentando com as instituições do Estado, como a Seduc, o que tem criado, mesmo, um certo saudosismo do período em que a educação “pé no chão” não tinha recursos, mas tinha maior autonomia.

[...]Naquele tempo que a gente ingressou,né? A coisa era outra. Se teve uma educação mesmo “Pé no Chão”. Hoje a educação é uma faca de dois gumes, né? Porque a educação, hoje, que tá se trazendo. Que está a Seduc implantando no meio da gente, é totalmente diferente daquilo que a gente criou. E tá assim...assegurando e pegando no pé de todo professor, daquilo que a gente possa imaginar. (GPTIE, 2020. Fala do Cacique João Venância.)

A percepção e sentimento narrados pelo Cacique é compartilhada por outros professores indígenas como Janiel e Aurineide diante da agenda que o Estado busca implementar, a qual inclui o calendário das avaliações externas que ignoram o currículo diferenciado da escola indígena e exigem resultados descontextualizados da realidade local. A necessidade de pedagogizar e curricularizar dentro de um instrumental normativo os saberes da tradição, a rigidez do tempo escola que em alguns casos se choca com a mobilização política da etnia, e dificulta que os docentes exerçam seu papel também de lideranças comunitárias são questões pertinente nessa configuração atual da escola. Vejamos, a título de exemplo, o episódio narrado por Aurineide:

Esse ano, quase que eu não renovei meu contrato. Porque, eu no ano de 2019 tive algumas faltas, por conta de reuniões, por conta de outras coisas na aldeia. Que a gente, todos os professores, somos lideranças e precisa participar também de reunião da saúde, reunião da Cita, reunião de educação e várias outras reuniões. E a Seduc

falou, bem claro, para mim, que eu era pago para dar aula na escola. Que eu era paga por eles, não pelo movimento. Então não podia sair da minha sala de aula, para ir fazer outro par de coisas, outras coisas da aldeia. Então eu disse a ela.

Aí me perguntou. Elas me perguntaram: - Você ainda vai faltar? Como é?

Eu disse: -Vou continuar faltando, porque eu sou uma pessoa que sou uma líder. Sou uma pessoa que precisa estar em nossas reuniões. E quando volto eu dou aula. Vou continuar a dar minha aula. Passo o trabalho com meus alunos. Faço visitas na casa daquele aluno. Justifico a falta. Sempre tenho parceiros. Tem a colega que ficam no cantoo da gente

Não pode. Então a Seduc fica assim... Não respeita a nossa decisão. A nossa luta, né? E quando a gente se reúne na escola, para decidir algo na escola, chega na Seduc e já tem que ser de outro jeito. Está no papel uma coisa e na prática é outra. A gente está trabalhando do nosso jeito, mas no papel, na Seduc é outra coisa. (GPTIE, 2020. Fala de Aurineide)

Como é possível inferir das falas de Aurineide, apesar dessa nova condição, a Educação Diferenciada Tremembé segue lutando e resistindo, criando novas estratégias de enfrentamento como a práxis pedagógica que ocorre no chão da escola, longe dos holofotes da Seduc. Janiel destaca, ainda, a importância de reivindicar o “respeito pelas nossas decisões. A gente tem decisões. A própria lei abrange a gente, de que a gente tem uma forma diferente de ensinar do nosso modo de ser” (GPTIE, 2020. Fala de Janiel).

Nesse sentido, de resistência e tentativa de construção de alternativas coerentes com o projeto de escola que se almeja entre os Tremembé, temos o caso da reunião de vários professores para compor uma turma de Pedagogia não-indígena, mas que minimamente atendesse as suas demandas de estarem juntos, de não negar por completo sua cultura.

A formação dessa turma de Pedagogia decorre da exigência da Seduc, em 2013, de que todos os professores tivessem no mínimo cursando uma graduação. Nesse período, havia findado o curso do MITS e não estava em andamento nenhum outro curso de magistério específico Tremembé. A alternativa foi organizar um grupo de professores indígenas para fazer uma formação convencional na aldeia da Varjota. Vejamos como a experiência é descrita.

Na época, a gente só tinha o ensino médio. Estávamos concluindo. Aí quando foi 2013 para contratar teve um edital que dizia que tinha que está cursando faculdade. Pelo menos tinha que está cursando. Ter começado. E a gente não tinha.

Aí a gente procurou uma faculdade e não tinha na época. Então a gente formou uma turma de 42 alunos. A gente combinou para ser todo dentro da aldeia, mas um curso de fora. Um curso convencional. Pedagogia. Tinham 42 pessoas interessadas, quase todas já professores de sala de aula. Todos indígenas. Eram da região toda de Almofala, Varjota, Tapera...E o curso todo funcional lá na escola da Varjota, mas era um curso convencional.

Os professores vinham. Na época que os institutos entravam dentro dos lugares para dar aula. E a gente fez o curso todo, os quatro anos assim, lá na Varjota. A gente ia e voltava aos domingos, de 15 em 15 dias. E continuou em sala de aula. E foi se especializando. Fazendo formação. E hoje eu sou apaixonada pelo que eu faço. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Assim, esses professores que já vinham atuando na escola, alguns desde o início do MITS como estagiários substituindo os professores que estavam em formação, professores que

já tinham vivenciado a experiência da educação escolar indígena em nível médio passaram pelo processo de viver uma formação convencional como eles chamam para atender uma exigência da Seduc. Tentaram aproximar esse curso das experiências educativas Tremembé levando-o para dentro da aldeia, o que foi difícil pois os formadores não tinham a sensibilidade e o preparo para uma formação intercultural. Cremos que essa escolha dos professores Tremembé por um curso convencional na aldeia todo composto por indígenas é fruto do amadurecimento dentro da luta, dentro da escola que reforça a luta pelo fortalecimento das identidades e autonomia desse povo.

Desde criança, desde a educação infantil até o ensino médio que eu estudei na escola indígena. Desde criança, nunca fui para nenhuma outra escola. Minha mãe sempre foi do movimento, né. Sempre foi do movimento. Então nós tudinha, todas nós. Nós somos 5 irmãs. Nós sempre estudamos na escola. Na Escola Maria Venância Eu entrei na escola em 2012. Antes de 2012, eu já estava na escola, mas como estagiária. Em 2012, é que, eu fui contratada para ser professora da sala de informática. Em 2018 como professora de sala de aula mesmo, na sala. Em 2018, eu já era Pedagoga. Já tinha feito a graduação em pedagogia, que era aquela graduação dos institutos. Era de 15 em 15 dias que a gente estudava lá na aldeia de Varjota. (Professora Amanda, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Somente alguns anos depois, teria início a segunda turma do magistério intercultural, o curso de pedagogia intercultural Tremembé, com o nome de Cuiambá, desta vez vinculado a Universidade Vale do Acaraú. O curso atendeu a esses professores que fizeram a graduação em pedagogia convencional e procurou seguir os mesmos passos do MITS, porém entre os desafios que teve de enfrentar o contexto da pandemia e das aulas remotas. Em conformidade com a fala de Cleidiane o curso dialoga diretamente com a realidade das escolas indígenas e os saberes tradicionais.

E aí algumas pessoas ficaram meio assim...porque já tinha Pedagogia. (...)mas eu nunca vi isso como impedimento para fazer não, porque o que a gente tinha estudado lá, era uma pedagogia convencional. O cuiambá eu sabia que ia ser uma experiência totalmente diferente. Porque é intercultural, é voltado para as escolas indígenas. É tudo diferente. (...) Eu gosto demais do curso.(...)E eu tenho aprendido demais. A gente estuda as etapas e aquilo que a gente aprende nas etapas, já traz para a sala de aula com os nossos alunos.

O Cuiamba é diferente. Tem a parte intercultural que a gente estuda no Cuiambá. Tudo voltado para a Cultura Tremembé. Tudo voltado para a escola Tremembé, para a realidade Tremembé. E na Pedagogia convencional parecia um mundo tão distante da gente, né. Paulo Freire. Os autores aí da vida que a gente nem sabia quem era. No Cuiambá não. No Cuiambá a gente estuda nossas lideranças, nosso povo, nossa história. Tudo muito mais próximo de nós, sabe? (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Uma característica importante do Cuiambá tem sido manter a parceria com professores que participaram tanto do MIT e MITS como exemplo temos os professores : Gerson Junior, João Figueiredo, Joiná, dentre outros. As disciplinas específicas continuam a ser

ministradas pelas lideranças como o pajé e o cacique. E como orientadores da disciplina de estágio estão os professores formados na primeira turma de magistério de nível superior.

Eles não estão fazendo conclusão de curso ainda. Eles estão no estágio II. E aí, somos nós professores Tremembé que estamos orientando os novos professores né. E aí esse trabalho de saberes, ele está sendo o lado mais forte do estágio deles. A gente puxou muito para esse lado. Eu sei que eles são trabalhados na escola, mas agora com o estágio a gente pode dá uma sacodi melhor, né? Então eles estão sendo trabalhados em todo o aldeamento e com todas as turmas tanto no fundamental I e II como no ensino médio. Então nos estamos em um momento fantástico, porque a gente conseguiu fazer que o aldeamento inteiro trabalhasse essas vivências, esses saberes. Então a gente lê os relatórios que foram do estágio I e a gente viu que realmente nós atingimos o nosso objetivo. (Professora Neide, Escola da Praia, entrevista, 2022)

Dentre a importância do estágio no Cuiambá está a retomada das relações pessoais, das visitas às aldeias, do contato direto com as lideranças, das vivências comunitárias, do fazer com... , práticas que ficaram reduzidas durante o período pandêmico em que o isolamento social e o distanciamento eram as recomendações para que preservar a saúde e vida dos entes queridos, em especial os idosos, os troncos velhos Tremembé, livros vivos da cultura..

De certo é impossível pensar uma educação indígena desvinculada da mobilização política mais ampla, com professores vivendo a docência por hora-aula. Essa idéia fere a própria essência da formação que receberam, a qual colocava como central que os professores indígenas

[...] se posiciona como um guerreiro pela conquista dos anseios do seu povo quando sente a necessidade, e participa das assembleias, reuniões e rituais do seu povo e dos seus parentes. Viaja para encontros em busca de estratégias para a demarcação de sua terra. E nessas caminhadas fortalece sua consciência política, define seus interesses e missão junto ao seu povo, trazendo para a escola seu exemplo e reflexões (PPP do MITS, 2015, p. 27).

Ao analisarmos o PPP do Ensino Médio Indígena Tremembé (Emit) observamos que a dimensão política do projeto perpassa todo o texto e o próprio processo de elaboração dele, com a efetiva participação da comunidade em diálogo com o projeto de sociedade e cidadania reivindicado pelos Tremembé. De forma explícita, temos evidenciada a dimensão política nos subitens: objetivos colocados pelas comunidades Tremembé, objetivos específicos do curso de nível médio e perfil do egresso. Vejamos o que os dois primeiros itens nos trazem:

Objetivos colocados pelas comunidades Tremembé:

Formar os alunos em nossa própria cultura
 Dar continuidade a nossa luta e cultura
 Dar aos nossos alunos uma formação diferenciada.
 Diminuir o preconceito contra nós, índios Tremembé.
 Construir a autonomia política e cidadania Tremembé
 Fazer com que nossos alunos se sintam em casa.
 Fazer com que os alunos conheçam sua própria história indígena.
 Passar aos alunos o conhecimento da importância da nossa luta.
 Aprender a conhecer seus direitos como indígenas Tremembé.

Envolver a comunidade no processo de construção desse curso. (PPP, 2015, p.17)

Objetivos específicos do curso de nível médio intercultural Tremembé:

Estimular a prática da pesquisa e registro de informações.

Participar com conhecimento de causa, da luta do povo pela conquista de direitos garantidos em lei, e pela autonomia.

Promover o respeito de si mesmo, da comunidade, da sociedade não indígena, e a confiança, através da troca de experiências com lideranças e pessoas idosas da comunidade.

Favorecer o fortalecimento político através da participação comunitária

Socializar informações, com capacidade para expressar opiniões e colocar propostas.

Criar consciência crítica acerca do preconceito e discriminação da sociedade envolvente a respeito da cultura indígena, defendendo os valores inerentes à mesma.

(PPP, 2015, p.18)

Destacamos que nos objetivos do Emit está a desconstrução de subalteridades, a partir de uma educação contextualizada na realidade da etnia, que fortaleça e amplie os saberes inerentes a cultura Tremembé, bem como permita o acesso e domínio dos saberes da sociedade hegemônica de forma a contribuir com a luta por autonomia do povo Tremembé. Nesse sentido merece atenção a ênfase no conhecimento sobre a legislação indígena, as bandeiras de luta da etnia e a dimensão coletiva das ações políticas.

Observamos, ainda, a busca pela desconstrução de preconceitos e estereótipo em torno dos indígenas em geral, e dos Tremembé em particular. O desvelamento das situações de opressões nas quais estão imersos, a conscientização e fortalecimento da autonomia dos educandos que repercutam na sua inserção política e construção do bem viver. Bem como o aporte teórico metodológico necessário para seguir os estudos em nível superior.

As linhas mestras dessa proposta apontam para a construção de uma cidadania que emerja da realidade concreta dos educandos, que se fortaleça no diálogo entre os saberes da cultura Tremembé e da cultura hegemônica. E possibilite as bases crítica para a intervenção na realidade de forma menos assimétricas.

Essa dimensão política voltada para o fortalecimento das práticas democráticas esta materializada nas próprias metodologias de ensino. No ensino médio observamos a existência do tempo escola e do tempo comunidade. O primeiro é realizado na escola de forma integral e o segundo se destina a realização de pesquisa na comunidade junto aos familiares e lideranças, objetivando relacionar o conteúdo visto em sala com a realidade local. As produções realizadas por eles, são disponibilizadas na biblioteca da escola para utilização do coletivo. Assim é possível encontrar brochuras sobre o patrimônio material e imaterial do povo Tremembé, as letras das músicas de Torém, as plantas medicinais, a espiritualidade Tremembé, etc.

Vejamos a fala da professora do Emit sobre a importância e finalidade da confecção desses materiais:

[...]isso aqui vai ser trabalhado nas outras turmas do fundamental, é pra isso que a gente faz essas cartilhinhas, que é passada pra outro aluno estudar, pra pesquisa, e vocês mesmos [...]é uma coisa que a gente trabalha pra gente justamente repassar pra outras gerações. (Professora Aurineide. Fala durante aula, abril de 2015).

Sobre a metodologia utilizada, destacamos, ainda, a ênfase no fazer coletivo das atividades, seja na escola ou na comunidade, favorecendo o fortalecimento do debate, o fazer colaborativo e a convivência com as diferenças. Bem como a horizontalidade e afetividade das relações pedagógicas que perpassam o próprio vínculo parental contribuindo para educadores e educando se conhecerem genuinamente. Temos também a organização dos estudantes do ensino médio em grupos com funções específicas para viabilizar a realização das disciplinas e o tempo de atividades sócio-políticas e culturais.

A escola promove, ainda, dois grandes momentos que podem ser percebidos como culminâncias didático pedagógica do seu caráter político. O primeiro deles é o evento do dia do índio, este comprometido com a explicitação da indianidade Tremembé a partir de sua singularidade cultural, realizado normalmente na região da mata.

O segundo é a marcha de resistência e autonomia do povo Tremembé realizada no 7 de setembro. Nesse evento os indígenas reafirmam seu vínculo com as terras do aldeamento de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, percorrem o centro da cidade numa caminhada que parte da escola em direção ao cemitério, seguindo pra Igreja de Almofala e retornando a escola.

Considerando os elementos expostos anteriormente, é perceptível que o Emit objetiva não apenas possibilitar a continuação dos estudos em nível superior e o aprofundamento e consolidação dos saberes iniciados no ensino fundamental, mas primordialmente formar cidadanias democráticas, participativas e colaborativas. Nesse sentido, vejamos o perfil do egresso, ou seja, o que se espera dos educandos ao fim do ensino médio:

Capaz de responder com eficiência e de modo crítico e criativo às exigências da sociedade Tremembé e também da sociedade não-indígena
 Capaz de viver, conviver e sobreviver tanto na sociedade indígena como não-indígena e, sobretudo, atuar na direção de uma realidade que proporcione melhor qualidade de vida para todos;
 Bem informado, com percepção da realidade, em condições de nela agir e interagir com competência, comprometimento, determinação e responsabilidade;
 Capaz de ter uma atuação participativa em todas as instâncias sociais;
 Autônomo e capaz de se perceber no coletivo e de ter uma atuação solidária e consequente, contribuindo assim para o fortalecimento e coesão do grupo ao qual pertence.
 Capaz de socializar os conhecimentos adquiridos no Emit, transmitindo-os às gerações mais novas.(PPP, 2015, p.19)

Assim, inferimos que um dos aspectos da politicidade do MITS é a formação da cidadania dos educandos para além da lógica neoliberal, que a limita a “boa capacidade de produzir” (Freire, op.cit., p.50) e consumir mercadorias. Segundo o perfil do egresso temos uma cidadania que aponta para a decisão, a responsabilidade social e política, que nasce do enraizamento na realidade local, na identificação e exame dos problemas comuns e inserção crítica na luta pela transformação social (Freire, 1967).

Explicitada algumas nuances em torno da dimensão política do Emit que perpassa os objetivos do curso, o perfil do egresso, as metodologias adotadas, o comprometimento político com a causa indígena e o domínio dos saberes externos que colaboram para a superação da subalternidade, seja favorecendo o diálogo com o estado ou criando alternativas de bem viver na comunidade. Vamos agora deter nossa análise no currículo diferenciado, que agrega elementos da cultura Tremembé com a cultura dominante.

Retomando a análise do PPP do Emit observamos uma integração e complementariedade entre os componentes curriculares que se dividem em três eixos, bem como a articulação entre saberes da cultura e saberes da sociedade envolvente favorecendo a instrumentalização da luta por ampliar a capacidade de negociação e articulação com o “povo de fora” e o Estado.

Sobre os eixos, o primeiro deles é a linguagem seus códigos e tecnologia nele estão as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte Tremembé, Pesquisa da Língua Tremembé, Legislação e Cidadania, Torém e espiritualidade, Educação Física e Libras. O segundo é o eixo de ciências da natureza onde encontramos as disciplinas de Matemática, Química, Física, Medicina Tradicional, Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar e Biologia.

O terceiro eixo, e último, é o eixo de ciências humanas com as disciplinas de Sociologia, Geografia, História geral, História Tremembé e filosofia. O currículo dispõe ainda de carga horária destinada a atividades de pesquisa e atividades sócio-políticas e culturais.

Focando apenas nas disciplinas específicas ao currículo Tremembé, uma vez que é de conhecimento geral o conteúdo das demais, temos no eixo de linguagem a disciplina de “Arte Tremembé” que trata o teatro, a música, a dança com destaque para dança do Torém, do caçador e do coco, o artesanato Tremembé, a feitura de cocares, maracás, adornos de pena.

Na disciplina de “Educação Física”, vemos a presença de atividades do cotidiano Tremembé como o nado, a pesca, o trabalho na roça, a farinhada e as próprias danças. Já na disciplina de “Torém e Espiritualidade” ressaltamos os conhecimentos sobre os rituais sagrados, sua origem e seus mitos, bem como a espiritualidade na figura dos encantados e encantos.

Na matéria de “Pesquisa da Língua Tremembé” busca-se a pesquisa, registro e ressignificação das palavras, expressões e canções do grupo, a partir das fontes orais presentes na comunidade. Por fim, na disciplina de “Legislação e Cidadania” o destaque está na concepção de direito e justiça e no conhecimento da legislação brasileira indigenista.

No eixo de ciências da natureza, na disciplina de “Medicina Tradicional Tremembé” são pesquisadas as plantas medicinais da região, o conhecimento do trabalho de xamãs e das parteiras nas comunidades Tremembé. E em “Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar” o foco é o estudo sobre as formas de vida existentes no mar e seus ecossistemas, a pesca artesanal, a formas de orientação no mar e em terra, o lugar do mangue na cultura como berçário da vida marinha e as formas de vida lá existentes.

O último eixo que é o de humanidades o que se observa é a necessidade de compreender a trajetória histórica experienciada pela etnia, reconstruir seu passado, compreender seu presente e potencializar um futuro mais justo pra etnia. O destaque aqui é para a disciplina de História Tremembé nela “a gente volta lá atrás e conta a história dos nossos antepassados. As lutas que eles viveram, como eles viveram, de que maneira eles se comportavam, como era o cotidiano, o que comiam, as comidas típicas” (Professor Tremembé. Entrevista, março, 2015).

Nas palavras do Cacique (2011) “a escola diferenciada tem que andar em parceria com a convencional, usar a tecnologia e os saberes tradicionais em parceria”, “dá valor, aos valores que se tem” (idem, 2013). Trabalhar o local em diálogo com o global. É essa é a grande base da educação diferenciada dá valor ao valores, que se tem e que fazem viver,ou ainda, favorecem ao bem viver.

5 . SABERES TRADICIONAIS EM DEBATE: USOS E INTERPRETAÇÕES.

Neste capítulo realizaremos uma análise do conceito de saberes tradicionais numa perspectiva histórica, jurídica e sociológica para no capítulo seguinte apresentarmos como os professores Tremembé em contexto escolar significam esse conceito em seu trabalho docente. Sobre o conceito de saberes tradicionais destacamos que ele nasceu no campo jurídico sob a nomenclatura de “conhecimentos tradicionais” no esforço de proteger os saberes autóctones da biopirataria. Historicamente observamos que mesmo sendo relativamente recente o termo ele se refere à saberes muito antigos, conhecimentos locais construídos por inúmeros povos em contato com o ambiente e buscando garantir a sua existência física e simbólica. O campo antropológico é o que melhor analisa esses saberes associando-os as comunidades tradicionais e mesmo as disputas coloniais de poder sobre a posse do conhecimento conforme veremos ao longo desse capítulo.

5.1 Nuances históricas sobre o uso do termo.

Falar sobre saberes tradicionais é uma tarefa complexa, pois apesar da expressão não suscitar muitas dúvidas quando aparece em alguma leitura, a conceituação do termo requer uma análise minuciosa diante da irrisória bibliografia, sendo sua conceituação mais consistente advinda do campo jurídico sob a nomenclatura de conhecimentos tradicionais.

Para a Historiadora Heloisa Berton Domingues, que trabalha com a história das ciências e dos saberes tendo como lócus de pesquisa a região da Amazônia, a relação entre ciências e saberes tradicionais é uma questão atual, decorrente dos desafios diante das problemáticas ambientais, da apropriação dos recursos genéticos pelas grandes corporações e das mudanças climáticas. Assim sendo, a bibliografia sobre o tema é restrita na história da ciência, sendo no campo da antropologia e das ciências sociais onde é possível visualizar maiores avanços.

Segundo Domingues, somente a partir da década de 1990, começam a surgir estudos mais contundentes sobre a questão. Nesse contexto ela destaca o artigo “Trabalho de campo nas ciências” [Science in the Field] de Henrika Kuklick e Robert Kohler publicado em 1996, pela Revista Osíris, no qual é evidenciado a importância das experiências cotidianas das pessoas comuns para compreender a vida em outros tempos.

Outro trabalho significativo apontado pela estudiosa é o artigo “Conhecimento global em movimento: itinerários, narrativas indígenas e a profunda história das ciências”

publicado na Revista da Sociedade Americana de História da Ciência, revista ISIS, em março de 2010, que enfatiza a importância de conhecer e valorizar os saberes locais, ou seja, “olhar o movimento da história, das diferenças culturais, ao invés de excluir e reforçar a onipotência do conhecimento do centro imperial, às expensas do local. Deve-se incluir outras formas de criação do conhecimento que estão também em constante movimento[...]” (Domingues, 2016, p.16).

Segundo o artigo a comensurabilidade entre conhecimento europeu e não europeu não se aplica aos conhecimentos tradicionais, pois os conhecimentos produzidos nas expedições europeias incluíam parte dos conhecimentos derivados de fontes indígenas, ou seja, os conhecimentos autorreferenciais, como exemplo temos a cartografia dos territórios das quais os europeus se apropriaram. Nele é destacado o fato das populações nativas terem suas próprias definições de histórias, suas culturas, seus saberes, sendo o conhecimento tradicional indígena a tradução desses saberes nos próprios termos da comunidade perpassando o uso da história profunda e das narrativas. (Safier, 2010)

Ainda buscando historicamente situar as pesquisas envolvendo a categoria dos saberes tradicionais, destacam-se os debates envolvendo a proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e comunidades tradicionais e a biopirataria, que perpassa os conflitos entre o uso dos “saberes tradicionais pelos próprios agentes sociais que os produzem e reproduzem, e o controle destes conhecimentos pretendido por empresas transnacionais e laboratórios de biotecnologia” (Domingues, 2016, p.17).

Ainda segundo a autora, a crescente relevância das pesquisas sobre os conhecimentos tradicionais decorre das necessidades marcantes de nosso tempo histórico na busca de alternativas para o enfrentamento da crise ambiental planetária e a preservação da biodiversidade, bem como da influência do conceito para a definição de políticas públicas de proteção e de desenvolvimento que respeitem a dialética meio natural e relações sociais.

Para pensar a questão dos saberes e ciência, Domingues (2016) recorre às contribuições de Gramsci ao ressaltar a capacidade que os grupos sociais têm de criar uma ou mais camadas de intelectuais para si, o que também pode ser atribuído às sociedades indígenas. Nesse sentido, ela destaca o papel dos Caciques na produção e transmissão dos conhecimentos do meio natural para os jovens. Destaca ainda, que os ditos saberes tradicionais decorrem de uma cisão produzida, ao longo dos séculos XIX e XX, pelas ciências naturais moderna. Assim, de forma eurocentrada, conduziu-se um movimento de afastamento entre os saberes tradicionais e a ciência moderna.

Nesse percurso de apartação entre saberes e ciência, o século XIX representa um marco do corte epistemológico entre sujeito e objeto, que se deu com a retirada dos objetos de

seu contexto social de uso para comporem grandes coleções a serem estudadas dentro da lógica científica. “Na verdade, os objetos de uso das populações locais, transformaram-se, no século XIX, em objetos de coleções de grandes museus de história natural, onde eram classificados segundo critérios científicos estabelecidos, perdendo assim sua identidade cultural” (Domingues, 2016, p.21). Nesse contexto, os saberes tradicionais eram entendidos ainda como o saber local, por vezes chamado de crendice, e cuja prática era vista como selvageria ou bruxaria, dentro de uma lógica colonializante.

No século XX coube a química das substâncias naturais fortalecer a distância entre ciência e saberes, a primeira realizada dentro de laboratórios fechados e a segundo nos contextos da vida cotidiana. Nessa conjuntura, os laboratórios tornaram-se o centro da produção científica, manipulando substâncias sob condições ideais, logo “as substâncias, além de serem processadas nos laboratórios, passaram a ser também sintetizadas e foram criadas novas substâncias” (Domingues, 2016, p.27).

Essa nova realidade, gerou uma discussão que envolve as vantagens e desvantagens de partir dos conhecimentos tradicionais dentro de uma perspectiva utilitária para o avanço dos fármacos, por exemplo. Isso provocou uma dupla movimentação, por um lado favoreceu a busca de diálogo com os detentores dos saberes tradicionais sobre os produtos naturais pensando na aceleração das descobertas científicas. E, por outro, colocou em dúvida os saberes das comunidades tradicionais, que precisavam ser provados cientificamente, ou mesmo os inferiorizou, considerando-os arcaico e sua forma de elaboração duvidosa diante da nova maneira de produzir conhecimento nos grandes laboratórios.

No que concerne à área das ciências sociais, o século XX é o momento histórico de afirmação desse campo de conhecimento com a análise das transformações nas relações sociais, o rompimento com as perspectivas duais de sociedade e a problematização da perspectiva una de civilidade.

Ao mesmo tempo, ao longo do século XX, se afirmaram as ciências sociais e as transformações das formas de relações sociais passaram a ser objeto de estudos científicos, o que começou a operar mudança na dualidade, populações tradicionais / sociedade “moderna” e também na visão da relação social das populações tradicionais face à sociedade em geral, inclusive face à comunidade científica. Em meados do século XX, a noção de civilização dava lugar ao seu plural. (Domingues, 2016, p.27)

Conforme a autora, o início do século XX é o momento de organização da etnologia, cujos estudos destacam as diferenças culturais e o saber-fazer associado ao meio ambiente. No interior desses estudos serão englobada uma diversidade de pesquisa que tratam da

originalidade das práticas culturais, do valor dos conhecimentos tradicionais para o manejo e uso dos recursos naturais, a relação entre o agrupamento humano e o meio físico, a importância das histórias locais para compreender a vida das populações, os usos e representações que se fazem das plantas e seu poder de cura, etc.

De uma forma resumida podemos depreender na análise histórica proposta por Domingues que a categorização do conceito de saberes tradicionais é restrita em termos bibliográficos primeiramente pela atualidade do uso do termo, uma vez que este tem sua vinculação ligadas às questões ambientais atuais e a políticas públicas contemporâneas. Em segundo, porque ele emerge em contraposição à ideia da ciência, que se consolida como forma hegemônica de produção de conhecimento ao longo dos séculos XIX e XX.

Apesar da atualidade da terminologia “saberes tradicionais” ou “conhecimentos tradicionais” isso não implica dizer que esses sejam mais recentes que os conhecimentos científicos, muito pelo contrário, eles são anteriores à construção da ciência moderna. São saberes que estão intimamente relacionados às experiências cotidianas das pessoas comuns ao produzirem suas compreensões sobre a vida. São saberes locais com a identidade cultural dos grupos que o elaboram e evidenciam a relação entre os agrupamentos humanos e o meio físico. São conhecimentos de mundo produzidos nos próprios termos das comunidades locais levando em consideração suas histórias e narrativas, bem como a existência de uma comunidade intelectual interna que o referenda. São saberes cuja existência permanece no interior desses coletivos humanos, havendo a figura dos detentores desses saberes que os transmitem às gerações mais jovens.

5.2 Saberes Tradicionais: conhecimentos ou saberes?

Considerando o exposto cumpre destacar que ao abordarmos a categoria de saberes tradicionais identificamos na bibliografia estudada que as palavras saberes e conhecimentos apareçam como sinônimos ao longo dos textos, relação semântica que prevalece também na busca pelos verbetes nos dicionários digitais, de tal forma que ora utilizaremos uma expressão, ora outra, buscando manter a fidedignidade aos textos dos autores utilizados como referência.

Considerando essa peculiaridade na alternância dos termos saberes e conhecimentos destacamos aqui o trabalho de Ednaceli Mota, Guilherme Prado e Tamara Pina (2008) que buscam sistematizar possíveis sentidos para as categorias de saber e conhecimento, a ideia não é construir relações dicotômicas entre eles, mas analisar as categorias como formas de se relacionar com a realidade, de ser, estar, pensar e dizer o mundo.

Ao longo da análise os autores destacam as sinonímias, sentidos cruzados e similaridades entre os conceitos, embora se esforcem por esclarecer algumas nuances específicas a cada um dos termos. De forma geral caracterizam o conhecimento como “verdade(s) da realidade(s)”, ou seja, “uma ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações” (Mota, Prado, Pina, 2008, p.125), propiciando a interiorização de uma realidade externa ao indivíduo através do intelecto. Já o saber eles compreendem como “realidade(s) da verdade(s)” que exige a relação interna do sujeito com o objeto, e, ainda, entre sujeitos, os conhecimentos que ele detém e uma dada realidade/contexto, contexto que coloca o conhecimento em movimento confrontando-o e recriando-o.

[...] vemos o saber como “realidade da verdade”, que pode ser no plural ou singular, dependendo da situação e do conhecimento que está sendo posto a prova. A “realidade da verdade” (saber) é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias. (Mota, Prado, Pina, 2008, p.125).

Assim sendo, a ideia de saberes para os autores envolve o diálogo entre teoria e prática, a relação entre o conhecimento e realidade prática que o reinventa, ou da qual ele pode emergir num processo que envolve ação, reflexão, imaginação e sensibilidade. Observamos ainda que para eles a expressão saberes abarca um universo mais amplo que conhecimentos, que está mais ligada aos saberes da ciência moderna.

Ainda pensando a diferença entre conhecimento e saber, o primeiro é uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (Fiorentini, Souza e Melo, 1998, p.312). Já o segundo, é forma de “conhecer/saber” mais dinâmica, menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos, atendendo aos interesses e valores daqueles que produzem a própria prática.

Paulo Freire (2018) destaca que os saberes só existem “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2018, p.81). Para esse autor o saber genuíno é aquele que nasce da práxis, ou seja, da ação-reflexão endereçada ao mundo para sua transformação, de tal forma que a produção dos saberes envolve a capacidade de captar e compreender o mundo não como realidade estática, mas como processo.

Em seu trabalho Freire evidenciou a importância dos “saberes de experiência feitos”, ou seja, aqueles saberes socialmente construídos na prática comunitária. Saberes que

são carregados da leitura de mundo que o povo faz do seu contexto imediato e do maior de que fazem parte. Saberes que possibilitam aos grupos populares explicarem o mundo e a sua própria existência, assim os saberes de experiência podem ser entendidos como “as explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” (Freire, 1996, p.81). Esses saberes não são privilégio de poucos eleitos, mas nascem no contexto sócio-cultural de homens e mulheres em sua relação com o mundo, não podendo ser entendidos fora de seu contexto de elaboração, são, portanto, saberes que produzem uma “sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural” (Freire, 2013, p. 80).

Assim os saberes de experiência feitos podem ser entendido como aquilo que homens e mulheres

trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (Freire, 2013, p. 81)

Em sua obra, Paulo Freire destaca a importância do diálogo entre os saberes populares e os saberes científicos para o processo de humanização e superação das ignorâncias, em lugar de adotar postura dicotômica. Para Freire o que diferencia os “saberes de experiências feito”/ saberes populares e os saberes científicos/ saberes eruditos são apenas os suportes, os aprioris e as metodologias utilizadas nos dois focos de produção de conhecimentos.

Dito de outra forma, os saberes de experiências feito e os saberes científicos são diferenciados tão somente “pelas diferentes e válidas formas de leitura do mundo e dos consequentes saberes diversos que continuamente emergem do processo vivencial e que são carregados da consciência da situação histórica – não pré-histórica – de cada um e de cada povo.” (Freire, 2013, p. 2017-218).

Assim sendo, Freire destaca a importância dos grupos populares na produção de sentido e na elaboração de conhecimentos sobre o mundo. As visões de mundo e valores dos oprimidos são contributos para a sociedade, tal qual são os frutos de seu trabalho explorado. O que fica evidenciado para o autor no fato das universidades estarem comprovando alguns dos saberes de experiência feitos.

Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007; 2011) nos apresenta uma análise que relaciona conhecimento, saber e colonialismo. Para o autor a modernidade instaurou o que ele chama de monocultura do saber científico moderno sobre as demais formas de conhecimentos, negando-os, desqualificando-os e produzindo a invisibilização dos saberes e conhecimentos

produzidos fora do eixo Norte do mundo. Isso criou uma hierarquização epistemológica entre as formas de verdade científicas e não científicas.

Temos de um lado o conhecimento científico moderno e seus antagônicos aceitos e visibilizados que são a Filosofia e Teologia. De outro lado, temos os conhecimentos populares e tradicionais marginalizados e invisibilizados. Logo "os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso" (Santos, 2007, p.72-73), tanto do conhecimento científico, quanto das duas alternativas legitimadas pela modernidade a Filosofia e Teologia.

A questão fundamental de Boaventura não é distinguir conhecimento e saber, mas explicitar que o conhecimento científico moderno é um entre outros saberes. Ele propõe uma "ecologia dos saberes" que rompa com a monocultura do saber e rigor científico tido como universal e incontestado. A ecologia dos saberes visa promover a identificação e valorização de outros saberes, que historicamente foram negados, tidos como crença, opinião, entendimento intuitivo ou subjetivo, sem validade em si próprio, podendo no máximo ser considerados como matéria prima de investigações científicas.

Paralelo a essa identificação e valorização de saberes temos a primazia do papel do diálogo intercultural entre esses saberes cuja a valorização de um certo tipo de conhecimento, ou outro, tem a ver com o seu potencial de intervenção no real com vistas aos objetivos almejados, renunciando assim qualquer epistemologia geral e a ideia de neutralidade. Visto que "existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento. (Santos, 2007, 85-86).

Podemos inferir de seu trabalho que a terminologia conhecimento está diretamente vinculada ao saber científico moderno, enquanto a ideia de saberes engloba uma variedade de formas de produção de conhecimentos que foram descartadas e invisibilizadas pela racionalidade científica e também o conhecimento científico. De tal forma que a ideia de conhecimento e saberes expressam uma das inúmeras dicotomias colônias instauradas no campo do saber.

De acordo com as reflexões do autor, no conhecimento-regulação o ato de conhecer passou a ser vinculado à ciência moderna, à experimentação, à teorização, à sistematização de informações, à tecnologia; ou seja, à ideia do cientista como aquele que se afasta do mundo para escrever sobre ele. Nessa perspectiva, não há lugar para outras formas de conhecer que estão fora do cânone.

No conhecimento-emancipação, o ato de conhecer está vinculado ao saber, sabor, saborear, à sapiência e ao sábio. O sábio não é o cientista fechado no seu gabinete ou

laboratório. Mas é aquele que conhece o mundo através do seu mergulho no mundo. Esse conhecimento pode ser sistematizado na forma de teoria ou não. A teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e sistematizar o conhecimento do mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza. Por isso não cabe hierarquia entre elas (Gomes, 2019, p.58-59).

Partindo dos contributos de Boaventura Souza Santos, Nilma Lino Gomes (2019) em seu livro “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação” questiona a distinção entre as terminologias saberes e conhecimento na luta contra a razão metonímica (totalitária, ordenadora e dicotômica), destacando que por mais bem intencionada que essa distinção possa ser, pode nos levar a cair na lógica dicotômica e hierarquizante da monocultura do saber, e assim reforça-la.

Para ela o fundamental é analisar criticamente conhecimento e saber de forma contextualizada histórica e politicamente, entendendo que o conhecimento científico, tornou-se a forma hegemônica de saber valorizada na sociedade atual, inclusive no campo educativo, em detrimento de outros conhecimentos, os quais não devem ser considerados como menos saber ou saberes residuais, por não se submeter a episteme hegemônica. Ao sintetizar a ideia dos saberes produzidos pelo movimento negro ela os descreve como forma de conhecer o mundo contextualizada, marcados pelas problemáticas histórico-sociais e os desafios advindos delas, dinâmicos, inventivos e interventivos no mundo.

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência. (Gomes, 2019, p.67)

Desse curto debate em torno das categorias saberes e conhecimentos destacamos algumas observações relevante para essa pesquisa que versa sobre “os saberes tradicionais Tremembé”, a primeira diz respeito ao fato de evidenciar que em muitos momentos a expressão “saberes tradicionais” e “conhecimentos tradicionais” são utilizadas como sinônimo, o que para nós não implica em erro conceitual, pois ambos podem ter a mesma significância conforme já demonstrado na forma como ambos os sentidos se entrecruzam.

A segunda observação diz respeito a como o processo de modernidade/colonialidade outorgou a primazia ao conhecimento científico sobre os demais, sendo a expressão conhecimento quase que automaticamente ligada a ciência moderna, levando a necessidade de adjetivação das outras formas de produção de conhecimento diferente dela,

exemplo, conhecimento tradicional, conhecimentos populares, senso comum, saberes ancestrais, saberes tradicionais, etc.

O próprio Boaventura de Souza Santos e a Nilma Lino Gomes embora não dicotomizem saberes e conhecimento optam pela nomenclatura saberes, assim respectivamente os autores trabalham os conceitos de “ecologia dos saberes” e “saberes emancipatórios” ao direcionarem suas investigações para a diversidade de conhecimentos existente no mundo e as diferenças epistemológicas entre elas.

Ao que nos parece, a ideia de saberes é mais assertiva para esta pesquisa que tem por interlocutores os professores indígenas Tremembé, os quais reconhecem que seus saberes tradicionais ou os saberes da cultura são saberes locais corporificados na figura das lideranças, dos “sábios”, “os detentores da sabedoria Tremembé” que tem conhecimento sobre as práticas de medicina tradicional, da pesca, do artesanato. Conhecimentos/saberes elaborados dentro de outra racionalidade que não a científica moderna e cujo principal critério de validade é o fazer viver.

Por fim, nossa opção pela terminologia de saberes é uma opção política contra hegemônica que reforça a importância de “pensar fora da caixa”, fugir ao modelo hegemônico que se quer uno e vai criando opostos antagônicos “conhecimento científico” e “conhecimento tradicional”. Reconhecemos que vivendo dentro da lógica colonial fugir aos antagonismos é atitude quase impossível, porém podemos evidenciá-los e denunciar as formas de hierarquizações e invisibilizações que resultam dessas dicotomias.

Sabemos que utilizando “saber” e “conhecer”, “conhecimento tradicional” e “conhecimento científico”, dentro da lógica colonial há sempre um risco de fortalecer segregações, por isso é fundamental entender as complexidades, antagonismos e historicidade que envolvem ambos os termos, entretanto focando na valorização e reconhecimento dos saberes produzidos para além da racionalidade científica moderna e dos centros de pesquisas. Saberes situados, datados, contextualizados, elaborados por homens e mulheres buscando resolver suas demandas de intervenção no mundo para fazer viver.

5.3 A perspectiva jurídica do conceito de saberes tradicionais.

Retomando o debate sobre a conceitual do termos saberes tradicionais e rememorando a colocação da historiadora Heloisa Berton Domingues que destaca a década de 1990 como início dos debates envolvendo a questão dos saberes tradicionais vemos que esse termo começa a emergir dentro do campo jurídico a partir dos debates internacionais realizados

no Brasil na década de 1992 por ocasião da Conferência da Diversidade Biológica (CDB) e posteriormente foi apropriado por outros ramos de produção do conhecimento científico como a ciências sociais, antropologia, etnociência, historiografia.

No campo do direito a ideia de conhecimento tradicional surge no âmbito dos fóruns internacionais, cujo marco é a Conferência da Diversidade Biológica (CDB) de 1992 realizada no Brasil. Esse evento ocorreu num contexto de globalização, internacionalização da economia com bases neoliberais e a apropriação dos conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais pelas empresas multinacionais relacionadas à biotecnologia, que se utilizavam desses saberes para acelerar o processo de descobertas científicas. Assim a ascensão da terminologia de conhecimento tradicional no campo jurídico objetivou enquadrar os saberes dos povos indígenas no direito de propriedade intelectual com as eventuais benesses financeiras que daí poderiam advir.

A partir da Conferência da Diversidade Biológica (CDB) o conceito de conhecimentos tradicionais começa a tomar forma no campo do direito inserido nos debates sobre a conservação da diversidade biológica e a repartição equitativas dos benefícios derivados da utilização dos recursos naturais e genéticos existentes nos países da periferia do capitalismo. Países estes que embora ricos em biodiversidade, no geral não detinham os recursos tecnológicos e financeiros suficientes para a pesquisa científica e produção comercial em larga escala de produtos, de tal forma que a atuação nesses setores ficava a cargo de empresas multinacionais, em especial do ramo farmacêutico, mas também a de cosméticos, a agrícolas, entre outras.

É importante destacar que antes da Conferência da Diversidade Biológica (1992) a interpretação que se tinha no cenário internacional era de que a diversidade era patrimônio mundial e não nacional. Somente após essa conferência foi reconhecida a soberania nacional sobre os recursos genéticos presentes em seu território, reconhecendo-os como patrimônio nacional. Rompeu-se a ideia vigente de patrimônio mundial comum e introduziu-se o princípio de consentimento prévio da nação e das comunidades locais, de modo a proporcionar a participação na tomada de decisões sobre o uso do material genético e do acesso aos conhecimentos tradicionais.

Nesse contexto, que envolve a repartição equitativa das benesses referente a utilização dos recursos genéticos evidenciou-se a importância dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade, ou seja, a utilização dos saberes ancestrais produzidos pelas comunidades tradicionais (indígenas, ribeirinhos, camponeses, etc) a partir de sua vivência com

a natureza, dos seus conhecimentos sobre a fauna e a flora, da utilização de ervas, plantas e toxinas para a cura.

Essa gama de saberes apreendidos através da relação com a natureza, transmitidos intergeracional e coletivamente no interior das comunidades tradicionais, cuja a lógica de produção e circulação não segue os mesmos cânones do saber científico, e do qual as grandes corporações internacionais, ou mesmo empresas locais, se apropriam para acelerar o processo de descobertas científicas com vistas ao uso comercial, a ordem jurídica denomina como saberes tradicionais associados a biodiversidade. Ainda no preâmbulo resultante da Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992) os participantes reconhecem:

(...) a estreita e tradicional dependência de recursos biológicos de muitas comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicional, e que é desejável repartir equitativamente os benefícios derivados da utilização do conhecimento tradicional, de inovações e de práticas relevantes à conservação da diversidade biológica e a utilização sustentável de seus componentes. (CDB, 1992, p.1)

O que é reafirmado mais adiante no artigo 8º, o qual destaca a importância dos conhecimentos e práticas tradicionais, bem como evidencia a participação desses autores sociais nas tomadas de decisões.

Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicional, relevante a conservação e a utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a participação equitativa dos benefícios oriundos da utilização desses conhecimentos, inovações e práticas. (CDB,1992, p.5)

Junto a essas determinações, o documento salienta em seu artigo 10 a necessidade de proteger e encorajar a utilização costumeira dos recursos biológicos de acordo com as práticas culturais tradicionais compatíveis com a conservação e uso sustentável da biodiversidade. Em suma, é possível perceber que embora o texto da Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB) não se atenha a definir claramente o termo conhecimento tradicional, ele começa a dar contornos ao conceito, associando-o aos conhecimentos, inovações e práticas desenvolvidas pelas comunidades locais e populações indígenas que apresentam estilo de vida tradicional, marcados por uma relação direta e não predatória com a natureza.

É preciso salientar que apesar das deliberações da CPD permaneceu a usurpação dos conhecimentos indígenas e das populações tradicionais. Espoliação que foi referendada dois anos depois, em 1994, no fórum da Organização Mundial do Comércio (OMS) em

Marraqueche, no Uruguai. Nesse Fórum só foram reconhecidos como propriedade intelectual com padrões mínimos para efeito de patente os “esforços inovadores individuais, produzidos em laboratórios científicos”, tidos como os “responsáveis pelo desenvolvimento de fármacos e produtos agrícolas oriundos de recursos genéticos tradicionalmente utilizados pelos povos indígenas” (Castro, 2007, p. 17).

Segundo Castro (2007) o grande desafio de pensar a ideia de conhecimento tradicional e implementar políticas de proteção a esses saberes diante do avanço da globalização econômica decorre do fato de esta categoria e dos mecanismos de proteção a ela terem sido formatados juridicamente em conformidade com a lógica ocidental, capitalista e cientificista de produção, circulação e monetarização do conhecimento, buscando enquadrar os sistemas sociais e culturais dos povos indígenas e comunidades tradicionais no direito da propriedade intelectual e de seus benefícios.

Para a autora a própria presença da diversidade biológica e indissociável da presença indígena e das comunidades tradicionais com sua organização interna, sistemas próprios de regulação, valoração dos saberes e transmissão de conhecimentos intergeracionais. Assim sendo, a efetiva proteção aos conhecimentos tradicionais demanda romper com o processo histórico de colonização de que são vítimas essas populações, as quais têm usurpado os seus territórios e os saberes tradicionais.

Castro (2007) destaca, ainda, a necessidade de reconhecer esses povos como sujeitos coletivos capazes de valorizar e apreender seus conhecimentos, a imprescindibilidade de criar mecanismo para fortalecer os processos de autogestão e determinação dessas populações, bem como respeitar a alteridade, os direitos culturais e ambientais dessas comunidades a partir de princípios como o pluralismo jurídico, participativo e democrático. Assim sendo, não basta uma compensação econômica pelo uso dos saberes tradicionais, a proteção jurídica desses conhecimentos deve envolver ações políticas de respeito a vida, a dignidade, as condições de autogestão das comunidades e o protagonismo desses povos na lida com seus saberes.

Retomando a conceituação jurídica do termo saberes tradicionais, os quais a bibliografia jurídica chama de “conhecimentos tradicionais”, em contraponto aos ‘conhecimentos científicos’, debate melhor delimitado no campo das ciências sociais e que veremos mais adiante. A legislação brasileira passou oito anos com uma lacuna sobre a temática que só foi preenchida no ano 2000 com a edição da Medida Provisória 2.052.

É significativo destacar que embora a Convenção da Diversidade Biológica tenha ocorrido no Brasil em 1992, somente dois anos depois, ela foi aprovada pelo Congresso

Nacional através do Decreto Legislativo nº 2 de fevereiro de 1994, sem que essa aprovação lhe conferisse o caráter de lei. O que só foi efetuado em 1998 com o Decreto 2.519, seis anos após a CDB e quatro anos após ser ratificada pelas Nações Unidas. Assim mesmo o Brasil sendo um dos países de maior biodiversidade do mundo e tendo sediado o evento que formatou a questão, o avanço legislativo foi bastante lento.

Nesse interstício de 8 anos foram elaborados e encaminhados ao senado projetos de lei com o objetivo de pôr em prática as determinações da CDB de 1992, um exemplo foi o projeto de lei nº 306/95 de autoria de Marina Silva, na época senadora do Acre. O projeto definia em termos jurídicos o conceito de conhecimentos tradicionais, estabelecia regras de controle ao acesso à biodiversidade nacional, bem como tratava de formas para a repartição dos benefícios advindo do uso da biodiversidade nacional e do conhecimento tradicional associado, entretanto suas contribuições ficaram restrita e promoção de debate na sociedade envolvendo representantes de organizações não-governamentais, setor privado, universidades e governo.

Somente em 29 de junho do ano 2000 foi aprovada a Medida Provisória nº 2.052, o que se deu num contexto de denúncias de biopirataria, ou seja apropriação não autorizada de patrimônio genético e conhecimentos tradicionais associado à biodiversidade, em função de um contrato mal feito entre o Projeto Bioamazônia e a multinacional suíça Novartis, empresa da área farmacêutica e de biotecnologia. Este decreto no capítulo II artigo 7 define termos como patrimônio genético, conhecimento tradicional associado, comunidade local e bioprospecção, entre outros. Vejamos algumas dessas conceituações:

II - conhecimento tradicional associado: informação ou prática individual ou coletiva de comunidade indígena ou comunidade local, com valor real ou potencial, associada ao patrimônio genético;

III - comunidade local: grupo humano, incluindo remanescentes de comunidades de quilombos, distinto por suas condições culturais, que se organiza, tradicionalmente, por gerações sucessivas e costumes próprios, e que conserva suas instituições sociais e econômicas;(…)

V - acesso ao conhecimento tradicional associado: obtenção de informação sobre conhecimento ou prática individual ou coletiva associada ao patrimônio genético, de comunidade indígena ou comunidade local, para fins científicos, de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico, visando sua aplicação industrial ou de outra natureza;

VII - bioprospecção: atividade exploratória que visa identificar componentes do patrimônio genético e informação sobre o conhecimento tradicional associado, com potencial de uso comercial (Brasil, MP 2.052/2000)

Observamos na MP 2.052 o esforço de melhor conceituar o termo conhecimento tradicional. Rememoramos que a expressão surge associada à biodiversidade num contexto de exploração indevidas de recursos e saberes por parte de empresas multinacionais, em especial as ligadas ao ramo farmacêutico. Retomando a redação da Medida Provisória ela evidencia que

os saberes tradicionais associados são aqueles elaborados individual ou coletivamente pelas comunidades indígenas e comunidades locais. Esta última é caracterizada como grupo humanos que se organizam de forma tradicional, a partir das especificidades culturais, sociais e econômicas transmitidas através das gerações, no qual destaca-se os remanescentes quilombolas. O texto define, ainda, que a atividade exploratória que busca identificar informações sobre os conhecimentos tradicionais associadas ao uso do patrimônio genético com potencial comercial chama-se bioprospecção.

No seu capítulo III, que versa sobre a proteção ao conhecimento tradicional associado a Medida Provisória 2.052 destaca que esses conhecimentos fazem parte do patrimônio cultural brasileiro, que devem ser preservados, utilizados e desenvolvidos pelas comunidades indígenas e locais, bem como reafirma que embora apenas um indivíduo tenha domínio desse saber ele terá a titularidade da comunidade.

A MP 2.052 é marcada por contradições, que lhe rendeu severas críticas, pois embora nascida para defender a biodiversidade nacional e o conhecimento tradicional associado diante de denúncias de biopirataria, ela acaba por legalizá-la, uma vez que referendou a utilização e exploração indevida desses conhecimentos sem ônus para as empresas se por boa fé. Conforme o art.10: “À pessoa de boa-fé que, até 30 de junho de 2000, utilizava ou explorava economicamente qualquer conhecimento tradicional no País, será assegurado o direito de continuar a utilização ou exploração, sem ônus, na forma e nas condições anteriores” (BRASIL, MP.2052, art, 10).

No mesmo ano da MP 2.052, que caracteriza os conhecimentos tradicionais associados como fazendo parte do patrimônio cultural do Brasil, foi publicado o Decreto nº 3.551 que institui o Registro de Bens de Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural Brasileiro e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial, objetivando identificar e proteger os bens culturais intangíveis, ou seja, as expressões culturais, as tradições, os saberes, os fazeres, as festividades, as formas de expressão, espaços, etc.

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira. (BRASIL. DECRETO nº 3.551. grifo nosso)

Este decreto objetiva catalogar e preservar o patrimônio cultural brasileiro, conceito definido na Constituição Federal de 1988. Segundo o art. 10 da constituição entende-se por patrimônio cultural os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, que são portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, dentre os quais estão as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, as obras, edificações, espaços destinados a manifestações artístico-culturais, os conjuntos urbanos, sítios arqueológicos, etc., (Brasil, 1988).

A ideia de patrimônio cultural imaterial é uma concepção relativamente recente no Brasil, remonta à década de 1980, e articula-se a conjuntura histórico-política de redemocratização do país e a reivindicação das nações de cultura não-ocidental pelo reconhecimento de seu patrimônio. Essa reivindicação gerou debates na comunidade internacional sobre a limitação do patrimônio à dimensão física, o chamado patrimônio em “pedra e cal”, uma vez que o patrimônio de um povo nem sempre pode ser expresso nesse modelo, mas está na dimensão do saber-fazer, da ritualística, etc.

Esse movimento em âmbito internacional pode ser acompanhado pelas “cartas de recomendação” da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). A Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular no Mundo elaborada pela 25ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris 1989, foi um marco desse processo. Nesta recomendação firma-se uma definição do que é cultura tradicional e popular, reconhece-as como parte do patrimônio da humanidade cabendo aos países membros a identificação, preservação e difusão desse patrimônio, destacando-se inclusive o papel do ensino e o direito de acesso das comunidades a sua própria cultura, reconhecendo a relevância do patrimônio para os processos de identificação cultural dos grupos sociais. Segundo a carta da Unesco de 1989 entende-se como cultura tradicional e popular:

(...) conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural fundadas na tradição, expressas por um grupo ou indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressões da sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes. (Carta Unesco, 1989, p.2)

Vemos a partir dessa definição que a concepção de patrimônio não pode mais ser unicamente associada às edificações e a obras de arte eruditas de “pedra e cal” que remontavam no Brasil as expressões culturais tipicamente europeias. Abre-se espaço para as culturas indígenas, negra, cigana, entre outras, cujas manifestações culturais embora pressuponham alguma materialidade, pela própria dinâmica cultural desses grupos e os seus processos históricos, tem o seu patrimônio expresso em saberes, fazeres, na relação com o ambiente, nas vivências cotidianas, os quais permitem a vivência das culturas no presente e o autorreconhecimento. Segundo o historiador Nogueira (2008, p. 323) trata-se de:

Um acervo em que os objetos jamais foram vistos como os principais depositários da tradição cultural mostrava que, nesses países, mais importante que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural passado é preservar e transmitir o saber que o produz, permitindo a vivência da tradição no presente. São expressões, conhecimentos, práticas e processos culturais e ainda um modo particular de se relacionar com o meio ambiente que interessa.

Pensar o conceito de conhecimentos tradicionais em sua interface com a perspectiva do Patrimônio Cultural Imaterial permite-nos visualizar a relação entre natureza, cultura e sabedoria. As recomendações da Unesco sobre o patrimônio cultural imaterial englobam o que a legislação brasileira chama de conhecimentos tradicionais associados, ou seja, os conhecimentos indígenas e das populações tradicionais. Assim, ao englobar a sabedoria ecológica, os rituais, a etnobiologia, os sistemas de curas e produção de alimentos, entre outros, como integrantes do patrimônio cultural imaterial, termina por abarcar os conhecimentos tradicionais.

Logo esta nova categoria é mais um mecanismo de proteção dos saberes tradicionais focado na identificação, preservação e difusão desse patrimônio, que têm na ação educativa, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem uma maneira de perpetuar a diversidade cultural, e porque não dizermos diversidade biológica ao favorecer a continuidades de práticas culturais marcadas por relações solidárias com o meio ambiente.

A categoria de Patrimônio Imaterial na interface com a dos saberes evidencia a importância dos conhecimentos tradicionais para o autoreconhecimento dos povos e o fortalecimento das identidades locais diante do processo de homogeneização cultural intensificado com a globalização. Contudo, é preciso destacar que embora a legislação patrimonial busque identificar e catalogar os saberes e fazeres e abarque os conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade, nenhum deles aparece no rol do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro.

Outra questão fundamental decorrente do entrecruzamento entre os conceitos de patrimônio (na perspectiva dos saberes e fazeres) e dos conhecimentos tradicionais é a dimensão cultural presente na elaboração dos saberes. Logo estes saberes estão relacionados ao modo de fazer, criar e viver que as comunidades humanas experienciam ao longo do tempo em relação direta com ambiente natural (seus territórios físicos e simbólicos), na qual produzem sua existência, a percepção de si mesmos, do mundo e do seu ser no mundo. Assim,

(...) os conhecimentos tradicionais são considerados pelo ordenamento jurídico brasileiro como gênero cultural, que abriga elementos culturais (pesca, caça, saberes sobre propriedades medicinais de uma planta etc.) com potencialidade de serem bens culturais brasileiros. No entanto, vale destacar que, além do valor de referência ligado à seara patrimonial, os conhecimentos tradicionais são portadores de outros valores e interesses, também relevantes juridicamente, inclusive para a preservação de seus elementos: de manifestação cultural, de exercício de direitos intelectuais, de direito ao território em que vivem as comunidades tradicionais, entre outros. (Soares, 2009, p.31)

Em 23 de agosto de 2001, foi editada a Medida Provisória nº 2.052 que regulamentava o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios e o acesso à tecnologia e a transferência de tecnologia para sua conservação e utilização, os quais só seriam efetivados com a autorização da União solicitada mediante o Conselho de Gestão do Patrimônio Genético, criado, no âmbito do Ministério do Meio Ambiente. No campo jurídico essa MP marca uma mudança brusca na maneira como era praticado o acesso à diversidade biológica e aos conhecimentos tradicionais associados no país.

No que concerne a definição de conhecimentos tradicionais associado a MP nº 2.052/ 2001 mantém a mesma redação de sua anterior, definindo os conhecimentos tradicionais associados como as informações ou prática individual ou coletiva de comunidades indígenas ou de comunidades locais, com valor real ou potencial, associado ao patrimônio genético. Sendo a comunidade local o grupo humano, incluindo remanescentes de comunidades de quilombos, distintos por suas condições culturais, que se organizam tradicionalmente, por gerações sucessivas e costumes próprios. Assim que podemos entender como conhecimentos tradicionais aqueles saberes criados, recriados e difundidos no interior de comunidades tradicionais como a indígena e a quilombola.

Nesse sentido ressaltamos a importância do Decreto nº 6.040 de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. A relevância desse documento para esta pesquisa advém da categorização que ele oferece sobre o conceito de povos e comunidades tradicionais, bem como pelo fato de articular essas

comunidades aos seus territórios e a práticas sustentáveis de convivência com o meio ambiente . Em conformidade com o decreto compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (Brasil, 2007).

O decreto Decreto nº6.040 de 2007 é uma conquista das lutas implementadas pelas comunidades tradicionais e suas lideranças na busca pelo reconhecimento dos seus direitos sociais, ambientais, territoriais e culturais. Não percamos de vista que essas comunidades são importantes repositórios da cultura, memórias e saberes do nosso país, no entanto enfrentam inúmeros desafios para o acesso a políticas públicas e direitos sociais. Assim sendo, o principal objetivo do decreto é promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (Brasil, 2007). A revelia do que vem disposto no texto legal, pouco têm sido feito na implementação de medidas consideradas vitais pelos povos tradicionais como o reconhecimento e demarcação de seus territórios, e a incorporação dos conhecimentos tradicionais nas ações de conservação e uso dos recursos naturais locais.

Contudo, este documento deu visibilidade jurídica às comunidades tradicionais reconhecendo-as em suas especificidades, reforçando a ideia de proteção dos seus territórios tradicionais e recursos naturais, os quais são sustentáculos material de seu modo de vida e formas de expressão cultural. Evidencia, ainda, a importância da valorização das formas tradicionais de educação e de processos educativos dialógicos destacando a participação desses povos no ensino formal e não-formais; bem como objetiva reconhecer, proteger e promover os conhecimentos tradicionais, práticas e usos dos ecossistemas.

Destacamos que como apregoa a legislação, quando falamos em comunidades tradicionais, conhecimentos tradicionais, povos tradicionais, sociedades tradicionais,

populações tradicionais como as próprias expressões no plural sugerem, não estamos falando de uma organização de caráter monocultural, mas de uma diversidade socioambiental e cultural, que comporta ainda recortes de etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, atividades laborais, entre outros.

Conforme Diegues (2001) o termo “comunidade/ população tradicional” como grupos humanos culturalmente diferenciados cujo modo de vida é baseado na cooperação social, na relação direta com a natureza e no manejo sustentável do meio ambiente, em contextos históricos mais ou menos isolados. Essa definição permite englobar os indígenas, as comunidades caiçaras, os sitiantes e roceiros tradicionais, as comunidades quilombolas e ribeirinhas, pescadores artesanais e os grupos extrativistas. Para os autores as populações tradicionais apresentam algumas características específicas, são elas:

- a) dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir do qual se constrói um modo de vida;
- b) conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral;
- c) noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente;
- d) moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados;
- e) importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado;
- f) reduzida acumulação de capital;
- g) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- h) importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativistas;
- i) a tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final;
- j) fraco poder político, que, em geral, reside com os grupos de poder dos centros urbanos;
- l) auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras (Diegues, 2000, p. 21 e 22).

O autor reconhece que este tipo de definição é problemática, pois por um lado todas as culturas e sociedades têm suas "tradições", mesmo a sociedade capitalista colonial, e por outro essa estruturação da margem a análises rígidas e simplificadas que não permitem visualizar a dinâmica cultural em permanente processo de transformação. Em contrapartida, ele destaca a importância dessas definições como estratégias de luta e negociação com o Estado na busca da legitimidade de suas identidades diferenciadas, dos direitos territoriais e culturais específicos.

Destacamos aqui o conceito de comunidade/populações tradicionais pois para nós é fundamental compreender tal conceito, uma vez que como sugere a legislação os conhecimentos tradicionais são aqueles saberes produzidos e reproduzidos no interior das comunidades indígenas e comunidades locais tradicionais. Dessa aproximação dos dois conceitos podemos inferir que os conhecimentos tradicionais são saberes advindos de uma profunda relação com a natureza e seus ciclos; ricos em estratégias de manejo dos elementos da flora e da fauna; com baixo impacto ambiental sobre os ecossistemas; transmitidos oralmente de uma geração para a outra; marcados pela valorização das atividades de subsistência tendo por núcleo central a organização familiar; apresentando uma relação de indissociabilidade entre o natural, o sobrenatural e o social; saberes relacionados a autoidentificação individual e coletividade e territorializados em espaços e corpos. Nessa perspectiva.

conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo para as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o “natural” e o “social” mas sim um continuum entre ambos (Diegues, 2000, p.30).

O destaque a indissociabilidade entre mundo natural, sobrenatural e organização social é fundamental para entendermos como o conhecimento tradicional associado a biodiversidade não se limita ao domínio do natural, mas também ao do cultural, pois “é a cultura enquanto conhecimento que permite às populações tradicionais entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la, retirar suas espécies, colocar outras e enriquecendo-a, com frequência” (Diegues, 2000, p.32). Assim a proteção dos saberes tradicionais perpassa a proteção das comunidades tradicionais mediante a garantia dos direitos ambientais, sociais e culturais desses povos e comunidade; perpassa o respeito às suas formas de organização e processos de autodeterminação; impescinde a demarcação de seus territórios espaço físico e simbólico, ‘locus’ de vida, morada dos seus antepassados e sob o qual desenvolvem suas ritualísticas; e ainda, a valorização de suas histórias, memórias e processos educativos que permitem perpetuar um modo coletivo e solidário de ser no mundo.

A Carta de São Luís do Maranhão elaborada por ocasião do encontro de Pajés para debater “A Sabedoria e a Ciência do Índio e a propriedade intelectual”, em dezembro de 2001, aponta aspecto sobre o que são os conhecimentos tradicionais na perspectivas dos povos indígenas reunidos no encontro; denuncia o uso indevido, dos conhecimentos tradicionais e propoem alternativas de ações; expressam suas opiniões sobre o sistema legal de proteção aos

conhecimentos tradicionais; e reivindicam maior participação dos indígenas nas discussões sobre a biodiversidade e implementação de políticas públicas de valorização e proteção a esses conhecimentos, tanto em nível nacional como internacional.

Neste documento os indígenas reafirmam a interrelação entre os seus conhecimentos milenares e a preservação da biodiversidade no planeta, destacam que na perspectiva indígena a natureza tem inúmeros outros valores para além do econômico, como o valor social, cultural, espiritual, sendo estes saberes integrados ao modo de ser-estar-viver dos povos indígenas.

Como povos indígenas tradicionais que habitam diversos ecossistemas, temos conhecimento sobre o manejo e o uso sustentável desta diversidade biológica. Este conhecimento é coletivo e não é uma mercadoria que se pode comercializar como qualquer objeto no mercado. Nossos conhecimentos da biodiversidade não se separam de nossas identidades, leis, instituições, sistemas de valores e da nossa visão cosmológica como povos indígenas; (Encontro de pajés, 2001, p.1)

Seguindo o marco legal que conceitua a categoria Conhecimento tradicional - aqui chamados de saberes tradicionais, pois reconhecemos que estes são conhecimentos elaborados dentro de outra racionalidade que não a científica moderna e difundidos socialmente com base em critérios outros que não os valores de mercado- destacamos, ainda, a Lei 13.123 de 2015, vigente atualmente, que versa sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade e o Decreto 8.772 de 11 de maio de 2016 que a regulamenta.

Dentre as principais definições apresentadas pela a Lei 12.123 que consideramos significativas para compreender o conceito de Saberes Tradicionais, temos no Art.. 2º:

I - Patrimônio genético - informação de origem genética de espécies vegetais, animais, microbianas ou espécies de outra natureza, incluindo substâncias oriundas do metabolismo destes seres vivos;

II - Conhecimento tradicional associado - informação ou prática de população indígena, comunidade tradicional ou agricultor tradicional sobre as propriedades ou usos diretos ou indiretos associada ao patrimônio genético;

III - conhecimento tradicional associado de origem não identificável - conhecimento tradicional associado em que não há a possibilidade de vincular a sua origem a, pelo menos, uma população indígena, comunidade tradicional ou agricultor tradicional;

IV - Comunidade tradicional - grupo culturalmente diferenciado que se reconhece como tal, possui forma própria de organização social e ocupa e usa territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição;

V - Provedor de conhecimento tradicional associado - população indígena, comunidade tradicional ou agricultor tradicional que detém e fornece a informação sobre conhecimento tradicional associado para o acesso;

VI - Consentimento prévio informado - consentimento formal, previamente concedido por população indígena ou comunidade tradicional segundo os seus usos, costumes e tradições ou protocolos comunitários; (Brasil, 2015, [grifo nosso])

Assim sendo, a lei reconhece que os conhecimentos tradicionais são aqueles criados, desenvolvidos e conservados pelas populações indígenas, comunidades tradicionais e agricultores tradicionais, reafirma o conceito de comunidade tradicional presente no Decreto 6.040/2007, por outro lado a ideia de consentimento prévio só irá se relacionar ao conhecimento tradicional de origem identificável, não sendo necessário aos de origem não identificável, ou seja, aqueles de origem ignoradas ou difusas.

Em seu Capítulo III Do conhecimento tradicional associado, a lei reconhece esses saberes como pertencentes ao patrimônio cultural brasileiro podendo ser adicionados a banco de dados conforme lei específica, destaca ainda, o direito das populações indígenas de participar das decisões sobre assuntos relacionados à conservação, o uso sustentável de seus conhecimentos tradicionais e direito de receber benefícios pela exploração econômica de seus conhecimentos. Reafirma que o caráter coletivo dos saberes tradicionais mesmo quando um único indivíduo da comunidade o detenha, bem como isenta das obrigações desta Lei o intercâmbio e difusão de conhecimento tradicionais e patrimônio entre os grupos que os elaboram e utilizam para seu próprio benefício.

De forma geral podemos observar nesta Lei a ampliação dos provedores do conhecimento tradicional, ao adicionar os agricultores tradicionais, ou seja, “pessoa natural que utiliza variedades tradicionais locais ou crioulas ou raças localmente adaptadas ou crioulas e mantém e conserva a diversidade genética, incluído o agricultor familiar” (Brasil, 2015), a exigência de cadastro e autorização para o acesso ao conhecimento tradicional associado a biodiversidade mesmo os adquiridos de forma secundária, desde que possível identificar sua origem.

5. 4 Os debates e uso do conceito de Saberes Tradicionais no campo sociológico.

Saindo do campo jurídico que buscou categorizar o conceito de conhecimentos tradicionais em diálogo com a necessidade das populações tradicionais de proteger esses conhecimentos da biopirataria, ou seja, da exploração econômica das grandes corporações internacionais, e mesmo nacionais, e de evitar preservar a biodiversidade planetária. Entramos nos debates promovidos pelas Ciências Sociais que se pautam em: descrever as sociedades primitivas, relacionar as culturas e o substrato ambiental no qual se desenvolvem; desenvolver taxonomias nativas; identificar a lógica subjacente às formas de produzir conhecimento dos

grupos humanos; refletir as aproximações e afastamentos entre os saberes científicos e tradicionais.

Segundo Diegues (2001) no Livro “Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil”, o estudo dos saberes tradicionais perpassa três grandes áreas ligadas ao campo antropológico, a saber: a Ecologia Cultural, a Antropologia ecológica e a Etnociência. Ele destaca, ainda, a existência de inúmeros trabalhos desenvolvidos no formato da antropologia clássica que se pautam na descrição das sociedades tradicionais, mas cujo óptica não analisa o conhecimento tradicional em interface com a biodiversidade, ou ainda, não se utilizam da expressão conhecimento tradicional.

No enfoque da ecologia cultural, os estudos se pautam na inter-relação entre os fatores culturais e ambientais, ou ainda, a resposta adaptativa dos seres humanos ao seu ambiente, com destaque para o papel da tecnologia, onde se incluem o saber-fazer das sociedades chamadas primitivas. Essa abordagem recebeu críticas pela excessiva valorização dos elementos tecnológicos em detrimento dos simbólicos e ritualísticos, bem como pela desconsideração dos fatores biológicos. No que tange ao enfoque da Antropologia Ecológica, também chamada antropologia neofuncionalista, os estudos das relações homem-natureza e dos saberes que emergem dela são regidos pela noção de ecossistema, no qual seres humanos, animais e vegetais interagem mantendo relações bioenergéticas.

Contudo, o enfoque que mais contribui para o estudos dos saberes tradicionais foi o da etnociência, que busca descobrir as lógicas subjacentes “ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e classificações totalizadoras” (Diegues, 2001, p. 37). Essa abordagem pressupõe que cada povo tem sua maneira particular de perceber, organizar, conceituar, dar significação e utilidade às coisas, seja a do mundo natural (plantas, animais,) ou social (simbólico, eventos, cognitivo, comportamental), dualidade que inclusive não faz parte do universo epistemológico das populações tradicionais indígenas e não-indígenas. Resumidamente temos que:

no que toca o estudo do conhecimento tradicional sobre o mundo natural surgiu primeiro um conjunto de trabalhos inspirados na ecologia cultural na década de 50, como foi descrito por Julian Stewart e outros e, posteriormente, a partir da década de 70 tornaram-se mais frequentes os trabalhos de etnociência em suas diversas subdivisões, como a etnobiologia, etnobotânica, etnofarmacologia, etnomedicina, etc. Estes últimos apresentam também etnoclassificações da flora e da fauna pelas populações tradicionais. Como foi afirmado anteriormente, nos últimos anos apareceram os trabalhos que, além do etnoconhecimento, incluem o etnomanejo de habitats e de espécies por essas populações (Diegues, 2001, p.39)

Santos e Quintero (2018) destacam que até o ano de 1980 os trabalhos que enfocaram os saberes tradicionais eram feitos pelos departamentos de antropologia e estudavam os povos indígenas, mas a partir da década de 1990, esses trabalhos passam a ser desenvolvidos em sua maioria por etnobiologia, etnobotânicos, entre outros, utilizando-se do enfoque da etnociência e pesquisando comunidades variadas como as quilombolas, ribeirinhas, pantaneiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, entre outras. Bem como evidencia a organização dos povos indígenas, na década de 1970, como decisória para a valorização dos saberes tradicionais.

Apresentado o percurso dos estudos dos saberes tradicionais no campo das Ciências Sociais, cumpre apresentar algumas conceituações de saberes tradicionais na perspectiva antropológica. Conforme Diegues (2001, p.15) esses saberes “são resultados de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos.” Assim os saberes tradicionais e a biodiversidade devem ser entendidos considerando as questões culturais e a ação humana na construção de paisagens, sistemas agrícolas, domesticação de espécies animais e vegetais. Dito de outra forma, os saberes tradicionais são “o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração” (Diegues, 2001, p.30). Reconhecendo que dentro da perspectiva epistemológica das comunidades tradicionais e indígenas tradicionalmente não existe uma cisão entre mundo natural, social e espiritual, mas que eles representam um continuum.

Boscolo e Rocha (2018) ao tratarem sobre os saberes tradicionais e a segurança alimentar entendem o conhecimento tradicional como o saber empírico das gerações anteriores, transmitidos oralmente e construídos fora dos padrões científicos. São os saberes que,

Tendo como princípio que o conhecimento empírico das gerações anteriores a nossa está presente em nós e no meio em que vivemos, ele pode ser entendido como conhecimento adquirido através de tentativas e erros, num agrupamento de ideias e ações que pode ser considerado válido, observável, analisável, compreensível, e até replicável, mesmo que seja considerado fora dos padrões científicistas. (Boscolo, Rocha, 2018, p.52)

Conhecimentos que conforme Albuquerque (2005) e Elisabetsky (2003) se constituem como as experiências acumuladas pelas populações sobre seus recursos naturais, transmitidas de forma dinâmica e transgeracional, não de forma estática, podendo assim passar por transformações e adaptações de acordo com as conjecturas, interesses e necessidades envolvidas. Nesse mesmo sentido, Cunha (2007) destaca que é um equívoco considerar os saberes tradicionais como fixo, estáticos e imutáveis pois eles são dinâmicos estando sua validade amparada tanto nos acervos já transmitidos pelas gerações passadas quanto pelos processos investigativos presentes que permite mantê-los atuais e significativo para o coletivo

que pertence. Assim que sua força reside justamente, na capacidade de se adequar ao mundo atual proporcionando autonomias às comunidades que os constituem (Perelli, 2008).

Logo, são saberes carregados de vivacidade, elaborados, selecionados, mantidos e transmitidos dentro das peculiaridades culturais de um determinado agrupamento humano, sendo transmitidos intergeracionalmente preponderantemente pela oralidade (Pirelle, 2008; Rezende, 2013). De tal forma que os saberes tradicionais são uma forma de conhecimento que se caracteriza por critérios de validade materiais e simbólicos locais, ou seja, vinculadas aos contextos nos quais são produzidos e transmitidos, não tendo a pretensão de universalidade do conhecimento científico (Bandeira, 2001).

Cunha (2007) ao caracterizar os saberes tradicionais destaca a pluralidade de conhecimentos que ele engloba, ressaltando que somente em oposição aos conhecimentos científicos é possível usar tão expressão no singular. Evidencia, ainda que, esses saberes são mais tolerantes com outras explicações da realidade que o conhecimento científico, acolhendo com igual confiança e ceticismos explicações divergentes, cuja validade entendem como local. Logo,

Há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos. É só por comodidade abusiva, para melhor homogeneizá-lo, para melhor contrastá-lo ao conhecimento científico, que podemos usar no singular a expressão “conhecimento tradicional”. Pois enquanto existe, por hipótese, um regime único para o conhecimento científico, há uma legião de regimes de saberes tradicionais. (Cunha, 2007, p.78-79)

Dentre as diferenciações entre os saberes e tradicionais e saberes científicos temos que ao passo que os saberes tradicionais operam com unidades perceptuais, ou seja, qualidades como cores, cheiros e sabores, os saberes científicos operam dentro da lógica conceitual. Ao passo que os saberes tradicionais são mais tolerantes aceitando com equivalente confiança ou ceticismos os demais saberes e apresentando regras de atribuição de conhecimento que podem, ou não, ser coletivas ou esotéricas; o saber científico se afirma como verdade absoluta, se outorgando deliberadamente o caráter de uno, com protocolos de pesquisa acordados por uma comunidade (Cunha, 2007).

Essas divergências de ponto de partida e o caráter monopolista do conhecimento científico tem colocado sempre em dúvida os saberes tradicionais, ou mesmo, o inferiorizado por não corresponder ao *modus operandi* de produzir conhecimento sobre a realidade da ciência moderna. Uma das formas de descredibilizar os saberes tradicionais e afirmar que não realiza invenções, mas apenas descobertas que se dão mediante observações, ou mesmo imitação de outros primatas.

O que não podemos negar, contudo, é que ambos são formas de entender, organizar e agir sobre o mundo. Ambos são “obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo” (Cunha, 2007, p. 78). Para Evans- Pritchard, em sua obra “Bruxaria, oráculos e magia entre os azande” publicada em 1937 o autor estuda a relação entre as práticas e crenças dos azande mostrando como estas formam um sistema racional que se manifesta no comportamento social. O autor destaca que as crenças da bruxaria para explicar infortúnios não contradizem o conhecimento empírico de causa e efeito e as razões para os rituais embora míticas são intelectualmente coerente, ou seja, a bruxaria faz parte de um sistema de pensamento racional e coerente capaz de dar sentido a acontecimentos físicos e objetivo, assim como faz a racionalidade científica ocidental. Logo as operações lógicas que sustentam o conhecimento científico ocidental e o conhecimento tradicional dos zande são as mesmas, o que há são premissas diferentes sobre o que existe no mundo.

Lévi-Strauss destaca que tal qual a racionalidade científica o pensamento dito “primitivo” implica diligências intelectuais e métodos de observação semelhantes, ambas respondendo ao mesmo apetite de saber. Assim, “nos dois casos, o universo é objeto de pensamento, pelo menos como meio de satisfazer a necessidades” (Lévi- Strauss, 1989, p.17). E ressalta, ainda, o fato de cada civilização superestima as orientações objetivas de seu pensamento. O autor evidencia que o pensamento dito primitivo, como o pensamento mágico, não pode ser entendido como um esboço ainda não realizado do pensamento científico, assim no lugar de opor ciência e magia devemos considerá-las em paralelo como sistemas de produção de conhecimento independentes e bem articulados. Cujas diferenças nos resultados teóricos e práticos não advém das operações mentais que ambos pressupõem, mas decorrem das condições objetivas em que emergem o conhecimento mágico e o conhecimento científico.

O autor destaca, ainda, as inúmeras descobertas e invenções que se desenvolveram fora da lógica do conhecimento científico com o domínio do ser humano sobre as grandes artes da civilização: agricultura, cerâmica, tecelagem, domesticação de animais, a transformação de plantas silvestre em plantas cultivados, a transformação de raízes tóxicas em alimentos, a metalúrgica, entre outros. Assim, para Lévi- Strauss, o pensamento primitivo, a ciência do concreto amparada na lógica das percepções, do sensível, nos levou a descobertas e invenções notáveis, não podendo ser considerada como uma ciência apenas de descobertas, mas também de criação e intervenção sobre o mundo.

Existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estágios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico,

um aproximadamente ajustado ao da percepção e da imaginação; e o outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda a ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (Lévi-Strauss, 1989, p.30)

Em suma, observamos que Lévi-Strauss sem negar o sucesso da ciência ocidental, sugere tanta a ciência moderna como a tradicional responde ao desejo de saber humano, realizando operações mentais semelhantes, o que os diferenciação são seu contexto de elaboração e o papel na percepção dos sentidos. Bem como entender a ciência do concreto como capaz de antecipar a proximidade de antecipar descobertas da ciência. Questão essa aceita por muitos estudiosos e que como já explanamos anteriormente está no cerne dos debates envolvendo a biopirataria e a proteção aos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade.

Ao tratarmos das aproximações e afastamentos entre “saberes tradicionais” e “saberes científicos modernos”, é preciso ressaltar que na perspectiva dos estudos da colonialidade/decolonialidade é fundamental problematizar as condições em que os conhecimentos/saberes são legitimados. Os conceitos apresentados, por exemplo, foram construídos e estão imersos em relações de poder marcadas por um viés hierarquizante, no qual o conhecimento científico aparece como superior e universal e os saberes tradicionais (indígena, quilombola, cigano, ribeirinho, etc) são tidos como inferiores, carentes, arcaicos, locais e/ou incompletos.

a geopolítica do conhecimento que, sob o eurocentrismo, caracteriza o conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais. É como se houvesse um saber atópico, um saber-de-lugar-nenhum, que se quer universal, e capaz de dizer quais saberes são locais ou regionais. (Porto-Gonçalves, 2005, p.3).

Assim um dos legados do processo de colonização instituído a partir das grandes navegações, século XVI, e se firmado no século XIX é o legado epistemológico do eurocentrismo, que busca instaurar uma epistemologia única e impedir os povos de “compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vive e das epistemes que lhes são próprias” (Gonçalves, 2005, p.3).

No mesmo sentido, Lander (2005) questiona as pretensões de objetividade e neutralidade dos saberes modernos e os apresenta como principais instrumentos de naturalização e legitimação da ordem social colonial. Assim que ter esses saberes como verdades absolutas ou saberes incontestes, significa lançar esse mesmo olhar para o mundo colonial e as relações sociais que se estabelecem nele. O sucesso dos saberes modernos e de sua eficácia neutralizadora decorre de duas características constitutiva: a primeira, refere-se às sucessivas separações ou partições do mundo real e a segunda é a forma como os saberes

modernos se articulam com o poder colonial/imperial. De tal forma que as múltiplas apartações dos saberes modernos, dentre as quais temos a do sujeito/objeto que leva a desterritorialização dos saberes, dificultam a compreensão do caráter histórico e cultural específico desses saberes, que sequer representam todo o universo epistemológico europeu (Lander, 2005).

Conforme Quijano (2005), a relação entre saber e poder está materializada no eurocentrismo que se refere a uma perspectiva de produção do conhecimento com o mesmo padrão mundial de poder colonial, capitalista e eurocentrado. Assim o eurocentrismo,

não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as Épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p.115)

Esses referenciais são importantes para entender o conceito de saberes tradicionais que adotamos aqui, pois por um lado ajuda a compreender o contexto social que levou a percepção dos saberes tradicionais como os saberes locais, contextualizados e territorializados das comunidades tradicionais e povos indígenas. Por outro permite evidenciar como no campo do poder constituído o saber moderno científico busca se afirmar como universal, invisibilizando outras epistemes. Lembremos que para Mignolo (2003) esses saberes subjugados e subalternizados pela estrutura de colonialidade do poder estão em pé de igualdade com o ocidentalismo, assim que não são saberes inferior, mas construídos de forma ativa como inferiores pelas estruturas dominantes de saber-poder, que os relega dos espaços de poderes como o espaço educacional.

Quinteiro e Fonseca (2018) ressaltam a desvalorização dos saberes tradicionais nos espaços escolares. Nesse sentido, a escola, no geral, trabalha com a substituição dos saberes tradicionais pelos saberes científicos, desconsiderando os saberes oriundos dos grupos aos quais os alunos pertencem e provocando sérios impedimentos ao processo de ensino-aprendizagem. “Esse apagamento é fruto de uma hierarquização que acaba por valorizar os conhecimentos científicos em detrimento de conhecimentos tradicionais e populares que circulam nas escolas” (Quinteiro; Fonseca, 2018, p.157).

As autoras ressaltam a importância de assumirmos que todos os sujeitos produzem conhecimento, ou seja, lógicas de interpretação sobre a realidade; destaca a relevância da presença na escola dos saberes tradicionais referentes ao meio como possibilidade de superação da crise socioambiental em que enfrentamos, e de ações pedagógicas que trabalhem com as histórias de vida, memórias e trajetórias dos sujeitos que compõem os grupos tradicionais. A questão que se coloca não é a valorização de um saber em detrimento de outro, mas a construção de uma escola que trabalhe com a

ampliação dos modos de observar o mundo valorizando caracterizações culturais específicas, com o diálogo com as realidades vigentes e com as situações socioambientais locais concretas.

Com o estabelecimento desse diálogo com os saberes produzidos pelos sujeitos, podemos construir um movimento de ruptura [...] com a ideia de que um conhecimento, para ser aceito como verdadeiro, deve passar por verificação e comprovação. O conhecimento popular ao entrar na sala de aula, a partir do registro das memórias e trajetórias, que pode ser realizado por meio do contato com os diversos grupos que compõem as comunidades tradicionais, estabelece uma outra lógica na construção do currículo, pois “dá voz” a saberes que tradicionalmente não têm espaço nas salas de aula. (Quinteiro; Fonseca, 2018, p.161- 162)

Explicitada essa questão é fundamental para nós intelectuais eticamente comprometidos com os grupos populares, com a autonomia dos povos subalternizados, buscar entender esses conceitos da perspectiva desses autores sociais subalternizados. Nesse sentido, eu destaco a categorização de saberes tradicionais apresentada pelo indígena Rezende (2013) no artigo ‘Ciências e Saberes Tradicionais’ que destaca os saberes tradicionais indígenas como aqueles saberes que são ensinados “falando-mostrando-fazendo” e aprendidos “ouvindo-vendo-fazendo”. Saberes intimamente ligados à vida humana, vida do mundo, vida das florestas, das águas, das pedras...” Tudo o que nos circunda e envolve são outras vidas dialogantes com seres humanos.” (Rezende, 2013, p.202). Saberes produzidos por todas as pessoas, em especial os sábios conhecedores da realidade espiritual, da caça, da pesca... Saberes aprofundados individual ou coletivamente e vivenciados em práticas de reza, de dança, de benzimento. Saberes que também são segredos que os sábios transmitem somente para seus filhos e netos. Conhecimentos organizados e transmitidos pelos antepassados desde os mais antigos aos mais próximos como pais, avós e sábios da cultura.

O autor destaca ainda a necessidade de retomar os saberes tradicionais indígenas do alto rio Negro que foram sendo deixados de lado desde que começou o processo de escolarização, na década de 1920. Para ele, a resposta aos desafios vivenciados por sua etnia está no diálogo entre os saberes tradicionais e os das outras ciências ocidentais.

De forma geral vimos ao longo deste capítulo que o conceito de saberes tradicionais emerge no campo jurídico na década de 1990 diante do fenômeno da biopirataria, sendo historicamente um conceito recente, porém que remete a saberes ancestrais, as formas de produção de conhecimento das sociedades humanas ‘não-modernas’, são portanto, saberes locais, marcado por epistemologias próprias, pela ação humano sobre o substrato material de sua existência produzindo sentido, significações e intervenções no mundo para garantir a perpetuação da vida. Dito isto, no próximo capítulo analisaremos como a escola indígena Tremembé significa o conceito de saberes tradicionais.

6 SABERES TRADICIONAIS TREMEMBÉ E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA

Nesse capítulo nós analisaremos o conceito dos Saberes Tradicionais Tremembé na perspectiva da escola tendo por mote os documentos pedagógicos e as entrevistas realizadas com os docentes. Evidenciamos ao longo do capítulo que na perspectiva Tremembé esses saberes se inscrevem na dimensão do concreto, da prática, do saber fazer. São saberes que são constituídos pela experiência, a leitura da mãe natureza, as relações intergeracionais e objetivam promover a vida, ou ainda, fazer viver.

6.1 Os Saberes Tradicionais Tremembé na perspectiva escolar

Quais são os saberes tradicionais indígenas Tremembé? Como os professores Tremembé definem esses saberes em articulação com sua atuação na escola diferenciada indígena Tremembé? Rememoramos que esta pesquisa por seu enfoque no campo educativo dialogou os Saberes Tradicionais Tremembé na interface com a educação escolar diferenciada indígena Tremembé.

Na busca por essas respostas analisamos o Plano Político pedagógico da Escola Indígena Tremembé Maria Venância, entrevistamos professoras referências no ensino de disciplinas que versam sobre os saberes tradicionais, realizamos uma análise bibliográfica dos trabalhos de Conclusão de Curso do Magistério Intercultural Superior Tremembé (MITS), bem como de analisamos dissertações e tese sobre a etnia que dialogam com a temática aqui proposta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), em conformidade com o Art. 14 da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1994, é um documento construído pela comunidade escolar, professores, pais, alunos, funcionários da educação, comunidade envolvente que representa a identidade da escola. Um projeto que se relaciona diretamente com a gestão democrática dos espaços escolares e favorece a autonomia e desenvolvimento de atividades educacionais diferenciadas, interculturais e voltadas para as realidades locais, na qual está inserida a escola.

No processo de construção do PPP das escolas indígenas têm alguns marcos legais que direcionam na elaboração de projetos contextualizados na realidade local e comprometido com o fortalecimento da autonomia e identidades étnicas, são estes: a Constituição Federal Do Brasil de 1988 que assegura aos povos indígenas a utilização de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem; a LDB que destaca a recuperação e valorização dos seus

saberes, memórias, línguas e ciências, bem como o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade não indígena; e o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena reafirmando a diversidade de povos indígenas com culturas e tradições específicas, valorizando os saberes tradicionais e o acesso aos conhecimentos ditos universais.

Assim, entendemos o projeto político pedagógico como um referencial fundamental para entender o significado de saberes tradicionais Tremembé no contexto da educação escolar indígena. Esse documento já na sua introdução destaca que ao longo do tempo os povos indígenas elaboraram, armazenaram e transmitiram conhecimentos sobre o mundo, a natureza e a vida. Conhecimentos elaborados em condições específicas, enriquecidos e transmitidos intergeracionalmente.

Ao longo de sua história, os povos indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. (Maria Venância, 2022, p.1)

Pela análise do PPP da escola observamos que os saberes tradicionais Tremembé estão relacionados a garantia da sobrevivência física e cultural da comunidade, a construção da identidade étnica das futuras gerações, ao fortalecimento da luta pela demarcação do território tradicionalmente ocupado e o fortalecimento da autonomia desse povo. Observamos ainda que a ideia de saberes tradicionais comporta categorizações como cultura, costumes, tradições e o fazer dos mais velhos.

D. Diana, liderança da aldeia de Varjota disse: “Queremos uma escola que não mude nosso jeito de ser”, expressando assim o anseio de todos de terem uma educação que, mais do que respeitar, incentivasse seus estudantes e comunidades a serem cada vez mais Tremembé, valorizando sua cultura, costumes e tradições, levando as novas gerações a terem conhecimento e orgulho de sua identidade étnica. (...)

Por sua vez, Dandão, Liderança da aldeia Batedeira I completou o pensamento de D. Diana, dizendo que: “A escola reforça a luta, e a luta reforça a escola”, isto porque, quanto mais se reafirma e se valoriza a identidade étnica Tremembé, mais se reforça a luta, no sentido de que a permanência na terra e o aprendizado de novas estratégias de luta e enfrentamento seriam um resultado e garantia de sobrevivência tanto física quanto cultural do povo Tremembé, levando-o a lutar pela retomada de seu território tradicional e do seu modo próprio de ser (Maria Venância, 2022, p.9-10).

Conforme explicamos anteriormente os saberes tradicionais indígenas, para além de uma categorização como fazemos na ciência ocidental é um saber-fazer, expresso em ações,

vivências, exemplos, histórias. Um saber que se materializa na prática, em atividades que impõem de teorizações, mas que não as sistematizam tal qual a ciência moderna. De tal forma que conceituar o que são os saberes tradicionais é quase sinônimo de conhecer quais são os saberes tradicionais, pois estes saberes não são abstrações descoladas de uma materialidade, mas estão presente no universo sócio-cultural da etnia e na escola. Dialogando mais especificamente com a Escola Maria Venância observamos no projeto, político e pedagógico a presença de disciplinas/conteúdos entendidos como pertencentes ao grupo dos saberes tradicionais da etnia.

Analisando os componentes curriculares presentes no interior das disciplinas que compõem a matriz curricular dos ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) observamos os saberes tradicionais Tremembé integrando as disciplinas como: História, Ciência, Geografia e Artes. Na disciplina de História observamos conteúdos como a História Tremembé (a partir do ensino fundamental anos finais esse conteúdo vira disciplina), que trabalha com as memórias da comunidade, as tradições, os deslocamento pelo território, as mudanças e permanências nas vivências culturais e a diversidade existem entre as próprias aldeias dividida em região de mata e praia.

Na matéria de Ciências é dado destaque a saberes tradicionais referentes ao uso das plantas medicinais, aos alimentos tradicionais em contraposição aos industrializados, as fases da lua e as marés em sua relação com a pesca marinha e o conhecimento sobre a fauna e a flora Tremembé. Em geografias o enfoque recai sobre o conhecimento do território indígena tradicionalmente ocupado, as paisagens da aldeia, as atividades econômicas realizadas na aldeia, movimento das marés e os recursos naturais presentes no território. Por último, temos a disciplina de arte trabalhando com: as músicas, as danças (Aranha, Caçador e Torém - este último brincadeira de índio velho e ritual espiritual do povo Tremembé), brincadeiras e jogos tradicionais do povo Tremembé, e a espiritualidade presente na natureza.

No contexto do Ensino Fundamental anos finais já é possível perceber uma divisão mais sistemática do que são os saberes tradicionais Tremembé e os saberes não indígenas. Os saberes tradicionais Tremembé estão organizados em disciplinas específicas como História Tremembé, Arte Tremembé, Medicina Tradicional Tremembé, Torém e Espiritualidade. Destacamos, ainda, o componente curricular de Educação Física no qual eles se propõem a trabalhar com as “brincadeiras e jogos tradicionais Tremembé. Atividades que os Tremembé fazem para sobreviver: pesca, agricultura, farinhada, coleta de marisco, etc” (Maria Venância, 2022, p. 17).

No ensino médio vemos ampliado o leque de saberes com a incorporação de disciplinas como: Pesquisa da Língua Tremembé, Ritual e Espiritualidade Tremembé e Saberes Tremembé do Céu, da Terra e do Mar. Vejamos abaixo quais os assuntos trabalhados em cada um dos componentes curriculares do Ensino Médio que versam sobre os saberes tradicionais Tremembé:

Arte Tremembé	<ul style="list-style-type: none"> ● Artesanato Tremembé ● Teatro ● Música ● Danças
Pesquisa da Linguagem Tremembé	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa e registro de palavras , expressões, canções rituais, etc através das fontes orais presentes na comunidade.
Ritual e Espiritualidade Tremembé	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento acerca dos rituais sagrados Tremembé, sua origem e seus mitos. ● A espiritualidade Tremembé: encantados, encantos, almas, manifestações espirituais, etc
Medicina Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisa sobre as plantas medicinais Tremembé e seus usos e preparo. ● Conhecimento do trabalho de xamãs e parteiras nas comunidades Tremembé
Saberes Tremembé do Céu da Terra e do Mar	<ul style="list-style-type: none"> ● Estudo sobre as formas de vida existentes no mar e seus ecossistemas. ● A pesca artesanal Tremembé. Formas de orientação no mar e em terra. ● O lugar do mangue na cultura Tremembé. O mangue como berçário da vida marinha e as formas de vida lá existentes.
História Tremembé	<ul style="list-style-type: none"> ● A história Tremembé desde seus primórdios até os dias de hoje.

Destacamos que mesmo esses componentes curriculares sendo apresentados pelos docentes como os específicos dos saberes tradicionais Tremembé, os conhecimentos Tremembé perpassam as outras disciplinas, exemplo é a de Educação Física como mencionamos anteriormente e a Sociologia no Ensino Médio que aborda o papel das lideranças na comunidade e a influência dos costumes e tradições Tremembé desde tempos imemorráveis até hoje. Na escola da Varjota uma forma de trabalhar com os conhecimentos tradicionais para além das disciplinas específicas é abordá-los de forma temática em ciclos ao longo do ano letivo.

Trabalhamos os conteúdos convencionais das disciplinas, mas todos voltados para a nossa realidade. Trabalhamos também nossa rica diversidade cultural como a dança do Torém, do caçador, aranha, as histórias dos mais velhos, as práticas de pesca, a medicina tradicional, os costumes e tradições do nosso povo e as vivências de forma geral. (Maria Venância, 2022, p.31)

Saindo do campo documental da escola e questionando os docentes da Escola Indígena Tremembé sobre o que eles entendem como sendo os saberes tradicionais, observamos que estes saberes são entendidos como práticas, feitura, formas de ver o mundo, a própria história do grupo no tempo.

Percebo que os saberes tradicionais é tudo que representa a nossa história, está na educação, no processo de fazer mocororó e na farinha, nas brincadeiras, no nosso comportamento e também na forma de ver a vida. (Professora Amanda da Escola da Praia, entrevista, 2022)

Amanda em sua fala destaca a fabricação do mocororó, bebida fermentada do caju, a farinha (atividade de processamento da mandioca em farinha e goma) e as brincadeiras como pertencentes ao arcabouço dos saberes tradicionais Tremembé e evidencia o papel da educação na transmissão desses conhecimentos. Dentre as vivências do grupo, os saberes espirituais, as práticas medicinais, as histórias, os rituais transmitidos de uma geração a outras pelos mais velhos, os livros vivos, também são destacados ao buscar sistematizar o conceito de saberes tradicionais Tremembé.

Eu acredito que os saberes tradicionais Tremembé, são tudo aquilo que a gente vivência no nosso dia a dia, e que é passado de geração para geração, através dos nossos livros vivos, nossas práticas culturais, a espiritualidade Tremembé, a medicina tradicional, as crenças, as histórias do meu povo e as tradições. E que tentamos manter viva com nossos filhos, alunos e todo o povo Tremembé. (Professora Talita da Escola da Praia, entrevista, 2022)

Partindo das colocações de Talita, é possível perceber que pensar o conceito de saberes tradicionais entre os Tremembé significa pensar os saberes ancestrais, os saberes

presentes no cotidiano da etnia que permitiu a sobrevivência física e simbólica do povo Tremembé ao longo do tempo. Saberes presente nas narrativas dos mais velhos, nas histórias de vida das lideranças, nos causos, transmitidos oralmente e comportamentalmente, no saber-fazer de lambedores, rezas, danças, instrumentos. São, ainda, os conhecimentos sobre si e sobre o mundo que permitem a eles se perceber e identificar como indígenas pertencentes a um coletivo.

No meu ponto de vista, o que a gente define como esses nossos saberes tradicionais são os saberes que as pessoas vivenciavam desde o tempo da antiguidade, do tempo deles, digamos assim, do tempo mais atrás. Um tempo que a minha geração não alcançou, mas que foi da geração dos meus pais, dos meus avós, dos meus bisavós, e por aí vem.

As formas de vivência deles. Como eram os costumes do dia-a-dia entre eles. As formas de respeito de uns com os outros. As formas de sobrevivência que aí envolve a caça e a pesca, as moradias, as diversões, também, as brincadeiras. O que eles faziam para se divertir no tempo deles.

Então é mais ou menos isso o que eu entendo que sejam os saberes tradicionais. Aqueles saberes que são próprios do povo Tremembé, pelas histórias que eles contam que eram próprios deles de acordo com as vivências, do jeito de viverem uns com os outros, a forma de se organizar, de organizar suas moradias, seus trabalhos, então é o que eu entendo, que é mais ou menos isso.

Como que eram os tipos de alimentação que vinha com os trabalhos, que são muito diferentes dos de hoje. Voltando para a questão da alimentação, por exemplo, a alimentação, hoje, praticamente a maior parte é...a gente tem muito da alimentação industrializada. Vamos dizer assim. E no tempo dos meus avós não existia isso. A alimentação era toda alimentação produzida por eles mesmo, que vinha diretamente da natureza, então é tudo diferente do que é hoje. Então a gente trabalha todas essas questões referentes a esses pontos. (Professora Andreina da Escola do Mangue Alto, entrevista, 2022)

A fala da professora Andreina como as das outras docentes acrescenta elementos para a composição desse quadro do que são os saberes tradicionais da etnia, ela destaca os conhecimentos referente às relações humanas, as relações interpessoais, o "respeito de uns com os outros" e as brincadeiras, os conhecimentos utilizados nas atividades de caça, pesca, construção de moradias, a forma de se organizar em comunidade.

Na fala observamos dois elementos sendo utilizados para delimitar os saberes Tremembé, são estes: o tempo e o pertencimento. Quando falamos em tempo nos referimos a antiguidade e ancestralidade desses saberes, pois são "vivenciados desde o tempo antigo", são conhecimentos "da geração dos meus pais, dos meus avós, dos meus bisavós, e por aí vem". A expressão "por aí vêm" é, ainda, significativa por demarcar a presença desses saberes na atualidade, a relação entre presente e passado que se faz viva.

No que concerne ao pertencimento temos que estes "são próprios do povo Tremembé, pelas histórias que eles contam, que eram próprios deles de acordo com as vivências, do jeito de viverem uns com os outros". São saberes que lhes permitem se reconhecer

diante uma externalidade não indígena, como aparece na narrativa ao evidenciar a contraposição da alimentação própria do povo Tremembé e a alimentação industrializada que chega hoje à aldeia.

No mesmo sentido das falas anteriores a professora Neide da Escola da Praia e a professora Ana Cristina da Escola da Varjota destacam os Saberes Tradicionais Tremembé como as práticas presentes nos aldeamentos Tremembé reconhecidas e identificadas como próprias desse povo, e que permanece presente ainda hoje, mesmo dialogando com práticas e saberes da sociedade não-indígena.

Como eu defino os saberes tradicionais Tremembé? É tudo que nós praticamos. É toda a nossa prática, toda nossa vivência. Como a pesca artesanal no mar, a pesca de camarão, a pesca de siri, o juntar búzio, as marambaias, o pescar de linha, tudo isso no mar.

E a pesca tradicional nas lagoas, que usa o material de pescar... O material de pescar é diferente, também os peixes são diferentes. E se mantém isso até hoje.

E o plantar, o cultivar mandioca, a macaxeira, o milho, o feijão. E a farinhada, esse é o ponto alto do cultivar a mandioca e a macaxeira. Eu não sei se você já participou de alguma farinhada aqui. Eu acho fantástico. Tem assim...

Você fica embriagada de tantos saberes numa farinhada. É um trabalho árduo, um trabalho braçal muito cansativo, mas o final é muito prazeroso. Eu particularmente sou apaixonada por farinhada. (Professora Neide, Escola da Praia, entrevista, 2022)

Em uma leitura poética das colocações da professora Neide explicitada em outros diálogos informações podemos pensar os saberes tradicionais Tremembé como o “jeitinho deles de fazer”. Existem várias formas de pescar, mas existe uma forma específica que o grupo percebe como sua, a pesca de mergulho, a pesca com marambaia, a pesca sem uso de tecnologias digitais. Pode ser entendido ainda como “um jeito de fazer” que eles cultivam como seu, tal qual cultiva-se a mandioca, o milho, o feijão e a macaxeira. Cultiva-se inclusive na escola com a educação diferenciada e tem-se as esperanças de bons tempos, boas condições para que possa florescer. Um cultivo afetivo que toma forma e materialidade. Nesse sentido, são significativas as expressões que ela utiliza ao falar em “ficar embriagada com tantos saberes”, o “trabalho braçal muito cansativo”, o ser “prazeroso”. Assim sendo, falar dos saberes tradicionais Tremembé é falar de corpo, de emoção, de afetividade, de sentir-se, de sentir-se parte de algo, de perceber que algo faz parte deles, de reconhecer e identificar os seus.

E a prática de saber quais são as doenças que se cura com reza, de saber identificar onde que estão os rezadores. A parte do parto em casa que hoje está mais assim... Quase que não acontece. Um ou outro.

A questão das parteiras, mas a gente ainda conhece quem são as parteiras por aqui, no caso da Dijé. Que entre as daqui da Aldeia da Praia é a mais conhecida. Eu conheço outras que não fazem parte, que uma vez ou outra, quando não dá tempo ir ao hospital, que é um parto rápido, acaba chamando a parteira. Só que hoje não é tão feito como antes, por conta de toda essa história, de que tem médico do hospital.

O hospital está mais próximo das famílias, a médica está sempre acompanhando e aí as parteiras têm receio hoje de fazer esse trabalho, porque vai que acontece um caso ou outro que não dá certo. Aí tem essa parte. No caso da Dijé não porque além de ela ser a parteira é agente de saúde. Ela faz o acompanhamento durante toda a gravidez e no final ela também acompanha para o hospital. E dependendo de quem ela fique, se for alguém mais próxima, se fizer questão ela acompanha no hospital e isso se mantém por aqui, pelo menos nas aldeias se mantém. (Professora Neide, Escola da Praia, entrevista, 2022)

Ao sentir-se parte de algo, ao identificar o que lhe pertence é possível perceber distinções entre o que é interno à comunidade e o que lhe é externo, o parto no hospital e o parto com as parteiras, o parto na perspectiva do médico-paciente e o parto acompanhado por relações de confiança. Esse reconhecimento do que pertence ao povo Tremembé e o que pertence a sociedade envolvente é fundamental para refletir os tensionamentos de força entre os saberes tradicionais Tremembé e os saberes científico moderno, não no sentido de exclusão, mas quem sabe de complementação como se depreende da parteira agente de saúde. Neide prossegue:

E eu não podia deixar de falar do cultivo do caju azedo que a gente tem o mocororó, que durante o Torém é considerado uma bebida sagrada, isso a gente não pode deixar de falar. Nesse momento estamos no auge do caju e em quase todas as aldeias a gente encontra o mocororó, inclusive na Praia (risos) que é onde tem menos cajueiro, mas tem mocororó viu. (Professora Neide, Escola da Praia, entrevista, 2022)

Ao falar sobre os saberes tradicionais Tremembé a professora Ana Cristina da Varjota também destaca essas aproximações com as tecnologias, cultura e utensílios externos à comunidade, o que em sua percepção pode levar a uma perda de técnicas próprias da comunidade e que lhes garantia uma relativa autonomia frente a externalidade. Como exemplo ela nos fala sobre as mudanças que vêm ocorrendo nas farinhadas.

Hoje na casa de farinha os instrumentos. A gente tem a urupema. Hoje a urupema a gente já chama de peneira. Dificilmente o pessoal chama de urupema. Ela era feita do trançado de palha de carnaubeira. Hoje ela é feita do material que é comprado. O tanque era feito de cimento quando tinha uma condiçãozinha melhor ou, se não, era de barro. Aqueles aguidar bem grandes para se colocar a manipueira e lá se vai. Agora não. Os tanques são todos feitos na cerâmica. Então esses conhecimentos de alguma forma estão sendo perdidos assim em relação à prática. São repassados para os nossos jovens e para as crianças, são repassados no cotidiano, mas que eles estão assim dessa forma. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Ela rememora outros instrumentos artesanais utilizados na farinha e destaca o fato dos instrumentos serem feitos pelos próprios Tremembé com um conhecimento transmitido de pais para filhos.

Lembrando dos artesanatos usados na casa de farinha, usados nas casas de família antigamente. Hoje a gente não usa mais. Esses artesanatos eram produzidos também pelos Tremembé. No caso, cada casa de família tinha um pilar que era para colocar o

pote. Este pilar, no início, quando eu me entendi como gente, era uma forquilha colocada assim no cantinho e o pote fixado em cima, em três ganchinhos. E aí tinha a copeira. A copeira era também feita pelos Tremembé. Os instrumentos da farinhada eram todos feitos pelos Tremembé com conhecimentos que eram repassados de pais para filhos, de geração em geração. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Das colocações de Ana Cristina depreende-se que os saberes tradicionais Tremembé envolvendo a linguagem com suas palavras próprias para significar o mundo, exemplo é a palavra urupema, envolve, as tecnologias de produção de artefatos a partir dos recursos naturais disponíveis em seu território, exemplos são, a urupema feita de palha da carnaúba e o tanque de barro, envolve ainda a forma de circulação desses saberes que se dava de pais para filhos, de geração em geração. Ela prossegue:

Um hábito e um saber que era muito importante, ele é muito importante, para nós Tremembé era a questão da mesa para as refeições. Todo mundo parava as atividades. Aquele momento era sagrado. Colocava uma esteira. Eles chamavam de esteira. Os mais velhos chamam de esteira. Que é um comprimento de palha colocado no chão. Todo mundo sentava ao redor. A mãe fazia... Vamos dizer que fosse peixe cozido. A mãe fazia o pirão para todo mundo e saía dividindo. Todo mundo ficava ali. Quando terminava todo mundo rezava para depois se retirar da mesa. Tomava a benção ao pai e tomava a benção a mãe. Hoje não tem mais. Um vai pra frente da televisão, outro vai lá pra fora, não sei para onde. Não tem mais. Então são conhecimentos dos Tremembé. São saberes que precisam ser repassados para que essa nova geração entenda e conheça, mas que estão deixando de serem praticados. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Abordar as mudanças nas práticas culturais Tremembé não implica negar esses saberes ou entender as mudanças como sinônimos de destruição deles, pois a cultura e a tradição devem ser analisadas como campos abertos em interrelação com o todo da sociedade, e não como algo estático, fixo e imutável (Neto, 1997). Os saberes tradicionais também devem ser entendidos com um conjunto de conhecimentos advindos da experiência e transmitidos de forma dinâmica intergeracionalmente, assim sendo podem sofrer adaptações e transformações ao longo do tempo. Contudo não podemos perder de vista as pressões externas que colocam em risco o potencial de adaptação desses saberes locais diante da introdução de novas tecnologias mais agressivas que favorecem o abandono dos esquemas de manejo dos recursos naturais e conduzem a profundas transformações no modo de vida das comunidades. (Santos e Quitero, 2018)

Pensar o conceito de saberes tradicionais Tremembé em sua interface com a escola, implica reconhecer sua relação com a natureza e a sociedade, com a manutenção da diversidade biológica e cultural, assim que a presença e preservação dos saberes tradicionais da etnia,

implica a própria existência desse povo como comunidade indígena e a afirmação da indianidade perpassa a reafirmação desses saberes.

Essa questão dos saberes Tremembé. Eu acredito que diante de toda a trajetória, de tudo os conflitos, de tudo que a gente tem vivido, eu acho que é o que segura. É o que segura. É o que sustenta. O que sustenta a história Tremembé são justamente esses conhecimentos tradicionais do povo. E aí eu sempre venho nessa linha de pensamento assim. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Na fala da professora observamos a relação entre os saberes tradicionais e o fortalecimento da luta pela demarcação da terra e o reconhecimento da identidade indígena Tremembé. Não percamos de vista que estes saberes também são acionados como elementos da cultura capazes de singularizá-los como indígenas diante de sociedade externa.

Conforme Oliveira Junior (1998) uma peculiaridade histórica do movimento indígena no Nordeste foi se desenvolver num contexto de muitas similitudes entre os hábitos e costumes desses povos com os segmentos mais pobres da população, de tal forma que a partir da luta pela posse da terra passam a buscar estabelecer distinções mais claras entre estes e a sociedade nacional.

Se por um lado esses saberes sustentam a luta, são conhecimentos e práticas que fortalecem a identidade desse grupo social, por outra a luta pela posse da terra e pelo reconhecimento por parte do Estado e da sociedade nacional da identidade indígena produzem saberes de resistência compreendidos por eles como saberes tradicionais Tremembé.

Assim, são tidos como saberes tradicionais tanto os saberes que emergem das práticas cotidianas dos antepassados no manejo da natureza, como também os saberes da luta, o conhecimento da história da articulação política, o resgate de determinadas práticas culturais capazes de singularizá-los, a narrativa que dar sustentação a luta política. O uso dizer que a própria forma como eles se organizaram para dialogar com o Estado pela posse da terra e a construção de uma educação diferenciada pode ser entendida como uma saber tradicional, se entendermos os saberes tradicionais Tremembé como “o jeito Tremembé de ser”, “o jeito Tremembé de fazer”, “a experiência que está por trás da ação”, “o modo de olhar” o mundo.

Retomando o depoimento da professora Ana Cristina os saberes tradicionais são os sustentáculos da luta Tremembé. Eles nascem das experiências vividas em contexto cultural específico, assim os mais velhos por terem vivenciado por mais anos essas experiências e significado-às são os sábios do povo, livros vivos, responsáveis por transmitir esses saberes pelas narrativas, história de vida e memórias orais aos mais jovens. Transmissão que se dá em parceria com a escola. Os saberes tradicionais Tremembé são uma filosofia, um olhar

Tremembé para o mundo marcado pela importância da experiência como processo constitutivo desse saber.

Na invasão da Ducoco, nos anos 1980, o povo Tremembé não sabia ler e escrever. Aí eles repassavam esses conhecimentos através da oralidade. Então contavam as histórias. Tinham tudo aquilo registrado na memória. Aí com isso, a cada processo que se vivenciava eles relatavam isso na oralidade, né. Eles repassavam esses conhecimentos para o povo. Eles falavam da sua história.

(...)

E hoje, nossos mais velhos, devido às dificuldades, eles não conseguiram escrever, aprender a ler e a escrever, então eles continuam. Continuam repassando esses conhecimentos pelas vivências que tiveram, ao longo do tempo. E aí, eles estão presentes em todo o nosso cotidiano, né.

(...)

E aí, assim. As histórias que a mamãe conta, que o papai contava, que os mais velhos contam, são histórias das vivências deles. Eles não deixaram escrito. Eles não tiveram a oportunidade de registrar. Então esses conhecimentos de alimentação, de modos de vestir, de questão de respeito, de questão da moradia, das diversões, das brincadeiras. Tudo isso são conhecimentos que eles repassam a partir das vivências.

(...)E aí esse conhecimento somente os mais velhos têm. Somente eles passam com segurança e com sabedoria porque é um saber deles.

(...)O que pra nós fortaleceu muito [durante a formação do MIT e MITS] foi a questão dos saberes das lideranças. Toda a etapa que a gente realizava, tanto no MIT quanto no MITS, a gente nunca fez um dia que não tivesse liderança.(...) eles sempre estavam ali.

Nisso eles participavam das aulas. Às vezes, no momento daquela aula, a gente imaginava assim, eles não estão falando da aula. Agora se a gente pensar assim no que eles diziam, na época, faz um sentido. Porque assim é uma filosofia, é um saber Tremembé, é olhar diferente do que nós tínhamos. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Assim, os saberes Tremembé são personificados na figura das pessoas que vivenciaram e elaboraram esses saberes, “esses conhecimentos só os mais velhos têm”, ou seja, “é um saber deles” que viveram, significaram e tomaram para si essa aprendizagem, cujo repasse se dá pela prática e oralidade. Não se aprende apenas ouvindo, ou ouvindo e registrando por escrito, mas aprende-se ouvindo e praticando, assim os mais velhos vão “repassando esses conhecimentos pelas vivências”, logo você tem de viver pra conhecer, para ter a sabedoria

Aí sempre a gente dizia: -Gente a experiências que nossos mais velhos colocaram, de que a sua trajetória principal era a oralidade. Foi a oralidade, né. No embate, nas suas lutas. Eles tentaram passar para a gente e eles nos colocaram na escola para ter esse conhecimento de repasse. Fortalecer a juventude e as crianças, mas também para a gente ter esse posicionamento em relação à luta. (Professor Naldinho, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

No que concerne os saberes tradicionais e as práticas de inverno trabalhadas na escola da Varjota ele destaca, que os saberes da cultura é a experiência que orienta o modo Tremembé de fazer as coisas no cotidiano, como por exemplo a plantação e a colheita, tem, portanto, estreita relação com a terra, de fundamental importância para a manutenção das tradições e para a afirmação do seu modo de ser.

É a experiência que está por trás. E a gente precisa lembrar. Precisa sempre ficar reforçando para as pessoas que foram esses costumes, esse jeito de ser, esta história de luta que ajudou a gente nesse processo, inclusive, demarcatório, né. (Professor Naldinho, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Destaco aqui, que por entender que o território Tremembé é dividido regiões em duas regiões de praia e de mata, cheguei a cogitar uma diferenciação entre os saberes tradicionais de ambas as regiões, mas com base na fala dos professores e dos trabalhos realizados na disciplina de estágio do curso de graduação Cuiambá, percebo a circularidade desses saberes entre as aldeias, o reconhecimento desses saberes como saberes do grupo.

Assim, mesmo reconhecendo a pesca no mar e na lagoa como diferentes, reconhece que a pesca tradicional Tremembé é uma, mesmo na diversidade dos espaços que acontece, com especificidades locais que não descaracterizam esse pertencer ao arcabouço dos saberes Tremembé. Saberes que são territorializados, contextualizados e que servem para fazer viver. No caso do mocororó (vinho fermentado do caju) sua feitura e utilização está presente mesmo na região da praia onde o caju azedo é escasso; a dança do Torém que era mais forte na região da Praia é disseminada, incorporada e reconhecida como um saber Tremembé por todas as regiões do aldeamento; a farinhada mais presente na região da mata, também ocorre na região da praia e a mandioca faz parte da cultura alimentar dos Tremembé.

Destacamos, ainda, que os povos indígenas do litoral cearense percorriam vasta extensão da costa de acordo com as condições de pesca, caça e produtividade do solo, e que seus saberes estão ancorados num espaço muito mais amplo do que os das terras que hoje ocupam. Os Tremembé ocupavam larga faixa litorânea do atual Nordeste Brasileiro, seus domínios na Costa leste-oeste se estendiam do Ceará ao Maranhão. Eles viviam do trinômio pesca-coleta-caça e apresentavam uma sazonalidade pela Costa Setentrional Brasileira de acordo com a disponibilidade de recursos vegetais, animais e mesmo da disputa por esses recursos com outros povos indígenas (Borges, 2006; 2010).

A mobilidade pelo território é caracterizada como uma tradição Tremembé no Livro Histórias dos Tremembé: memórias dos próprios índios, para isso a autora Ana Cristina Cabral se utiliza das narrativas do Pajé Luís Caboclo ao narrar sobre os percursos pelo território do Ceará ao Maranhão.

O povo Tremembé [...] eles migravo, io colher fruta. O rio Aracatimirim foi a garantia desses que continuaro aqui o tempo todo. Eles vivio aqui condo tava dando fruta. Era uma época de peixe no rio das Moitas. Ele subio pra lá, e aí eles ia subindo nessa costa. Era fruta, todo tipo de fruta. Eles subio caçando, pescando, subio colhendo. E

descio pra baixo nessa mesma atividade. Nessa época, eles ficavo numa região, passavo os tempo colhendo. Quando passava a época da fruta, eles migravo pra outra região, a pé. Quando passava a safra do peixe, eles migravo para outra região e assim io. Quando vem a colonização, eles tavo tudo espaiado. Quando eles chegaro, a colonização chegou, pronto, prendeu todo mundo. Ninguém vai mais pra nenhum canto, tumaro de conta das terra, uma parte ficou no Maranhão, outra parte ficô... aonde tava um grupo, lá ficavo. (Cabral, 2014, p.14 - depoimento de Luís Caboclo)

Por fim, no contexto da educação diferenciada indígena Tremembé temos que os saberes tradicionais da etnia são entendidos de forma mais ampla que no campo jurídico o qual destaca os saberes relacionados à biodiversidade. Para nossos interlocutores os saberes tradicionais Tremembé envolvem os conhecimentos referentes a biodiversidade, mas também suas histórias, mitos, narrativas, tradições, patrimônio cultural material e imaterial, a cultura, os hábitos.

Para mim os Saberes Tradicionais Tremembé são as vivências do meu Povo, os hábitos, costumes, tradições, e principalmente a cultura que é um saber que deve estar sempre sendo repassado para as novas gerações é não pode ser esquecido jamais. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2022)

Conforme destaca Santos e Santos (2014) os saberes tradicionais que os futuros Tremembé devem conhecer, aprender e valorizar são os saberes tradicionais da cultura que fortalecem a luta. Saberes presentes no cotidiano da vida do aldeamento em utensílios e adornos, cuja tecnologia de produção foi repassada nas famílias, de “pai para filho” e hoje também se aprende na escola.

Os elementos da cultura indígena como expressão do povo Tremembé são a forma visual e sensorial mais completa e sedutora da tentativa de imortalizar nossas crenças, mitos e história. É também uma expressão de criatividade e a recriação de nossa identidade na força da luta pela terra. Também podemos afirmar que partes desses elementos estão presentes em nossas vidas, pelos diferentes usos, como uso terapêutico, adorno – praticamente indispensável – e como utensílios domésticos e de trabalho. Boa parte da tecnologia da produção desses elementos, ao longo da história de nosso povo, foi passando de pai para filho até chegar à geração de nossos pais. Hoje também está presente na formação das crianças Tremembé por meio do ensino do artesanato, que integra o currículo escolar (Santos; Santos, 2014, p.14).

Resumidamente percebemos em todas as falas que os saberes tradicionais Tremembé são saber-fazer expressos em ações, objetos, narrativas orais. Daí que a exemplificação de quais são estes saberes tenha sido a forma principal de os categorizar. São eles os saberes dos mais velhos, das lideranças, dos tronco-velhos. Saberes transmitido de uma geração a outra pela prática, oralidade e hoje também na escola.

6.2 Tecendo significações: os saberes tradicionais Tremembé.

Nesse subtópico buscamos sistematizar o conceito de Saberes Tradicionais partindo de quatro eixos: as relações intergeracionais, a experiência como espaço de construção desses saberes, a leitura da mãe natureza e o saber que faz viver. Esses eixos emergiram a partir das narrativas dos docentes da escola indígena com os quais dialogamos e da análise bibliográfica das pesquisas que versam sobre os saberes Tremembé e a educação diferenciada.

FIGURA 23: Fluxograma com os eixos constitutivos dos saberes tradicionais Tremembé



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Em nosso diálogo buscamos sempre que possível dá destaque as falas dos próprios Tremembé, tanto daqueles com os conversamos como daqueles cujas falas tivemos acesso por meio de escritos como é o caso dos docentes das escolas indígenas que produziram trabalhos de conclusão de curso debatendo sobre os saberes Tremembé. Destacamos, ainda, narrativas que nos chegam de forma secundária, ou seja, por intermédio de outras pesquisas, mas que entendemos relevante na tentativa de sistematizar o que são os saberes tradicionais Tremembé.

Tecendo Saberes: fios dialógicos

Rodrigues (2016) em sua tese, Ditos e feito de troncos velhos Tremembé de Almofala- Ce: Saberes que brotam da terra, do céu, dos rios e do mar, enuncia os saberes tradicionais Tremembé mais citados pelos professores das Escola Indígenas Tremembé (EIT) da Passagem Rasa, Escola João de Cabrou Souza ou Escola da Varjota e Escola da Tapera,

as três localizadas na Região da mata. Dentre estes saberes estão o Torém, a feitura do mocroró, a pesca artesanal, a farinhadas, a medicina tradicional com as práticas de cura das rezadeiras e curandeiras, e o artesanato incluindo uma variedade de matérias primas como: palha, sementes, penas e búzios, a depender do que a natureza oferece.

Em sua tese Rodrigues (2016) opta por abordar quatro tipos de saberes: saberes do rio, saberes do mar, saberes do céu e saberes da terra, a partir da narrativa de tronco-velhos reconhecidos como tal pela comunidade, e aos quais ele teve contato a partir da indicação dos professores das EIT. Essa característica metodológica, ou seja a indicação dos tronco-velhos pelo crivo dos professores, presente no trabalho de Rodrigues é muito relevante para esta pesquisa, pois possibilita identificar algumas articulações entre os saberes da tradição e a educação diferenciada indígena Tremembé.

Retomando a divisão em eixos adota por Rodrigues, inferimos que resguardada as devidas particularidades referentes ao ambiente em que se realiza, vemos os saberes do mar e do rio narrados a partir da perspectiva da pesca artesanal, sendo esta atividade a mediadora da relação com esses espaços das águas presente no território Tremembé. Este por sua vez se divide em duas regiões: a da praia como mar e a da mata com os rios.

No que concerne os saberes do céu e os saberes da terra, um dos elementos que os articula é a arte da cura, seja por meio da orientação de guias espirituais ou da ação das ervas, ou ainda, ‘conversa’ com as plantas, ambos demonstrando uma interconexão com o ambiente que supera uma relação puramente antropocêntrica e materialista. Ainda, no que se refere aos saberes da terra é apontada a farinhada e o artesanato da palha da carnaúba, o que demonstra o poder criador e transformador da ação humana na lida com a natureza, em feituas que nutrem e embelezam a vida.

Embora fazendo essa divisão didática na apresentação dos saberes tradicionais Tremembé, o autor destaca a impossibilidade de dissociá-los, uma vez que eles estão imbricados. Numa aproximação com o Plano Político Pedagógico do Curso de Ensino Médio Intercultural Tremembé (Emit) da Região da Praia e do Magistério Indígena Superior (MIT) observamos essa articulação através da própria nomenclatura da disciplina “Saberes Tremembé do céu, da terra e do mar”.

O Cacique da etnia em entrevista por ocasião de minha dissertação contava que para pescar em alto mar era preciso profundo conhecimento do ambiente marinho, sobre mares, localização dos peixes, entre outros. Quando chegava em alto mar era necessário se orientar pelas estrelas, ao mesmo tempo que era indispensável os aportes que o ambiente da terra lhe oferecia, como por exemplo a terra e a bucha do coco, para fazer o fogo e cozinhar o alimento.

A gente para ir para o mar, precisa das duas coisas. Você precisa da Terra. Quando você está lá você precisa do céu. Lá você precisa da água. Porque da água se tira o peixe. Da terra você leva (...). Levava a terra pra fazer o fogão. Levava a lenha para cozinhar, para fazer a comida pra gente comer. Então juntou as três coisas e se resulta numa só. (...) A gente saía para o mar, pra não ver a terra. Ter só o céu de referência. Pelos planetas a gente sabia mais ou menos a aproximação de onde a gente estava, do nosso porto. (...) (Cacique. Entrevista. Março de 2013).

A indissociabilidade entre os vários espaços e a articulação entre saberes parecem ser um marcador dos saberes Tremembé. Um saber que nasce da concretude da experiência, tendo por mote o saber-fazer, as narrativas e análises do vivido. Tendo por base a transcrição das conversações apresentadas por Rodrigues em sua tese, podemos observar que esses saberes são construídos a partir de situações vividas pelos troncos velhos. Conforme a pescadora D. Bida:

A gente aprende pela experiência, pelo meio de vida que a gente leva, pela tradição que vem acompanhando a gente; se eu pesco num canto hoje e não encontro nada, aí eu já penso; agora eu vou pra parte fulano de tal. Aí vou marcando o lugar (...)
Se eu pescar na Boca do Córrego e der peixe, aí eu já sei que ali eu vou pescar. Eu pesco na Boca do Córrego porque é lá que dá mais pacamão. Justamente porque depende da lama, por isso tem pacamão. O pacamão é mais da lama do que do duro. Seja na Passagem ou no Córrego, eu tenho que procurar o lugar que tem mais lama. (Rodrigues, 2016, p.87).

Assim sendo, são em contexto de experimentação e análise reflexiva que esses saberes ganham inteligibilidade. O relato de D. Bida demonstra o domínio de conhecimento do território, do comportamento dos animais, que lhe permite categorizar os espaços, identificar padrões de comportamento, criar generalizações, e assim poder intervir de maneira eficiente sobre eles. Destacamos, ainda, que são saberes não apenas das experiências, mas também dos sentidos, saberes marcados pela corporeidade, pelo tato e pelo trato.

Eu sei só com a mão! Se eu topar o Pacamão, eu já sei que é o pacamão; se eu topar a soia, eu já sei que é a soia (...) Como eu diferencio eles? Ele é quase a mesma coisinha do pacamão, mas tem um veneno que causa muita dor. Ele tem aquele mesmo esporão de riba e de banda, onde justamente isso que eu diferencio o niquim do pacamão debaixo d'água. (Rodrigues, 2016, p.87; depoimento D. Bida)

Uma outra característica desses saberes tradicionais que inferimos pela análise das conversações desenvolvidas por Rodrigues é a forma primária de socialização deles, uma transmissão familiar e comunitária, pela lógica da narração, da demonstração de como fazer, pelo fazer junto por vezes intergeracional, pela vivência do processo, pelo afeto. Um percurso no qual a aprendizagem está além das palavras, incluindo gestos, observação, situações de desafio, busca por resolução de problemas reais, e o uso das narrativas como exemplo.

Eu tenho pegado muito niquim, aí eu levanto ele e mostro pros meninos como se deve fazer pra pegar ele. A gente atraca ele, levanta bem devagar e devolve a água. Se ele, por acaso, esporar a pessoa, ela fica doente por uns poucos de dias. A esporada do niquim faz doer por vinte e quatro horas. Depois o local fica fofado e ainda fica doendo por uns poucos de tempo. Ele tem muito veneno no esporão (Rodrigues, 2016, p.87-88; depoimento D. Bida)

A explicação prossegue...

Quando eles vão comigo e eu topo um pacamão, aí eu chamo eles. Eu boto as mãos deles bem maneirinha no peixe e pergunto se eles, depois sozinhos, saberiam pegar o peixe. Aí eu faço isso com outras qualidades de peixe também. Por debaixo d'água eles tocam no peixe pra conhecer a qualidade do peixe com a mão. No começo eu peço que eles topem o peixe e me chamem pra eu ensinar como pegar. (Rodrigues, 2016, p.87-88; depoimento D. Bida)

Nessa forma de ensino-aprendizagem narrada por D. Bida aparecem como elementos centrais do processo: a necessidade e o interesse. Seja em ocasiões em que, devido a uma doença, ela precise ensinar uma receita de remédio para curar o doente, e ambos se tornam partícipes desse saber; seja uma criança que tem interesse em aprender como faz algum remédio e a acompanha no procedimento tomando parte desse fazer.

Eu aprendi por conta da minha curiosidade. Eu via as mulheres conversando sobre as raiz de pau que era bom pra curar doença, aí eu ficava ouvindo as conversas e aprendendo pra que servia aquele pau. (...)Aí fui experimentando e ganhando a experiência. Aí eu tomava e melhorava. (...)Quando eu ia pro mato com a mamãe pegar frutinha, aí eu perguntava pra que servia os pé de pau. Aí sempre se perguntava e a mamãe me dizia; era só pra confirmar, pois eu já tinha escutado a conversa dela. (Rodrigues, 2016, p.91; depoimento D. Bida)

Enquanto para D. Bida a curiosidade parece ter sido fator determinante, embora a necessidade de autocura também apareça em seu relato. Recordo o diálogo que tive com D. Maria Bela, em 2015, ela relatou ter realizado sua primeira cura, ainda criança, pois sua mãe estava doente, então por intuição ou inspiração espiritual, numa mistura de ervas e orações, ela curou a própria mãe. Desde então não parou, sendo procurada por aqueles que necessitam de seus dons. Para D. Maria Bela o saber tradicional de que era detentora, era dom de Deus, estava no campo da espiritualidade, da conexão com os encantados, não era passível de ser ensinado, mas desenvolvido por aqueles que tinham o dom, assim como ela. Nesse caso, o que era possível era a busca de auxílio para desenvolver seu potencial, como ela mesmo o fez.

Creio que talvez seja exatamente nesse quesito de aproximação dos saberes, que se manifeste a principal forma de diferenciação de aprendizagem dos saberes tradicionais, realizados em ambiente escolarizado e não escolarizado. Pois enquanto nas disciplinas do Emit essa aproximação se dá dentro de um tempo escola mediado pela formalidade didático-

pedagógica; em situações reais elas ocorrem pela necessidade da cura, do alimento, ou então pelo interesse/curiosidade por conhecer e/ou dominar uma atividade, ou ainda, por chamado espiritual. Dito isto, destaco, que em minha inserção na comunidade Tremembé todas as disciplinas referentes aos saberes Tremembé foram realizadas através de contextos de imersão nesse fazer, junto com os troncos-velhos detentores dessas sabedorias.

Retomando o debate em torno dos saberes Tremembé que aqui chamamos de saberes tradicionais é possível sistematizar alguns eixos constitutivos deste, a saber: a relação intergeracional, a experiência, a leitura da mãe natureza e o fazer viver.

Sobre **as relações intergeracionais** percebo que esta dimensão sempre apareceu ao conversar com os Tremembé sobre os saberes da cultura ou saberes da tradição, seja pela percepção de serem saberes transmitidos de uma geração para a outra por meio das narrativas, memórias, inspirações e vivências. Conforme o cacique João Venância são saberes “que a gente aprendeu com os antepassados da gente e isso não se acaba”. Seja pela percepção que são saberes que perpassam os laços sanguíneos como uma herança, um dom manifesto, como é o caso da espiritualidade e da cura, que para eles corre no sangue Tremembé.

Vejamos como dona Maria Bela responde ao ser indagada como aprender-ensinar o saber de que ela era detentora:

Não se ensina ninguém não, a pessoa já nasce pronta; só se faz. (...). Agora aqui eu tenho uma pessoa, e essa pessoa eu acho que vai ficar com o meu trabalho. Uma pessoa só... Eu penso que a pessoa vai ficar, mas só se ela quiser. Quando eu tiver perto de fazer minha viagem, eu sei que eles, os encantados, me confirma, né! (Rodrigues, 2016, p.98-99- depoimento Maria Bela)

A partir da colocação de D. Bela depreender como característica, desses saberes tradicionais Tremembé, o viés intergeracional. O dom que passa de uma geração a outra, pela existência de pessoas passíveis de desenvolvê-lo. Esse ensinamento pode chegar por canais espirituais, como sonhos. Relembrando a disciplina de Torém, em 2011, da qual participei como ouvinte, destaco o depoimento da Liderança Dona Maria, uma rezadeira, que contou ter aprendido a rezar “Maria Valei-me” em sonho. Segundo Maria ela queria muito saber tal reza, por esta ser considerada uma ‘reza forte’ e de ‘muita serventia’, porém a senhora que a sabia morreu sem lhe ensinar. Meses depois ela sonhou com essa mulher umas três vezes, em um desses sonhos ela acordou sabendo “o som e a música” da reza Maria Valei-me.

A interconexão entre saberes Tremembé e relações intergeracionais aparecem em Rodrigues (2016), nas narrativas sobre a formas de aprendizado dos saberes Tremembé. Observamos a centralidade das relações intergeracionais, as quais se desenvolvem em contextos comunitários e familiares, seja por inserção numa prática social, pela observação, pela escuta

das narrativas, ou ainda, pela imitação. Porém é principalmente, na tese “A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé de Itarema - Ceará” de Jon Anderson Cavalcante que observamos diretamente essa articulação entre as relações intergeracionais e a aprendizagem e construção desses saberes.

Para Cavalcante a intergeracionalidade agrega não apenas a transmissão, mas a produção de saberes. Os saberes sementes que são “recursivamente produtores e produzidos nas mediações intergeracionais e interculturais Tremembé” (Cavalcante, 2016,p.193). Assim, é através das relações intergeracionais que se constituem os significados acerca dos espaços, tempos e relações, ou ainda, a própria historicidade do mundo em que vivem. Num movimento que enlaça tanto os antepassados que partiram, os encantados, e os que permanecem, os troncos velhos e/ou ponta da rama.

Analisando a dinâmica das relações intergeracionais, Cavalcante a compreende como espaço de intercâmbios, trocas, conflitos e mudanças, não como espaço estático e linear de pura transmissão. Logo é fundamental compreender as dinâmicas intergeracionais, as características das gerações que a constituem, os contextos sócio-histórico e político em que se fazem a mediação dos saberes intergeracionais, pois essas não são relações neutro, estanque, desinteressadas e apolítico. Ao contrário “as relações entre gerações, indica elementos éticos e políticos com que os sujeitos elaboram e interrogam a finitude e a temporalidade de suas existências (Cavalcante, 2016, p.73). Comportando em sua dinâmica negociações e disputas potenciadoras de mudanças sociais.

(...)as transmissões entre gerações como intercâmbios de formas simbólicas geridas nas experiências e em suas apropriações pelas unidades geracionais. Além disso, mais que transmitidas, tais formas são interpretadas e expressam interpretações de cada locus geracional, o que indica seu caráter dinâmico, polissêmico e relacional. (Cavalcante, 2016, p.73)

Ao analisar a espiritualidade nas relações intergeracionais Cavalcante evidencia a dinâmica que permeia essas relações, destacando que é preciso compreendê-las como lócus de apropriação dos saberes transmitidos pelos mais velhos, os quais são incorporados pelo crivo das experiências vividas pelos interlocutores passando a construir o senso de pertencimento geracional.

Nesse sentido, ao tratar da dinâmica geracional em relação aos saberes espirituais Tremembé, destacam-se as ideias de transgeracionalidade e intergeracionalidade. A primeira se refere aos saberes comuns a mais de uma geração, ou seja, são saberes que estão para além das fronteiras/ dos limites entre uma geração e outra, no caso do estudo são saberes compartilhados pelos tronco-velhos e os professores indígenas. Já a segunda categoria, a da

intergeracionalidade propriamente dita, é entendida como “ponte de comunicação e mediação” entre as pessoas e os saberes espirituais; e mesmo locus de tessitura dessas relações e produção desses saberes com os quais mantêm uma relação de recursividade. Assim ambas aparecem como condição tanto para a apreensão dessas experiências espirituais como para a sua vivência (Cavalcante, 2016).

Por fim, destacamos algumas características relevantes das relações intergeracionais apresentadas por Cavalcante. A primeira delas diz respeito à partilha das memórias, o narrar intergeracional que historiciza o mundo e constrói significados. A segunda se refere às interseções desse processo narrativo que articula as biografias de vida com a história do aldeamento e dos antepassados, bem como a luta pela terra e o exercício da interculturalidade. A terceira aponta o afeto com os espaços como: o mar, o mangue, o rio, ou ainda, um cajueiro, um juazeiro; sendo estes também elementos mediadores das vivências intergeracionais. Por último destacamos a intergeracionalidade como mediadora e constitutiva dos saberes espirituais e da luta Tremembé pela terra.

As contribuições de Cavalcante sobre a dinâmica intergeracional são fundamentais, pois nos permite pensar os saberes tradicionais não como fechados, estanques e imutáveis, mas como saberes abertos, em movimento, em processo de reconstrução para dar conta da realidade concreta. Esse movimento de apropriação e reconstrução dos saberes é para nós o testemunho da validade desses saberes e de sua vitalidade no fluxo da história. Não é um saber petrificado, mas fluído na dinâmica interna da própria cultura, fluidez que representa a vida, tal como a seiva que corre nas árvores e o sangue que corre nas veias, denunciando a vida pujante.

Um segundo eixo que consideramos fundantes do que aqui chamamos de saberes tradicionais é a primazia da **experiência como espaço de construção desses saberes** e da própria história de vida dos autores sociais que o constituem, e dialeticamente são constituídos por esses saberes.

Recordo que no meu primeiro contato com o Povo Tremembé, por ocasião da disciplina Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé, em dezembro de 2011, a experiência apareceu como categoria central para se conectar com a espiritualidade Tremembé. Ao mesmo tempo, foram desenvolvidas reflexões em torno dos impactos da cultura do mundo moderno/colonial sobre os saberes que adivinham da experiência.

O povo Tremembé tinha a experiência da vivência da natureza. (...) Tudo eles sabiam da natureza, pelo sol, lua, estrela. Hoje não se tem experiência com a natureza. Se acabar com a tecnologia está todo mundo morto. (...) A tecnologia é boa pela rapidez, mas se acaba com ela poucas pessoas podem viver, devido ao pouco conhecimento com a experiência da natureza. (...) Seu celular e computador são os sentidos, (...) você

desenvolve por um lado e por outro se acaba. (Cacique João Venância, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011)

Pela fala do Cacique podemos identificar elementos centrais para entender como esses saberes tradicionais se relacionam com a experiência, um deles é a relação da experiência com a vivência, com a vida, com aquilo que acontece às pessoas no fluxo da vida. Em sua colocação João Venância afunila, ainda mais, essa compreensão de vivência ao falar em "vivência da natureza", e isso é por demais significativo, quando pensamos sua trajetória como pescador, que aprendeu a conhecer e interpretar os sinais da natureza, em especial do mar, no exercício prático-reflexivo da atividade da pesca.

Vejamos como João Venância descreve sua aprendizagem como pescador a Eleomar Rodrigues, um saber que se aprende a fazer fazendo, observando, imitando, lendo corpos e movimentos, experimentando e reelaborando o feito, pedindo auxílio dos mais experientes, dando tempo para que a aprendizagem ganhasse corporeidade em inúmeras idas e vindas.

Pescador que se preza aprende a pescar pescando. Quando era pequeno, assim que nem vocês, eu ficava espiando os serviços do mar. Até que chegou um dia de um parente meu me levar pra pescar no mar. Eu ficava a observar o jeito dele trabalhar, daí fui imitando do meu jeito o seu fazer. O que eu não conseguia de primeira vez eu não desistia e a ele pedia que me ensinasse o que eu não sabia. A experiência veio com o tempo, tantas idas e vindas ao mar foi o que me fizeram aprender a pescar. (Rodrigues, 2016, p.94- Depoimento de João Venância)

Retomando o contraponto entre a experiência com a natureza e a tecnologia, ele destaca que "se acabar a tecnologia está todo mundo morto", o que interpretamos pela lógica de que a tecnologia traz a informação pronta e acabada, é uma informação produzida alheia à realidade local e nem sempre incorporada como um saber. Útil é verdade, porém que impede o exercício reflexivo sobre a dinâmica da natureza, ou seja as idas e vindas de quem aprende a fazer fazendo..

Para melhor esclarecer essa questão darei um exemplo, utilizado pelo próprio Cacique o da bússola e do GPS. Digamos que você tem uma bússola ou GPS, eles são extremamente úteis para te orientar de forma rápida e eficiente. Entretanto se sua orientação está condicionada a eles, e eles quebram você fica desorientado. Dependendo do contexto no qual eles quebram você pode até morrer. Imaginemos um pescador em alto mar, água para todos os lados que a vista alcança, e sem saber se orientar com base nas marés, ventos e estrelas, porque estava condicionado ao uso da tecnologia, que quebrou e ele não tem domínio técnico e/ou matéria prima para consertá-la.

O GPS se acabarem com a fábrica está todo mundo morto(...)Quem inventou essa cultura? É nossa? Não. É uma coisa para ganhar dinheiro. Não tem conserto, temos que comprar outro para dar lucro para a empresa que está fabricando. A gente perde coisas interessantes para nossa cultura pela sedução do que vem de fora.(Cacique João Venância, Disciplina Torém, Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé do MITS, em dezembro de 2011)

Assim podemos perceber, ainda, a dimensão da experiência conectada com a pertença, com a elaboração interna, endógena, constitutiva de um senso de identificação. Assim, se por um lado temos a dinâmica da relação com a natureza e atividades que servem como mediadores dessa experiência - exemplo a pesca; por outros os saberes que vêm dessas experiências são elaborações singulares que pertencem aos autores sociais que o construíram. Retomando a fala do Cacique eles não “vem de fora”, mas de dentro da cultura, são elaborados por homens e mulheres em relação com o mundo.

Outra questão destacada ainda na fala do cacique é a importância dos sentidos para a experiência, de tal forma que ele critica o fato de a tecnologia se tornar o sentido das pessoas, atrofiando muito das capacidades de percepção que podemos ter através do nosso corpo. Reflexões que eram fundamentais no contexto de uma disciplina que refletia sobre a Espiritualidade Tremembé.

Nesse mesmo sentido, anos depois, em 2015, por ocasião da disciplina de Torém e Espiritualidade Tremembé com os estudantes da Escola Maria Venância, o cacique reafirma a importância do silêncio, dos sentidos, da observação, de “andar ligado” para os estudantes serem sábios. Ele falou sobre as distrações da vida moderna, que dificultam uma maior conexão com os espaços e acontecimentos, seja pelo barulho, pela pressa ou pelas mídias sociais. Segundo ele...

(...) É bom a gente andar ligado. Por que era que o nosso povo antigamente era sábio nas coisas? Porque eles andavam ligados com a natureza e o tempo. A gente, hoje, não anda mais ligado, nem com o tempo, nem com a natureza, por isso é que a gente não percebe as coisas, por isso é que vocês são despercebidos (Cacique. Fala durante a disciplina “Torém e espiritualidade” do Emit, abril de 2015).

Assim que falar dos saberes tradicionais em sua relação com a experiência faz emergir debates em torno de outras temporalidades, que permitem o desacelerar característico do mundo moderno, no qual tempo é dinheiro, e a maioria de nós passa a vida ‘correndo contra o tempo’ e sem ter dinheiro suficiente para bancar uma vida digna para nós e os nossos. Assim a experiência que forma sábios envolve uma temporalidade que permite a observação, a escuta, o silêncio, o perceber o mundo a volta e se perceber nesse mundo.

Rodrigues (2016) ao trazer a narrativa de Zé Domingo, morador da Passagem Rasa, no tópico “Os segredos da natureza: o coqueiro que avisa chuva”, deixa muitos contributos para

refletirmos, qual o local da experiência para os saberes Tremembé. Para Zé Domingo aprender pela experiência tem a ver com a percepção da interconexão entre ser humano e natureza, em estar imerso no mundo, um processo que exige abrir os sentidos, prestar atenção, escutar, olhar, criar.

O segredo da natureza não ficou pra cidadão em cima da terra, não! Ele pode estudar, fazer o que quiser, mas não descobre não! Agora (pausa), se abrir os sentidos e prestar atenção, ele avista um pouquinho da natureza. Sabe cumá? Se chama EX-PE-RIÊN-CIA... (Rodrigues, 2016, P.104- Depoimento Zé Domingo)

Foi com base nessa experiência que se desenvolveu em relação com o ambiente que Zé Domingo, foi capaz de prever a chuva que caiu naquela madrugada, ao prestar atenção, ao olhar o céu, ao escutar o som do coqueiro.

Aí eu escutei a experiência do coqueiro; ele me segredou a chuva com voz de vento. [...] Olhei prum lado e outro e não vi a lua clara e nem nuvem nenhuma e fui lá pra perto dele. Fiquei escutando aquele remorso do coqueiro. [...] Entrei pra dentro. Aí eu disse: mulher, esses diazim vai chover.[...] Isso se chama as experiências. A experiência, cada um de nós cria e pode ter, é só prestar atenção no tempo e na natureza (Rodrigues, 2016, P.104- depoimento Zé Domingo).

Ao ser indagado sobre a aprendizagem da leitura da natureza, do trabalho agrícola, da feitura de casas de taipas e, ainda, de remédios caseiros, fazeres que aparecem como pertencentes ao rol dos Saberes Tremembé na Tese de Rodrigues. Um aspecto que se destaca é o da criação, da intuição, do dar sentido. Pois se por um lado se aprende observando, olhando, com o auxílio de um mestre, por outro há uma dimensão individual, própria de cada sujeito, que se refere a criatividade, a imaginação, o sentido.

As coisas que aprendi, uma parte foi eu vendo alguém fazer. Eu aprendi com os mais velhos. Eu prestava atenção e via o que era certo. Outra parte, eu aprendi criando no meu pensamento. A gente corre o sentido e imagina que também dá certo (intuição). Desse jeito a gente aprende... (Rodrigues, 2016, P.105 -depoimento Zé Domingo).

Embora Rodrigues (2016) não conceitue o que são os saberes tradicionais Tremembé. Ele nos oferece elementos para pensar o que são esses saberes e como são aprendidos tendo por mote a categoria da experiência. De forma geral podemos inferir de sua tese que os Saberes Tradicionais se relacionam com a categoria experiência que estamos evidenciando aqui, em especial a experiência com a natureza. Uma experiência que mesmo singular, apresenta dimensões comunitárias, pois tratam-se de saberes que se relacionam a fazeres, e esses fazeres se dão em uma rede de relações comunitárias e parentais, na qual se destacam processos como a observação, a imitação, o fazer junto ou fazer com, a empiria da experiência, a força das narrativas e da memória como mediadoras e produtoras desses saberes, e o ato criativo, intuitivo, subjetivo das pessoas que dão corpo e vida as experiências.

Santos (2014) em seu TCC intitulado “Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala” e Cavalcante (2016) na Tese “ A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema- Ceará” ambos destacam o papel primordial da experiência no que concerne aos saberes espirituais Tremembé, de tal forma que as narrativas dos autores sociais que viveram essas experiências são a principal fonte adotadas em seus trabalhos, pois sem elas, esses saberes não são acessados.

Santos (2014) evidencia que o mundo espiritual é composto pelas rezas e curas, saberes que as pessoas obtêm por merecimento ou dom, saberes que podem se desenvolver por meio de sonhos ou visões, muitos deles marcados pela interação com os encantados - seres espirituais que entre outras funções, transmitem ensinamentos para os que "têm merecimento dessa sabedoria". Assim sendo a autora nos apresenta a singularidade da experiência de inúmeras lideranças com os encantados (pessoas da comunidade falecidas ou encantadas, ou ainda, seres protetores da natureza como Mãe d'água, Guajara, Assobiador) e dessas interações vemos emergir saberes como rezas, remédios e advertências em torno da forma como estava se dando a interferência na natureza.

Já Anderson destaca que a espiritualidade Tremembé perpassa tanto as relações intergeracionais, quanto os afetos e as experiências produtoras dos sentidos de sacralidade. De tal forma, as bases para a elaboração de saberes sobre os mistérios da existência estão envoltas em uma lógica que abrange o cotidiano, as indagações, a sacralidade da vida, o sentir e o sentido, as experiências geracionais e étnicas dos Tremembé. A espiritualidade é, assim, expressa “no recontar das experiências, ao passo em que, cada geração torna-se o elo entre experiências distintas, pelas quais saberes sobre a espiritualidade transitam” (Cavalcante, 2016, p.246).

Por tudo isso é que destacamos a categoria da experiência como fundamental para entender o que são os saberes tradicionais, na nossa compreensão um tipo de saber que nasce imbricado na materialidade da vida, que é constituído e reconstituído na dinâmica existencial dos autores sociais, numa dialética entre concretude da experiência e produção de sentidos, ou seja, na ação criativa que permite dar sentido ao vivido.

Nesse sentido, nos aproximamos da compreensão de experiência apresentada por Jorge Larrosa Bondía para quem “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondía, 2002, p.21). Cremos que a forma como o autor categoriza a experiência e os saberes da experiência dialoga muito com a

percepção dessa categoria apresentada na fala dos Tremembé e dos pesquisadores que escrevem “com” e “sobre” essa etnia.

Para Larrosa a experiência é sempre singular, e esta singularidade é o que observamos nas narrativas e memórias compartilhadas pelas lideranças Tremembé, quando estas falam de suas experiências com a pesca, com os encantados, etc. Essa singularidade é que permite que autores sociais dêem sentidos diferentes para o vivido, como nos falou Zé Domingo o criar “no meu pensamento”, ou ainda, o “correr o sentido e imaginar” são processos subjetivos, particulares e pessoais. Porém destacamos que trata-se de um singular-plural, pois estamos diante de um eu social, um indivíduo reconhecido como partícipe de um coletivo, um eu territorializado num espaço físico, cultural e político de identificação étnica.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (Bondía, 2002, p.27)

Lembremos, ainda, Nascimento (2001, p. 30) “para quem nossa história de vida é uma colcha de retalhos, feita com o tecido das nossas experiências, costurada com o fio colorido do nosso sentimento de pertença às comunidades afetivas, com as quais compartilhamos um modo de pensar e estar no mundo”. De tal forma que essas experiências individuais são compartilhadas com um coletivo que as reafirma, as tornam significativas, as compreendem como “com sentido” para explicar sua existência e resistência.

Larrosa destaca, ainda, quatro desafios para a elaboração de saberes com base na experiência. O primeiro deles é a grande quantidade de informação que nos chega cotidianamente. O segundo se refere a necessidade e urgência em ter uma opinião formada e verbalizada sobre as informações que recebemos. A dupla informação-opinião ele chama de periodismo. A terceira diz respeito ao tempo, ou melhor a falta de tempo, tudo passa tão rapidamente, que não há tempo para refletir, silenciar, sentir. Não há tempo para que ‘as coisas nos aconteçam’. O quarto e último desafio diz respeito ao excesso de trabalho, a lógica moderna que permeia as relações entre as pessoas e as coisas nos ambientes de trabalho, esta ‘é inimiga mortal da experiência’. Nesse sentido, lembramos Thompson (1998) que nos mostra como a economia de mercado fez emergir um novo tempo de trabalho, não mais baseado nos ritmos biológicos e no tempo da natureza, mas um tempo uniformizado, medido e vendido com base nos ponteiros do relógio.

Aqueles que são contratados experienciam uma distinção entre o tempo do empregador e o seu “próprio” tempo. E o empregador deve usar o tempo de sua mão-de-obra e cuidar para que não seja desperdiçado: o que predomina não é a tarefa, mas o valor do tempo quando reduzido a dinheiro. O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta. (Thompson, 1998, p.272).

As advertências apresentadas por Larrosa, para nós estão muito próximas das feitas pelo Pajé, Cacique e outras Lideranças, ao destacarem a necessidade dos mais jovens estarem “ligados/conectados com o tempo e a natureza”, “de prestarem atenção”, da necessidade de desacelerar, silenciar, observar, refletir, dar sentidos às coisas que lhes acontecem para poderem tornarem se pessoas sábias.

Pensar o sujeito da experiência tendo por mote a definição de Larrosa, é compreender esse sujeito como um território de passagem, uma superfície sensível que permite-se afetar, é tê-lo com espaço do acontecimento, ponto de chegada, sujeito que acolhe, que dá lugar, que deixa-se marca pelo que lhe acontece. Indivíduo que em sua relação com os acontecimentos manifesta uma postura receptiva, de abertura de vulnerabilidade, de exposição, de transformação. Alguém que padece, sofre, corre risco, que se expõem e se transforma, exatamente por se relacionar genuinamente com os acontecimentos. Assim que Larrosa define o sujeito da experiência como um sujeito “ex-posto”. Pois para ele o importante para a experiência é

[...]nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Bondía, 2002, p.26)

Essa percepção do sujeito da experiência com alguém “ex-posto”, nos sugere uma aproximação quase que poética com a ideia Tremembé de “corpo aberto”, ou seja a capacidade de se conectar com outros seres e outras dimensões, de incorporar, de ceder seu corpo para trabalhos espirituais, experiências estas que estão diretamente relacionada aos saberes tradicionais Tremembé relativos a espiritualidade.

Fico pensando se existiria contexto maior de exposição, entrega, abertura que o da espiritualidade, a ideia de deixar o corpo aberto para que algo ou alguém o atravessasse, tenha a possibilidade de ação por meio dele, é certamente uma vivência que marca profundamente aqueles que passam por ela. Recordo que em 2011 por ocasião da disciplina de Torém no MITs, várias questões foram debatidas em torno dessa ideia, a sensibilidade dos que tem corpo aberto, às visões, os sonhos, as incorporações, a aprendizagem das rezas, o poder da cura, e, ainda,

recomendações para o corpo como atitudes de proteção diante da possibilidade de ser tomado por algo ruim.

Há um segredo muito grande na roda de Torém, que é a corrente. Porque se dança o Torém pegando na mão cruzado? Para os malefícios não entrar e atrapalhar. Muitos não têm consciência. Acompanhado dos bons vêm os maus, e eles podem tomar de conta. Chegam pessoas carregadas aí alguém acaba caindo.(Cacique Tremembé, 2011)

Ter o corpo-aberto, é em certo sentido estar conectado ao ambiente, aos ancestrais, é ter a possibilidade de senti-los, aprender sobre eles e com eles. Destaco a narrativa sobre a experiência na Casa José de Alencar contada pelo Pajé Luís Caboclo. Segundo ele, inúmeros estudantes do MITS ao visitar esse espaço, “passaram mal”, “tiveram visões”, “viram pessoas gritando”, “pessoas acorrentadas”. A forma como ele significa essa vivência é muito significativa, quando pensamos na construção de sentidos em torno do vivido.

A história de José de Alencar é muito diferente do que é falado. Ali era uma aldeia. Muitos índios foram torturados. A história é outra, é muito diferente pra sociedade achar bonita. Talvez os próprios Tremembé foram torturados ali, e por isso eles tiveram essas visões. [...]Isso só apareceu aos Tremembé, talvez porque estivesse aprendendo coisas que não tinham nada a ver com a realidade. Era os espíritos mostrando o acontecido. Que talvez fosse diferente do que estavam contando a vocês. [...]José de Alencar, a diferença da história, o que aconteceu? Escravização, morte, tortura, a realidade espiritual mostra o que eles não contam. Existe hoje ainda o desejo de fazer com nós o que fizeram antes, temos que ter força para que ninguém nos domine (Pajé Luís Caboclo, 2011).

Diante do exposto é que consideramos a experiência como categoria que permite tecermos uma compreensão teórica do que vem a ser os saberes tradicionais Tremembé. Pois se por um lado temos a dimensão intergeracional seja na transmissão ou na elaboração deste, por outro temos a dimensão da experiência, o estar genuinamente com os outros (ambientes, pessoas, espíritos), estabelecendo relações significativas, as quais possibilitam aos autores sociais se apropriarem de suas próprias histórias, e protagonizarem sua existência.

Conforme dissertamos até agora, ao falar sobre as relações intergeracionais e a experiências, vamos observando a relevância de estar genuinamente com os outros (ambientes, pessoas, espíritos), de aprimorar as percepções, de expor-se, de dar sentido, ou ainda, construir sentidos. Assim sendo, é que uma terceira categoria que observamos emergir quando vamos tratar dos saberes tradicionais Tremembé, diz respeito **“a leitura da mãe natureza”**, aqui entendida como a capacidade de observar e estabelecer significados para os fenômenos naturais que possibilitam em algum nível a intervenção humana.

Poderíamos chamar a esta categoria simplesmente de leitura da natureza, porém acreditamos que ao adicionar a expressão mãe ao termo, conseguimos melhor nos aproximar

da forma como os Tremembé entendem o meio ambiente, pois para eles a “natureza é pai e mãe”.

Originalmente, para os mais antigos [o lagamar], é o pai e mãe dos Tremembé, pois que é a natureza presente na vida do nosso povo (Guilherme; Félix; Jacinto, 2014, p.17.)

O povo Tremembé costuma dizer que o lagamar é pai e mãe para as comunidades de Varjota e Tapera, porque a maior parte de sua sobrevivência vem dessa fonte de riqueza, que é o lagamar, pois dele é retirada uma grande parte da alimentação desse povo (Guilherme; Félix; Jacinto, 2014, p.27).

Ou ainda;

Tem que ter muito respeito pela natureza, porque a natureza é viva. Ela é mãe e ela é pai. Coisa boa é quando você tem pai e mãe. Amanhece o dia e está lá tomando a benção: benção pai; benção mãe. Do mesmo jeito é a natureza para nós povos indígenas. [...]a natureza é viva. É o amor. O amor que se tem. Porque pra nós, o que está ao nosso redor, pra nós é sagrado, ele é vivo. (Cacique. Entrevista, outubro 2013)

Ainda, segundo uma das estudantes do Ensino Médio Indígena Tremembé com a qual dialoguei por ocasião de minha dissertação de mestrado, está em contato com a natureza e está envolto nos braços de sua mãe. Ela descreveu sua experiência ao adentrar a região da mata, na localidade de Santo Antônio “Eu me senti no colo da mãe. Uma coisa que a gente se sente tão bem acolhida. Quando eu entrei no mato eu senti como se eu tivesse sendo recebida no colo da minha mãe” (Oliveira, 2015, p.120).

Logo, ao usarmos a expressão “leitura da mãe natureza” como categoria que nos ajuda a entender os saberes tradicionais Tremembé, o fazemos no sentido de evidenciar uma relação com o ambiente permeada pela afetividade; pela percepção da natureza como “colo que acolhe”; pela compreensão da natureza como “viva”, “sagrada”; pela ênfase nas relações de interdependência e interconexão, inclusive entre mundo físico e espiritual.

A espiritualidade Tremembé se encontra caracterizada pelo contato com a Mãe Natureza, pela possibilidade de reconhecer a Natureza como Mãe, a capacidade de lê-la e interpretá-la numa relação sagrada entre filhos e mãe que se cuidam e se respeitam mutuamente, pela compreensão de que tudo tem espírito, de que todas as coisas em cima da terra estão inter-relacionadas, fortalecendo-se umas nas outras e que se as separarmos elas não funcionam. (Oliveira e Figueiredo, 2012, p.12)

Assim, ao optarmos por leitura da mãe natureza, o fazemos no sentido de demonstrar que a relação dos Tremembé com o meio ambiente, ou seja a natureza, está envolta numa lógica específica, própria dessas comunidades indígenas, marcada pela afetividade, amorosidade, capacidade de estabelecer interconexões entre seus ecossistemas, articulação de elementos como o céu, terra, mangue e mar, e ainda, união entre as dimensões físicas e extrafísicas, ou seja, realidade concreta e mundo espiritual.

É importante saber que, para o povo Tremembé, a cura de todas as doenças físicas ou espirituais envolve as forças e os elementos da natureza. Os encantados estão presentes em todas as coisas, fazendo com que a natureza seja uma coisa viva, desde a vegetação, os bichos, e incluindo também os seres humanos. Não se separa, portanto, o que é físico do que é espiritual, e todas as curas dependem de orações e rituais próprios. (Jacinto, Miranda, Moura, Siqueira, 2014, P.12)

Segundo Figueiredo (2010) a ideia de mãe natureza, remete a uma convivência parceira e afetiva com o ambiente, que conecta os ambientes físicos com os intangíveis, própria dos saberes ancestrais e característica dos movimentos indígenas do Continente Americano. Nesse sentido, Ele destaca o conceito de Mborayu do povo Guarani que se refere a “solidariedade tribal” e implica em relações sociais parceiras entre seres humanos, flora, fauna, minerais e espíritos; bem como a ideia de uma terra sem males, sem guerras, fomes, doenças expressa na lenda Guarani do ‘Yvy marã ey’. Assim, pensar a ideia de mãe natureza representa mesmo um contraponto a forma capitalista de apropriação e exploração dos recursos naturais, com vistas ao lucro.

Catherine Walsh (2009; 2012) estudiosa do processo de colonialidade destaca que entre os povos ameríndios e afrodescendentes existia uma relação visceral entre o humano e a natureza, envoltas em relações complexas que articulavam o afetivo, o mágico e o espiritual. Esta forma de relacionar com o mundo e produzir significados sobre ele foram violentadas a partir das expansões marítimas europeias e o processo de modernidade/colonialidade que foi instaurado com as invasões.

A colonialidade é um padrão de poder que emergiu no mundo a partir do contexto histórico de colonização das Américas pelos europeus, o qual é marcado por uma estrutura colonial e racial que promoveu hierarquizações e discriminações, bem como provocou a subalternização “ontológica e epistêmica-cognitiva dos grupos e indivíduos racializados” (WALSH, 2009, p.8). Para melhor compreender os mecanismo de ação da colonialidade, WALSH os subdivide em quatro eixos complementares de opressão: o primeiro deles diz respeito a colonialidade do poder que atual estabelecendo uma hierarquização racializada dos sujeitos; a segunda e a colonialidade do saber que só valida o conhecimento produzido tendo por referência o modelo racionalista e eurocêntrico; em terceiro temos a colonialidade do ser que opera humanização e desumanização; por último aparece a colonialidade da mãe natureza, ou, colonialidade cosmogônica, que opera uma cisão entre homem/natureza, razão/emoção, dimensões biofísica e espiritual.

Para Walsh a colonialidade da mãe natureza atua buscando invisibilizar/inviabilizar a forma como as comunidades indígenas e afrodescendentes tradicionalmente compreendem a

natureza, ou seja, como espaço que ”relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades” , permeada por uma lógica que articula no lugar de cindir, na qual existem “relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos” (Walsh, 2009, p.25).

Figueiredo (2009; 2010) nos adverte que a colonialidade da mãe natureza é a colonialidade da própria vida, pois ela cria o impossível o homem dissociado na natureza , uma humanidade mutilada, fragmentada em pedaços: corpo, alma, espírito, natureza.

A colonialidade da mãe natureza, da vida mesma. Esta encontra sua base na falsa ruptura entre sociedade e natureza, humano e mundo natural não-humano. Nela, se descarta também o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundo biofísico, humano e espiritual, no qual se inclui a relação com nossos ancestrais, o que dá sustento aos sistemas integrais de vida (Figueiredo, 2009, p.7).

Assim sendo, a colonialidade da mãe natureza, também chamada por ele de colonialidade ambiental, tenta negar as cosmovisões indígenas, com seus saberes próprios estruturados a partir de processos educacionais diferenciados específicos a essas culturas e da amorosidade nas relações com a natureza (Figueiredo, 2009)

A existência desse processo de colonialidade da mãe natureza, é um dos fatores que nos levam a reafirmar o termo “leitura da mãe natureza”, pois mesmo diante da violência do processo colonializante, observamos permanecer entre os Tremembé, uma lógica que conecta os aspectos biofísicos, afetivos e espirituais. O que fica evidenciado na formas como eles se relacionam com a natureza, estabelecem significados sobre a realidade e sistematizam seus saberes tradicionais.

Conforme Oliveira Júnior (2006) estudioso que pesquisou a relação dos Tremembé de Almofala com a natureza destaca que apesar da relação de intenso contato dessa etnia com a sociedade circundante, permanece a concepção da sacralidade da natureza, habitada por seres protetores que interferem diretamente na ação humana, o Guajiru nos mangues, a Mãe D’água nas lagoas e mares.

No seu livro “O encanto das águas: a relação dos Tremembé com a natureza” ele apresenta a relação dos índios com o mar e a atividade pesqueira, destacando que para além da dimensão visível dessa atividade, representada pelos instrumentos de pesca (canoas, anzóis, linhas), existe todo um conhecimento acerca da natureza e dos seus ciclos, pautado na observação das mudanças dos ventos, das fases da lua, da cor da água, do fluxo das marés, etc. Bem como destaca a crença em poderes invisíveis que limitam as ações humanas em seu habitat e impõem regra de conduta no acesso aos bens comuns da natureza de maneira a garantir o equilíbrio dos ciclos da natureza.

Assim sendo, Oliveira Júnior, nos apresenta uma forma de ordenamento do espaço marítimo desenvolvida pelos Tremembé tendo por referência a atividade da pesca e os limites da atuação humana frente a força da natureza, são estas a divisão do espaço marítimo em “mar de terra”, “mar de fora” e “lá forão”, Para a delimitação desses espaços são utilizados critérios como, por exemplo a profundidade da água, o limite de até onde a visão alcança ou se perde de vista a terra, e a possibilidade de intervenção pesqueira dos Tremembé nesses espaços.

O “mar de terra” corresponde a região situada próxima à praia, local de águas rasas e pouca profundidade. É considerado espaço seguro no qual se pode pescar sem grandes perigos, exatamente por isso, é onde novos pescadores são iniciados sob a orientação de um familiar e fazem suas primeiras viagens de pesca. No mar de terra predominam peixes pequenos capturados em marambaias ou pescarias de paquetes.

O “mar de fora” corresponde a região das águas profundas, que para ser delimitada precisa que se lance uma sassanga, linha de náilon com pedra de chumbo. É o espaço onde “se perde a terra de vista, onde mar e céu se confundem, parecendo um só” (Oliveira Júnior, 2006, p.61), limite do espaço marítimo onde é possível pescar com relativa segurança. Assim sendo, para pescar nessas água é necessário ter profundo conhecimento sobre a arte na navegação, os ciclos da natureza, os hábitos alimentares dos peixes, pois não há lugares estruturados para pescaria, exigindo-se a observação da água, as tentativas de jogar os anzóis e físcar o peixe. Isso faz com que nesse tipo de atividade seja exigido pescadores experientes, pois o imponderável faz parte da pesca no mar de fora.

Por último tem o ‘lá forão’ com águas profundas e turbulentas, espaço no qual os conhecimentos e tecnologias Tremembé são ineficientes, não comendo assim o espaço de pesca Tremembé.

Essa divisão, apontada por Oliveira Júnior, demonstra uma profunda sistematização do espaço do mar tendo por referência a leitura da natureza orientada pela prática da atividade pesqueira, bem como se configura como espaço de produção de saberes sobre a própria natureza.

Nesse espaço conhecido, ordenado e nomeado, os pescadores inscrevem suas práticas e desenvolvem um profundo saber sobre a navegação, as marés, os ventos, as calmarias, as espécies de peixes e seus ciclos biológicos, bem como estratégias de capturas, etc. Esse saber é transmitido no próprio exercício da atividade pesqueira e o mestre é o principal responsável pela iniciação dos jovens pescadores (Oliveira Junior, 2016, p.65)

A leitura da mãe natureza que subsidia a elaboração desses conhecimentos é marcada por um profundo senso de interconexão entre os ecossistemas, céu, terra, mar,

mangues, lagoas, não existe uma fronteira que os separam, mas a natureza é lida pelo viés da indissociabilidade entre os vários espaços.

Se não tiver inverno não tem safra na terra, nem no rio, nem na lagoa e nem no mar. Porque o inverno é abundância por toda parte e sem chuva é falta. Aí não tem safra, não tem nada. (Oliveira Junior, 2016, p.149- Depoimento Marciano, 2002).

Nesse cenário tem destaque ainda a ação dos encantados com poder de limitar as ações humanas, entidades com as quais é possível negociar mediante oferenda permissão para adentrar seu espaço e obter o privilégio de conhecer suas artimanhas, o que significa a possibilidade do êxito em atividades como a pesca e a caça, que se dá pelo estabelecimento de uma relação de cumplicidade com essas entidades. O que demonstra segundo Oliveira Júnior a permanência da sacralidade da natureza; e ainda, do mistério e do extraordinário na concepção da realidade dessa etnia.

A maneira como esses seres [...] são representados, deve ser vista como manifestação de uma visão de mundo no qual o homem, os animais e as entidades mágicas são concebidos como parte indissociável da natureza. Como maneira de pensar e conceber o real, esses seres articulam-se nas malhas de uma rede simbólica, conferindo plausibilidade a mundo e à existência humana. (Oliveira Junior, 2016, P.158)

Conforme exposto até aqui, é possível perceber a importância da relação do Tremembé com a mãe natureza na configuração dos seus saberes, bem como as especificidades que permeiam a forma de ler os fenômenos naturais. Piedade Santos, Aurineide Holanda e Francisco Souza, professores indígenas Tremembé, em seu TCC “Fauna e Flora Tremembé da Região da Mata” explicitam que a relação dos índios com as plantas e animais ocorrem de forma íntima e de diversas maneiras, perpassando a alimentação, as curas do corpo e espírito, as expressões do cotidiano como os passos de dança e as letras das músicas de Torém.

Dessa relação emerge uma sabedoria que possibilita decifrar os fenômenos da natureza tendo por referência a experiência e a observação “quando aparecem muitas formigas de asas, é sinal de bom inverno e que logo, logo irá chover” (Santos; Holanda; Souza, 2014, p.13), ou ainda, “quando os porcos e o gado escaramuçam, ou quando o pau-ferro floresce cedo estão indicando um inverno cedo e bastante intenso” (Santos; Holanda; Souza, 2014, p.13).

Essa intimidade com a natureza possibilita, ainda criar cultura através da observação e imitação dos comportamentos dos animais, “Os passos da prática do Torém emitem uma imitação das andanças e vivências dos animais locais, como a briga dos guaxinins, o bote da cobra caninana e o salto da tainha, entre outros” (Santos; Holanda; Souza, 2014, p.14). Esse potencial criador aparece ainda nas letras das músicas do Torém que remetem a acontecimentos como o canto da jandaia, o comportamento da formiga e do camarão, e nas histórias que se utilizam de animais como personagem para passar ensinamentos às gerações

futuras. Assim a relação dos Tremembé com a flora e a fauna não se resume a extração de recursos destinados a sobrevivência, mas representa uma “fonte de legado para o enfrentamento das batalhas ao longo da vida” (Santos; Holanda; Souza, 2014, p.18), expresso na dança, no canto, nas histórias.

No TCC intitulado “O Lagamar⁵ na vida dos Tremembé da Varjota e da Tapera” escrito pelos professores indígenas Tremembé, José Robério Guilherme, Maria Joelma Félix e Maria Lucélia Jacinto, relata a relação dos Tremembé com o Lagamar, uma relação tradicionalmente marcada pela pesca, o lazer e a espiritualidade. O lagamar era um “lugar de afetos, de alegrias, de amores, de relações amorosas, de lazer, de trabalho, de extrair o sustento” (Guilherme; Felix; Jacinto, 2014, p.13), “pai e mãe das comunidades da Varjota e da Tapera” de onde retiravam a alimentação para o seu sustento e de suas famílias. Um espaço sacralizado, que comporta uma dimensão espiritual marcada pela presença de encantados.

No lagamar, também existem seres invisíveis que nos protegem e nos ajudam, como forma de proteger o nosso espírito e nossa alma. Damos o nome de seres encantados a estes. Uns acreditam que são nossos ancestrais que se foram, outros dizem que são seres que o pai Tupã enviou para proteção dos pescadores. Na verdade, tudo isso é correto para o povo Tremembé. (Guilherme; Felix; Jacinto, 2014, p.31)

Nesse espaço se desenvolve toda uma pesca artesanal feita à anzol, tarrafas e curral e a captura de crustáceos com as mãos. Atividades que exigem uma preparação do pescador tanto de conhecimentos técnicos para a atividade, como espiritual que perpassa fazer orações, rezas, pedir a permissão dos encantados para ter uma pescaria tranquila.

Creemos que compreender como os Tremembé entendem e se relacionam com a natureza é fundamental para nos aproximarmos de maneira inteligível dos saberes tradicionais Tremembé. Contudo, apesar dessa sacralidade que persiste na leitura da natureza, do vínculo de dependência e cumplicidade da etnia com seus ecossistemas e da afetividade em suas relações com o ambiente, os Tremembé não estão à margem das problemáticas ambientais da sociedade moderna.

⁵ O Lagamar é uma região de mangue que circunda o rio Aracatimirim, espaço de boas pescarias e de conquistas alimentares para o povo Tremembé, estando situado a maior parte da região da mata próximo às localidades da Varjota, Tapera e Saquinho. Lideranças mais antigas afirmam que a localização do Lagamar sofreu mudança de localidade devido a uma grande enchente.

Podemos entender que o lagamar se caracteriza por essa área que circunda o rio Aracatimirim.² Ou seja, às margens do rio, temos o surgimento de um ecossistema que podemos aqui denominar de mangue, bastante associado à mistura de água salgada com a água doce e uma vegetação muito específica e uma fauna bem peculiar. Este lugar no qual o lagamar se instala é o mangue. O lagamar seria a área líquida, úmida, do mangue. (Guilherme; Felix; Jacinto, 2014, p.21)

Eles enfrentam desafios como a degradação dos seus ecossistemas, a invasão dos seus espaços por empreendimentos como a monocultura do coco promovido pela empresa Ducoco, o avanço da pesca industrial no mar de Almofala que exige uma releitura e remodelamento do território do mar e a expansão das usinas eólicas em seu território. Todavia, mesmo as problemáticas ambientais vivenciadas por eles podem ser explicadas dentro de uma lógica específica que vê na dessacralização da natureza, a morte dos ecossistemas, na perda dos laços de afeto o abandono, e no acúmulo a escassez da fonte de vida.

Por fim, destacamos que embora a categorizemos “leitura da mãe natureza” de forma em separada das demais, ela perpassa todas elas e é dialeticamente complementada pelas demais. Vejamos uma aproximação com as duas anteriormente trabalhadas: por exemplo, quando falamos de relações intergeracionais - lócus de transmissão e produção de saberes entre gerações, por meio das narrativas, memórias, inspirações e vivências, é impossível dissociar que as vivências que dão base as memórias e narrativas se relacionam ao território Tremembé, a espaços como o mar, o mangue, os córregos, as lagoas, etc. As inspirações espirituais são também interligadas a esse espaço físico, simbólico e afetivo. Lugar no qual estão enterrados os “troncos velhos”, ou seja, os antepassados; no qual habitam os encantados sob a sombra de um cajueiro, no leito de um rio, às margens de uma lagoa...

Por outro lado, quando olhamos para a categoria experiência, fica nítido a importância da leitura da mãe natureza. Conforme o Cacique João Venância a sabedoria Tremembé vem “da experiência da vivência da natureza”, ou ainda, de “andar ligado com a natureza e com o tempo”. Já para Zé Domingo: “O segredo da natureza (...) se abrir os sentidos e prestar atenção, ele avista”, ou seja, é possível decifrá-la em algum nível, por exemplo, é possível escutar o coqueiro que “segredou chuva com voz de vento”. Ao pensarmos os saberes Tremembé que envolvem a pesca, a plantação, a navegação, a cura pelas ervas, a espiritualidade, vemos que todos pressupõem uma leitura aguçada da mãe natureza.

Por último, a leitura da mãe natureza, promove ainda um saber que faz viver, que proporciona a cura, o alimento do corpo e do espírito, que articula visões de mundo que fortalecem a luta Tremembé ao reafirmar os vínculos com a terra e a singularidade cultural desse povo. Dito isto, adentramos a quarta categoria que trazemos para pensar os saberes tradicionais Tremembé, é um **saber “que faz viver”**.

Recordo o Pajé Luís Caboclo ao falar sobre a cura por meio das ervas medicinais e pelas rezas, ele destacou a importância desses conhecimentos tradicionais para a sobrevivência e saúde dos indígenas, um saber que não está ligado à lógica do mercado, mas a da utilidade,

do fazer viver. Um saber que possibilitou a vida mesmo em contextos social de isolamento, ou de negligenciamento por parte das políticas públicas de assistência básica.

Cada um somos espíritos, as aves têm espírito, a água tem espírito. [...] A medicina tradicional se insere nessa parte. Rapar um pau, faz um lambedor e fica bom. [...] Os Tremembé já viveram sozinhos por muito tempo e vivendo com seus próprios conhecimentos (Pajé. Dezembro de 2011).

O cacique João Venância ao nos falar sobre sua experiência como professor do Magistério Indígena Tremembé lecionando as disciplinas de Torém e Saberes do céu, da terra e do mar, destacou “que não tem dinheiro para pagar um saber desse”, e acrescentou ser “um saber que serve para fazer viver”. Um saber que possibilita a pesca em alto mar e garante o alimento, um saber que ajuda no manejo das ervas e promove a cura, um saber sobre a trajetória histórica da etnia que fortalece a luta pela sua indianidade e a terra que tradicionalmente ocupavam.

Não é difícil perceber a relação entre os saberes da pesca em mar ou mangue, da agricultura, da feitura do artesanato, da medicina tradicional, da relação de cumplicidades com os encantados para o ‘fazer viver’, seja pela garantia do alimento da mesa, dos utensílios de uso cotidiano ou da criação de um excedente para a troca ou venda, do alívio e cura das doenças, e ainda, da manutenção de relações de cumplicidade com as forças da natureza favorecendo o sucesso nas atividades relacionadas a ele.

Contudo queremos acrescentar aqui os saberes ligados à dimensão política da luta, um saber que talvez possa parecer mais dinâmico e recente que os demais, pois está se formulando e reformulando num contexto sócio-político, bastante agitado. Um saber que envolve a atividade de se apropriar da própria história e narrá-la, ou silenciá-la, dependendo do contexto. Um saber que evidencia certos elementos da cultura Tremembé (dança do Torém, vínculo com a terra; relação com os encantados) contribuindo com o reconhecimento desse povo como indígena. Um saber que permite dialogar com instituições externas na busca pelo acesso a saúde e a educação diferenciada. Em suma, um saber produzido na dinâmica da vida, em contexto de relações, conflitos e negociações, que busca garantir a existência física e simbólica dessa etnia, ou seja, um saber que faz viver.

7. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TREMEMBÉ NO ENSINO DOS SABERES TRADICIONAIS

A prática pedagógica realizada em sala de aula pelo docente não é simplesmente desenvolver de procedimentos metodológicos cartesianos, ela é práxis intencional de direcionamento do processo de ensino aprendizagem, tão pouco é ação individualista ao bel prazer dos desejos docente, mas é ação sociopolítica que deve está comprometida com um coletivo. Se por um lado, ela apresenta um grau de individualidade que se expressa no planejamento, na seleção do conteúdo a ser abordado na aula, na metodologia que o professor vai empregar, nas reflexões que vai fazer em torno do conteúdo, no tipo de exercício que irá propor aos estudantes, entre outros aspectos tipicamente do cotidiano docente. Por outro, apresenta também uma dimensão ético-política ou social que se relaciona ao projeto de cidadania e sociedade para o qual as escolas estão contribuindo com a formação das futuras gerações. Segundo Franco (2016, p.536) “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”, ou seja, não está apartada do contexto social mais amplo no qual a escola está inserida.

De antemão, reconheço que de alguma formas as colocações que se seguem, foram de alguma forma sinalizadas ao apresentar o capítulo que aborda a história da educação escolar indígena e o surgimento das escolas Tremembé, porém aqui elas aparecem como fundamentais para entender as práticas pedagógicas realizadas pelos professores Tremembé nas escolas indígenas, uma vez que são o alicerce sobre os quais se assentam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes Tremembé no ensino dos saberes da tradição.

Assim sendo, nosso olhar é direcionado às intencionalidades das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores Tremembé no ensino e aprendizagem dos saberes tradicionais específicos dessa comunidade indígena. Práticas apresentadas em suas narrativas sobre uma perspectiva eminentemente política, comprometida com a valorização da cultura, a escuta das lideranças portadoras desses saberes da tradição, a reconstrução e visibilização da fronteira étnica diante dos avanços da sociedade moderna, e o fortalecimento da luta pela terra. Estas estão diretamente relacionadas ao projeto sociopolítico de autonomia e autodeterminação dos Tremembé, que se apropria da instituição escolar como instância capaz de promover uma formação humana contextualizada, crítica e democrática.

A prática pedagógica “está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (Franco, 2016, p.540). Assim, tão importante quanto conhecer o contexto social de construção da proposta de educação diferenciada Tremembé como fizemos no capítulo 2, também é necessário conhecer os princípios, ou ainda, as intencionalidades dos professores ao trabalhar com os saberes tradicionais Tremembé, uma vez que é a ação docente, no cotidiano escolar, que põe em movimento o projeto político pedagógico.

Em conformidade com o Plano Político Pedagógico as escolas indígenas Tremembé trabalharam com os saberes tradicionais que objetivam formar os alunos dentro da própria cultura, conhecer suas histórias, dar continuidade a luta pela terra, fortalecer o pertencimento dos educando a comunidade local e o autoconhecimento como um povo indígena. Essa função da escola ganha materialidade na prática pedagógica dos docentes que orientam suas ações para promover momentos de escuta das lideranças e vivências comunitárias, se utilizando de palestras, aulas de campo, entrevistas, momentos culturais, ampliando o espaço da sala de aula para a aldeia, ou ainda, integrando a escola e comunidade. Assim, as ações docentes dos professores no ensino dos saberes da tradição primordialmente são orientadas para promover essa articulação entre escola e comunidade, lideranças e juventude, ou ainda, troncos velhos e pontas da rama. “Como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentrofora) da escola (Franco, 2016, p. 547).

Disso resulta um movimento que amplia o espaço escolar, levando-o para as residências, as casas de farinha, as matas, mares e mangues. Contextualizando os saberes tradicionais no território Tremembé, espaço de reprodução material, social, cultural e espiritual da etnia. Segundo Ramos (1988) o território de um povo não é apenas um recurso natural a ser explorado para a sua subsistência, ele é o suporte da vida social no qual se assentam suas crenças e conhecimentos. Ele entende que o território indígena é o lugar de morada dos antepassados enterrados sob o seu solo, é portanto, terra sagrada. No mesmo sentido, Bonnermasion (2002) destaca que a etnia se cria e se fortalece pela profundidade de sua ancoragem no solo, pela correspondência entre representação simbólica e espaço. Ressalta o signo do sagrado que perpassa esses territórios ocupados não apenas pelos viventes, mas também pela presença dos mortos que os marcam numa aproximação entre o material e o espiritual. Assim, cremos que conhecer os espaços das aldeias é um exercício de imersão na cultura, nos espaços de produção material da subsistência (plântio, pesca, processamento da mandioca) e também simbólico (conhecimentos e crenças) desse povo, marcado pela forma como significam sua atuação no espaço numa dialética objetividade e subjetividade.

As práticas pedagógicas promovem a fala-escuta de outras autoridades, não apenas os docentes, ou seja, pessoas da comunidade, em especial as lideranças mais idosas, que possuem maior entendimento sobre os saberes tradicionais, tendo-os vivenciado, significado e elaborado como uma sabedoria corporificada. Segundo, Bosi (2023, p.18) os velhos “são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara”. Pelos longos anos de vida eles têm muitas lembranças e experiências, assim suas memórias orais são sempre uma experiência profunda na qual se verifica uma história social bem desenvolvida, daí que nas tribos primitivas, os velhos sejam os guardiões da tradição. (Bosi, 2023). Refletindo as práticas desenvolvidas pelos professores entrevistados, observamos que por um lado elas buscam promover a escuta das lideranças referendando essa função social de guardiões dos saberes da tradição, por outro tomam para si essa responsabilidade de escutar as narrativas e registrá-las com o objetivo de preservá-la para as futuras gerações.

Ana Cristina professora da escola da Varjota destaca que a ação docente no trabalho com os saberes tradicionais Tremembé deve ser orientada no sentido de escutar as lideranças, trazê-las para a escola, valorizar a cultura, a tradição, a história e fortalecer a luta. Evidenciamos que a trajetória da docente em questão é marcada pela vivência do processo de escolarização tanto na escola indígena como nas escolas convencionais do Estado. Formou-se na primeira turma de professores indígenas Tremembé no contexto do Magistério Indígena Tremembé Superior e recentemente atuou como docente da segunda turma de professores indígenas no Curso Cuiambá, ministrando com outros professores também indígenas a disciplina de estágio, na qual o foco foi o trabalho com os saberes tradicionais nas escolas. Em entrevista, Ela narrou como entende o papel da escola no ensino desses saberes e como pensa as práticas pedagógicas nesse contexto escolar.

E aí, hoje a escola. Eu acho que a forma da escola... o papel da escola hoje é escutar. Escutar essas lideranças. Trazer. Fazer mais palestras. Trazer mais essas pessoas para participar. para participar da vida escolar. para poder deixar esses saberes.

(...)

Esse estágio ele veio justamente para mostrar o papel. Primeiro o papel da escola diferenciada . O entendimento que o professor tem do papel da escola diferenciada. E quais as atividades que fortalecem. Fortalecem a luta. Porque muitas vezes por eu ter uma formação e eu estar na área, eu acabo me debruçando sobre aquela formação que eu tenho para alcançar os objetivos do Estado, para alcançar as metas e nisso eu vou esquecendo do cultural, do tradicional, dos valores, da história do meu povo. E aí vou deixando. Vou deixando. E aí fica no esquecimento. E aí o estágio veio justamente para isso, para lembrar que o papel da escola não é alcançar o objetivo do Estado, mas é fortalecer as escolas Tremembé.

(...)

Aí quando eles relatam nos relatórios, descrevem a atividade e dizem que isso fortaleceu o nosso povo. Aí êpa. Ainda bem que eles acordaram. E o que a gente mais pediu durante os dois estágios foi que isso não ficasse apenas nos registros, apenas nessas atividades realizadas para cumprir a carga horária do estágio, mas que elas ficassem no dia a dia escolar. Fazendo parte do dia a dia escolar das escolas. Porque

as escolas Tremembé são frutos dessa luta e elas precisam reforçar essa luta. E aí também lembrar que hoje em dia as pautas do nosso movimento estão sendo todas puxadas pela gente, né.

(...)

Aí, graças a Deus, a gente tem conseguido articular. então muita coisa que as lideranças diziam na época do MIT e do MITS que a gente não entendia naquele momento. Hoje em dia a gente está conseguindo compreender, que éramos nós, as pessoas que estavam sendo formada para hoje está dando continuidade no movimento. (Professora Ana Cristina - Escola da Varjota, entrevista, março de 2023)

Dentre os elementos significativos para pensar a prática pedagógica está a valorização da escuta das narrativas das lideranças, os mais velhos, ou ainda, os troncos velhos. Para Walter Benjamin (1994) o narrador conta o que ele extrai da experiência, seja a própria ou a de outrem, em contrapartida ele a torna experiência de quem ouve a suas histórias, entretanto esta é uma prática em vias de extinção no mundo moderno, o que leva a privação da capacidade de intercambiar experiências

Sobre o exercício da escuta nas práticas pedagógicas Freire destaca que esta é fundamental para uma pedagogia crítico-libertadora, para a tessitura de relações democráticas e solidárias, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a eles” (Freire, 2007, p.113).

A escuta genuinamente implica a predisposição para compreender a leitura do mundo de outrem, valorizar as suas experiências e a forma como estas foram significadas. Escutar genuinamente o outro é humanizá-lo, reconhecê-lo como potência de vida, criatura e criador, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 2018, p.108).

Na perspectiva da prática pedagógica o educador que escuta os educandos, a comunidade escolar e as lideranças comunitárias aprendem a difícil lição de transformar os seus discursos e ações. A escuta faz parte das construções dialógicas porque se faz coletiva, compactuada e referenda a ação. A escuta rompe com a “cultura do silêncio” que objetifica homens e mulheres, nega-lhes sua capacidade criadora, seu potencial epistemológico de significar o mundo e agir sobre ele para transformá-lo em um lugar melhor, em suma nega a vocação ontológica de “ser mais”, desumaniza-o. “A cultura do silêncio que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas” necessariamente os constitui desta forma” (Freire, 2018, p.234).

A cultura do silêncio, aqui entendida como uma das facetas do processo de colonialidade, historicamente negou as histórias, saberes e a própria humanidade a inúmeros povos como os indígenas Tremembé. Legitimando uma série de violência físicas e simbólicas. Assim, a escutar implica redescobrir-se, redescobrir como ser no mundo, rehumanizar-se.

Escutar e dialogar são, portanto, fundamentais a ação docente aqui apresentada, pois a representatividade desta advém de pactos sociais, que numa perspectiva democrática se constrói pelo diálogo. Assim, as práticas pedagógicas enfrentam “um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição” (Franco, 2016, p.541).

Ainda pensando, a concepção de escola Tremembé em suas imbricações com o projeto de sociedade o professor Naldinho Tremembé - que também vivenciou a educação escolar do Estado e a Indígena Tremembé, é docente na Escola da Varjota e participou como professor do Curso Cuiambá - destaca o papel da escola no fortalecimento da identidade indígena significando seu próprio percurso como estudante na escola Tremembé e confrontando-o com o ensino nas escolas não indígenas.

Primeiro que o MIT e o MITS fez a gente olhar diferente para cultura, né. Primeiro foi um fortalecimento da identidade da gente. Eu lembro que eu fiz o ensino médio convencional e nesse período a gente não se identificava como Tremembé por várias questões. E aí a formação fez a gente deixar aflorar essa identidade e aí como a Kiki falou, eu acho que o maior barato da formação MIT e MITS foi a gente voltar os ouvidos para as nossas lideranças, para o nosso povo.

O legado que fica foi a escuta que nós realizamos, né. Isso que fortalece para o trabalho hoje em dia na escola. E assim, a experiência que a gente vivenciou na formação, ela dá margem para a gente inclusive ser o mediador dentro da escola hoje em dia

E aí, não deixa de a gente colocar que a escola tem esse papel. Nasceu de uma luta. Eu lembro aqui que a Escola da Varjota, quando o pessoal pensou na construção da escola, foi justamente para fortalecer essa luta. Pelo que estavam vivenciando naquele período. E aí a frase da Tia Diana que a gente sempre coloca como abertura de todas as pautas, é que, queremos uma escola que não mude nosso jeito de ser. Justamente para fortalecer a identidade e a luta do povo. (Professor Naldinho - Escola da Varjota, entrevista, 2023 - grifo nosso)

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola indígena surgem como possibilidades para lançar “um olhar diferente para cultura” dos Tremembé da qual seja possível emergir fortalecidos para a luta através da consciência de sua identidade cultural. Aqui o que se coloca é a questão do autoconhecimento, da valorização das práticas culturais comunitárias, ou seja, do modo de ser e existir Tremembé.

Rememoramos que historicamente a atuação das escolas em comunidades indígenas esteve a serviço da integração desses povos à comunidade nacional, através do silenciamento, negação e inferiorização de seus saberes e cultura. Freire entende esse processo de negação dos saberes populares como invasão cultural, ou seja, “a penetração que fazem os

invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Freire, 2018, p.205).

Em sentido oposto às práticas pedagógicas Tremembé segundo relatos dos entrevistados busca enraizar-se em seus contextos, desvelar as dicotomias que promovem a hierarquização entre a cultura indígena e a cultura branca. Também promove a análise crítica do contexto histórico atual, partindo da valorização dos saberes tradicionais, bem como das limitações que o modo de vida moderno apresenta, exigindo uma constante reconfiguração cultural, e até impedindo, a perpetuação dessas práticas sócio-culturais e dos saberes que a constituem. Dessa maneira, a ação docente restitui em alguma medida a dimensão da ação social ao ensino-aprendizagem. O objetivo não é ensinar para fazer uma avaliação interna ou externa, mas para possibilitar a ação de lutar. Esse tipo de ação educativa já é em si a própria luta. Nessa busca de enraizamento das práticas pedagógicas Tremembé é onde percebemos o seu potencial decolonial.

Para Fiori (2018, p. 12) “uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos”. Significa, ainda, “o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva” (Freire, 2018, p.34).

Nesse contexto, a escola busca proporcionar experiências que possibilitem aos professores, educandos e comunidade assumirem-se como Tremembé e experiências que não mudem o jeito Tremembé de ser, que valorizem os saberes da tradição, os saberes da luta, os saberes dos mais velhos. Freire diria que a prática pedagógica Tremembé é dirigida ao reconhecimento e a assunção da identidade cultural desse povo que se dá na dimensão individual, mas também do coletivo social que integra. Dito de outra forma, significa:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de conhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão do outro. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 2018, p.41).

A narrativa de Naldinho e também de Cristina destacam, ainda, a importância da experiência, das vivências dentro da educação diferenciada, das relações comunitárias e do movimento indígena, sendo a promoção dessas experiências fundamentais as práticas

pedagógicas da escola indígena, sendo ela, inclusive, que valida a ação do professor como “mediador dentro da escola” no trabalho com os saberes Tremembé.

Para Bondía (2002, p.1) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência produz a articulação de sentidos tanto em termos do domínio cognitivo como do afetivo, ela conecta presente e passado, articula vida e conhecimento, une gerações. As experiências nas práticas pedagógicas perpassam por um lado a escuta das narrativas orais das lideranças, e por outro lado a reflexão em torno das vivências coletivas incorporando aspectos simbólicos e afetivos. Segundo Franco (2016, p.542) “as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”.

É preciso reconhecer que por um lado que as práticas pedagógicas são marcadas pelas experiências, corporeidade, formação, condições de trabalho e opções teórico-metodológicas dos professores (Caldeira E Zaidan, 2010), por outro não se dão livres dos conflitos entre projetos de educação divergentes e dos conflitos que obscurantizam a busca de assunção de si (Freire, 1996).

No Caso da escola indígena Tremembé eles se veem diante do desafio de articular projetos de educação nem sempre com objetivos congruentes. Ao passo que na perspectiva da comunidade o objetivo fundamental é fortalecer a luta com a valorização dos saberes tradicionais e o acesso ao conhecimento da sociedade nacional que podem fortalecer a luta e fazer viver de forma digna e democrática a comunidade. As diretrizes da educação estadual e nacional são fortemente marcadas pelas avaliações externas, o que demanda um movimento de vigilância e cobranças constante em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas.

É claro que é importante passar os conhecimentos da base comum, a gente tem feito isso. Inclusive nós temos resultados, o resultado do ENEM para mostrar ao povão de que não é só dizer. Nós temos, graças a Deus, alcançado todos os anos colocar alunos agora nas Universidades através do ENEM. Mas assim, como ponto de partida é a luta do povo, né. A gente tem conseguido conciliar bem os saberes do povo com o conhecimento da base comum. Aí eu penso que nós como professores que fomos formados no MITS. Eu acho que as lideranças colocaram nós para isso, né. Aí a gente colocava isso para os meninos no estágio. Colocava que a gente precisava que eles não fossem professores apenas ali na sala de aula, que eles precisavam passar por esse processo para defender a causa, para ir para reunião, para ir para o embate, para conversar com o Estado.

Aí sempre a gente dizia: - Gente a experiências que nossos mais velhos colocaram, de que a sua trajetória principal era a oralidade. Foi a oralidade, né. No embate, nas suas lutas. Eles tentaram passar para a gente e eles nos colocaram na escola para ter esse conhecimento de repasse. Fortalecer a juventude e as crianças, mas também para a gente ter esse posicionamento em relação à luta. Então vocês precisam se expor, né. Nós colocávamos isso para os meninos do Cuiambá. E aí, isso é fruto de uma experiência que a gente vivenciou.

Eu sempre me reporto pra época em que eu fui apontado como candidato a fazer o MITS. Eu sempre me reporto, né. Assim, para mim foi um choque, um impacto tão grande. Eu? Eu. Eu. É você mesmo. Está sendo apontado para ser candidato a futuro professor. E aí hoje quando eu me tornei orientador de estágio, quando eu ministrei aula no Cuiambá. Eu me reporto para aquela situação de que eu estou cumprindo meu papel que eu fui chamado. E aí eu passava isso para os meninos do Cuiambá. Nós somos frutos de um processo, filhos de uma luta, né. A gente precisa dar continuidade. Essa é a ideia. (Professor Naldinho - Escola da Varjota, entrevista, março de 2023 - grifo nosso)

A narrativa de Naldinho evidencia a profunda relação entre escola e comunidade, entre ser professor e liderança do movimento indígena simultaneamente, ao mesmo tempo nos adverte para os desafios que é implantar um currículo intercultural com uma variedade de saberes e objetivos a serem alcançados, que contemplem tanto as demandas da comunidade quanto às demandas do Estado. Assim, permitem que os educandos afirmem-se como Tremembé e aflorem essa identidade em diálogo com a comunidade, além de lograrem ocupar postos almejados na sociedade extra-aldeia. Getúlio Tremembé em depoimento informal destacou que, às vezes, é como se existissem duas escolas numa só, uma indígena e outra convencional.

Luciano (2011) destaca que um dos desafios da educação escolar indígena é sua perspectiva dualista em função da qual implementam currículos híbridos, os quais nem sempre conseguem dialogar de forma eficiente os saberes da tradição e os saberes da sociedade branca e no qual, às vezes, há uma disputa de tempo-escola entre dois saberes com prevalência do último. O risco desses projetos é “não atender nem as perspectivas históricas e identitárias nem os novos interesses pelo acesso aos conhecimentos e tecnologias do mundo branco” (Luciano, 2011, p.203).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos docentes devem intencionar a mediação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos modernos, entre os saberes indígenas e brancos, entre as metodologias convencionais e as inerentes ao processo de ensino-aprendizagem típicos do povo Tremembé. Afinal a escola se configura como espaço de fortalecimento da luta, de síntese de saberes, de construção de novas lideranças empenhadas na defesa dos interesses da comunidade.

E aí quando a Kiki coloca sobre essa presença maciça dos jovens [na Marcha Tremembé em 2022] é assim no entendimento que eles estão compreendendo qual é o papel da escola e porque eles estão na escola diferenciada. Sempre a gente coloca ‘vocês podem ganhar o mundo, mas não pode perder de vista a essência’, o seu território, a sua cultura. Então a gente sempre coloca isso para eles. E aí, às vezes, demora um pouco para eles entenderem. E agora nós temos uma força dos jovens muito grande aqui na comunidade. Assim, com sede de luta mesmo. Isso para nós é muito gratificante porque esses meninos passaram pela escola e a gente todo tempo falando isso, falando isso. Falando que eles poderiam fazer tudo isso sem perder de vista. Pode sair para fora . Pode ganhar o mundo. Mas agora eles estão nessa luta . E

para nós assim. Volto a dizer. Nós estamos cumprindo nosso papel enquanto escola, porque é isso que a gente quer. Formar os jovens para defender a sua causa. (Professor Naldinho - Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Considerando essa função social que os docentes atribuem à escola em diálogo com as práticas pedagógicas inferimos que se faz necessário uma ação docente baseada em uma reflexão crítica em torno das articulações que estão sendo feita entre os saberes brancos e os saberes indígenas, uma reflexão crítica que possibilita desvelar as hierarquizações coloniais que persistem ainda na atualidade e orientam os currículos impostos de fora para dentro, bem como promover um movimento contínuo de reafirma a intencionalidade pedagógica da escola, ou seja, o fortalecimento das identidades e da luta através da valorização dos saberes tradicionais, da escuta das lideranças e do acesso a saberes extra aldeias fundamentais para o fortalecimento da autonomia da comunidade nas relações externas.

Conforme Franco (2016) são necessários dois movimentos para transformar uma prática docente em prática pedagógica: a primeira é a reflexão crítica e a segunda é a consciência da intencionalidade da prática. Assim quando o docente “está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica” (Franco 2016, p. 541). Uma vez que implica planejamento, finalidade, vigilância crítica e responsabilidade social.

Dentre as intencionalidades da escola indígena observamos nas narrativas o conhecimento sobre o território que os Tremembé tradicionalmente ocupam, a promoção do reconhecimento desses espaços, das relações de parentescos e dos modos de vida da comunidade. Saberes que orientam a luta e favorecem a vigilância contra as tentativas de invasão por parte de empreendimentos comerciais como os da monocultura do coco, casas de veraneio, empresas eólicas e construção de estradas.

Desde que eu cheguei nessa escola, há mais de 20 anos, já, uma das primeiras coisas que eu aprendi com as lideranças, foi que uma das primeiras coisas que devem ser repassadas referente a questão dos saberes tradicionais, por exemplo, é a questão do território. Qual é o tamanho do território? Quais são as aldeias que fazem parte desse território? Então a gente tem que focar também nessa parte. (Professora Andreína- Escola Mangue Alto, entrevista outubro de 2022)

Para Tavares (2019) o território para os povos indígenas ultrapassa a perspectiva de fronteira, ele encerra um modo de vida em sua plenitude terrena e espiritual, ele é espaço de vida com um núcleo ético-mítico construído a partir de sua materialidade, no qual vivem os deuses e o seus ancestrais. Daí a importância da luta pelo território tradicionalmente ocupado

cuja relevância não pode ser compreendida dentro da lógica capitalista de produção, pois ela é natureza integrada, é cosmo, lugar de coexistência de todos os seres, humanos e não humanos.

Para os povos originários, o território é sempre muito mais do que um pedaço de terra onde fincar a moradia, ou plantar, ou enterrar os mortos, ou tomar banho de rio. O território é a forma da substância, é um dos seus principais atributos, é o próprio deus tornado ser. É nele – o território – que a vida se espraia, cheia de potência, pronta para existir na lógica das paixões felizes (Tavares,2019, p.47)

Logo podemos inferir que a luta pelo território é a luta pela cultura, pela defesa dos saberes da tradição, e a defesa desses saberes implica na luta pela materialidade que dá suporte a epistemologia e cosmologia Tremembé. Uma luta que pode ser entendida como decolonial, pois implica em outra lógica de estar com a terra que não a da exploração capitalista e a perpetuação de outros epistemologia confrontando a perspectiva epistemicida e moculturalista instaurada com a modernidade/colonialidade.

Pensar as práticas pedagógicas Tremembé na interface com os saberes da cultura, implica refletir sobre a importância dos saberes da cultura na luta pela afirmação étnica e a perpetuação desses saberes para as novas gerações. Para Freire (1982) a consciência crítica envolve tomar posse da realidade, desmistificá-la, considerando suas correlações causais e circunstâncias. A conscientização “ultrapassa o nível da tomada de consciência através da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser desta situação, para constituir-se em ação transformadora desta realidade.” (Gadotti, 1996, p 81). Nesse sentido, a professora e coordenadora pedagógica Cleidiane destaca a necessidade da aprendizagem da dança do Torém na escola paralela à conscientização sobre sua importância para a luta.

Eles aprenderam a dançar Torém. Aprenderam a importância que tem o Torém. Aprenderam a dançar uma Aranha corretamente, a dançar o Caçador. Aprenderam a importância da escola, da educação diferenciada. Eles aprenderam muitas coisas que eles não sabiam. Aprenderam a respeitar a cultura que é deles e eles não conheciam. E reforçou para os que já estavam, né, também. Então era muito isso de trabalhar a cultura dentro da escola de diversas formas, em diversos conteúdos. Em diversos temas a gente trazia esse aprendizado para eles.(Professora Cleidiane - Escola da Praia, entrevista janeiro de 2023)

Em vistas disso as práticas pedagógicas da escola devem ser pensadas para possibilitar que os estudantes vivam a suas diferenças culturais, assim como proporciona na dança do Torém e na análise crítica desse ritual, que precisa incluir o reconhecimento da história de luta e afirmação do coletivo ao qual pertencem, é preciso também confrontar as narrativas oficiais sobre ‘o ser índio’ marcadas por um viés colonializante e subalternizante, cujo o modo de ser e existir europeu é tido como padrão de referência superior e universal e os

demais considerados bárbaros e primitivos. Assim podemos pensar as práticas pedagógicas da escola indígena como fundamentais para o processo de reapropriação do ser Tremembé, para a reconstrução e a reapropriação do significado de suas histórias, ou conforme Fontelles (2002), como instrumento de construção e experimentação do devir Tremembé.

Ao refletir sobre sua prática pedagógica e a escola indígena, a professora Gilsa destaca a importância das crianças desde os primeiros anos escolares conhecerem a história do povo Tremembé, por meio das danças e cantos para, logo cedo, aprenderem a importância dessa singularidade cultural em prol da instrumentalização da luta.

Só que a nossa História tem que ser contada e ela é contada, é falada dentro da escola, porque se não perde o sentido. Se não, não é escola diferenciada, né.

Geralmente as pessoas ficam: - Aí como é a escola diferenciada? Tem várias características, mas você só passa a conhecer a escola diferenciada quando você está dentro dela. Quando você pesquisadora Renatinha vai para dentro da escola e conhece a nossa história. E conhece como é que a gente trabalha. Como é que a gente faz.

As pessoas, às vezes, dizem, eu não vi nada. Não tinha índio, mas caramba, não tem como você chegar na escola indígena e as pessoas estarem todas nuas, né.

E aí, os nossos alunos hoje, é isso que eles fazem. Aprender a importância do mocororó. Aprender a importância das músicas, do passo do Torém, das danças. Isso é o que a gente vem fazendo dentro da nossa escola.

Por isso, a importância da escola. Por isso a importância de estar praticando a cultura. Porque se eu ensinar a Sofia desde pequena a dançar e cantar a música do Torém, quando ela estiver grande, ela não vai esquecer, mas ela tem que praticar. E onde é que ela vai praticar? Na escola.

Isso é importante para a luta, porque não existe índio sem cultura. Não existe índio sem dançar Torém. O índio ele tem que está aí. O índio tem que realmente vestir a camisa. Ele tem que brigar. Ele tem que ir à luta. Ele não tem que pensar só nele. Ele tem de pensar em todos. Em todos ao seu lado. Então a gente tem que realmente lutar pelos nossos direitos. (Professora Gilsa - Escola da Praia, jan. de 2023 -Grifo nosso)

Assim a função social das escolas diferenciadas indígenas é contar a história dos indígenas, é refletir sobre os estereótipos construídos em torno da imagem dos indígenas, é aprender a importância dos saberes da tradição (mocororó, músicas, Torém, entre outras danças) para a valorização e o fortalecimento da identidade, pois como afirma Gilsa “ não existe índio sem cultura”, vestir-se com sua cultura é preparar-se para ir a luta pelos direitos indígenas.

Apesar de toda a orientação ético-política que perpassa as práticas pedagógicas em articulação com os saberes tradicionais, não podemos dizer que a ação docente ocorram livre de pressões sociais, de antagonismo. Permeiam esse processo, perspectivas diferentes de se fazer educação, a partir dos avanços dos ideais de modernidade que confrontam as práticas tradicionais e da propagação das igrejas na comunidades com a difusão de crenças e valores que se chocam com saberes Tremembé, em especial os relacionados a espiritualidade.

Lembremos Cunha (2016, p. 547) para quem as práticas pedagógicas só podem ser entendidas sobre a perspectiva da totalidade, ou seja, “expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e

ideológicas”. Elas se estruturam dialeticamente entre homem, mundo, história e circunstância, em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação.

Dentre os maiores desafios enfrentados pelos docentes durante a pesquisa, três se destacaram: a disputa com o modelo de escola hegemônico que se coloca como o único capaz de garantir acesso ao mundo extraaldeia, a religiosidade que tem interferido na prática dos saberes tradicionais e a pandemia que dificultou o trabalho com os saberes da tradição e as relações interpessoais.

No que concerne à disputa com o modelo de escola hegemônico como já explicitamos anteriormente existe o desafio de não se deixar ser absorvido pelos currículos do Estado, de dialogar os saberes indígenas e os saberes brancos de forma crítica e intercultural. Outra questão que se coloca é o fato de que nos exames externos quase nunca aparecem questionamentos sobre os saberes tradicionais Tremembé, embora destaquem que em 2021 caiu uma questão sobre o Torém no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), mesmo evidenciando que a linguagem desses exames não é a deles, eles não se reconhecem na forma que o conteúdo é abordado. Destacam, ainda, o fato de pais indígenas colocarem seus filhos nas escolas convencionais por acreditar que só estas são capazes de os fazerem lograr acesso a espaços sociais mais elevados extraaldeia e ingressar numa universidade.

E assim eu fico pensando Renatinha que a gente tem gente nosso mesmo. Índios mesmos que não valorizam, né mulher. Preferem estudar numa escola convencional onde ele não vai aprender nada da sua cultura, nada da sua história. Fico me perguntando, sabe. Mas cada um escolhe o que quer da sua vida. A gente na escola tem sempre essa função de estar ali orientando nossos alunos para a valorização, para cuidar, para zelar do que é deles. (Gilsa- Escola da Praia, entrevista out. de 2022)

Daí que seja possível observar nas narrativas a preocupação em deixar evidente que as escolas indígenas também são capazes de promover a aprovação dos seus estudantes nas universidades via Enem como explicitada por Naldinho Tremembé “Inclusive nós temos resultados, o resultado do Enem para mostrar ao povão de que não é só dizer. Nós temos, graças a Deus, alcançado todos os anos colocar alunos agora nas Universidades através do Enem”. No mesmo sentido, a professora Gilsa evidencia que a escola busca a relação entre os dois mundos, para viabilizar os saberes necessários, não apenas da cultura Tremembé como também os saberes extra-aldeia, ou seja, os saberes de dentro e de fora.

Eu sempre digo que os nossos alunos... Eu já penso diferente de algumas pessoas. Eu acho que nossos alunos realmente devem fazer vestibular. Aquele que quer, né? Ninguém força. Mas eu sou a favor que eles façam vestibular, que eles façam uma provinha ali, que seja voltada tanto para usar lá fora como dentro da aldeia. Sabe por causa de que? Porque eles vão precisar usar para lá fora, para estudar, para fazer qualquer curso lá fora, né? Então a gente tem que estar sempre nos dois mundos. A

gente não pode mais viver só num mundo só, mas em dois mundos. (Professora Gilsa - Escola da Praia, entrevista, 2022)

Como o modelo de escolarização convencional permanece presente entre os Tremembé a escolha em colocar os filhos na escola indígena é uma opção política. Enquanto observamos em alguns pais o orgulho em afirmar que seus filhos sempre estudaram na escola indígena, outros seguem matriculando os seus na escola convencional por motivos diversos como por exemplo a opção religiosa, que impede que participem de algumas disciplinas que tratam dos saberes da tradição. Entretanto, quanto mais fortalecida a comunidade estiver, mais aflorado será o autoconhecimento. Quanto mais os alunos egressos da escola indígena chegam ao nível superior nas universidades, faculdades e institutos, mais parece se fortalecer a escola.

A gente tinha um público agora, ano passado, de metade dos alunos do fundamental II que entraram, eram alunos novatos. Eram alunos que nunca tinham estudado em escola indígena. Então eles não sabiam nada da cultura. Não sabiam nada. Não sabiam dançar o Torém. Não sabiam... não conheciam nada. Chegaram mesmo de outra realidade, que não era a deles, porque eles são filhos de indígenas; mas sempre tinham estudado em outras escolas que não eram indígenas. E a gente teve esse desafio muito grande. (Professora Cleidina - Escola da Praia, entrevista, 2022)

A questão que se coloca não é apenas não conhecer os saberes da cultura, pois de alguma maneira estes saberes circulam pelo território, nos canteiros de plantas medicinais, nos alpendres cobertos de palha, na calmaria trazidas pelas águas, mas a desconstrução que muitas vezes é necessário se fazer sobre quais saberes são importantes, bem como a desconstrução de práticas bancárias de transmissão do conhecimentos para instaurar outras como a conversa com os idosos da comunidade, a escuta do silêncio nas matas e mares e seus prováveis significados durante as aulas, dentre outras.

Ao refletir sobre as vivências das práticas pedagógicas Tremembé no ensino dos saberes da tradição, como é o caso da dança do Torém, a professora Ana Cristina destaca o desafio que tem sido trabalhar com essas experiências devido às 'invasões religiosas'. Afinal, tem encontrado resistências nas participações dessas práticas pelos adeptos de religiões diferentes entre os próprios Tremembé, principalmente após a pandemia.

Hoje a gente tem outro[público de aluno].Naquele tempo nós não tínhamos o tanto de... Eu vou dizer assim, as invasões religiosas que a gente tem hoje, naquele tempo nós não tínhamos. Vamos dançar o Torém. Todo mundo. Eu achava engraçado as meninas. Mocinhas de 12 e 13 anos pegavam aqui os maracá, pegavam os tambores. Iam pro centro e lá se vai. Às vezes, a gente pensava em dançar ali cinco minutinhos para fazer a abertura da aula. Nada. Esqueciam Os meninos caíam no pique e nem aí. Depois ficavam inventando arranha. Inventando coisa. A gente precisava ficar chamando. Vamos para a aula. né. Quando era para fazer uma pesquisa os meninos aqui, com um caderninho na mão, escutando aqui a pessoa relatando tudo. E aí teve a questão dessa pandemia. Depois quando voltou, voltou todo mundo meio assustado ainda. (Professora Ana Cristina - Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Ela destaca que as religiões sempre estiveram dentro do território, entretanto evidencia a mudança de perspectiva, pois se antes a igreja demonstrou uma papel colaborativo no fortalecimento da luta pela terra e no reconhecimento da identidade indígena, hoje sob uma óptica de que ‘tudo é pecado’ as danças como o Torém que foi fundamental no contexto da luta pelo reconhecimento étnico tem sido desencorajada, há recusa em frequentar espaços de cura, de ouvir as lideranças que são mestres nesses saberes.

Hoje a gente enfrenta o que anos atrás a gente enfrentava só para o pessoal de fora, para os brancos. Hoje a gente enfrenta de índio com índio. Que é essa questão da implantação, das invasões, da chegada das igrejas.

Aqui na Varjota sempre teve essa questão da igreja católica. (...) mas nunca teve, vamos dizer assim, o domínio que está tendo agora. Hoje, a gente tem as igrejas evangélicas e tem a igreja católica, mas hoje estão com outra visão. As pessoas que estão lá tem outra visão. Então isso vai dificultando o trabalho da escola, né. Porque quase tudo é pecado. É pecado para o pessoal que é evangélico e é pecado para o pessoal que é católico. (risos) A gente fica nessa situação de saia justa, mas que precisa ser... Vou dizer assim, é... ser feita a questão da pesquisa e do escutar os mais velhos. Até porque nós estamos perdendo muitas pessoas. E que esses saberes estão indo, certo. (Professora Ana Cristina - Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Embora a professora Ana Cristina destaque que essa questão se acirrou no pós pandemia, ela é uma questão mais antiga, como rememorei no primeiro capítulo da minha aproximação com o campo. Já em 2011, na disciplina de Torém: Ciência, Cultura e espiritualidade se debatia como a espiritualidade Tremembé era representada pelas igrejas de forma discriminatória. Em 2015, por ocasião da disciplina do ensino médio Torém e Espiritualidade, foi possível perceber a resistência de alguns estudantes, embora nenhum tenha desistido de cursar a disciplina e alguns até tenham afirmado uma mudança de compreensão sobre a espiritualidade. Teve estudantes que afirmaram passar a entender a espiritualidade como o cuidado com o corpo, com a saúde, um estilo de vida mais natural em contato com o ambiente e seu potencial de cura.

No mesmo sentido, a professora Amanda da Escola da Praia, atual cursista do Cuiambá, rememora a sua trajetória como estudante da escola indígena e nos relata caso de estudantes que desistiram do ensino médio diferenciado para não participar das disciplinas sobre o torém e a espiritualidade.

Torém e espiritualidade eu lembro pouco também. Essa deu briga. Essa disciplina aí. No nosso tempo, porque teve um menino que era muito... da igreja católica. Então ele era aqueles católicos muito fervoroso. Aí quando foi para estudar essa disciplina, ele não quis. Ele desistiu do ensino médio por causa dessa disciplina.

E não teve nada demais. Só conhecendo mesmo a nossa História, sobre a espiritualidade Tremembé, sobre os encantados. E ele desistiu. E não era coisa demais, que ele pudesse desistir. E ele desistiu só de saber que nós íamos estudar espiritualidade Tremembé. Desistiu. (Professora Amanda -Escola da Praia, entrevista, 2023)

Esse caso não parece ser o único. Ela segue seu relato destacando que percebe nos estudantes do ensino médio o medo, medo de pecar, medo de incorporar. Esse receio não fica apenas com os estudantes e está presente mesmo entre alguns professores adeptos a essas religiões. Abrimos parênteses para destacar relatos informais que dão conta de docentes que se afastaram da escola devido a sua opção religiosa, como caso extremo temos relatos de docentes que sequer se vacinaram contra a COVID-19 e por isso não retornaram à escola. Retomando a fala da professora,

Hoje os meninos do ensino médio eles até tem medo, não é assim resistência de não querer participar. Eles têm é medo mesmo. As religiões colocam isso na cabeça deles, que é coisa do demônio. Que tipo se você receber um encantado é coisa do demônio. E aí eles ficam com esse receio. Com medo.

Porque até nós mesmo no Cuiambá, nós temos esse preconceito com quem tem essa sensibilidade mais forte, né, que recebe os encantados. Nós mesmo do Cuiambá temos esse preconceito uns com os outros. Tudo é por causa da religião que coloca isso na cabeça das pessoas. Aí ficam com medo de participar. Não tem nada demais, num é essas coisa... Aí bota que é coisa do demônio, que não faz bem, que é aquilo e aquilo outro, mas não é nada demais.

Nós tivemos isso agora na aula do Cuiambá... Nós fomos para o centro de cura. Só que foi só para demonstração mesmo, né, de como é que eles trabalham. Aí nós fomos num centro de cura lá em Telhas. Aí nós fomos. Foi o grupo todinho do Cuiambá, 68 pessoas. E aí nós entramos, mas não foi todos que entraram no centro. Algumas ficaram lá fora por conta da religião. Aí preferiram não entrar. Aí ficaram lá fora. Nós fomos. E aí eles fizeram a demonstração. (Professora Amanda -Escola da Praia, entrevista, 2023)

O fato de alguns professores em formação no Cuiambá se recusarem a adentrar o centro de cura também reverberou na narrativa de Cleidiane que destaca terem sido poucos os que não participaram.

Eles levaram a gente em um centro de cura para ver como acontecia o processo dentro daquele espaço. Só que lá foi feito apenas um ritual de apresentação. Não foi um ritual como costuma ser feito, né. Era mais leve, digamos assim. Quem se sentiu à vontade para entrar e conhecer - que foi a maioria - entrou, conheceu, viu. Quem não se sentiu ficou lá fora esperando - que foram poucas pessoas. A maioria teve curiosidade de entrar. (Professora Cleidiane - Escola da Praia, entrevista out.2022)

O contexto de ‘invasão das religiões’, marcado pelo “preconceito”, “medo”, “receio”, domínio’, ‘ficar de fora’ das vivências ancestrais, em um processo que se ramifica internamente em relações de subalternização e opressão “de índio para índio” marcam o contexto atual das práticas pedagógicas, dificultando o trabalho da escola em especial no que concerne aos encantados, e as práticas de curas espirituais.

O pessoal faz uma ideia muito... muito... muito feia de que essa parte da Espiritualidade Tremembé é coisa do demônio. Aí muitos não querem. Os meninos de hoje em dia não querem participar por causa disso: medo. A religião não permite também. Algumas religiões. Já sobre dançar o Torém, eles praticam o Torém. É de boa. E só na parte mesmo da espiritualidade quando vai mais para a parte dos

encantados. Aí é que eles têm esse receio. (Professora Amanda, Escola da Praia, entrevista, 2023)

O Torém é uma dança que tinha o caráter de brincadeira, de celebração da alegria de estar juntos, de fortalecimento comunitário, de construção de laços de solidariedade e parceria representados pela união das mãos na circularidade da dança. É uma manifestação cultural que foi incorporada como sinal diacrítico no processo de afirmação étnica explicitando ao mundo a existência de um povo indígena em Almofala. Esta dança vem, ou vinha, numa trajetória de explicitar sua dimensão espiritual exatamente por essa possibilidade de estabelecer elos, não barreiras, entre os presentes, fossem esses humanos ou não humanos. Porém, identificamos nos relatos que a questão religiosa tem provocado a desaprovação em participar das rodas de Torém sobre o viés da espiritualidade, assim a igreja numa atitude colonial nega aos seus fiéis a capacidade de transcendência se esta ocorrer fora dos cânones de sua liturgia. Destacamos que para os Tremembé a espiritualidade do Torém tem o sentido de vincular o humano a totalidade universal, é possibilidade de conexão com território, os ancestrais e o divino, é também fortalecimento pessoal e coletivo pela alegria de estar juntos, pelo prazer de estar vivo, de celebrar a vida e ressignificar a morte. Ao que nos parece, com base nas entrevistas, enquanto o Torém é percebido apenas em sua dimensão política não existe resistência, porém quando pensado em sua dimensão espiritual e de festejo pode existir a recusa sob a alegação do pecado.

Sobre essa postura a professora Ana Cristina destaca a diferença entre a primeira formação de nível superior e a atual, destacando que enquanto alguns professores e estudantes olham para essas práticas com rejeição, elas permanecem presentes em sua vida mesmo que não se deem conta. Assim como destaca também a importância das aulas práticas, da inserção comunitária, “de pesquisar”, “de escutar as lideranças” para superar essa visão preconceituosa.

Quando a gente fazia o MIT e o MITS, a gente tinha uma visão, um entendimento da questão da espiritualidade do povo Tremembé. A gente via de uma forma. E que agora quando a gente se coloca, coloca essa visão, coloca esse conhecimento adquirido no curso, ele tem outros olhares. E aí assim. Essa questão da espiritualidade para nós foi muito forte nos dois cursos. E isso fez com que a gente se fortalecesse no sentido de que aprendesse a lidar com as situações. E que agora, se a gente prestar atenção, as pessoas nem levam em consideração isso. Não estão nem aí. Essa questão da espiritualidade, embora para muitos ela seja muito importante, ali no seu dia a dia, e ela se faça presente, mas a gente tem essa outra questão das religiões (professora Ana Cristina - Escola Varjota, entrevista, 2023)

Dentre os desafios nas práticas pedagógicas utilizadas no ensino dos saberes tradicionais, destacamos a pandemia da COVID-19 marcado pela ausência das disciplinas que abordavam os saberes da tradição. A propagação do vírus da SARC-CoV-2, no final do ano de

2019, alterou profundamente o cenário mundial e local, devido a sua alta transmissibilidade adquirindo rapidamente o status de pandemia, ainda em março de 2020. Como medidas para tentar conter a propagação do vírus, que demonstrava alta letalidade para pessoas portadoras de doenças crônicas, doenças pulmonares, acima de 60, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos, adotou-se o isolamento e distanciamento social.

O governo do Estado do Ceará decretou suspensa as aulas a partir do dia 19 de março de 2020, para alguns as aulas remotas tornaram-se uma possibilidade, em outros contextos onde o acesso às tecnologias digitais e a internet eram mais escassos, como entre os Tremembé, foi preciso reinventar-se dentro das ínfimas possibilidades oferecidas. Dentre as alternativas encontradas, nesse momento de quarentena, a solução foi recorrer às atividades domiciliares, por meio de xerox e apostilas que foram entregues pelos professores na residência de cada estudante. Nesse cenário o trabalho com os saberes da cultura tornou-se inviável, uma vez que as práticas pedagógicas se assentam na tríade escuta das lideranças, vivência coletiva das práticas culturais no território e pesquisa na comunidade.

Vejamos a seguir como a professor e coordenadora pedagógica da Escola da Praia Cleidiane analisa esse período.

A mulher foi uma experiência fora da nossa realidade. (risos) Que a gente demorou para aceitar. De início se propunha a trabalhar online, né. E aqui na nossa região não temos uma internet favorável. Nossos alunos muito pior. Nem todos tinham contato, nem todos tinham acesso. Então não tinha como. A gente resistiu durante algum tempo. Todas as escolas da redondeza aceitaram e a Maria Venância foi a última. Ficou ainda resistindo. Correndo o risco até de perder contratos, mas a gente não via...A gente esperava que passasse a pandemia e que voltasse para a sala de aula. E não passava. Demorou. Aí a gente não teve saída, né. Acabamos aderindo. Aí nosso método utilizado foi a apostila. A gente imprimia as apostilas. Ia pra escola. Os professores planejavam as atividades. Imprimiam as apostilazinhas. Aí a gente dava um jeito de entregar na casa dos alunos. Todo aluno recebia a sua em casa. Não foi uma experiência boa não. Alguns alunos devolviam. Faziam tudo. Outros não devolviam. Outros devolviam tudo em branco. Isso durou um tempinho, né, nesse ritmo. (Professora Cleidiane, Escola de Praia, entrevista, 2022)

Dessa fala é significativa a expressão “experiência fora da realidade”, pois para os Tremembé a escola e a vida em comunidade se entrecruzam, o espaço da escola se encontra com os espaços das casas, a escola é lugar de reuniões, consultas e celebrações. O planejamento das atividades é marcado pelo trabalho coletivo. As relações de trabalho se entrecruzam com as relações de familiaridade e parentesco. Assim, estar afastados, distantes, isolados e comunicando-se quase unicamente por meio de digitais não fazia parte da realidade Tremembé.

Outra questão que se destaca é a ausência de suporte para a realização das aulas remotas. Rememoro o episódio que a escola recebeu chips da operadora Tim para distribuir aos estudantes, entretanto, a operadora não tinha cobertura na região. Recordo também que um

grupo de professores se reuniam na escola para ter acesso à disciplina de Educação Ambiental na graduação do Cuiabá, que foi oferecida à distância, por meio da internet e até nesse espaço os equipamentos tinham potencial limitado, inclusive vários docentes utilizavam um celular de uso familiar para poder acompanhar as disciplinas. Assim a solução encontrada pela escola durante esse período pandêmico foi fazer apostilas e distribuí-las aos estudantes. Nesse material continha, em sua maioria, saberes das disciplinas convencionais, em detrimento de uma menor parte em que abordavam os saberes da cultura por meio de histórias, desenhos e pinturas.

A pandemia foi difícil. Foi difícil. Mulher chegou um período (risos) que os alunos...eles...eles...A gente dava a apostila sobre a cultura, né. Com desenhos, no meu caso, com desenhos, com historinhas pequenas em apostilas. Só que o que acho que prejudicou mais assim, foi a prática. Porque lá na nossa escola a gente dança o Torém duas vezes na semana. E aí tinham alunos que diziam assim... O Iago mesmo, meu sobrinho, dizia: - Eu nem me lembro mais das músicas do Torém. (Professora Gilsa - Escola da Praia, entrevista, 2022)

Em função disso, a professora Conceição da Varjota destaca o trabalho com as apostilas e com os questionários, porém ela evidenciou que no Ensino Médio era mais fácil fazer entrevistas com os próprios pais e familiares sobre os saberes Tremembé e a história da luta, pois eles são conhecedores da tradição. Ela mesma afirma ter colaborado na realização das atividades da filha que cursa o primeiro ano do Ensino Médio na Escola da Varjota.

A gente escrevia, depois batia xerox na escola. Fazia um plano bem bonitinho para eles responderem. E eles respondiam. Aqui, as minhas meninas aqui.. Os meus meninos que são mais pequenos era mais fácil. A minha menina aqui, eu cansei de fazer, fazer não, dizer pra ela. Ajudar. Os professores delas vinham deixar, já diziam: ajude. Ajude.(risos) Eu digo: - Que é isso menino.(risos). Ajude.Eu ajudava. Ajudava demais elas com as tarefinhas, com as tarefas, que ela é menina já do 1º ano do ensino médio. Os pais das outras crianças também são daqui, daí de qualquer maneira já sabiam de alguma coisa. (Professora Conceição, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Porém o trabalho unicamente com apostilas foi considerado pelos docentes como uma opção limitante, insuficiente para trabalhar genuinamente os saberes Tremembé, pois impediu a realização das práticas culturais, da celebração do momento de estar junto. As pesquisas e realização de entrevistas com as lideranças eram inviáveis, pois os idosos faziam parte do grupo mais suscetível de terem complicações decorrentes da COVID. Neste caso, estar afastado das lideranças era uma atitude de amor e respeito por eles e seus saberes. Por conta desse distanciamento, muitas crianças pequenas esqueceram como se canta as músicas do Torém, pois a linguagem não é fácil, afinal está no idioma originário do povo Tremembé.

Mas assim na escola não deu pra trabalhar os saberes Tremembé na pandemia. Na pandemia com uma apostilazinha, com os alunos em casa, não tinha como trabalhar a parte cultural assim. Não com proveito.

Mulher para tu ter uma ideia quando a gente voltou para o presencial, nossos alunos pequenos não sabiam nem cantar uma música do Torém mais. Para tu ter uma ideia de como não tinha como trabalhar a parte cultural assim. Com os alunos maiores a gente até conseguia, né, em algumas disciplinas, a gente incluía algumas atividades, mas os menores iam trabalhar como? Sem ninguém explicando.

No ensino médio, teve mais as disciplinas convencionais. Porque pesquisa pra fazer a distância não tinha proveito fazer disciplina específica. Aí nós preferimos deixar para quando voltasse a disciplina presencial. (Professora Cleidiane, Escola de Praia, entrevista, 2023)

Mais uma vez, a vivência é apresentada como fundamental para as práticas pedagógicas referentes aos saberes da tradição, pois ela fundamenta a aprendizagem social, intelectual, afetiva e comunitária. Não se trata apenas da teoria em torno dos saberes, mas da prática que permite a perpetuação dessas tradições, a construção de memórias afetivas ancoradas em vivências comunitárias intergeracionais.

A vivência. A vivência ela não tem como você escrever, aprender lendo em um papel. Você tem que viver aquilo ali. Você tem que ver com seus olhos, sentir, porque não dá pra descrever (suspiro). Tem certo tipos de aula, principalmente da cultura que você tem que viver o momento, que você tem que sentir para você poder entender. Às vezes as pessoas perguntam: - Qual a diferença da escola diferenciada para uma escola convencional? Aí eu digo: - Você tem que viver. (risos) Você tem que ver para poder... Eu não sei explicar com palavras, mas é vivência mesmo para poder sentir o que tem de diferente. (Professora Cleidiane - Escola de Praia, entrevista, 2023)

No mesmo sentido, a professora Amanda registra suas impressões sobre estar distante dos estudantes e da impossibilidade de criar vivências coletivas com a natureza, de permitir os diálogos com as lideranças e como isso a inviabilização do trabalho com os saberes tradicionais.

A pandemia...na pandemia foi difícil. Foi muito difícil porque a gente estava longe deles, né, dos alunos. Não tinha como a gente está assim em contato com eles para explicar como é que é. Então na pandemia a gente não trabalhou muito a cultura não, porque não dava.

Para trabalhar os saberes da cultura tinha que ser o contato mesmo com a natureza, com a gente falando com eles, com a gente explicando, levando as lideranças para explicar para eles. E na pandemia não teve muito esse contato com a nossa cultura. Foi mais mesmo os assuntos convencionais mesmo.

Agora com a cultura mesmo foi muito pouco, porque a gente gosta de trabalhar mesmo na prática. Entrando em contato com a liderança. Foi muito pouco que a gente trabalhou. Nesses assuntos a gente faz muito aula de campo e eles gostam muito da aula de campo também. Na pandemia não pode, né, ter aglomeração. (Professora Amanda -Escola da Praia, entrevista, 2023)

O contexto de pandemia fez com que a dimensão prática referente ao trabalho com os saberes tradicionais fosse sacrificada, o que tem reverberado no momento de retomada das atividades presenciais, onde os docentes identificam algumas novos desafios como o trabalho

com os saberes tradicionais na perspectiva da teoria e do registro, ou seja, escutar e escrever sobre algo sem viver a experiência.

Então são conhecimentos dos Tremembé. São saberes que precisam ser repassados para que essa nova geração entenda e conheça, mas que estão deixando de serem praticados. E aí na escola, eles vão como um repasse de algo escrito ou de uma escuta, mas não de práticas, né, para serem praticados. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Destaca-se ainda a pouca sensibilidade em escutar os mais velhos impulsionada pelo período pandêmico e também pela adesão dos estudantes às igrejas que crescem no meio das aldeias Tremembé. Nesse caso, os docentes reafirmaram a necessidade premente de realizarem aulas práticas, aulas de campo, visitas às lideranças, palestra para superar esses resquícios da pandemia nas práticas escolares.

A gente também precisa entender que o contexto de agora, talvez seja impulsionado pela pandemia, e pelo próprio público que temos hoje. Que é mais difícil a gente ter essa sensibilidade dos alunos em relação aos mais velhos, né, para a escuta, mas assim é uma atividade que a gente, eu também digo como a Kikinha, a gente precisa reforçar dentro da escola. Ter essa sensibilidade dos alunos para a escuta dos mais velhos. (Professor Naldinho, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

Por fim destacamos que metodologicamente a escola indígena Tremembé é marcada pelo protagonismo dos estudantes, em especial, os cursista do nível médio, que se organizam em comissões para garantir o bom andamento das disciplinas com equipes responsáveis por relatório com as atividades que ocorreram no dia, por repassar eventuais informes, por articular o momento do lanche. Todas essas organizações, que se constroem através do coletivo, pela vivência, foram impactadas durante a pandemia. A verdade é que o pós-pandemia desafia a todos nós. Existe a necessidade de reaprendermos a nos conectar não mais virtualmente, mas fisicamente e afetivamente; existe a busca pela concentração nas atividades rotineiras e pela retomar a dinâmica da vida cerceada pela quarentena. Como professores e alunos existe a necessidade de, mais uma vez, nos reconstruirmos como docentes e discentes buscando a superação das lacunas que ficaram em nossa formação social, acadêmica, escolar e humana. É preciso reelaborar nossas dores e perdas da melhor maneira possível para honrar a dádiva de seguirmos vivos.

A turma que nós temos hoje do ensino médio é uma turma tão dispersa. É só uns cinco, seis alunos que estão com a cabeça mais atualizada, que são um pouquinho mais adultos. E é aquela turma que veio do fundamental sem ter estudado, aí a gente está tendo um trabalhinho a mais para que essas pessoas possam compreender alguma coisa e querer absorver algum aprendizado, né. Está meio difícil trabalhar com ela, mas como eu digo “nós somos donos da profissão do quase impossível”, mas é só o quase. Aí a gente continua fazendo nosso trabalho de formiguinha aqui. Alguma coisa

deve ficar na cabeça desses meninos. (Professora Neide- Escola da Praia- entrevista, 2022)

De forma geral, vimos nesse tópico que as práticas pedagógicas na interface com os saberes tradicionais Tremembé visam: o respeito e a valorização dos troncos velhos portadores desses saberes; o fortalecimento da identidade cultural através do conhecimento de suas história e práticas ancestrais; o registro desses saberes para que não sejam perdidos diante do avanço da modernidade e da morte das lideranças; e o fortalecimentos dos laços comunitários. O objetivo maior é contribuir para o fortalecimento da autonomia desse povo na gestão de suas próprias vidas, garantindo a proteção de seus direitos e interesses, bem como a inserção deles na sociedade mais ampla sem perder de vista suas raízes.

Evidenciamos ainda que esse modo de fazer educação não ocorre sem tensionamentos, disputa de interesses, divergências na concepção de escola e educação, destacando-se no momento atual o confronto dos objetivos da educação indígena e os objetivos da educação do Estado, os desafios de trabalhar com os saberes tradicionais num contexto de propagação das igrejas no território Tremembé que condenam as vivências referente a espiritualidade, e a pandemia da COVID-19 que colocou a todos nós o desafio de reinventar as práticas pedagógicas, ou ainda, de retomá-las no presencial, em coletividade, em comunidade.

Por fim, destacamos que entendemos as práticas pedagógicas no entrelaço com os saberes da tradição, como uma práxis eminentemente decolonial, pois ao voltar-se para a comunidade, para assunção da identidade cultural, para o questionamento da situação de opressão que os Tremembé viveram e vivem, ela questiona o *modus operandi* do poder colonial e permite perceber-se no mundo de forma crítica, não ingênua, e assim orientar a organização política e a luta. Ao inserir os saberes da tradição, saberes da cultura, saberes ancestrais, saberes dos mais velhos, saberes dos troncos velhos como eles chamam, abre-se espaço para a pluralidade epistemológica e rompe com a lógica colonial, monoculturalista de matriz eurocêntrica. Portanto, reconhecemos na intencionalidade das práticas pedagógicas Tremembé a busca por transformações profundas na forma como a educação é pensada e praticada tendo como objetivo promover uma educação mais justa, democrática, inclusiva e fortalecedora da autonomia.

7.1 Narrativas docentes: O olhar dos professores Tremembé sobre as práticas pedagógicas no ensino dos saberes tradicionais

É corriqueira no meio acadêmico a afirmativa de que os pesquisadores não dão voz aos grupos sociais populares (negros, indígenas, mulheres, entre outros), às periferias, aos jovens, pois estes autores sociais já a possuem, assim o que podemos fazer é ouvir as vozes que já existem. Dar ouvidos ao outro numa escuta afetiva, numa escuta ética comprometida com a compreensão da realidade vivida, com superação das situações de opressão e com a potencialização do ser dos outros é o que podemos fazer. Nesse sentido, dedicamos este tópico a escutar (ler) as narrativas dos docentes entrevistados. Cedemos nossa escrita a fala, ou seja, a transcrição das narrativas orais dos professores entrevistados. Entendendo-os como sujeitos sociais elaboradores de conhecimento, construtores por excelência das práticas pedagógicas Tremembé, assim autoridades na explicação e significação em torno de seus fazeres.

O objetivo desse tópico é apresentar as narrativas docente sobre as práticas pedagógicas Tremembé no ensino dos saberes tradicionais, para isso apresentamos narrativas individualizada, pois entendemos que as práticas pedagógicas se constituem na dialética das dimensões coletiva e individual, assim fazeres aparentemente iguais podem ter significados/interpretações/orientações diferentes, cujo sentido só pode ser alcançado a partir da perspectiva de quem o planejou.

Destacamos dois momentos de apresentação temática das falas, onde mesmo salvaguardando a individualidade de nossos interlocutores, organizamos em blocos temáticos. O primeiro se refere a Disciplina de Educação Ambiental, realizada na escola indígena Maria Venância, ministrada por duas professoras entrevistadas; e o segundo se refere ao trabalho com os saberes tradicionais no contexto da disciplina de Estágio no Curso Cuiambá, no qual duas professoras são graduandas.

Reconhecemos, ainda, que de forma geral as narrativas sobre os fazeres docentes no ensino dos saberes tradicionais são perpassadas pela experiência do Estágio no Cuiambá, pois as escolas indígenas e graduação específica retomaram simultaneamente às aulas presenciais, possibilitando que as atividades desenvolvidas em ambos os espaços se entrecruzassem.

Ressaltamos nas entrevistas elementos caracterizadores da prática pedagógica apresentada pelo docente, seja pelo detalhamento da experiência, seja por ela não se repetir nas demais. A maioria das narrativas sobre os fazer pedagógico dialogam entre si, logo é possível perceber uma unidade em torno das ações docentes desenvolvidas pelas diferentes escolas

Tremembé. Nesse sentido, o Curso do Cuiambá e a disciplina de estágio aparece como fio condutor dessa unidade em todo o aldeamento, pois tem sido o espaço de reflexão, proposição e sistematização dessas práticas.

No que concerne aos professores entrevistados, quatro são professoras da Escola da Praia, uma da Escola do Manguê Alto e três da escola da Varjota. A escolha desses docentes perpassou pela disponibilidade de colaborar com a pesquisa, pelo trabalho com os saberes tradicionais Tremembé em seu cotidiano docente e pela participação em algum dos dois cursos de formação de professores a nível superior. Desse universo de oito docentes, apenas uma não vivenciou a formação na Educação Escola Indígena Tremembé em todos os níveis, todos os outros são “frutos dessa conquista”, embora a maioria tenha vivido a experiência da educação indígena e da educação convencional em algum momento de sua caminhada estudantil.

Por fim, salientamos que não trazemos as entrevistas na íntegra, tanto pela extensão das narrativas, quanto para evitar repetição, pois partes significativas das falas foram usadas para a construção de reflexões em tópicos anteriores. Fazemos aqui um recorte em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, das quais os professores entrevistados são os promotores ou participantes. Salientamos, ainda, que fizemos pequenas alterações da narrativa oral para escrita por questão de fluidez da leitura. Em contrapartida trazemos nos anexos as entrevistas na íntegra, nas quais se articulam as histórias de vida dos docentes, a formação nos cursos superiores e o que aprenderam neste curso sobre os saberes da cultura, bem como a forma como se deu esse aprendizado, e as demais questões trabalhadas nesta pesquisa. São narrativas riquíssimas que mais que simples exposição das práticas pedagógicas e conceituação dos saberes tradicionais Tremembé materializam uma práxis pedagógica no sentido da ação reflexão em torno da ação docente.

- *Medida de antigamente, banhos medicinais e identificação das plantas pelo cheiro.*

A primeira narrativa que trazemos para essa exposição é da Amanda, professora Tremembé da Praia, que evidencia um fazer docente marcado pelo ensino da disciplina de medicina tradicional no Ensino Fundamental, na qual trabalha a identificação das plantas medicinais e a feitura de chás, garrafadas e banhos medicinais. Ressalta, ainda, a articulação entre o ensino de Matemática, as unidades de medidas utilizadas pelos antigos e os jogos indígenas como a peteca. Sua prática evidencia a importância dos sentidos, tanto os corpóreos como o olfato para sentir o aroma das ervas, como o simbólico, a intencionalidade, expressa no banho de descarrego.

Narrativa da Professora Amanda:

Eu levo jogos. Trazendo jogos da cultura. Tem muitos jogos que a gente pode trabalhar dentro da matemática, né, que facilita também o aprendizado dos alunos. Têm o jogo da peteca, tem o jogo de pião que eles conseguem aprender. Tem outros jogos que agora eu estou esquecendo. Eu sei que eu trabalho muito jogos e também a parte das medidas de antigamente. Também trabalho muito isso com eles na prática da matemática.

Até eu levei eles para uma aula de campo agora na casa do Seu Zé Binha, liderança lá do Mangue Alto. Tipo que o quilo é diferente do litro. Antigamente eles mediam o açúcar no litro. Não era no quilo como a gente conhece hoje. Era o Litro. Um litro de açúcar. Um litro de farinha. Um litro de goma. Não era quilo.

E aí tinha também o palmo que é para medir. Hoje a gente usa o metro. Eles usavam antigamente o palmo e também o passo para medir a terra. Eles mediam a terra no passo, não era no metro. Era no passo.

Eu trabalhei isso no fundamental com todos os meninos do 6º ao 9º ano para eles conhecerem essa parte das medidas de antigamente. A diferença que tem de antes para agora, para o atual. Foi bem rica essa aula. Foi lá no Seu Zé Binha, lá no Mangue Alto que nós fizemos.

Levamos eles para lá. Aí ele contou a história bem direitinho para eles. E aí eles ficaram todos encantados. Tipo, que tinha o quarto de goma, o terço de goma. O quarto de goma é quarenta litros. O terço eu acho que é vinte. Eu sei que foi muita novidade para eles. Eles ficaram tudo abismado. Dentro da matemática trabalhamos essas formas de medições antigas, tradicionais. Essa aula foi recente, porque foi para o estágio também. Já aproveitamos, já colocamos no estágio ela. (risos) (...)

Aí eu ensino também Medicina Tradicional no ensino fundamental. Nós também já aproveitamos para juntar com o estágio. (risos). Não é módulo é disciplina. Tipo é só uma aula durante um mês, eu acho. Aí eu dei essa aula agora no estágio, nós aproveitamos também para fazer dentro do estágio.

Nós fizemos sobre as plantas. Os meninos identificaram as plantas pelo cheiro. Vendamos os olhos dos meninos e aí colocamos as plantas. Tinha a babosa, tinha o mastruz, tinha o boldo, o capim santo, hortelã, tinha alfavaca, tinha a malva, a malva santa, que a gente chama de malva cheirosa. Acho que eram só esses.

Aí nós colocamos a babosa. Os meninos no instante identificavam, porque ela tem o cheiro muito forte. Tanto a babosa como o Mastruz. Eram as únicas que eles identificavam

num instante. A gente colocava e aí eles num instante diziam: eu sei o que é, essa eu já sei o que é.(risos)

Foi do sexto ao nono ano. Aí eles foram fazer a receita com as ervas que eles trouxeram. Cada um trouxe. Eu pedi para eles trazerem o que tivessem no quintal deles de ervas medicinais. Eles trouxessem para a sala. Aí eles trouxeram.

Depois nós dividimos eles em grupo de quatro pessoas. Foi em grupo de quatro. Para eles fazerem a receita com aquelas ervas que eles tinham trazido. Tipo podia ser chá, podia ser mel, garrafada. Aí eles iam fazendo a receitazinha. O passo a passo de como era e para que servia.

Fiz também uma aula, antes dessa, sobre os banhos, que eu dei também. A gente usa muito o banho. Quando a criança está com gripe e febre a gente dá o banho da alfavaca com eucalipto, né.

A gente coloca a folha da alfavaca com o eucalipto para cozinhar. Aí coloca no fogo. Apaga. Deixa esfriar e aí põe a criança naquela água com eucalipto e alfavaca. Para febre e gripe que a gente usa. Aí tem gente que cheira também. Nós banhamos logo é a criança toda.

Tem gente que coloca debaixo da cama. Faz o cozimento e aí coloca a bacia debaixo da rede ou da cama da criança para sentir aquele cheirozinho do eucalipto com alfavaca. Serve para desentupir o nariz, quando a criança está muito gripada. Aí tem também o banho de descarrego. A gente usa muito o banho de descarrego, né. (Professora Amanda Tremembé-Escola da Praia, entrevista janeiro de 2023)

- *A forma de falar dos mais velhos, a dança do Torém e o intercâmbio entre as escolas.*

A segunda narrativa que trazemos para esse diálogo pedagógico em torno das práticas pedagógicas no entrelaço com os saberes da tradição é a da professora Cleidiane, em sua narrativa ela destaca: a realização da dança do Torém duas vezes por semana na escola, a conscientização sobre a importância de praticar essa dança, a história da Igreja Nossa Senhora da Conceição um marco da presença indígena Tremembé na região de Almofala, o conhecimento da linguagem dos antigos e a realização de intercâmbio entre as escolas para fortalecer a unidade do aldeamento e o compartilhar de experiências.

Narrativa da Professora Cleidiane:

Dentro da escola temos principalmente a questão do Torém. A gente tem essa prática. Não diariamente, mas semanalmente. Duas vezes por semana, a gente faz essa prática com os alunos, mas além de fazer a prática, também a gente faz a conscientização, porque hoje os meninos não valorizam mais tanto como deveriam esses momentos. Querem até fugir, muitas vezes. E a gente trabalha a conscientização. Porque o Torém é importante? Como era antigamente? O que a gente já conquistou com isso? E essa conscientização ajuda a eles a entenderem melhor.

A gente trabalha também a questão da igreja. A história da Igreja. Quanto tempo ela ficou soterrada. Acho que esse tipo de coisa eles sabem de cór. Coisas básicas do aldeamento, por exemplo: Quais são as aldeias que tem no aldeamento? Acho que eles precisam ter esses saberes. Quem é o cacique? Quem é o pajé? Questões de medicina tradicional, também, a gente trabalha bastante. Como fazer remédio tal, para que que serve. Eles trazem essas informações pra gente. A gente coloca eles para campo, para pesquisar, para se informar em casa, para trazer. E eles trazem para a gente esse resultado.

No ensino médio tem muito mais disciplinas voltadas para a cultura. Tem a pesquisa da Linguagem Tremembé. Só que a “Linguagem Tremembé”, ela hoje não é falada assim diariamente. Ela é mais nas músicas do Torém. Além disso, tem a forma de falar dos mais velhos, que ainda se mantém. E que não é todo mundo que entende se não tiver uma tradução. E eles buscam, né. Buscam esse conhecimento.

Pesquisam, por exemplo: o que é uma camarinha? Nem todo mundo vai saber. Camarinha é um quarto de dormir. (risos) Um quarto de dormir é uma camarinha. O que é uma alpagrata? (risos e aponta para o pé). Uma chinela. É esse tipo de coisa. Esse tipo de palavra que se hoje não tiver... Não explicar o que é, muita gente não vai entender. E os nossos mais velhos ainda usam.

E a questão da pesca, por ser a região da praia a gente trabalha muito, para que eles conheçam de perto. Alguns deles já têm essa experiência. Já vivem da pesca. Outros nunca foram no mar. A gente gosta de levar eles para vivenciar essa experiência. Levar mesmo para pescar, para ver como é que é.

Aulas de campo para vivenciar as práticas antigas que nosso povo fazia. Catar búzio. Uma prática que era de sobrevivência antigamente. Catar búzio de comer era de sobrevivência. Hoje a gente mostra para os meninos como é que era, mas não se pratica mais tanto. Hoje é mais assim por diversão. Às vezes a família quer ir passear, que ir pegar búzio, se divertir um pouco. E é gostoso de fazer. É Bom. Os alunos gostam também. (...)

Por exemplo, a gente ia trabalhar o Torém em sala de aula. A gente ia, colocava eles para ensaiar o passo do Torém. Ensaiar as músicas. Ensinar eles a balançar o maracá. Porque muitos não sabem. Ensinar o passo corretamente que muitos só fazem rodar. Isso em sala de aula e no final a gente fazia uma apresentação de como estava, de cada grupo, todo mundo junto.

E aí a gente fazia essa mesma aula também de outras formas. A gente podia fazer intercâmbio com outras escolas. O que a gente fez. E aí levava os nossos alunos. Aí juntava com os da outra escola. A gente fez com o Mangue Alto e a gente fez com a Varjota.

No Mangue Alto foram brincadeiras que a gente trabalhou. Foram brincadeiras antigas para fortalecer o vínculo entre eles, sabe. E aí foi muito bacana. Eles acabam se conhecendo melhor, né.

Na Varjota foi uma experiência muito boa. A gente trabalhou pra começar uma dinâmica para cada um se conhecer melhor. Deu um tempo para cada um conversar em duplas. Foi onde a gente teve a oportunidade de muita gente se conhecer, porque às vezes a gente convive com os outros, mas não conhece, né. E aí é uma oportunidade de cada um se conhecer melhor.

Aí a gente fez as apresentações das danças todo mundo junto, envolvido. Dançamos o Torém, dançamos a aranha, o caçador, um mistão de dança. Fizemos a dinâmica da farinhada. Não sei se você conhece. A gente tem uma musiquinha.

Eu não sou boa para cantar, mas a musiquinha diz: “Eu vou fazer uma farinhada” - ai chama uma aldeia – “e a Praia vou convidar”. Aí a praia vem. “Quem entende de farinha venha peneirar aqui”. Ai a praia vem. Faz o peneirado do seu jeito. (risos). Rebola. Rebola lá do seu jeito. E sai.

Aí faz de novo. Chama outra aldeia. Apresentando as aldeias, todo mundo que está presente, os alunos, os professores, as lideranças. Conforme quiser fazer. Isso para interagir mais todo mundo. É um momento muito gostoso, mulher, só vivenciando. A farinhada é boa. (Professora e Coordenadora Pedagógica Cleidiane- Escola da Praia, jan.de 2023)

- *Refletindo a prática docente na disciplina de Educação Ambiental*

Após a apresentação individualizada dos relatos de Amanda e Cleidiane queremos destacar um dos pontos que perpassa a narrativa de ambas, por isso, destacamos para não tornar-se repetitivo. Ele trata sobre a percepção das docentes sobre o trabalho com os saberes tradicionais Tremembé na disciplina de Educação Ambiental realizada com os estudantes do

ensino médio no período de 23 a 28 de maio de 2022, a qual tive oportunidade de participar como colaboradora.

A disciplina teve como um de seus eixos centrais o debate sobre a problemática das eólicas na região, bem como das eólicas offshore, eólicas instaladas no mar, destacando o modo como esse empreendimentos causam problemas ambientais e a desagregação do modo Tremembé de ser e viver em relação de solidariedade e parceria com a mãe natureza. Outra questão trabalhada foi a percepção do ser humano como ambiente e do quanto estamos sendo violentados em nossa saúde pelo modo de vida moderno com os alimentos embutidos, as temporalidades cartesianas que nos afastam de um ritmo natural de vida e trabalho.

Nesses encontros debateu-se, ainda, a problemática do descarte do lixo, em conjunto com uma aula de campo que ocorreu na empresa A.M Coelho que recicla sacolas de plásticos. No mesmo dia fizemos um momento de vivência na lagoa, cozinhamos juntos, tomamos banho nas águas, conversamos e analisamos a semana. Essa disciplina foi construída em quarteto pelas duas professoras Tremembé supracitadas e também pela presença de duas professoras externas Andréia, cientista ambiental, e eu, responsável por esta pesquisa..

Destacada essas ações, abaixo explanamos as interconexões entre a prática pedagógica desenvolvidas pelas professoras nessa disciplina e a relação que estabelecem com os saberes tradicionais. Para Amanda os pontos de conexão entre a disciplina e os saberes tradicionais tema ver com a alimentação, a construção das moradias e a problemática atual do lixo. Já a professora Cleidiane destaca as produções realizadas pelos estudantes como os canteiros de plantas medicinais e os trabalhos escritos sobre as formas de construções e plantações de antigamente.

Narrativa da Professora Amanda: antes tudo era da natureza.

Em educação ambiental a gente colocou a questão da alimentação. A questão da alimentação, a construção também das casas e o lixo. Esses três pontos foram os mais focados, porque a gente foca, né.

Antes tudo era próprio da Aldeia. Tipo a palha do coqueiro, as forquilhas eram do mangue. Não era nada igual ao que a gente tem hoje. Essa madeira que a gente compra. Tudo era da própria aldeia mesmo. Tudo da natureza que a gente retirava para fazer as casas, as construções. Hoje não. Hoje já é tudo de alvenaria. A gente compra. Antes não era. Não era assim.

A gente passou para eles pesquisarem as construções de antigamente. A alimentação também mudou muito. Antes eles plantavam o seu próprio alimento. Hoje é difícil a gente vê uma plantação, né. Hoje a gente compra mais do que planta, né. Tipo o colorau. A gente tinha pé de urucum para fazer o colorau.

Hoje a gente já compra no supermercado o colorau pronto, né. Não tem mais aquela coisa de fazer o colorau. De colher o urucum para poder pisar e fazer o colorau para a gente consumir. Hoje a gente já compra. A goma do mesmo jeito. Hoje é difícil a pessoa que planta a roça para fazer a goma. Tudo isso vai mudando, né. (Professora Amanda Tremembé, entrevista, jan. de 2023)

Narrativa da professora Cleidiane: o cultivo de plantas medicinais, ele tem muito a nossa cara.

No trabalho para casa uma das atividades era construir um canteiro de plantas medicinais em cada escola, em cada aldeia, na escola de cada aldeia. Eles fizeram. Até hoje tem os canteiros. Quando eu vou em cada escola eu visito. Vejo como está.

Esse cultivo de plantas medicinais, ele tem muito a nossa cara. Eu acho que a maioria das casas hoje tem um lugarzinho com plantas para fazer chá, para fazer um remédio. Não todas, mas a maioria tem esse cultivo ainda.

O outro [trabalho de casa] era sobre as práticas antigas que o povo tinha. Tipo construir casas de coisas do ambiente, de barro, de madeira. Esse tipo de prática. Quais eram as práticas que os antepassados tinham? E eles fizeram também essa pesquisa.

Trouxeram para nós. Era a prática do plantio. O plantio da batata como é que era feito? - Se aproveitava o terreno que já estava em baixa. Já estava molhado e plantava batata. A questão das construções que eram muito diferentes de hoje, né, que é tudo comprado. A gente não era assim. Eles trouxeram esse resultado para nós também. (Professora Cleidiane Tremembé, entrevista jan. de 2023)

- *Nossa história tem que ser contada*

A terceira narrativa que trago para esse diálogo pedagógico sobre as práticas pedagógicas diferenciadas Tremembé é a da professora Gilsa Nascimento cuja fala é marcada pela tônica da história Tremembé, da presença e valorização dos elementos da cultura na escola. Em seu fazer docente ela destaca a construção das disciplinas em parceria com outros colegas professores, a realização das aulas de campo, os trabalhos de pesquisa, a escuta e a fala das

lideranças, o diálogo entre os saberes produzido pelos pesquisadores sobre os tremembé, as vivências prática das aulas e as narrativas dos mais velhos.

Narrativa da Professora Gilsa:

Mulher meu dia a dia é assim, se eu vou falar... Por exemplo, se eu vou dá aula de História Tremembé, sempre quando eu dou História Tremembé eu levo os meninos para a prática. Eu coloco eles para dançar o Torém. Eu coloco eles para ouvir as músicas do Torém. Às vezes, também eu pego os nossos livros que falam da Raimunda, ou então eu faço uma pequena fala, porque eles são pequenos. Ai eu não posso também aprofundar demais. Aí a gente desenha. Eles gostam muito de desenhar e pintar.

Então...Vamos desenhar os objetos da cultura. Vamos desenhar ou escrever. Tentar escrever as músicas do Torém. Tem tal música do Torém, que desenho aqui dá certo [para representar] essa música. Então eu sempre tento levar para os meus alunos as coisas da nossa cultura. Porque eu ensino matemática, português, todas as disciplinas, né. Só que a nossa História tem que ser contada e ela é contada e falada dentro da escola. Porque se não perde o sentido. Se não, não é escola diferenciada, né. (...)

Nesse módulo de História Tremembé a gente focou em que? Focou não em resgatar, porque não morreu. Mas sim, para esses alunos novos na luta, os mais jovens, mas sim para eles valorizarem e preservarem a cultura.

Então a gente falou muito sobre o Torém. O Torém de antigamente, tanto que a gente usou o livro do Júnior, do Gerson Júnior. É o Torém. Então a gente usou esses livros. A gente pegou muito relato de pessoas. Eles iam às casas fazer entrevistas. Também a gente foi conhecer a Lagoa Seca que eles não conheciam. Muitos não conheciam. Ficaram apaixonados. A gente foi conhecer a Igreja. Então a gente teve muito foco nisso.

O trabalho de casa deles era saber como os jovens de hoje estavam valorizando essa cultura? E aí eles tinham que fazer o quê? Trabalhos. Tipo cartazes bem feitos sobre isso, para trazer no outro mês. E aí eles produziram os cartazes sobre as nossas coisas. Por exemplo, fazer a igreja. Na igreja eles iam falar: ela foi enterrada, dizer quando foi construída, por quem.

É um trabalho. Foi um trabalho muito rico, que a gente não recebeu ainda. Porque eles disseram que deu muito trabalho. (risos) Então eles não conseguiram finalizar ainda. Vão entregar, mas está ficando legal.

No fundamental com os meninos de 4º e 5º o último trabalho voltado para os saberes da cultura a gente se juntou com as meninas do Estágio. Foi sobre o mocororó. O processo do

mocororó. A gente trouxe o mocororó para dançar o Torém. Dançamos o Torém e no final bebemos o mocororó. E eles gostaram muito.

E ali, eles entenderam o processo do mocororó. E que o mocororó novinho não tem álcool nenhum, é apenas o mocororó. Eles gostaram muito de beber o mocororó. Tanto que a gente pediu para eles pararem de beber.

Os meus alunos não foram para esse processo. Eles estavam só na escola. Eles dançaram as danças, que não foi só o Torém, no final eles beberam o mocororó. Nesse dia foi a escola inteira. O mocororó foi feito lá na Dona Luísa. Eles trouxeram e a gente teve uma manhã de Torém.

Os alunos participaram pela manhã. Foram para dona Luísa as meninas do Estágio e os estudantes do fundamental da tarde da escola. Aí quando foi na sexta feira, eles trouxeram todos os alunos, tanto da manhã como da tarde, os estagiários e a gente trabalhou na escola. Eles adoraram este dia. Eles gostaram demais da aula.

Eu quis dar aula de História Tremembé porque é a minha história. Eu gostava. O meu parceiro era o Vicente lá da Passagem Rasa. Eu gostava demais de trabalhar com ele. Uma fera mesmo na História Tremembé. Ele tem muito, muito arquivo. Muita coisa que eu achei que ele não teria, mas ele tem. Tem muita coisa sobre a História do Povo Tremembé. E aí eram umas coisas que a gente achava muito interessante. Porque além da gente professor falar, a gente trazia as lideranças.

A gente trazia as lideranças para elas poderem falar. Até mesmo para os adolescentes poderem dizer: - É. Realmente. Porque eu e o Vicente somos muito jovens, mas se eu chamar a minha vó, se eu chamar o João Filho, se eu chamar o seu Zé Binha, as lideranças, elas vão ter mais peso, porque eles têm conhecimento, porque eles viveram aquilo ali. Nós não. Muitas coisas nós não vivemos. Não viveu mesmo não. O que minha avó viveu, a fartura de antigamente que tinha, aqui, de aruanã (tartaruga), de camurupim (peixe), que fazia era lama de peixe aqui na costa. E hoje? Hoje não tem. Hoje não tem essa fartura.

(...)

Então a História Tremembé a gente trata isso, né? Trata as coisas do nosso povo de antigamente. A gente sempre tenta trazer as lideranças para as nossas aulas. A gente faz o trabalho de casa. Os livros que eles estudam não é mais o livro da História Geral. Porque lá [no livro de História Geral] não vai ter a história da Raimunda, não vai ter a história da Maria Venância, a história do mar, a história do Cacique João Venância, uma História da demarcação da terra. Não vai ter. Onde que vai encontrar? Nos livros vivos. A gente sempre diz que nossos

livros indígenas são as nossas lideranças, porque eles vão ensinar coisas que eles próprios viveram. Então a nossa disciplina é essa. E voltada nesse pilar de trazer para a nossa realidade.

Pois sim. Primeiro que o ensino médio são dois professores. O professor nunca trabalha só. Trabalhava eu e o Vicente, da Passagem Rasa. Na época ele era professor de História Tremembé. O que a gente fazia? Tira um dia da semana para vir planejar na escola. O Vicente que tinha mais conhecimento trazia o material. O que ele tinha escrito pelos pesquisadores que vinham pesquisar na aldeia. Ele trazia o conteúdo. O que ele tinha mesmo. Se ele tivesse vídeo também trazia, se ele tivesse um livro com a nossa História Tremembé a gente trazia. Então o nosso planejamento é desse jeito.

Eu estou querendo lembrar aqui qual foi o nosso último módulo, mas eu não estou conseguindo me lembrar. Se a história fosse de Raimunda, o que tivesse sobre a história da Raimunda a gente trazia para trabalhar. Então segunda-feira a gente ia pegar uma história da Raimunda que alguém escreveu, tira xerox e passa para os alunos.

Depois a gente discute aquele assunto. Se foi da História da Raimunda, então o aluno vai ler em grupo. A gente gosta muito de trabalhar em grupo e eles também. Pega um grupo de três ali. Depende do tanto de pessoas. Aí eles vão pesquisar, vão estudar sobre o livro, depois volta para a sala de aula e a gente debate. O que foi que tu entendeu? Não tinha. Eu queria saber sobre isso. A gente vai dialogando sobre o assunto, né?

Atividade de casa, do mesmo jeito. Às vezes a gente passa questionário do tema que a gente estudou durante a semana. Às vezes, a gente quer que eles façam um livro sobre aquele trabalho que foi estudado. Trazer um desenho representando aquilo. São vários trabalhos para eles darem conta durante o mês.

(...)

A gente fez uma pesquisa sobre os sócios do Cita. Quantos sócios do Cita a gente tinha. Quem eram. De onde eram. Então...Tudo requer muito tempo. O Cita é uma organização que a gente tem aqui, Conselho Indígena Tremembé de Almofala.

Eu sempre se eu tenho a oportunidade em alguma reunião do Cita que eu for falar... As pessoas hoje, Renata, acham que ser índia é ter a carteira do Cita. E eu não vejo isso. Eu brigo por isso. Porque eu sou índia não é porque tenho a carteira do Cita. Eu sou índia porque minha avó é índia. Porque eu vivo na luta. Porque eu sei qual é a luta.

A luta é árdua. A luta não é fácil. A luta é difícil. Se hoje a gente tem uma educação não foi de graça. E se a gente tem uma saúde também não foi de graça. Todos os nossos benefícios não foram de graça. E hoje os índios que estão se levantando dizendo que são índios, acham que são índios porque tem uma carteira. E não é isso. Isso que eu fico doida. Eu fico

fervido. Eu sei que eu sou nova na luta, mas eu sei que ser índio não é isso. Não é só ter uma carteira.

E aí a gente fez uma pesquisa. A gente gosta muito de colocar eles em campo para pesquisarem os trabalhos de casa. E aí nesses trabalhos de casa tem frequência. Eles fazem as frequências deles. Quantas vezes eles foram. Se eles foram duas vezes na semana, eles fazem a frequência. A gente tem tudo registrado na escola. Aí esses trabalhos de casa, todos estão na escola. E eu acho que é isso. (Professora Gilsa Nascimento, maio de 2022)

- *A tradição culinária na semana santa e a contação das histórias de encanto.*

A quarta narrativa sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar em diálogo com os saberes tradicionais Tremembé foi construída pela professora Andreína da Escola do Mangue Alto. Destacamos que essa escola não tem turmas de ensino médio, os estudantes que concluem o ensino fundamental e desejam permanecer na Escola Indígena Tremembé vão cursá-lo na Escola Maria Venância.

Em sua fala ela destaca o Torém como um saber tradicional Tremembé que deve ser ensinado às crianças desde pequenas, assim como o artesanato da palha de carnaúba, os adereços indígenas, a cura pelas plantas, a culinária em relação com o período da semana santa e a contação de história com as crianças. Ela destaca ainda diferentes cuidados que precisam ser tomados no ensino dos saberes da tradição a depender da idade da criança e das habilidades que elas possuem, bem como as metodologias de aulas práticas e pesquisa com as lideranças nas aulas de campo.

Narrativa da Professora Andreína:

Um dos saberes principais da nossa escola indígena é a questão do Torém. O Torém é a base de tudo. Então é a partir do Torém que vem todas as outras coisas, que a gente considera importante também como saberes tradicionais, mas um dos mais importantes deles que a gente considera é o Torém. Então, desde cedo, logo, a gente dança o Torém com as crianças, que é para eles entenderem a importância do Torém.

Como que se canta o Torém? Como se dança? Quais são os instrumentos que a gente pode usar no momento do Torém? Como que a gente faz esses objetos? De que eles são feitos? Para nós assim é muito importante, não importa o nível de ensino.. A gente ensina isso

em todas as fases da criança, desde o infantil até o fundamental. E quando passam para outras escolas, se for o caso, vão para a Maria Venância. Se for para estudar na Maria Venância que é um ensino médio voltado também para a questão indígena, também todos esses saberes são reforçados.

A gente trabalha também aqui na escola que eu dou aula, a gente trabalha muito a questão de outros artesanatos, como é o caso da palha da carnaúba. Para que ela era utilizada. A questão também dos adereços indígenas. A gente trabalha também com os alunos, são saberes tradicionais que a gente utiliza muito durante a marcha do sete de setembro. A gente trabalha também sobre a questão das plantas, principalmente as plantas que servem para remédio, que são as plantas medicinais.

Tem coisas que a gente trabalha tanto na educação infantil como no fundamental, o Torém por exemplo, é um deles. Não tem idade. A gente inicia desde o infantil até o fundamental. E no médio para quem vai estudar na escola indígena que tem o ensino médio também.

Agora tem algumas coisas, por exemplo, quando a gente trabalha a questão do artesanato a gente só faz, por exemplo: aliança de birro. A gente trabalha normalmente com o ensino fundamental por conta que precisa se trabalhar com faca, com lixa, coisas que criança - no caso da educação infantil - pode se machucar.

Então a gente tem que ter esse cuidado com as crianças. Então a gente trabalha mais quando trabalha essa questão com os alunos maiores. Trabalha também com a questão de colar quando envolve semente que precisa furar, então trabalhamos mais com os alunos do fundamental. Educação infantil a gente vê mais a questão das danças.

Outra coisa também, aqui no Mangue Alto a gente tem uma tradição. Todo ano quando chega o período da Semana Santa a gente trabalha sobre a questão da culinária. Qual é a culinária, digamos assim, feita pelos nossos antepassados no período da Semana Santa. Então era fazer bolo no forno na palha da bananeira. No forno a lenha. Então o que a gente faz. A gente traz os alunos para a casa do meu pai, que é onde tem o forno pequeno a lenha. E a gente trabalha. A gente só não traz na educação infantil, mas desde o primeiro ano até o nono ano a gente faz isso com esses alunos.

Ai, como é que a gente faz? No dia, a gente pega os do primeiro ao quinto ano. Trabalha com eles, porque são muitos alunos. Aí todos os alunos veem todo o processo. Todos os ingredientes que precisa. Inclusive eles trazem alguns materiais que precisa. Veem como faz para misturar. O que utiliza em cada tipo de bolo. Normalmente a gente faz o bolo de goma e o bolo de milho. Então essa já é uma tradição da nossa escola que a gente trabalha todos os anos.

Aí num dia a gente trabalha com os alunos do primeiro ao quinto. No outro dia a gente foca só com os alunos do fundamental II que é do sexto ao nono ano. São os alunos maiores. E aí a gente vai trazendo. Colocando eles para ajudar, conforme também o nível deles. Por exemplo, tem coisas que a gente não coloca para os alunos menores fazerem, por exemplo, raspar o coco. Mas já coloca para os alunos que são de um nível mais alto. E por aí vai.

Eles misturam a massa. Veem como é que faz. Vê como assenta, no caso os maiores, os alunos maiores. Os menores a gente já não deixa eles irem para o forno, para não se queimarem. Mas todo ano a gente faz isso. No final do dia, quando termina, todos saem com seu bolinho. Todo mundo leva seu bolinho, seu bolo de goma, seu bolo de milho para casa. Feito por eles mesmo ajudando a gente. Trazem a lenha, pegam a palha da bananeira, então tudo isso a gente vai fazendo para mostrar para eles qual era a tradição do alimento nos tempos mais antigos.

A gente também trabalha, por exemplo... com os alunos da tarde a gente tem uma disciplina que é Medicina Tradicional, então a gente trabalha a questão das plantas medicinais, os tipos de remédios e como são utilizados, como que faz. Trabalha também a questão das rezas. Às vezes, a gente faz um tipo de pesquisa com as pessoas mais velhas, que entendem da questão dos rituais de reza para a cura.. São pessoas que muitas são conhecidas como medium que trabalham com cura também. Todas essas questões a gente vai envolvendo com os alunos do sexto ao nono ano.

Com os da educação infantil a gente trabalha muito a questão da contação de história. A contação das histórias que envolve a contação da história dos encantados, as histórias dos mitos, as histórias da natureza, histórias de trancoso que as pessoas contam e por aí vai.

E aí, esses saberes dependendo do tema que a gente for trabalhar em sala de aula. Porque não sou só eu. A gente não costuma trabalhar só, normalmente trabalha em dupla ou em grupo de acordo com o planejamento e com a demanda daquela aula.

Então a gente pode fazer palestra com os alunos sobre um referido assunto, por exemplo, se a gente quiser trabalhar a fundo a questão do Torém, então a gente pode fazer uma palestra com o Cacique ou uma liderança que entende bem do assunto.

A gente também pode fazer pesquisa. Muitas vezes, a gente trabalha sobre algum tipo de tema com os alunos em sala e dependendo da série deles a gente coloca para fazerem pesquisa com os pais, com os avós, em casa, para trazer o resultado e depois fazer debates. Em cima do debate a gente elabora trabalhos. Muitas vezes a gente faz versos. Produz textos. Faz cartilha. Faz desenho. E por ai vai. Em cima daquilo que eles trouxeram como resposta, como retorno das pesquisas.

Aulas práticas também, por exemplo, na Medicina Tradicional, normalmente aqui na nossa escola, a gente não simplesmente trabalha com as plantas, mas a gente trabalhar também, por exemplo: como fazer um canteiro, o que colocar como adubo, que tipos de planta a gente deve plantar, quais são as melhores para um certo tipo de remédio, quais são as mais fáceis de cultivar, quais são as mais difíceis.

Tudo isso a gente faz com eles, que é para eles irem aprendendo com essa prática também. Ajuda ver também... a gente ensina a ver também qual o material que se precisa, que se utiliza. O adubo certo para cada tipo de coisa que a gente vai fazer no caso das plantas. Então tudo isso a gente vai trabalhando com eles para eles irem aprendendo.

Trabalhamos também com aulas de campo. Às vezes a gente faz aula de campo na Praia, nos mangues próximos também, no rio também. Muitas vezes, tipo, a gente chega a fazer aula de campo nos rios. Em cima dos morros também no caso aqui na localidade onde moro tem morros também. Então assim é mais ou menos nesse sentido que a gente trabalha.

E sempre que a gente trabalha, mesmo sendo uma aula prática, a gente sempre depois se volta para a sala de aula para em cima daquilo que a gente fez com prática elaborar alguma coisa no sentido da escrita, da leitura, do desenho, para que eles também vejam o trabalho, que a aula prática não se encerra só como uma aula prática. Ela tem que está também voltada para a questão do aprendizado do texto, da escrita, da leitura e por aí vai. Então é mais ou menos isso. (Professora Andreina, outubro de 2022)

- *A temática do inverno e a espiritualidade natureza e vida cotidiana interligadas.*

Como quinta narrativa docente para refletir sobre as práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano escolar no ensino dos saberes da tradição trazemos o relato do professor Naldinho Tremembé da escola da Escola da Varjota. Em sua fala ele destaca as disciplinas específicas e temáticas ao longo do ano, pois a escola apresenta um currículo regular em todos os níveis da educação infantil ao ensino médio. No que se refere às disciplinas ele rememora seu trabalho ensinando História Tremembé na perspectiva do fortalecimento da identidade, já sobre os módulos destaca as vivências de inverno, amparada numa forma Tremembé de entender os sinais da natureza.

Ressalta, ainda, que sua prática docente foi orientada pela vivência no Magistério Indígena Tremembé em nível médio e do Magistério Intercultural Tremembé Superior, graduação específica para os indígenas Tremembé. Bem como evidencia a importância de

respeitar a temporalidade comunitária nas atividades escolares, trazendo as férias para o período das farinhadas.

Narrativa Professor Naldinho:

Quando a gente orienta, hoje, na escola, para determinadas atividades da cultura, já é lembrando da experiência que nós vivenciamos. A gente já consegue fazer essa ponte e bate muito na tecla de que o conteúdo da base comum, que é pedido pela secretaria de educação, ele é trabalhado, mas conciliado com os saberes do nosso povo.

Então a gente trabalha, por exemplo, nossa escola aqui nós trabalhamos por temáticas. Dependendo do período do ano. Agora no inverno a gente escolhe uma temática dentro do período e trabalha, né. Juntamente com os conteúdos da base comum a gente consegue conciliar. (...)

O nosso calendário da escola aqui da Varjota, ele é feito dentro do período para não atingir o período da farinhada que é no meio do ano. Quando chega nesse período a nossa escola para, porque todas as famílias querem fazer farinhada naquele período. Então também a gente quer ficar mais. A gente é professor, mas a agricultura continua, né. Então a gente faz essa pausa.

A gente também consegue trabalhar com os alunos sobre. Coisa que a gente escutou, que a gente recontou, escreveu histórias dos mais velhos, na época do MITS a gente consegue trazer. Inclusive a gente tem muitas produções na escola desses períodos, dos momentos de escuta com as lideranças que foram transformados em cartilhas. (...)

Hoje em dia nós temos as disciplinas. Nós temos, por exemplo, História Tremembé. Eu já fui professor de História Tremembé por dois anos no fundamental. Para mim foi uma experiência nova, porque, assim, e tenho certeza que muito enriquecedora porque a gente até então, coisas simples que a gente deixava passar dentro da nossa história, a gente começa a trazer a tona, né.

Inclusive eu trabalhei com os meninos nesses dois anos, os meninos no nono ano, sobre identidade. Sobre identidade com eles. E pra mim foi muito bacana, inclusive, da gente compreender um pouquinho das leis que nos amparam, né. E que às vezes a gente na correria do dia a dia não consegue trazer para as questões.

Nós temos também medicina tradicional como disciplina, além dessas disciplinas, nós temos as temáticas. Por exemplo. Uma temática é o inverno. Então se a gente for colocar

como temática daquele período, aí entra todas essas questões sobre espiritualidade, essas vivências que o pessoal vivenciava em outros período, que ficou resquício ainda, a gente consegue trabalhar com a juventude. (...)

Eu vou só citar um exemplo aqui . O pai, quando era para nós fazermos o plantio, o pai dizia assim 'vamos segunda feira'. Aí o pai pensava logo se segunda-feira a lua for minguante a gente não vai plantar, porque no entendimento dele, nas experiências que ele tinha, o plantio não dava bom. E aí assim, a gente esperava para que fosse quarto crescente para que o plantio desse bom. Na arranca de mandioca do mesmo jeito.

Então, assim, o trabalho da escola dentro da temática do inverno e a questão espiritual parte desse princípio de que está ligado à natureza e vida cotidiana das pessoas. Então tudo isso aí a gente trabalha com os alunos, para eles compreenderem, porque não é só a questão do livro em si. É a experiência que está por trás. E a gente precisa lembrar. Precisa sempre ficar reforçando para as pessoas esses costumes, esse jeito de ser, esta história de luta que ajudou a gente nesse processo, inclusive, demarcatório, né. A gente passa isso para os alunos. Eles precisam se entender dentro desse contexto. E essa a questão aí. (...)

Eu vejo que nós temos aqui essas conquistas, essas disciplinas que até então na grade não eram permitidas, né. Nós inclusive temos a opção de escolher diminuir a carga horária de uma disciplina da base comum. Por exemplo, geografia, duas aulas, aí tirava uma e introduziu uma nossa. Isso fortalece a escola, porque aquela disciplina vai focar em algo que é nosso. Aí fortalece a identidade, a vivência, a escuta dos alunos.

Na escola mesmo, agora, nós temos muitas produções fruto dessas disciplinas. Cartilhas sobre medicina tradicional. A gente já consegue colocar os meninos para a pesquisa sobre as situações. E aí como eu disse antes aprofundar em aula de campo. A gente já consegue fazer isso. E para nós, assim, é muito gratificante. E eu penso assim, que nós estamos cumprindo com o nosso papel. (Professora Naldinho Tremembé, entrevista, março de 2023)

- *Em campo com as lideranças construindo para fortalecer.*

A sexta narrativa para compor esse panorama sobre as práticas pedagógicas Tremembé em diálogo com os saberes da tradição é da professora Ana Cristina que rememora sua última atividade na educação básica da Escola da Varjota. Hoje ela é coordenadora financeira da escola e professora no Curso do Cuiambá. Sua fala é marcada pela necessidade de retomar as aulas práticas, o diálogo com as lideranças e mobilizar a comunidade nas atividades escolares. Ressalta ainda a dimensão fortalecedora para o próprio docente em

trabalhar com os saberes da cultura, no caso dela orientar em parceria com outros professores Tremembé que cursaram o MITS na disciplina de Estágio .

Narrativa Professora Ana Cristina:

Eu me lembro que, acho que foi meu último trabalho como professora. Naldinho era até do meu grupo que foi dos artesanatos. Tu lembra Naldinho?

Foi um período que a gente ficou muito tempo alí fazendo mesmo. Era dois dias na sala de aula, o restante era em campo com as lideranças. A gente conseguiu, aqui na Varjota, mobilizar todo mundo.

Às vezes, chegava na casa e a pessoa dizia: - Não, não sei de nada não. Aí, nós: _Não, mas isso aqui você num consegue fazer. Aí a pessoa começava.

A gente construiu, lá na escola tem, as miniaturas. Têm a cangaia, têm o cambito, têm a copeira, têm um monte de coisa que a gente. A gente construiu tudo nesse tempo. E aí assim. Eu acho que a escola precisa trazer de novo esses momentos. (...)

E aí, o que eu sinto... Inclusive na reunião de segunda feira, no planejamento, nossa discussão foi essa de voltar a fazer isso, justamente para fortalecer. Para fortalecer a escola para fortalecer a luta. (...)

Eu acho que o estágio para nós como grupo, e também para mim, ele veio como um momento de acordar. (...) E aí assim...A experiência do estágio foi muito boa para fazer com que os professores Tremembé acordassem. A gente também aprendeu muito Renata. Nós enquanto professores do estágio. (...) a gente saiu assim, epa eu estou seguro nisso, eu sei fazer isso, né.

Porque se fosse uma pessoa de fora que tivesse vindo fazer essa orientação do estágio, não tinha saído o que saiu. Não tinha. Ia virar simplesmente um relatório, depois de fazer a leitura e pronto. Nós não. Nós também recebemos o relatório escrito, né. (...) a gente ler ponto a ponto e aí isso para nós fortalece. Fortaleceu.

Das temáticas saiu de tudo. Tudo que eles poderiam realizar de atividades culturais, eles realizaram. Inclusive, assim, a participação dos alunos no processo da farinhada. Teve. Acho que quase todos levaram os alunos para participar desse processo. Porque assim, para nós aqui, do lado da mata. Tem. Tem muito essa questão da farinhada. A Varjota é uma das aldeias que tem o processo da farinhada sempre contínuo.

E aí esses mais novos, às vezes, nem se dão conta de aprender. Então esse momento do estágio foi justamente para trazer esse pessoal para participar, para vivenciar, para aprender,

para valorizar. A pesca. Conhecer os locais de pesca. Conhecer a importância das lagoas. Foi muito essa questão das práticas culturais do povo Tremembé. (Professora Ana Cristina, entrevista março de 2023)

- *Fazer os momentos juntos.*

A sétima narrativa que trazemos para construir esse cenário das práticas pedagógicas inerentes ao trabalho com os saberes tradicionais Tremembé é da Professora Conceição da Varjota. Ressaltamos que nossa entrevista com a docente teve a tônica de compreender a trajetória de construção da Escola da Varjota como escola indígena, o que apresentamos no Capítulo II, contudo também identificamos elementos importantes em seu relato para pensar a ação docente no trabalho com os saberes tradicionais. A principal questão abordada por ela se refere ao fazer coletivo dos docentes, fazer junto, conforme é possível perceber também na fala dos demais professores e se explicita no rememorar de atividades em comum.

Narrativa Professora Conceição:

Sempre a gente dá aula assim junto, né. Faz os momentos juntos. Sempre no dia a dia a gente costuma dar da cultura mais o desenho. Sempre também os artesanatos, porque eles ainda são pequenos. Eles ainda não sabem.

As coisas que mais eles sabem fazer é cocar, porque a gente também ajuda a eles. Às vezes, a gente junta eles para fazer. Têm dias que a gente junta todas as salas, as turmas, aí vai fazer colar, cocar, brinco, tiara, pau de cabelo, essas coisinhas. Sempre a gente faz isso.

Não é todo dia que a gente dá as coisas da cultura, porque também a gente tem que dá as coisas de fora. Tem que dar o livro. Aquelas coisas do livro, mas tem muitas coisas que são voltadas para a cultura. A cultura da gente, do dia a dia. Na comida, no conviver com as pessoas, no respeitar as pessoas. Damos muito isso também. (Professora Conceição, entrevista, março de 2023)

- *Plantando sementes e a trabalho com os saberes no aldeamento inteiro.*

A oitava e última narrativa individualizada que aqui apresentamos é da Professora Neide Tremembé, sua fala é marcada pelas atividades com os saberes tradicionais a partir do

Cuiambá, cujas atividades proposta na disciplina de estágio, marcaram a retomada do ensino dos saberes tradicionais nas escolas indígena no pós quarentena.

Em sua narrativa ela acredita que no momento da pesquisa os saberes tradicionais estão sendo trabalhados ao nível do aldeamento interior, destaca sua atuação com a disciplina de ensino médio “Torém e Espiritualidade”, a prática de levar as crianças para o mar para acalmá-las, a relação entre teoria e prática que se estabelece ao abordar os saberes tradicionais Tremembé no ensino médio e as atividades de casa que colocam os estudantes em campo, pesquisando suas histórias, seus saberes e dialogando com as lideranças.

Narrativa Professora Neide:

E eu acredito que eles [os saberes tradicionais] estão sendo trabalhados no aldeamento inteiro, porque, nesse momento, os professores estão fazendo o estágio II. Somos nós professores Tremembé que estamos orientando os novos professores E aí esse trabalho de saberes está sendo o lado mais forte do estágio deles. A gente puxou muito para esse lado.

Eu sei que eles são trabalhados na escola, mas agora com o estágio a gente pode dar uma sacudida melhor. Então eles estão sendo trabalhados em todo o aldeamento e com todas as turmas tanto no fundamental I e II como no ensino médio. Então nós estamos em um momento fantástico, porque a gente conseguiu fazer que o aldeamento inteiro trabalhasse essas vivências, esses saberes.

A gente leu os relatórios que foram do estágio I e a gente viu que realmente nós atingimos o nosso objetivo. Não assim cem por cento, a gente sabe que nunca é cem por cento, mas a grande maioria está maravilhosa, estão maravilhosos. Depois os trabalhos vão ficar nas escolas.

Nós vamos começar a disponibilizar já os trabalhos do estágio I, na última semana agora desse mês (outubro/2022), que é quando eles estão em aula. E aí a gente já vai começar a devolver para eles os trabalhos. E esses trabalhos vão ficar nas escolas como pesquisa.(...)

Quando a gente leva a criançada para tomar banho na praia - a gente ainda tem a prática de quando eles estão agitados levar eles para a praia - a gente está praticando um saber dos antigos. E como eles são como eu disse mais verdinhos, a gente vai trabalhando mais a prática com eles.

No fundamental II, a gente já começa a ir mais para o lado teoria e prática. A gente trabalha sobre a pesca, sobre o mocororó. Inclusive, umas duas semanas atrás, as meninas que estavam estagiando, elas estão com uma outra mentalidade que eu estou achando maravilhoso.

A Talita puxou essa aula que era de História Tremembé, ela puxou isso para dentro da avaliação, para a turma levar caju azedo para escola. Na escola juntar toda a turma e ir a uma outra aldeia, na casa de uma liderança, para a liderança ensinar o passo a passo. Aí eles levaram o mocororó de volta para a escola. No dia do fechamento da aula, foi o momento de fechar com o mocororó, de dançar Torém e beber mocororó como nos velhos tempos. E assim está indo.

Assim como o mocororó, a gente também trabalha a pesca, que aliás estamos até devendo uma ida para o mar com eles. Eu não vejo a hora da gente realizar essa aula. Juntar as turmas do fundamental II e levar a turma para pescar de linha no mar. Então é uma prática que nenhuma escola faz. Só nós Tremembé temos essa loucura de fazer isso.

E a turma vai com tanto gosto, com tanto prazer que nem parece que é aula. E assim, minha filha, a gente vai levando os nossos saberes para a escola e para nossos alunos. Acho que na cabeça deles, eles nem acham que é uma prática, que são saberes que a gente tem que cultivar, porque a tecnologia está muito forte na cabeça desses meninos, mas a gente está fazendo nossa parte. Nós estamos plantando nossa semente, e quando se planta esse tipo de semente, ela pode até não florescer, mas ela nasce.

No ensino médio, a gente já avança mais um pouco, a gente vê teoria e prática o tempo inteiro. A gente faz a teoria na escola, como a gente está junto por uma semana. Mês passado, eu estava trabalhando o Torém e a Espiritualidade, então foi uma semana de teoria. Eu tentei trazer um pouco de prática para a semana, mas não deu certo. E aí essa prática ficou com os trabalhos de casa.

Hoje eu vi a turma toda no mundo fazendo pesquisa. [risos] E estavam indo até mim tirar dúvidas. Então é muito legal trazer esse trabalho dos saberes para dentro do ensino médio. Como é uma turma que já têm o pensamento mais afluído, é uma turma que tem mais curiosidade, é melhor de trabalhar a questão dos saberes, mas a turma que nós temos hoje do ensino médio é uma turma tão dispersa.

A turma está nessa semana, nesse mês, a turma está em campo fazendo pesquisa de quem nasceu de parto normal em casa, de quem era parteira, se em casa alguém já foi curado com reza, quem eram os rezadores, quais elementos foram usados na hora da reza, pessoas que já tiveram vivência com os encantados do mato, da água, do mangue, então estão no mundo aí. Pesquisa com o Cacique sobre a espiritualidade dentro do Torém. Eu estou esperando um trabalho lindíssimo, às vezes, eu me empolgo tanto e eu acabo me decepcionando com os trabalhos, mas eu estou vendo que a turma está bem centrada nos trabalhos. Então eu estou com a turma em campo fazendo esse trabalho de saberes aí.

No mês passado, Seu João trabalhou com eles, Seu João e o Janiel, os saberes do céu, da terra e do mar. Eu não posso te dizer muita coisa, porque eu não consegui acompanhar, mas eu acredito que os trabalhos estão muito bonitos viu. E esses trabalhos ficam disponíveis na escola como pesquisa, como trabalho de pesquisa. De uma coisa eu sei, Seu João levou eles para o mar, para pescar viu. Porque quando se trata dos saberes do céu, da terra e do mar, ele se debruça muito nessa parte do mar. E aí eles foram para o mar com Seu João e defenderam o almoço do dia seguinte. (Professora Neide, entrevista, outubro de 2022)

- *O curso do Cuiambá e as práticas pedagógicas no ensino dos saberes tradicionais*

Em conformidade com os relatos acima reconhecemos que o contexto do Estágio do Cuiambá, marcaram fortemente a maioria das narrativas, uma vez que se trata de uma vivência que atravessa a escola, unindo gerações de professores, a escola e a comunidade, inclusive unindo duas gerações diferentes de lideranças, a dos tronco velhos e a dos professores. Se bem que numa perspectiva da escola Tremembé seja até difícil separar essas dimensões, pois professores são lideranças, lideranças são docentes, tronco velhos são livros vivos dos saberes da cultura.

Diante dessa constatação, quando pensamos nas práticas da educação diferenciada indígena não podemos direcionar o nosso olhar apenas para os acontecimentos que ocorrem na Escola com as turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O curso de formação de professores também faz parte desse processo de educação indígena escolarizada servindo de aporte teórico e metodológico do fazer docente no cotidiano escolar. Pelas entrevistas observamos como as experiências vivenciadas no curso superior impulsionam o fazer docentes.

Nesse sentido, trazemos abaixo as narrativas de Cleidiane e Amanda, estudantes do Cuiambá, que refletem sobre a vivência no Estágio. O ponto significativo desse processo é que os encontros articulam as experiências construídas em todas as escolas, dão uma visão da inteireza do processo, ou seja, os saberes que foram trabalhados e como foram trabalhados. Assim, suas falas são em certa medida uma síntese das práticas pedagógicas implementadas em todas as escolas.

Narrativa Professora Cleidiane: Qualquer saber sempre envolve uma liderança.

O que apareceu bastante foi sobre a presença das lideranças nessas aulas, porque qualquer tema que a gente vá trabalhar dentro da cultura envolve liderança. Se você vai trabalhar comidas, as comidas de antigamente, as brincadeiras, o Torém, a contação de História, a Medicina Tradicional, tudo que você vai trabalhar envolve as lideranças. O processo do Morororó. Sempre tem uma liderança que produz. Sabe como fazer. Sabe explicar. Isso foi muito forte em todos os grupos.

E não é só nesses momentos de aulas, não é só aquelas lideranças que estão ativas nas reuniões, que participam de tudo, que opinam. São aqueles mais velhos que estão em casa, que não costumam ir às reuniões, mas que tem um saber muito grande para passar. Essa valorização dentro dessas aulas é muito importante. Eles se sentem...parecem que estão paradinhos e vai alguém lá e dá uma sacudida. Eles se sentem mais importantes. Aquela visita. Aquela aula. E a gente frequenta todas as escolas.

A gente fez o momento do mocoororó. A gente fez tanto lá na casa da liderança. O processo de usar resina, que hoje a gente nem usa, nem conhece. A resina é quando a gente corta alguma planta e sai algum tipo de líquido. Do cajueiro sai uma água que acaba engrossando. Fica firme ali. Como se fosse uma pedra de gelo. É a resina do cajueiro que a gente usa dentro do mocoororó e limpa o mocoororó. Você coloca em um dia, no outro dia você vai olhar o mocoororó e está limpo. Ela tira as impurezas do mocoororó.

A gente foi pro seu Zé Binha para falar sobre as medidas de antigamente com os meninos. Ele ensinou como é que se fazia para medir um roçado. Naquele tempo não tinha os instrumentos que têm hoje. Não tinha o metro, o quilômetro, essas coisas que tem hoje, uma régua, uma fita não tinham. Não tinha. Aí ele ensinava. Ele fazia o jeito. Desenhava no chão como que se fazia um quadro de roçado. Como é que se marcava. Não tinha arame naquela época como é que se cercava. Ele ensinou que se marcava assim com semente de gergelim, naquela carreira, como se fosse a cerca. Para marcar que ali era de alguém. E aí nascia. Crescia a planta e ficava lá a carreirinha.

Ai como se fazia pra comprar uma goma, um açúcar, esse tipo de coisa sem ter uma balança? Não tinha. Sem ter as medidas que se tem hoje. Hoje é no quilo e no litro. Não se tinha. Ele explicou como é que fazia. Eles tinham as medidas na cuia, né. Medida de cinco litros, digamos. Cada uma tem um nome. A braça. Como é que se media na braça, na polegada. Não sei se tu conhece essa matemática. (risos) A polegada é aqui o dedo. Abraça é aqui todo. (Abre os braços para demonstrar). A meia Braça (abaixa um braço). Ainda tinha que virar o pescoço.

Ele explicava que quando se fazia roçado, o dono do roçado tinha uma pessoa de confiança pra fazer a medição, porque quem ia negociar o roçado, para trabalhar ali geralmente tinha uma passada. A pessoa de confiança do dono do roçado tinha outra. Geralmente era grande (risos).

Aí tinha que medir nas duas. A que ia valer era a do homem de confiança do dono, né, que sempre era de perna mais loonga. (risos) E aí não era igual. Se tu ia medir tu tinha uma passada de um tamanho, se eu ia medir com certeza ia ser doutro. Se fosse uma pessoa alta era grande, se fosse uma pessoa baixa era uma passada pequena. Isso lá debaixo da mangueira do seu Zé Domingo.

A gente foi também vivenciar a Culinária Tremembé. Fazer bolo de goma, bolo de milho. Lá no Seu Ze Binha, no forno à lenha. Os meninos botaram a mão na massa para mexer a goma, mexer a massa de milho. Levaram os ingredientes. Rasparam o coco. Moeram cana.

A gente tinha um objetivo em cada aula. Da primeira vez a gente foi mesmo ensinar a eles. Aprender também, claro. E aí cada um levou para casa a sua produção. Na segunda aula que a gente foi lá fazer isso, já foi para o encerramento do ano letivo. Então a produção era para o encerramento, que é o momento que a gente faz a comilança.

Na primeira a gente foi aprender, na segunda a gente já foi fazer mesmo. Já sabia tudo. (risos) Foram dois momentos. Eles sempre aproveitam esses momentos demais. Eles gostam de vivenciar. A aula prática sempre é mais gostosa, né?

A gente levou eles para a praia pra catar búzio. Aí lá a gente levou todos os preparos para cozinhar o búzio lá mesmo, para tirar o miolo lá mesmo. Aí a gente fez assado. Aí, menino pescou. Pegou siri. Cozinhou. Comeu lá mesmo. Pegou peixe. Desse tamanho os peixinhos. (risos)

A gente tratava e comia lá mesmo. Esse peixe desse tamanho era tão gostoso. Foi alí na Tijuca. A gente passou o dia todo nessa arrumação. E não cansa. Quando você chega em casa, você sente um cansaçozinho, mas quando está lá é muito gostoso de ficar. E eles ajudaram do começo ao fim. Cataram búzio. Cozinharam. Tiraram miolo. Sem nem reclamar. (Cleidiane, entrevista janeiro de 2023)

Amanda Tremembé: os saberes trabalhados pelas escolas e o fortalecimento do ser índio nos estudantes.

Na apresentação dos relatórios do estágio do Cuiambá ontem apareceu muito a pesca artesanal. A pesca tradicional que a gente não vê também muito hoje em dia. O toá, a tinta. Quais foram os outros? O da medicina também. A medicina, que a gente tem que cultivar

mais a medicina, porque está se acabando a medicina tradicional. Poucas pessoas usam. Usam mais remédios convencionais do que recorrerem à medicina tradicional mesmo.

Deixa eu ver o que mais. As lagoas também. Foram feitas aulas de campo com os meninos para conhecer as lagoas. O marco da terra também. Foi isso que eles trouxeram mais. A maioria das escolas, porque eram sete escolas, mas a maioria trouxe isso: a medicina, o marco da terra, as lagoas, também, os nomes das lagoas e os significados, o toa, e a pesca.

Antes a pesca tradicional era só mais com a tarrafa mesmo, tarrafa e a caçoeira. Hoje em dia não. Tem já, já usa mansua. Já usa o mansua, a marambaia, o curral. Antes não tinha esses artigos de pesca. Era só mesmo a tarrafa e a caçoeira que eles usavam.

E também tem a pesca que a gente faz de búzio. Mariscozinho que a gente pega na Barra. Hoje em dia é muita pouca gente que vai fazer essa pesca. Foram mais as lagoas, o marco da terra, a pesca, a medicina foram esses saberes que mais apareceram. E aí...isso é importante para não deixar nossa cultura morrer, né.

Desde criança eu estudo na escola, então eu sempre soube da minha história como indígena. Tanto soube através dos meus pais como através da escola que fortaleceu esse vínculo em mim. Conhecer a minha história, me identificar como índia. Então eu acho muito importante a gente na escola trabalhar isso com os alunos, né. Fortalecer o ser índio deles. Não deixar isso morrer dentro deles.

E também por causa do preconceito que antes a gente tinha muito. Hoje em dia tem pouco, mas sempre vai haver o preconceito com a gente indígena. Então a escola tem que trabalhar isso com os alunos para não deixar a cultura morrer. Aí eu acho muito importante trabalhar essas questões dentro da escola. Até com os pequenininhos a gente trabalha, desde a educação infantil até o ensino médio. Os pequenininhos são os que mais gostam.

No estágio I a gente fez isso, desde os pequenininhos da educação infantil até o 5 ano, que é fundamental I. A gente trabalhou isso com eles. Conhecer os objetos da cultura, né. Identificar quais os objetos da cultura. As músicas do Torém. O significado das músicas do Torém, né. Porque o significado é aquele. Os passos do Torém, que eles não sabem muito.

A gente dançava o passo do Torém com eles. E as músicas. Eles cantavam tanto as músicas que até hoje eles sabem. Só são duas que eles sabem mais a letra, né. (risos). Que são “eu estava na mata arquejando” e o “Brande Pote” são as únicas que cantam bem forte mesmo. Essas duas músicas para eles é... As outras cantam menos, mas essas duas, eles cantam mesmo com força. (risos). (Amanda Tremembé, entrevista janeiro de 2023)

Apresentada as narrativas docentes sobre as práticas pedagógicas na interface com os saberes tradicionais identificamos que de forma geral as ações docentes no ensino dos saberes tradicionais Tremembé são caracterizadas metodologicamente pela:

- a) Vivência de práticas culturais como a farinhada, a atividade da pesca, a confecção de artesanatos, as danças (Torém, Aranha, Rainha do Algodão, Sapateado, Caçados, Mineiro pau), etc.
- b) A escuta das lideranças, seja em palestras realizadas na escola, em aulas de campo, na visita a moradores da comunidade para a realização de entrevistas
- c) O registro dos saberes em cartilhas a partir de pesquisas orientadas pelos docentes das escolas. Exemplo: as ervas medicinais e suas funções, a forma de construção das habitações, o patrimônio material e imaterial Tremembé., etc.
- d) O fazer parceiro entre professor-professor e professor-comunidade, mobilizando o aldeamento para as atividades escolares.

Conforme observamos nos relatos as práticas pedagógicas Tremembé prezam pela experiência, entendida como vivência social comunitária, na qual é possível a construção de sentido em torno dos fazeres. Experiências que potencializam a aprendizagem pela realização de práticas culturais como a pesca, a culinária, a farinhada, a dança, a plantação, a feitura do lambedor, pelas conversas realizadas no contexto das práticas, pelo fazer junto observando, imitando, analisando, questionado, reinventando. Experiências que podem ser realizadas tanto no espaço escolar através da confecção de artesanatos, da realização das danças tradicionais e do canto das músicas do Torém comum ao trabalhar com as crianças pequenas, ou em ambientes externos como ocorre rotineiramente com os estudantes do Ensino Médio. A ideia é colaborar com a corporificação do saber estudado como conhecimento inerente ao ser do educando, ou seja, a incorporação de um saber-fazer que não se circunscreve à dimensão teórica, mas envolve o corporal e o afetivo.

Práticas pedagógicas que prezam pelas vivências contextualizadas no território Tremembé, no conhecimento dos marcos da terra, nos mares, rios e mangues, e dos saberes que brotam desses espaços. Daí a necessidade das aulas de campo nas lagoas, no mar, nas casas de farinha, nos marcos da terra. Daí a importância das andanças, de estar nas aldeias, de conhecer seus espaços, de conhecer as histórias, mitos e ritos. No Ensino Fundamental por exemplo, uma das formas de abordar o espaço na interface com os saberes são as histórias de assombração,

dos encantados que habitam a natureza. No Ensino Médio a imersão em campo para vivência prática é maior, já é possível viver a ritualística como exemplo pedir permissão aos encantados ao adentrar as matas e águas onde habitam. Essas experiências fortalecem a construção de vínculo entre os estudantes e o seu território entendido como espaço material e simbólico necessário à perpetuação social, cultural e econômica dos Tremembé.

Observamos nas narrativas, ainda, a importância da escuta dos mais velhos, dos troncos velhos, como dito anteriormente, livros vivos dos saberes tradicionais Tremembé, repositórios das memórias da etnia, da história de luta, das técnicas, da arte de ler a natureza. Daí a importância de ouvi-los, entrevistá-los, ir a campo para conhecer suas residências, seus locais de trabalho e as narrativas através das quais sintetizam sua experiência de vida e registrá-las em apostilas. Atitude que perpassa a valorização das histórias de vida individuais, reconhecendo a importância dos mais velhos como canal direto desses saberes, e o reconhecimento social desses saberes como importantes, atuais e válidos para o grupo.

Brandão (1986) ao falar de educação popular destaca como ofício do educador redizer o mundo e reescrever a palavra, não a palavra que hierarquiza, mas a palavra legítima, consenso solidário, verbalização das crenças, valores e regras de um povo. Dizer o mundo, não como direito de poder, mas como dever de poder, como compromisso com os saberes, as normas e as crenças do seu povo. No exercício da função de lembrar algo coletivo e desejado que se perpetue, não como imposição, mas como consenso solidário. Acreditamos que, em certa medida, essa é a lógica da escuta das lideranças Tremembé, pessoas reconhecidas socialmente como guardiãs dos saberes da cultura, saberes validados pelo grupo e que buscam perpetuar.

A escuta das lideranças no Ensino Médio é marcada pelo trabalho de pesquisa e registro dos saberes tradicionais Tremembé como as formas de construção de habitação, o cultivo e uso das plantas medicinais, o registro das músicas do Torém, a história de vida das lideranças, entre outros. Os depoimentos são registrados em apostilas e ficam disponibilizados na biblioteca das escolas, por um lado são atividades escolares realizada pelos estudantes e servem como documentação sobre o que é produzido na escola evidenciando o aspecto diferenciado do ensino, por outro servem como material didático que podem ser utilizados pelos estudantes e pelos docentes em atividades escolares.

Por fim, destacamos a dimensão coletiva comunitária que envolve as práticas pedagógicas no ensino dos saberes da tradição, pois são desenvolvidas a partir da parceria entre os professores Tremembé, as lideranças comunitárias e todo o aldeamento, conforme ficou evidenciado nos relatos, ninguém faz nada sozinho. Os planejamentos das aulas das disciplinas específicas ou o trabalho por temática é planejado coletivamente, pois tende a mobilizar não

apenas uma turma, mas a escola. Por trabalhar a partir da perspectiva de valorização da experiência e escuta das lideranças são comuns os momentos de aula de campo no qual lideranças comunitárias acolhem professores e estudantes para fazer junto e ensinar como se faz, contar como aprenderam a fazer, historicizar seu fazer e seu ser no mundo. A dimensão do fazer junto perpassa as próprias atividades escolares normalmente realizadas em grupo, como por exemplo as cartilhas, a dança e a produção de artefatos culturais.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola indígena embora marcadas pelas formalidades didático-pedagógico como as aulas de campo, as aulas de oficina, as entrevistas e questionários, e o registro escrito desses saberes em cartilhas busca manter viva as formas como tradicionalmente esses saberes circulavam entre os Tremembé, ou seja, incorporar em suas atividades didático pedagógica a experiência, a relação com a natureza, a narrativa das lideranças, o saber-fazer que põe em movimento esses saberes permitindo atualizá-lo num movimento criativo e criador que articula passado e presente, permanência e inovação.

7.2 A Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé

Dentre as inúmeras práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas indígenas Tremembé, gostaríamos de evidenciar neste tópico a Marcha de Autonomia e Resistência, pois acreditamos que esta mobiliza uma variedade de saberes (políticos, ambientais, espirituais e territoriais) e explicita o sentido da educação diferenciada comprometida com humanização dos Tremembé e desconstrução de subalternidades a partir da reapropriação dos seus saberes, território e identidade étnica.

Lembremos Freire (1997), em sua última entrevista, para quem “as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo”, “revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo” e “nos afirmam como gente, como sociedade querendo se democratizar”. Nesse sentido, a marcha implica unidade, visível na caminhada coletiva que reforça laços de solidariedade e parceria, a presença física e afetiva abrindo caminhos e ocupando os espaços, a criticidade que questiona as injustiças sociais, a organização que mobiliza a luta e direciona ao mundo o desejo de transformação das estruturas coloniais excludentes a partir da ação humana e da crença de que mudar é possível.

A marcha Tremembé ocorre anualmente no dia 7 de setembro, não para comemorar a independência do Brasil, mas para visibilizar as lutas enfrentadas por eles, explicitar seu vínculo com a terra ocupada, fortalecer a unidade do grupo e reafirmar sua existência e resistência. Assim, a cada ano, é escolhida pela comunidade uma temática a ser trabalhada nas

escolas tendo a marcha como culminância. A escolha do tema é feita de forma democrática com a participação de lideranças e representantes das escolas, a partir da análise da conjuntura do grupo, identificando quais as problemáticas mais urgentes a serem debatidas ou, ainda, a importância de celebrar alguma conquista.

O tema antes da preparação da marcha a gente faz uma reunião. Vem representação de cada escola. Vem uma pessoa de cada escola ou duas para a reunião. Aí a gente faz a escolha nessa reunião. O que cada escola propõe? O que é importante naquele momento. O que a gente poderia homenagear naquele momento. E é feito um consenso sobre o tema. Às vezes tem mais de uma sugestão. Aí a gente conversando se entende. Qual o tema mais significativo naquele momento, porque o que é propício para um momento não é pra outro. A gente vai escolhendo para o momento qual é o tema mais propício. O cacique também participa desse momento. Ele tem uma sabedoria que nós não sabemos entender. E ajuda a gente com essa parte. Às vezes é uma escola que traz o tema. Às vezes é na hora que surge, na conversa. Às vezes ele tem alguma sugestão. É na conversa. A gente se entende ali e vai bolando o tema. A Marcha de Resistência e Autonomia do Povo Tremembé já é fixo. Aí só o tema que muda. (Professora Cleidiane- Escola da Praia, entrevista, 2023)

O tema escolhido é mobilizador das atividades escolares no decorrer do mês ou bimestre que a antecede, gerando pesquisa dos estudantes no interior da comunidade com as lideranças locais. Dinâmica que reforça o caráter coletivo e comunitário do evento, que não se restringe às atividades realizadas dentro das escolas, mas alarga suas fronteiras para o aldeamento inteiro, por meio dos debates da temática da marcha, das apresentações produzidas pela escola, da feitura de ornamentos e adereços, da organização da participação das lideranças.

Analisando as problemáticas explicitadas pelas temáticas da marcha de 2013 a 2022, observamos na marcha de 2013 a denúncia da degradação ambiental e a luta contra a implantação de parques eólicos nas terras do aldeamento. Em 2014 e 2015 temos o reconhecimento da trajetória de luta e resistência dos troncos velhos Tremembé, bem como da força e resistência dos encantados, reafirmando a presença dos que partiram numa explicitação da espiritualidade Tremembé. Nos anos de 2016 e 2017 os temas das marchas se relacionam a educação diferenciada com destaque para os saberes da cultura e a valorização do professor indígena.

Já em 2018 a marcha homenageia a Missão Tremembé potencializadora da articulação política do grupo e da construção da educação diferenciada. O ano de 2019 foi marcado pela temática do fortalecimento da luta pela demarcação da terra Tremembé. Em 2020 e 2021 não foi possível a marcha devido a pandemia, entretanto em 2021 o momento foi demarcado remotamente pela live “Tapuyas do Siará - Memórias da Marcha Tremembé” na qual professores e lideranças rememoram o momento e a significação desse evento para a etnia. Finalmente, em 2022, temos a retomada presencial do evento com participação massiva da

comunidade, o tema foi a comemoração dos 30 anos da educação diferenciada. Segue abaixo o ano e os respectivos títulos da marcha:

- 2013 – X Marcha em protesto contra a degradação ambiental e implantação de parques eólicos no aldeamento de Almofala.
- 2014- XI Marcha do povo Tremembé: força e resistência dos encantados.
- 2015 – XII Marcha indígena em memória a história de luta e resistência dos troncos velhos Tremembé.
- 2016 – XIII Marcha da educação diferenciada tremembé na resistência, autonomia e dedicação aos saberes da cultura.
- 2017 – XIV Marcha de resistência , autonomia e valorização do professor Tremembé para fortalecimento da educação diferenciada.
- 2018 – XV Marcha em homenagem à Missão Tremembé.
- 2019- XVI Marcha de autonomia e resistência no fortalecimento da luta pela demarcação da terra do povo Tremembé.
- 2020- Não houve marcha devido a pandemia.
- 2021- Não houve marcha devido a pandemia porém o momento foi demarco simbolicamente pela live Tapuyas do Siará- memórias da marcha Tremembé..
- 2022- XVII Marcha da resistência e autonomia Tremembé em comemoração aos 30 anos da educação diferenciada do aldeamento de Almofala.

Numa breve análise das temáticas, inferimos como a Edite através desse evento e lócus privilegiado de problematização da realidade concreta, com a denúncia das situações de opressão enfrentada pelo povo Tremembé como fica explícito na temática de 2013 que denuncia das invasões das eólicas ao território e a temática de 2019, a qual evidenciou o problema da demarcação, em um contexto nacional marcado pela presidência de Jair Bolsonaro, no qual houve aumento da invasão das terras indígenas e violência contra esses povos, sob a conivência do governante que afirmava categórico “nenhum centímetro a mais para terras indígenas”.

No que concerne aos anúncios, caminhos possíveis, inéditos-viáveis, é possível observar os debates em torno da importância dos saberes da cultura, dos tronco velhos detentores desses saberes, das lideranças Tremembé comprometidas com a luta, da educação diferenciada e dos professores que atuam nela para o fortalecimento da luta pela terra e a identidade, e da construção de parcerias com fica expresso pela referência a “Missão Tremembé”.

Freire (1981) entende a dialetização entre denúncia e anúncio como fundamentais a uma ação educativa libertadora, pois implica em pesquisa, diálogo de saberes, conhecimento da realidade concreta, ação permanente de transformação endereçada ao mundo, construção parceira e colaborativa entre seres humanos que vão desvelando o mundo e criando possibilidades de intervenção e superação das opressões, rompendo com posturas fatalistas e reafirmando a utopia, o sonho, a crença de que mudar é possível. “Não há anúncio sem

denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível.” (Freire, 1981, p.48)

A marcha é realizada anualmente na escola indígena Maria Venância na localidade da praia, a partir da temática escolhida a escola é decorada numa parceria entre professores e estudantes. Esta atividade de decorar já se apresenta como espaço de diálogo, debate da problemática escolhida, construção de sentido e codificação em desenhos, pinturas e cartazes a serem utilizados. Vejamos como as professoras da Maria Venância descrevem esse momento:

O período da Marcha, principalmente a Escola Maria Venância, Ela para tudo em prol desse momento. Mais ou menos um mês antes, às vezes, até mais. A gente desenvolve todas as atividades voltadas para esse dia. É um dia só, mas leva muito tempo para organizar. (...) Nesse período a gente costuma trazer os alunos para estudar conteúdo e tal até 10:30 da manhã. E aí traz todo mundo no mesmo horário para poder ter tempo de organizar o resto. Aí libera os alunos. Fica uma parte com a gente dos que vão ajudar, (...) principalmente os meninos do Ensino Médio. As pinturas da escola. Todo aquele preparo que a gente vê de fora, não somos nós professores que fazemos, são eles. Eles estão em todo processo. São artistas mesmo.(...) E a gente faz todo esse preparo. A gente prepara os desfilantes. A gente prepara as roupas deles para desfilarem com muito amor, com muito carinho. Na expectativa do grande dia, né. (...) Nossos alunos participam do início ao fim do processo. No dia eles estão lá com a gente em peso. A gente gosta sempre de se juntar, nós da equipe da escola, antes, conversar, combinar as coisas direitinho. E acontece o dia, né. (Professora Cleidiane, Escola da Praia- entrevista, 2023)

A narrativa de Cleidiane evidencia o papel coletivo presente no fazer Tremembé no processo de decorar a escola para a marcha no qual o estudantes em especial do Ensino Médio tem protagonismo, nesse processo são mobilizados saberes tradicionais como o fazer comunitário e o artesanato em pena, sementes e conchas para caracterizar as crianças que vão desfilarem no evento.

O trabalho de decorar a escola é uma atividade prática e teórica que implica refletir o sentido na marcha, da identidade Tremembé, da temática escolhida e as implicações no cotidiano e na escola, e em seguida sintetizá-la em desenhos, imagens, pinturas, apresentações artísticas.

A preparação já começa bem antes. Esse ano, ano passado, começamos em agosto. Na segunda semana de agosto. Eu acho que nós começamos a nos preparar, né. Sentando para pensar como é que nós íamos ornamentar a escola. O que que nós poderíamos fazer. Aí cada um vai dizendo as suas ideias. A gente vai vendo qual a melhor para nós podermos fazer na escola toda. Tipo a ornamentação. Eu sugeri que no rodapé da escola nós colocássemos a música do Torém, o significado e desenhasse. Aí todo mundo achou boa a ideia. Aí foi feito no rodapé da escola as músicas do Torém, o significado e o desenho. E aí em cima os nomes das escolas, das outras escolas, que são dez escolas, num é. No aldeamento Tremembé. A gente colocou os nomes das escolas em cima e nas paredes os panzinhos com a história da escola da Escola Alegria do Mar até a Maria Venância. A história todinha e faixas que estavam nas paredes. Os meninos do ensino médio são muito bons. Eles se garantem no

desenho, principalmente os do Manguê Alto. Eles se garantem em desenhar. (Professora Amanda, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Amanda em sua narrativa destaca o caráter democrático e parceiro que envolve as deliberações sobre a decoração da escola, ao se referir a marcha de 2022 que homenageou os 30 anos da educação diferenciada, alguma das opções escolhida pelos professores e estudantes foi apresentar em imagem a história da Escola Alegria do Mar reconhecidamente a primeira escola diferenciada por articular saberes indígena e não-indígenas. Nesta escola o Torém era ensinado às crianças configurando o que podemos chamar hoje de currículo diferenciado, assim construir rodapés com as músicas do Torém e desenhos para simbolizar evidenciam essa característica da escola. É preciso destacar, ainda, que a educação diferenciada está presente em todas as escolas Tremembé, elas formam uma unidade, mesmo com particularidades de organização curricular, cronograma letivo, entre outros, porém estão unidas no objetivo de fortalecer a luta pela terra, de valorizar os saberes tradicionais, de colaborar com o autoconhecimento e autonomia desse povo, assim todas as escolas são lembradas e seus nomes circundam as paredes da escola, numa circularidade de aprendizados e de receptividade aos parentes que se fazem presentes na Marcha.

Enquanto a Escola Maria Venância desenvolve suas reflexões sobre a temática permeada pela decoração do espaço e pela receptividade dos convidados, as outras escolas também se mobilizam refletindo as questões, produzindo faixas, elaborando apresentações artístico-culturais, escolhendo representantes para as modalidades de brincadeiras indígenas.

Assim a Marcha, o 7 de setembro, virou uma data de floração da nossa identidade. Porque a gente se prepara no período antes enquanto escola e acaba que mobilizando a comunidade. E... A gente se prepara, por exemplo, com a pintura, trabalhando temáticas que vão culminar lá na marcha, nas modalidades, a própria letra do hino que nós temos e que a gente coloca na marcha. (Professor Naldinho, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

O professor Naldinho ao narrar a preparação da marcha tendo como referência o vivenciado na Escola da Varjota destaca a mobilização de saberes tradicionais Tremembé como a pintura corporal, as brincadeiras de antigamente, os artefatos culturais como a borduna, o arco e a flecha utilizadas pelos ancestrais para o desenvolvimento de atividades cotidianas de subsistência, o conhecimento do hino Tremembé, que em versos poetiza a história de resistência contribuindo com a floração da identidade que têm na marcha seu ápice de externalização. Desse movimento interno da escola que não se faz afastado do aldeamento resultam faixas e cartazes a serem utilizados no sete de setembro.

Chegado o grande dia, o evento inicia por volta das 8h da manhã com a chegada das escolas, comunidade e colaboradores. Entretanto, no dia anterior já é possível observar a

mobilização seja pela chegada dos parceiros (pesquisadores, políticos, professores não indígenas, representantes da Seduc), pela organização dos transportes dá outras aldeias para a da praia, a finalização da decoração da Escola Maria Venância, o preparo das comidas. Assim, ainda no dia 6 já é possível sentir uma prévia do que acontecerá ao amanhecer, o trabalho de preparação e o empolgamento tornam até difícil o sono, fazendo com que para alguns ambos os dias se fundam na mesma continuidade. Para a Escola Maria Venância a véspera da marcha é o dia de ‘vestir a escola’:

A véspera do grande dia é a hora da gente colocar a roupa da escola. A gente vai preparando tudo e guardando. Na véspera a gente vai vestir a menina para a festa. Digamos assim. Aí a gente coloca os cartazes que já estão prontos. Coloca os enfeites que a gente prepara. É o momento em que vão chegando os parceiros para ajudar a gente. Quando aqueles parceiros vão chegando e quando a gente vai sentindo que realmente está chegando o dia. E aí a gente fica muito ansioso, né, por esse momento. E é muito bom mulher. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

O início da manhã do dia sete de setembro é momento de encontros e reencontros com familiares, pesquisadores, colegas de trabalho, momento de aconchego e colocar a conversa em dia, fazer uma caminhada a beira mar, tomar mocororó, é momento de encontro, os ônibus escolares vão chegando trazendo lideranças, professores e estudantes, os quais vão se alojando nas salas da Escola Maria Venância ou na casa de alguém da vizinhança.

E quando é no dia mesmo, a gente quer chegar lá logo cedo para não perder nenhum detalhe. Eu não sei explicar assim com palavras é sentimento, sabe. A gente sente. Chega dá aquele friozinho dentro do coração, dentro da barriga de ver aquele povo chegando. Aquela alegria tão grande que a gente não consegue descrever. Cada escola que vai chegando. Tem escola que chega naquele barulho, naquele batido de tambor, marcando presença mesmo. Tudo isso é muito emocionante para nós, principalmente para nós que estamos recebendo. O olhar de cada um, de ver como a escola está, de admirar, de fotografar. Que a cada ano está de um jeito novo, né. É muito gratificante para nós. Nossos alunos participam do início ao fim do processo. No dia eles estão lá com a gente em peso. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Por volta das 9 horas ou 10 horas tem início a realização das brincadeiras indígenas com estudantes representantes de cada escola. São realizadas disputas de tiro ao alvo com arco e flecha, arremesso de lança, corrida de saco e a brincadeira do pote, na qual os estudantes com olhos vendados e guiados por uma colega devem quebrar um pote de barro com golpes. Essas brincadeiras são reconhecidas pelos docentes como parte da cultura Tremembé, pertencentes aos seus saberes tradicionais, conforme comentado em diálogo informal, por ocasião da apresentação dos trabalhos produzidos na disciplina de Educação Física do Ensino Médio, eles não usam mais o arco e flecha, pois o modo de vida moderno não exige que assim o façam, mas

manter tal prática como modalidade de brincadeira rememora esse passado, assim eles atribuem novos sentidos a velhas práticas atualizando-as. Sobre o momento as brincadeiras no contexto da marcha,

De manhã são as modalidades entre as escolas, quando faz as dinâmicas, né. Tem arremesso de lança, flecha, pote, essas modalidades; mas parece que é uma parte que as escolas parecem que não se organizam muito bem. Não chegam cedo. Acaba ficando meio desorganizado (Professora Cleidiane, Escola da Praia- entrevista, 2023).

O momento das brincadeiras durante o evento da marcha, raramente ocorrem sem contratempos, seja pela demora na locomoção, pela timidez dos estudantes em participar, seja pelo o sol a pino do horário, ou ainda, pelo encantamento de se reunir a beira mar e compartilhar momento com outros jovens. Uma estratégia para engajar todas as escolas no momento é escolher antecipadamente os representantes que irão participar em cada modalidade, e trabalhar com eles o senso de comprometimento com o coletivo, muito embora possam haver alterações durante a realização do evento. A premiação da participação com guloseimas e chocolates também é um incentivo aos que se habilitam a participar.

No ano passado, o que deixou a gente feliz foi justamente a participação da juventude. Isso veio dizer para nós que eles estão entendendo aquele momento, porque a uns anos atrás, o Naldinho é sabedor disso, a gente levava uma turma grande. Levava muita gente. Inclusive a Varjota sempre foi em peso, mas quando era na hora das modalidades os nossos jovens nos abandonavam. Eles iam para a beirada da praia e aí não voltavam para as atividades. E aí no ano passado a gente percebeu que não foi desse jeito. Os que foram para lá, eles estavam presentes nas atividades que já iam encaminhada da escola, né. Então isso quer dizer que eles estão entendendo o papel da escola e entendendo a importância da luta. Então esse momento, assim, é um momento histórico para nós Tremembé. (Professora Ana Cristina, Escola da Varjota, entrevista, 2023)

A participação dos estudantes em cada um desses momentos, a responsabilidade em representar a escola, em estar efetivamente presente é entendida com um ensinamento que se aprende na escola, assim ser participativo, assumir compromisso, valorizar os saberes e práticas tradicionais pela vivência das atividades proposta no decorrer do dia faz parte do papel social da escola, pois enseja valores importantes para a luta Tremembé.

Retomando a cronologia do evento, após as brincadeiras ocorre o almoço coletivo na escola. Há os que preferem ir em casa, tomar um banho e retornar; outros se reúnem com as pessoas do seu aldeamento e partilham a comida em uma das salas que funcionam como alojamento; alguns aproveitam para um almoço a beira mar, inúmeros outros se distribuem em torno da escola compartilhando alimento, histórias, memórias e afetos. Também é possível comprar o almoço ou algum lanche nas barraquinhas construídas na escola, algumas como finalidades bem definidas como a dos estudantes do Ensino Médio da Escola Maria Venância, que destina os recursos adquiridos ao financiamento das disciplinas que ocorrem modularmente

durante uma semana em tempo integral, o que demanda além da merenda o almoço. Nesse sentido, destacamos que uma característica do Ensino Médio é o desenvolvimento da capacidade de gestão e planejamento, que perpassa as comissões para o bom andamento das disciplinas, a captação de recursos e a aplicação desses, que se dá de forma coletiva.

Sobre a marcha, destacamos algumas mudanças na cronologia do evento ao longo dos anos. Em nossos primeiros contatos, as apresentações artístico-culturais das escolas versando sobre a temática da marcha ocorria no turno da manhã, em seguida faziam o desfile de crianças indígenas ornamentadas com adornos da cultura. Também já foi experimentado realizar as apresentações escolares no turno da noite, porém hoje esse momento ocorre no turno da tarde, iniciando por volta das 13h. A mudança para o turno da tarde se deve à necessidade de respeitar o tempo de chegada das escolas para o evento, garantir o retorno dos participantes em tempo hábil a suas residências considerando a distância entre os aldeamentos, a preocupação com o conforto das lideranças no retorno para casa, o desejo de que a maior parte dos presentes no evento prestigiem as produções feita pelos estudantes e a própria dinâmica local, fortemente impactada pelo avanço das facções criminosas no território.

Antes [as apresentações] eram à noite, dentro da noite cultural. Não sei se tu percebeu essa mudança. Esse momento das escolas apresentarem alguma coisa antes era a noite que acontecia, mas como muitas escolas precisavam ir embora. Não ficavam até a noite. Ficavam os representantes, mas a escola em si, os alunos não ficavam. Aí a gente achou melhor colocar para o dia. Aí ficou depois do desfile. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

No turno da tarde, tem início às apresentações culturais produzidas em contexto escolares que podem ser a recitação de poemas, a apresentação de uma música ou dança, a encenação de uma peça, exposição de artes, entre outros. No ano de 2022, por exemplo, tivemos a apresentação do poema que compõem o TCC de Gilsa Nascimento e fala sobre a história da Escola Maria Venância, a apresentação da dança do caçador e do sapateado da Varjota, a apresentação de uma música em homenagem a Raimunda, dentre outras composições cantadas e tocadas pelos estudantes. Ocorreu também a realização do desfile com um casal de criança, de adolescente e de professores ornamentados com adereços indígenas. Uma ornamentação que em sua elaboração articula uma variedade de saberes tradicionais Tremembé como a pintura corporal e seus grafismos, o artesanato de conchas e de palha.

A parte do desfile que já é depois do almoço, é muito esperada. A gente doa muito tempo para aquilo. A gente se doa. Cada escola tem suas estilistas. Que criam os modelos. Cria o jeito da roupa. E cada um fica ansioso para ver o que vem. A pintura de cada um, de cada escola. Na nossa escola a estilista é a Neide com ajuda de alguns, mas a criadora mesmo é a Neide. Esse ano, a gente estava ajudando ela, porque antes ela tinha ajuda da Liduína, mas esse ano ela não teve. E aí como nossos filhos estavam [participando], eu ajudei com a roupa do Iago. A Lana ajudou com a

roupa da Fernanda. Cada um ajudou com a roupa do seu filho. Os alunos também ajudam um pouco. É um dia muito importante. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, 2023)

O momento do desfile também já passou por algumas reformulações que partiram da análise crítica deste como prática pedagógica e do tipo de valores que este poderia fomentar nos estudantes. Recordo que até 2015 era realizada a premiação das estudantes participantes com uma faixa de “Miss Tremembé”, o que não ocorre mais. Assim, antes o momento tinha uma dimensão competitiva, hoje a ideia é prestigiar as produções e exaltar a cultura.

A questão da premiação. A gente percebeu que estava causando uma certa rivalidade entre os nossos jovens, entre as escolas de certa forma. E a gente achou que não era saudável, porque aquele momento não era para isso. Ai tanto nas brincadeiras como no desfile, a gente resolveu tirar a premiação do ganhador. A gente resolveu dar um agrado a todo mundo que participa das brincadeiras, mas sem causar essa rivalidade. No desfile não foi diferente. Antes a gente tinha quem ganhava o desfile. A pessoa ganhava uma faixa e tal, mas aí tinha essa questão da rivalidade, que a gente não estava gostando. Numa avaliação que a gente fez junto com as outras escolas, a gente percebeu isso. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

A fala de Cleidiane nos adverte para a importância da dimensão avaliativa da prática pedagógica, de revisitar as nossas ações docentes buscando a coerência entre a intencionalidade pedagógica e os métodos utilizados no processo. Assim, em um evento que busca celebrar o sentido de estar junta, fortalecer a luta e a unidade do grupo não tem sentido estimular a competição.

Ainda sobre essa mudança de perspectiva do desfile, como observadora que acompanha a marcha desde o ano de 2012, com algumas ausências é verdade, mas a maior parte das vezes presentes. Não posso deixar de narrar o episódio acontecido no ano de 2015, último em que presenciei a premiação com as faixas de Miss Tremembé. Naquele ano, a marcha homenageou os troncos velhos Tremembé, devido a essa temática uma das escolas ousou reformular o sentido da ornamentação. Buscou nas memórias e fotografias as roupas utilizadas pelos troncos velhos de quem lembraram e em conformidade com os achados vestiu as meninas para o desfile. De tal forma que elas apareceram de blusas de manga comprida e saias longas estilo, de roupa utilizada pelas lideranças em sua velhice inclusive para proteger a pele do sol, feixe de lenha na cabeça, e alguns adornos de concha e pena no pescoço. Rompendo com o padrão indumentário das demais escolas, marcado pela visibilidade do artesanato Tremembé e das pinturas. Era possível perceber no semblante das meninas um certo desconforto por se perceberem diferentes em relação às demais, a forma tímida como desfilavam, o caminhar apressado até a frente dos três jurados externos à comunidade que avaliavam o desfile (Figura 24).

FIGURA 24 - Marcha Tremembé de 2015: vencedoras do desfile da Miss Tremembé.



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

O júri era composto por três pessoas: uma professora universitária, um doutorando e professor da educação básica e uma graduanda e bolsista de iniciação científica, todos desenvolvendo trabalhos ligados ao povo Tremembé. Internamente o júri deliberou inicialmente pela vitória das duas meninas vestidas de forma mais próxima do modo real de se vestir das lideranças por dois votos contra um. Entretanto a partir da mediação encabeçada pelo jurado professor da rede básica evidenciou-se o sentido do trabalho escolar sobre o artesanato, sobre o trabalho manual de confecção das roupas e adereços, a realização das pinturas, a estética própria do ambiente escolar, seus significados e a própria expectativa das escolas sobre o resultado. Assim, foi mediada um resultado que contemplasse as duas perspectivas de abordagem elegendo uma menina com indumentária bem elaborada no sentido técnico do termo e uma com indumentária que remonta ao modo de vestir cotidiano dos troncos velhos. Mesmo com essa mediação foi possível perceber a perplexidade diante do resultado, a própria vencedora e a escola encarregada da proposta pareciam não acreditar no resultado, o sorriso tímido e os passos apresentados, deu lugar a um sorriso largo com passos firmes. Rompeu-se com o esperado, gerou-se uma inquietação, provocou-se uma reflexão. Não posso afirmar que o fim da premiação das Miss Tremembé se deva a este evento, entretanto após ele, não houveram mais vencedores. A própria configuração do desfile tornou-se mais fluida e dinâmica

incorporando a participação dos meninos, de casais de crianças e adolescentes, de professores e lideranças.

A questão do professor, acho que foi o Cacique que deu a ideia. Porque já que a gente botava os alunos, porque não a gente também está representando. E aí...a gente acabou colocando professor, um casal para desfilar. É casal criança, casal adolescente e casal professor ou liderança. É professor e liderança. Tem ano que é professor, tem ano que é liderança, mas sem obrigar toda escola a ser casal, porque tem escola que não tem rapaz. [...] Ano passado, nós tivemos sorte, porque nós estávamos com dois adolescentes interessados. No ensaio quando a gente foi se juntar para a gente escolher, a gente escolhe junto com todo mundo, eles arrasaram. Os dois deram um show. Aí a gente não, não tem como escolher. E aí a gente colocou dois meninos e uma menina. E aí cada escola fica a seu critério. [...] É um momento importante demais aquele momento do desfile. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Finalmente, por volta das quatro horas da tarde, tem início o grande momento da marcha propriamente dita. A concentração ocorre na frente da Escola Maria Venância. Professores, estudantes, lideranças e comunidade, ao som do hino Tremembé, se posicionam com suas faixas para a caminhada. A frente do cortejo segurando a faixa que dá título ao evento estão as lideranças mais antigas, os troncos velhos, abrindo caminho para que os mais jovens possam seguir a caminhada de luta e resistência (Figura 25).

FIGURA 25 - Marcha Tremembé 2015: troncos velhos à frente da caminhada



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

O percurso da marcha se inicia com a concentração em frente a Escola Maria Venância e percorre o centro do território de Almofala, construindo uma narrativa de afirmação

étnica e reforçando o vínculo com a terra do aldeamento, numa construção discursiva espacial que perpassa a educação diferenciada, a valorização dos saberes tradicionais, a presença de seus antepassados encantados sob as terras de Almofala, o marco da Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala, a construção de parcerias que reconhecem, fortalecem e legitimam a luta e a explicitação da singularidade cultural e unidade do grupo, através de uma roda de Torém, posicionados lado a lado, mãos dadas representando a unidade do grupo. Finalizado esse momento, ocorre a volta para a escola, ao som da música Chegança, onde mais tarde será realizada a noite cultural.

Assim, a marcha sai da Escola Indígena Tremembé Maria Venância, escola pioneira na experiência de educação diferenciada da etnia, lugar de articulação política do grupo e potencializadora da autonomia e cultura Tremembé a partir de um currículo diferenciado e intercultural que diálogo os saberes da cultura e os saberes da sociedade envolvente buscando fortalecer a autonomia e resistência. A saída é marcada por falas que destacam a conquista da escola através da luta, palavras de ordem lembrando a temática da marcha e o Hino Tremembé:

Hino Tremembé

Somos índios que lutam pela terra
Com trabalho, força e união
Preservando o meio ambiente
Pois é dele que tiramos nosso pão
Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar
É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar

Quantas vezes fomos oprimidos
Sem poder a cultura demonstrar
Na escola diferenciada
Preparamos nosso povo para lutar
Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar
É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar

Construímos o nosso magistério
O ensino em nível superior
Com a força das nossas lideranças
Que nos dão confiança e amor
Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar
É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar

Nessa luta seguimos todos juntos
Sempre dentro das nossas tradições
Em memória dos antepassados
Preparando as futuras gerações
Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar

É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar

Com a força dos nossos encantados
Nessa luta vamos seguir com fé
Somos índios da Aldeia da Almofala
Para sempre somos povo Tremembé
Foi lutando que conquistamos
Alianças e parceiros pra lutar
É lutando que conquistaremos
Nosso território demarcar
(professores do MITS)

O hino evidencia a luta pela demarcação da terra indígena e a importância da escola para a formação de uma juventude comprometida com a luta, para que estes jovens possam vivenciar a cultura e as tradições Tremembé sem sofrer opressão. Destaca, ainda, a importância dos antepassados e a força dos encantados para a luta.

Saindo da escola o cortejo que toma conta das ruas de Almofala segue até o cemitério da região, onde estão enterrados os familiares e parentes dos Tremembé em marcha, reforçando os laços intergeracionais que os vinculam a uma ancestralidade que nasceu, viveu, lutou, morreu e se encantou sob aquele chão. Um discurso simbólico de pertencimento ao território que evoca a espiritualidade Tremembé com destaque para a presença dos encantados (ancestrais desencanados). Algumas pessoas como a Professora Raimundinha, a liderança Maria Bela e Augustinho Tuxau são comumente lembradas por sua história de luta pela terra e pela escola, assim aquele momento e também de agradecimento aos pioneiros da luta Tremembé.

Na hora da marcha, a gente sai da escola e pausa lá no cemitério e na igreja. Quando a gente faz o percurso a gente para lá no cemitério, para fortalecer nosso movimento e agradecer aqueles que já foram, né. Antes de nós. Pela luta que eles tiveram com o movimento, que a gente não esqueceu deles, né. Que a gente sempre está lembrando. Tipo. Toda reunião, assembleia, a gente sempre está lembrando deles. Que eles foram pessoas que viveram uma longa história na nossa frente. Que a gente sempre vai se lembrar deles. (Professora Amanda, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Rememorar seus mortos, partilhar lembranças de luta e resistência, prestar homenagem aos que partiram, fortalecer o sentido de continuidade e demarcar o cemitério como espaço físico e simbólico que evoca a ancestralidade e espiritualidade Tremembé, eis algumas das significações do momento realizado no cemitério que evidenciam o caráter decolonial da marcha como prática pedagógica, pois ao passo que a colonialidade em especial no eixo referente à natureza (Wash, 2008; Figueiredo, 2015) instaurou uma lógica antropocêntrica que dissocia o humano da natureza, ao passo que a destitui de sua aura sagrada converte-a num recurso natural a serviço do mercado. A dessacralização da natureza rompe

com uma tradição milenar que esteve no cerne das relações dos povos indígenas como seus territórios aporte material que os conecta com o divino, com a ancestralidade originária, daí que o percurso da marcha evoque essa religião entre espiritual e terreno, humano e ambiental. Implica a reafirmação de uma sabedoria ancestral que conecta os seres humanos ao mundo social, cultural e espiritual sobre o qual produzem sua existência.

Na marcha nós fazemos duas pausas, uma no cemitério e outra lá na igreja. O percurso em si pelas ruas de Almofala é para mostrar para o povo de Almofala[...] que nós estamos aqui, que nós resistimos e que nós continuamos firmes. Esse percurso é para isso.[...] A parada no cemitério é mais para lembrar daquelas pessoas que já se foram. Nossos encantados, como os mais velhos costumam chamar. Aí é feita uma oração por parte do pajé. Feito um momento. Antes a gente fazia um Torém lá. Hoje a gente já não faz mais. Faz só um momento de fala, de oração e segue para a igreja, que é onde é feito um momento mesmo de Torém com todo mundo junto. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Uma parada que rememora ainda o sentido de finitude da experiência humana sobre a terra e apresenta outras possibilidades de habitar o espaço.

É um dia de muita luta. É um dia de muita festa. É um dia também de agradecer a todos aqueles que partiram, que estão sepultados nesse espaço que é considerado para nós como sagrado. Muitos têm medo de chegar perto, mas nós Tremembé não temos porque nós sabemos que é um local que um dia nós iremos morar e por isso mesmo que nós estamos aqui para celebrar esse momento. (Professor Getúlio, fala em frente ao cemitério, durante Marcha de 2019)

Ramos (1988) evidencia o território indígena e lugar sagrado morada dos antepassados. Logo a concentração da marcha no cemitério tem o potencial de evidenciar essa dimensão ancestral e espiritual. Para Bonnermasion (2002), o signo do sagrado perpassa a aproximação entre material e espiritual pela compreensão do território como espaço ocupado por viventes e não viventes. Assim que o cemitério evoca a memória dos não viventes que continuam a habitar o território e fortalecer o sentido da luta. Lembremos Dussel (1986) para quem a sacralização dos espaços é característica da religiosidade popular na América Latina.

Durante a concentração em frente ao cemitério, reunidos circularmente em torno do Pajé Luís Caboclo, algumas vezes conduzidos pelo pajé, outras pelo professor Getúlio, tem início a realização de uma prece cantada que articula afeto e respeito em memória dos encantados, troncos velhos falecidos. Assim reunidos num só cora, a uma só voz, alguns de pés de calça evidenciando o sentido de conexão com a terra e de fortalecimento das suas raízes e entoado os seguintes versos:

E não tem rio que eu não atravesse
Não tem caminho que nós não ande
Não tem pau que eu não arranque

Nem tem pedra que eu não quebre
 E nem tem mal que nós não cure
 Viemo lá das cachoeiras
 Com a força da natureza
 Os Encantado nos mandou
 Viemo aqui fazer limpeza
 Os Encantado nos mandou
 Viemos aqui fazer limpeza.

Ao fim da prece cantada se seguem vários gritos de viva. Viva nosso pai Tupã. Viva nossa mãe Tamain. Viva os nossos encantados. Viva o povo Tremembé organizado. Viva todos nós unidos. Viva os nossos parceiros. Viva a nossa luta.

Do cemitério a marcha percorreu as ruas de Almofala em direção à igreja de Nossa Senhora da Conceição de Almofala, centro do aldeamento Tremembé, na região, até meados do século XIX. Destacamos que a igreja é incorporada às narrativas Tremembé não como símbolo de colonização e catequese, mas como marco físico referente ao mito de origem que legitima sua luta pela terra articulando produções historiográficas e memória coletiva com o mito da santa do ouro que deu origem a igreja, a “terra da santa, ou ainda, a “terra do aldeamento” (Nascimento, 2011). “A igreja foi construída para o nosso povo, com o intuito de nos catequizar, mas ela se tornou símbolo de resistência para nós. Porque hoje quem olha pra essa igreja lembra o povo Tremembé. Viva o povo Tremembé! (Getúlio - fala durante a marcha Tremembé de 2019).

De acordo com as narrativas orais, os antepassados dos Tremembé encontraram uma santa de ouro e construíram uma igreja coberta de palha para festejá-la e dançar o Torém. Ao saber do ocorrido, a Coroa Portuguesa propôs um acordo de construir uma igreja e ceder as terras em seu entorno aos índios em troca da santa. A estrutura narrativa do mito é composta por dois momentos, o primeiro remonta a um tempo imemorial e espaço panorâmico, que antecede o contato dos Tremembé com a religiosidade cristã portuguesa, no qual a experiência com o sagrado envolve uma relação com a santa definida internamente nos termos da própria cultura indígena. O segundo momento é marcado pelo estabelecimento de um contato contínuo entre os Tremembé e os portugueses mediados pela santa redefinindo a experiência religiosa própria da cultura Tremembé ao receberem a Nossa Senhora da Conceição como substituta da santa de ouro, em torno da qual fixaram moradia. A Partir desse novo momento as terras do aldeamento passam a ser referência fundamental ao senso de identificação e pertencimento dos Tremembé (Nascimento, 2011).

Conforme Borges (2006; 2010) a construção da primeira igreja feita de taipa e coberta de palha ocorreu em 1702. Nesse período os Tremembé foram aldeados às margens do Rio Aracati-Mirim próximo a paróquia Nossa Senhora da Conceição vivenciando um período

de evangelização conduzido pelo Pe. José Borges de Novais. Em 1712, iniciou-se a construção de uma igreja de alvenaria em estilo barroco que só foi finalizada no ano de 1758. Como única construção em alvenaria da região cercada por choupanas a Igreja demonstrava sua imponência, ela tinha uma importância religiosa entre os Tremembé nas celebrações das novenas, cujo primeiro dia era em homenagem aos índios, infundindo um profundo sentimento religioso e de pertencimento nessas pessoas (Messeder, 1995). Assim sendo, a igreja dá suporte a história da origem, demarca as terras de Almofala como terras indígenas, documenta a presença indígena no território.

[...] temos uma história aí...do ponto originário nosso, é a lenda da igreja, né? Foi feita para os Tremembé, foi uma troca que foi feita, para os Tremembé, e a gente mantém a igreja, assim como um símbolo maior, né? E ela, no fundo, no fundo da coisa ela é o centro original da terra dos Tremembé, porque ela dá uma légua... que antigamente era uma gleba, uma gleba de terra para cada lado. É uma gleba de terra da igreja até o Moreira, é uma gleba de terra até o Luís do Barro, é uma terra... uma gleba até São Gabriel [nomes de localidades em Itarema] e uma gleba até a pancada do mar, que hoje não dá mais porque o mar tem comido muito, avançado, né? Então dentro tá o ponto originário, lá o marco originário que é a igreja(BORGES, 2006, p.103-Depoimento Depoimento de Venância, 2005.)

O avanço das dunas sobre a região levou ao soterramento da Igreja em 1987. Nesse período ocorreu o deslocamento da população indígena de Almofala para outras áreas, uns migraram para cidades maiores em busca de melhores oportunidades, outros foram para regiões próximas como a Lagoa Seca. Esse segundo deslocamento deu origem a um grupo de pessoas importantes para a manutenção da identidade étnica, pois são reconhecidos como os índios legítimos, tronco-velhos, “os dançadores de Torém e executores das práticas religiosas” (Messeder, 1995, p.37)

Quarenta e cinco anos após o soterramento, em 1941 os mesmos ventos que outrora encobriram a construção e a esconderam do mundo, iniciaram um trabalho de escavação. A ação da natureza somou-se a ação humana, os Tremembé que ainda permaneciam na localidade iniciaram um trabalho manual de escavação. Ao passo que a Igreja brotava do chão, os Tremembé iniciavam um processo de retomada do seu lugar de origem, entretanto encontraram dificuldades diante dos poucos recursos para fazerem o traslado e da nova mentalidade que estava no cerne da ocupação dos posseiros, a saber, a percepção da terra como propriedade privada, o que transformou Almofala em um mar de cercas.

Contudo a Igreja seguiu sendo um local de referência, marco que reafirma a ancestralidade, conectando gerações desde aqueles que encontraram a santa de ouro, aos que escavaram a igreja com as próprias mãos trazendo-a novamente à tona, aos que fazem o percurso da marcha nos dias de hoje, evidenciando a presença e a resistência do povo Tremembé

na partilha de uma memória coletiva ancestral. Assim ela interliga passado-presente-futuro numa sacralidade territorializada e politizada, na qual a igreja é marco da terra e símbolo de religiosidade amparada na percepção da santa de ouro como defensora dos Tremembé.

É a esta veneração pelo sagrado, nos termos de uma devoção que se associa à própria territorialidade e à crença na presença da Santa a defender o interesse dos índios, que sustenta ainda hoje o sentimento de um direito inalienável ao seu espaço territorial. Isto apesar de os grupos dominantes terem de fato se apropriado dele, através da própria utilização e mesmo construção das normas de direito que legitimam, inclusive, a repressão violenta a qualquer manifestação em sentido contrário (Messeder, 1995, 37).

Ao chegar à Igreja, é formado um círculo com estudantes, professores e lideranças segurando as faixas produzidas pela escola com frases relacionadas à temática da marcha. Os colaboradores (pessoas externas à comunidade, pesquisadores, integrantes de outros movimentos sociais) que de alguma maneira acompanham e fortalecem o movimento indígena são convidados a lerem as faixas e fazerem uma fala em torno da temática da luta Tremembé sob a audiência dos indígenas, moradores da região, pesquisadores e curiosos que acompanham o evento. Este é um momento de explicitação da legitimidade da luta, de afirmação de parceria, de evidenciar a articulação com a universidade e outras instituições presentes. Demonstrando a força da parceria e da ação colaborativa, de modo a demonstrar que não estão sozinhos em sua empreitada. Cada ano, as faixas são reformuladas, novos parceiros se fazem presentes, ou antigos parceiros retomam a proximidade expressando seu vínculo com a luta Tremembé. Vejamos como a professora Cleidiane percebe de leitura de faixa e fortalecimento das parcerias,

Lá na igreja é um momento de lembrar que ali é um espaço nosso. A igreja de Almofala historicamente pertence ao povo Tremembé. E ali a gente reforça a parceria que a gente tem de muitos parceiros. É onde vão ler as frases de cada escola. Vão fortalecer aquele momento. Cada escola se prepara. Prepara sua frase já pensando naquele momento. Cria e recria. É um momento muito fortalecedor para nós. Eu não sei se tu percebes, mas os nossos parceiros fortalecem muito a gente nesses momentos. Tanto na chegada, às véspera, quando a gente começa a sentir que está no mesmo ritmo. Quando chegam para ajudar a colocar as coisas. Como também nesse momento da caminhada. Quando tem pouca gente, pouco parceiro, a gente murcha um pouco. Quando tem muito ali. Cada um lê uma frase. A gente se sente mais... tanto os parceiros como o povo em si. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, entrevista, 2023)

No ano de 2019, a Marcha de Autonomia e Resistência teve como tema a demarcação, neste ano foram convidados a falar e ler as faixas representantes da Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Vale do Acaraú, do assentamento Lagoa do Mineiro, da Igreja Metodista, da Secretária de Educação do Ceará, da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3), da Brigada Francisco Araújo de Barros, dentre outros.

As falas foram marcadas pela tônica da resistência e esperança, após a leitura da faixa que dizia “Sem terra somos como peixes fora d’água. Demarcação Já. O convidado expôs a indignação dos trabalhadores rurais sem terra diante da atual conjuntura brasileira sob o governo de Jair Bolsonaro, que não representava os interesses do povo, pelo contrário era inimigo deles. O representante da Uece reafirmou a legitimidade da luta Tremembé pela demarcação da terra e a necessidade de dizer “Fora Bolsonaro”. Outro convidado destacou a legitimidade da luta das populações indígenas e do campo pela terra, pois “sem terra não existe escola, sem terra não existe trabalho, sem terra não existe dignidade de viver”. Evidenciou ainda a importância das práticas educativas voltadas à construção da cidadania e da humanização dos sujeitos históricos, ressaltando a experiência da escola diferenciada Tremembé. O representante da UFC evidenciou a importância de estar junto, de permanecer na luta e permanecer na esperança, convidando todos a preservar em seu cotidiano o amor, a arte e a alegria numa conjuntura nacional marcada pelos ataques aos movimentos sociais de um governo alinhado com projetos neoliberais. Ao final, ele leu a faixa que dizia “Somos os primeiros habitantes do Brasil, fazemos parte desse chão. Terra demarcada, vida garantida”.

Dentre as inúmeras falas feitas durante a Marcha, uma especialmente me marcou, foi a de Marly Schiavini, vinculada a Igreja Metodista, na qual ela historiciza a própria marcha, evidenciando como o movimento agregou parceiros desde o seu surgimento em 2003 até 2019. Destaca, ainda, a inserção das crianças e jovens no universo da luta, a valorização do ser Tremembé, e a importância da esperança e resistência num contexto de enfrentamentos constantes com instituições públicas e interesses privados.

Eu queria dizer o quanto ela [a marcha] incorporou outros movimentos, outras pessoas. E principalmente de ver as crianças Tremembé nesse universo de luta e respeito. Estão vendo aquela menina no colo do pai. Já está na luta coitadinha desde a barriga da mamãe. Pedrinho também e todas as crianças filhas de Tremembé.

Eu me recordei de uma forma muito especial da finada Dona Zezá, na nossa primeira marcha em 2003. Ela achou o máximo minha gente. Isso pra mim foi muito significativo, ela dizer: toda a vida a polícia bateu em nós e hoje na nossa marcha a polícia está pra nos proteger. Ela achou o máximo e eu refleti muito.

Hoje eu vejo com muita clareza todos os espaços conquistados. Todas as lutas. Todos os embates travados com qualquer instituição que viesse, inclusive com a Seduc. E foi assim que a gente se forjou. Foi assim que a gente se fortaleceu. Essa faixa aqui da Tapera me impressionou muito, porque ela diz o seguinte: A força de uma luta não se encontra no ataque, mas sim na resistência, perseverança e persistência. Então minhas duas palavras hoje: Esperança e resistência. Forjadas na alegria, forjada na nossa disposição para viver, na nossa disposição de não baixar a cabeça, de não quebrar o pescoço. Pode vir o golpe que vier a gente está aqui de cabeça erguida, forte, valente. Às vezes, a gente enfraquece, mas a cabeça está lá em cima o queixo mais alto ainda. É aí que a gente vence, é aí que a gente bota no chão todo esse povo que quer pisar em cima de nós. Viva o povo Tremembé, minha gente. Viva o povo Tremembé e Lula livre. (Marly Schiavini, 2019)

Naquele momento, não sabíamos ainda, porém manter a esperança, a alegria, a resistência e a fé seriam fundamentais nos anos seguintes, marcados pelo contexto da pandemia, pelo distanciamento social. A conjuntura nacional que eles já em 2019 denunciava, ainda, apresentaria uma das suas facetas mais cruéis no enfrentamento a crise da COVID-19, marcado pela falta de informações e propagação de notícias falsas sobre a doença, defesa de tratamentos inúteis como a cloroquina e a ivermectina, desencorajando a vacinação, para não adentrarmos os escândalos de corrupção envolvendo a compra do fármaco e a morosidade na criação de políticas públicas e liberação de recursos destinados aos mais vulneráveis.

No mesmo sentido da análise de Marly Schiavini, que destacou a necessidade de policiamento na primeira marcha em 2003 para garantir a integridade física dos Tremembé, tem a narrativa da professora Amanda destaca o preconceito e a violência aos quais os Tremembé estavam exposto tomando a forma de “bater de portas” e “xingamentos” por ocasião da marcha do sete de setembro. Amanda destaca ainda o significado da concentração à frente da igreja para a leitura das faixas e o sentido da marcha.

Ela [Igreja] é um marco histórico para o povo Tremembé, porque a igreja, foram os índios que descobriram a igreja de Almofala. Então ela é um marco histórico dos Tremembé. E aí a gente sempre para na igreja também para esse momento de ler as faixas. Sempre dizer para Almofala que a gente está aqui. Nós Tremembé. Que a gente não desistiu. Que a gente sempre resiste aqui. E que eles têm que valorizar a gente, né, porque tinha muito preconceito antes com a gente. Agora que tem menos preconceito, mas antes tinha muito preconceito. Nossa. Nós levávamos nomes demais. Chamavam-nos de tomadores de terra. É... Vários nomes. Hoje é menos. Eles tipo, agora, todo mundo fica esperando esse momento do sete de setembro para ver nós passarmos na rua, mas de primeiro não. Eles faziam era fechar a porta. Não queriam ver a gente não. Ficavam chamando a gente de tomador de terra, bando de galinha, num sei o que mais lá, porque a gente ia com roupa de pena. (Professora Amanda, Escola da Praia, narrativa, 2023)

Mesmo com estas adversidades a marcha se mantém e se fortalece ano a ano. A caminhada sobre as ruas de Almofala reafirma a presença indígena evocando uma ancestralidade demarcada espacialmente na concentração no cemitério em homenagem aos antepassados, visibilizando uma espiritualidade caracterizada pela presença dos encantados (ancestrais ou espíritos da natureza) que transitam entre o mundo natural e sobrenatural. O percurso segue até a Igreja Nossa Senhora da Conceição de Almofala incorporada como marco de origem, construção que documenta a posse indígena das terras da região, que evoca o mito da “santa de ouro”, a memória de escavação com o próprio punho da igreja soterrada pela duna. Acrescenta-se a esse percurso ritualístico a realização de uma grande roda de Torém com todos os presentes.

O Torém, como explicitado anteriormente, é o sinal diacrítico por excelência da cultura Tremembé, primeiro elemento mobilizado na luta pelo reconhecimento da etnia e demarcação da terra. A dança do Torém tradicionalmente era realizada no mês de setembro a outubro durante a safra do caju, quando era produzido o mocooró (espécie de vinho fermentado do caju), bebida usada para acompanhar o ritual. Os passos da dança são desenvolvidos com seus participantes em forma de círculo e acompanhados por músicas em língua indígena, que descrevem fenômenos da fauna e flora local, bem como contam a história de seres sobrenaturais que habitam mangues e matas. Os condutores do ritual ficam no centro da roda marcando o ritmo da dança ao som de batidas do maracá (instrumento musical feito de cabaça com sementes em seu interior e um bastão na extremidade). No centro da roda também fica o mocooró a ser apreciado pelos participantes da dança (Messeder, 1995; Oliveira Junior, 1998; Oliveira, 2015).

O Torém tem uma coreografia circular acompanhada de cânticos. A dança desenvolve-se com os dançarinos formando uma roda no centro da qual fica o condutor do ritual, entoando as melodias ao som do maracá, que os Tremembé chamam *aguaím*. O período de realização do Torém é exatamente o da safra do cajú, de cujo suco fermentado produzem o mocooró, bebida fartamente utilizada durante o ritual. As relações entre o ritual e a natureza são evidentes. A própria coreografia busca reproduzir os movimentos de animais da região, ressaltando determinados comportamentos ou características deles (Messeder, 1995, p.71).

O Torém apresenta-se como ritual polissêmico a partir do contexto de sua realização e da intencionalidade do participante podendo configurar-se como uma brincadeira, festejo, atividade física e recreativa, veículo de externalização da identidade indígena, ritual sagrado de conexão com a ancestralidade e cura corporal e espiritual num processo de reapropriação e ressignificação do rito em função do momento presente.

A dança guarda relações profundas com a ancestralidade, a espiritualidade e a etnicidade do grupo sendo incorporada ao processo educativo como estratégia de fortalecimento interno da cultura. Assim, está presente no currículo da educação indígena Tremembé tanto no Ensino Superior como na Educação Básica. No Magistério Intercultural Superior Tremembé a dança foi estudada em uma disciplina modular com o título de “Torém: Ciência, Filosofia e espiritualidade Tremembé” conforme exposto anteriormente. Hoje reafirma a presença no currículo do Curso de Pedagogia Cuiambá Magistério Intercultural Tremembé com a nomenclatura de “Torém: Teoria e Prática” dividida em dois módulos que abordam questões como o significado das letras da canção, os passos da dança, a relação com o universo dos astros, da natureza e dos encantados e o lugar do ritual na luta.

No Ensino Médio das escolas indígenas existem disciplina específica “Torém e a Espiritualidade”, no entanto a prática perpassa várias outras disciplinas sendo trabalhada na

educação física devido a corporeidade expressa nos gestos e movimento, na linguagem pelo estudo das letras das canções e suas significações, na arte e artesanato evocando os artesanatos como a confecção do maracá que dá ritmo ao movimento, na História Geral e Tremembé evidenciando a historicidade desse ritual e sua importância para a luta, em projetos artísticos e culturais, e nas acolhida com o sentido de abrir os trabalhos e encerrar o momento de fortalecer o sentido de unidade, parceria e alegria.

Na marcha como prática político pedagógica organizada pela escola em articulação com a comunidade o Torém tem o sentido de afirmar a existência dos Tremembé pela manifestação cultural da dança que comporta em si uma simbologia permeada por mitos e encantos que os conectam a uma ancestralidade e sacralidade que se funda no vínculo com o território que ocupam. O ritual também é político demarcador da etnicidade, da cultura, das tradições, da história e da memória coletiva vinculadas aos espaços do aldeamento como a Igreja da Santa do Ouro, a frente da qual realizam a dança, rememorando a ancestralidade dos Tronco-Velhos, os dançadores de Torém da da região da Lagoa Seca, índios originários dos quais descendem.

Esta dança nasceu dos antepassados Tremembé, e vem passando de geração em geração, possuindo um significado muito grande para este povo, que tenta manter vivas suas tradições de uma forma muito significativa que é expressa nas músicas e dança do Torém. Suas músicas são produzidas por pessoas do próprio aldeamento, sempre se baseiam em animais, aves ou acontecimentos históricos e espaços físicos (Cabral, 2012, p. 20).

Dançar o Torém para os Tremembé significa vivenciar a cultura manter viva a tradição e explicitar ao mundo a existência de povos indígenas no Ceará “A nossa cultura tem um significado, o significado de ser índio, o significado de que se eu sou índio eu tenho que exercer uma cultura e a melhor forma de exercer essa cultura é dançando o Torém e também mostrando pras pessoas que no Ceará ainda tem índio (Professor Janiel. Entrevista, 2015)

Assim sendo, a marcha é a ocasião de vivenciar essa cultura, de manter viva uma tradição que atualmente também se aprende na escola. Desse modo, após a leitura das faixas e fala dos parceiros, é formado três círculos para a realização da dança a depender da quantidade de participantes. O primeiro é menor, funciona como núcleo irradiador da dança é onde ficam as lideranças Tremembé puxadores da dança, os Tronco-Velhos, e também alguns professores que ao som do maracá e de instrumentos musicais como tambores, triângulo e pandeiros puxam os cantos e dão sonoridade à dança. O segundo círculo é formado majoritariamente por professores e estudantes, embora nele também participem convidados e comunidade em geral.

O terceiro círculo maior envolve os demais, dele participam todos os interessados professores, lideranças, estudantes, convidados, visitantes e curiosos.

Não quero dizer com isso que exista uma hierarquia ou uma proibição de trânsito entre as várias circularidades da dança, mas demonstrar uma lógica espacial que explicita essa valorização das lideranças, dos Tronco-Velhos como núcleo irradiador da cultura, porta-vozes dos saberes da tradição. A escola aparece em seguida como mediadora dessas tradições, articuladora de gerações no ensino-aprendizagem dos saberes da cultura unindo gerações. Ambos envoltos num círculo maior que fortalece essa movimentação amparados pela comunidade, pelos parceiros e defensores da causa indígena. Cumpre destacar que com exceção do círculo central que requer competência técnica e reconhecimento social para conduzir a roda de Torém, o trânsito entre os outros é livre e demonstra em certa medida as relações de amizade e confiança entre os dançantes e também a maior ou menor disposição em participar ativamente do ritual. A partir dessa configuração espacial ao som do maracá é feita uma louvação, um pedido de autorização para o início do Torém, que diz:

“O senhor dono da casa
 Licença quero pedir
 O senhor dono da casa
 Licença quero pedir
 Meia hora de relógio
 Para nós se divertir
 Para nós se divertir
 Aoi vevê tem manimbó
 Aniava a guretê, aniava a guretê
 Quando eu aqui cheguei
 Nessa casa da alegria
 Quando eu aqui cheguei
 Nessa casa da alegria
 Abriu-se as portas da frente
 Recendeu a rosária
 Recendeu a rosária
 Ai meu coração bem me disse:
 Aqui tem moça formosa
 Aqui tem moça formosa
 Aoi vevê tem manimbó
 Aniava a guretê, aniava a guretê.
 Vamos todos se juntar
 E vamos entrar nessa roda
 Vamos todos se juntar
 E vamos entrar nessa roda
 Vamos enfeitar salão
 Aniava a guretê, aniava a guretê”

Ao passo que a louvação é cantada por Tronco-Velhos e algumas lideranças jovens posicionadas no círculo central, os demais participantes vão tomando lugar em seu entorno, construindo as três circularidades. Finalmente se iniciam as músicas de Torém e segue a dança. Algumas cantigas parecem estar sempre presentes como "Água de Manin", "Brandi Poti",

“Pegarope” “Sara-mussará” e “Jânde”, “Navura”, músicas que remontam ao idioma originário do povo Tremembé e que narram episódios ligados a fauna e a flora tremembé estabelecendo relação direta com o universo dos encantados.. Segue abaixo as letras das canções extraídas de uma brochura produzida pelos estudantes do Ensino Médio da Escola Maria Venância na qual eles documentam as cantigas.

ÀGUA DE MANIN

Água de manin
 Ô manin mecerece (bis)
 Ô jaime me vê (bis)
 Água de manin
 Ô manin mecerece (bis)

BRANDI- POTE

Brandi, brandi pote(2x)
 Ta siripitinta ta
 Siripitinta ta (2x)

PEGAROPE

Pegarope pegarope (2x)
 E chega caramerunga
 Na merunga serecer

SARÁ-MUSSARA

Sará-mussara, ô manguê
 Prê, pré, pré tem boigue (2x)
 Ô verana catia
 Ô verana tem boigue (2x)

NAVURA

Navura, navura vai encher
 Ô navura, navura vai encher
 O diripirine de verana
 De verana boigue (bis)
 Vamos pra os escunhambá
 Ô arigué (bis)
 Só a sua mussará tem binguê
 Vamos pra os escunhambá
 Ô arigué(bis)

Normalmente a dança do Torém é encerrada com a música “Navura”, ao som da agitação do maracá os dançarinos vão agachando e tem fim a roda de Torém. Encerrado esse momento retornamos a Escola Maria Venância ao som da música Chegança, composição de Antônio Nóbrega e Wilson Freire:

Sou Pataxó
 Sou Xavante e Cariri
 Ianomani, sou Tupi
 Guarani, sou Carajá
 Sou Pancaruru
 Carijó, Tupinajé
 Potiguar, sou Caeté
 Ful-ni-o, Tupinambá (refrão)

Depois que os mares dividiram os continentes
 Quis ver terras diferentes
 Eu pensei: Vou procurar
 Um mundo novo
 Lá depois do horizonte
 Levo a rede balançante
 Pra no sol me espreguiçar

Eu atraquei
 Num porto muito seguro
 Céu azul, paz e ar puro
 Botei as pernas pro ar
 Logo sonhei
 Que estava no paraíso
 Onde nem era preciso
 Dormir para se sonhar

(refrão)

Mas de repente
 Me acordei com a surpresa
 Uma esquadra portuguesa
 Veio na praia atracar
 Da grande-nau
 Um branco de barba escura
 Vestindo uma armadura
 Me apontou pra me pegar

E assustado
 Dei um pulo lá da rede
 Pressenti a fome, a sede
 Eu pensei: Vão me acabar
 Me levantei de borduna já na mão

Ai, senti no coração
 O Brasil vai começar

Em ritmo acelerado a marcha retorna à escola. Na quadra inicia-se um momento de dança, que mistura passos de quadrilha e a circular do Torém, um dançar espontâneo realizado pelos marchantes/chegantes. Conforme os professores, estudantes e convidados é um momento que não se explica se sente. Entrega, união, energia, dever cumprido, emoção, alegria, felicidade, comemoração, vitória, energização foram palavras usadas por nossos interlocutores que em certa medida compreendem a chegada a escola como o encerramento de um percurso, de uma circularidade que reafirma a presença indígena em Almofala e os fortalece internamente energizados pelo contato com a cultura, os antepassados e a dança do Torém.

É muito gostoso esse momento de marcha. Tanto a saída da escola, o percurso todo, como a chegada. A che-ga-da parece que ...parece que é um momento assim que a gente vem com a energia... (risos) Acho que antes da pandemia, 2019, meu irmão veio visitar. [...] Eu puxei ele para aquele meio, para aquela agitação. Todo mundo lá no ritmo da música. É um momento assim que embala todo mundo. Ele nunca esqueceu esse momento. Para quem está de fora eu acho que não é tão forte não. Quem entra mesmo naquele momento deve se fortalecer mais. E a volta ali naquele beco. Quando

volta a gente percebe que o carro dá uma acelerada e o povo parece que acelera junto. As lideranças que vão na frente, os velhos mesmo correndo energizam a gente, mulher. A gente está morta já de cansada, mas a gente vê ali uma liderança no pique acompanhando, a gente não esmorecer, né. Energiza. (Professora Cleidiane, Escola da Praia, 2023)

Retomando a escola, o evento tem continuidade com a noite cultural e o bingo do Ensino Médio que ajuda com o custeio da semana letiva que ocorre em período integral. Conforme a professora Cleidiane foi ensaiado colocar as apresentações culturais realizadas pela escola no turno da noite, porém devido ao fato de ficarem poucas pessoas para o momento, optou-se por realocar as produções escolares para o turno da tarde, e ter na noite cultural apresentações externas à comunidade promovidas pelos parceiros, o que não inviabiliza apresentações internas como a dança do Torém, Aranha, Caçador, Mineiro Pau e Sapateado.

Acreditamos que a marcha Tremembé se configura como mobilizados da articulação entre escola e comunidade, favorecendo uma educação crítica e contextualizada, ao promover a identificação e problematização das situações limites enfrentadas pela etnia, e anunciar elementos potencializadores da desconstrução de subalternidades o que se observar nas temáticas mobilizadoras da Marcha.

Identificamos, ainda, o percurso da marcha como narrativa formadora que resgata a trajetória de luta e resistência do povo Tremembé, explicitando seu vínculo com o território, a terra da santa do ouro, cuja igreja documenta a legitimidade da presença indígena. Evoca uma ancestralidade que remontam aos Tronco-Velhos, índios de um passado imemoriável que encontraram a santa de ouro e negociaram com a Coroa Portuguesa a terra do aldeamento, parentes que escavaram com as próprias mãos a igreja soterrada pelas dunas, torenzeiros originários da região da Lagoa Seca que mantiveram viva a tradição, pais e avós que seguem na luta e repassam seus saberes através de vivências e experiências, muitas vezes mediada pela escola. Explicita uma espiritualidade marcada pelo encantamento, o transitar de seres naturais e sobrenaturais pelo território articulando espiritual e terreno, sagrado e profano, conectando gerações entre si e com a terra. Assim, que o sentido político pedagógico da marcha envolve a reafirmação da identidade indígena através de uma pedagogia territorializada que demarca espaços, saberes e afetos.

Assim a Marcha, o 7 de setembro, virou uma data de floração da nossa identidade. [...]E aí, esse período para nós é a reafirmação da nossa identidade. A caminhada que a gente faz nas ruas de Almofala, o nosso grito de guerra mesmo assim, é para dizer que nós estamos aqui, que esse espaço é nosso. Então há toda uma articulação antes do dia sete. E no ano passado, 2022, a gente ficou muito feliz porque tinha muita gente. Acho que porque também teve um tempo parado. As pessoas estavam com saudades, né. A gente estava com saudade daquele momento de aconchego, de estar todo mundo ali falando e se preparando. Eu acho que é o fruto de uma trajetória que a gente faz de ideia de escola mesmo. Que a gente trabalha na escola a ideia de identidade, de estar se envolvendo nesses contextos. Aí quando chega no sete de setembro a gente está ali mostrando toda essa mobilização. (Professor Naldinho, Escola da Varjota, 2023)

Segundo as colocações do Professor Naldinho é possível pensar pedagogicamente a marcha como a culminância de um projeto de escola, aqui a culminância não significa o fim de projeto escolar, mas a sintetização de uma trajetória que se volta para o seu autofortalecimento e a formação da consciência crítica, da autonomia e da autoidentificação dos participantes. Lembremos Freire e Faundez (1985, p.38) “o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação de luta dos grupos populares”. cremos que os grandes sonhos que orientam a marcha Tremembé são: a luta pela demarcação da terra e o respeito/valorização da identidade indígena Tremembé. Em conjunto, esses dois elementos implicam a desconstrução de subalternidades, tanto no que concerne às visões preconceituosas e estereotipadas sobre os indígenas que promovem a invisibilização e inferiorização das suas culturas, saberes e práticas, como a busca por condições materiais concretas de existência que implica acesso à terra, saúde e educação. De tal forma que podemos sintetizar o sonho maior da marcha como sendo a humanização dos Tremembé restituindo-lhes a possibilidade de pronúncia do mundo e de si mesmo, bem como a busca por condições materiais e simbólicas para um bem viver.

A marcha é histórica. Histórico para nós, tanto para nós que estamos trabalhando em todo período de um mês inteiro na luta. Tipo na hora que chega a hora. Eu tenho minha barraca. Eu tenho meus alunos. Eu tenho todo esse processo. Só que na hora que eu... É impressionante. Na hora que chega quatro horas e pra mim ir para a rua. Eu esqueço de tudo e ali eu incorporo o que realmente eu sou. Eu vou. Eu brigo. Eu grito. Eu danço. Eu canto. Eu me divirto. Eu me sinto realizada. Eu me sinto realmente ali. Eu vou para a rua mostrar o que eu sou. Então eu me sinto realizada. E é um momento histórico para o povo Tremembé. E aquele momento ali, que na pandemia a gente sofreu muito, porque a gente sentiu muita falta, mas que esse ano mesmo tendo muito poucos parceiros. Nesse dia foi o nosso povo. Os nossos aldeamentos estavam em peso. Então isso para mim foi muito gratificante e lindo. (Professora Gilsa, Escola da Praia, entrevista, 2023)

Celebrar o sentido de ser o que se é, construir-se e reconstruir-se como ser humano nas relações com a comunidade, o território e os sonhos que mobilizam nossas ações e intervenções no mundo. Historicizar a trajetória de um povo, fortalecer vínculos afetivos, expressar emoções são também resultados experienciados por aqueles que participam da Marcha. Podemos, ainda, dizer que a marcha funciona como termômetro reverberando a unidade do grupo, quanto mais forte, mais coeso, mais alinhado no compartilhar de sonhos e projetos de futuro para a comunidade e para a escola, maior e mais bonita será a marcha.

Por fim, reafirmamos que a marcha é um evento político e pedagógico construído numa parceria entre escola e comunidade que envolve a articulação de uma ampla variedade de saberes tradicionais Tremembé que perpassa a indumentária utilizadas pelo participante, as marcações espacial que evocam uma narrativa territorializada do ser Tremembé, a vivência de manifestações

culturais tradicionais como a dança do Torém, e a intencionalidade pedagógica basilar ao ensino dos saberes tradicionais, a saber, o fortalecimento da luta pela terra e o processo de autoidentificação. Em suma, implica mover-se coletivamente no mundo impregnando-o de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo compreender o conceito de saberes tradicionais na perspectiva da Educação Diferenciada Indígena Tremembé e apresentar as práticas pedagógicas subjacentes ao ensino desses saberes dentro de uma margem de formalidade didático pedagógica própria do ambiente escolar. De forma resumida a escola indígena Tremembé nasceu da livre iniciativa da comunidade e assumiu o compromisso com a superação das opressões enfrentadas pelo grupo.

Assim sendo, questões como a luta pela demarcação da terra e o fortalecimento do processo de autoidentificação fazem parte dos objetivos a serem alcançados pela escola, para contemplar tal intento a escola se propõe a desenvolver uma prática pedagógica alicerçada no tripé: valorização dos saberes da tradição, diálogo intercultural dos saberes e promoção da autonomia do educando.

Cientes destas questões, a problemática da pesquisa objetivou entender como a escola se apropriou do conceito de saberes tradicionais e o converteu num saber escolar, promovendo uma espécie de pedagogização desses saberes ensinados as crianças e aos adolescentes, não mais em seus contextos sociais específicos de uso unicamente, mas como práticas pedagógicas de um tempo escola, integrado a um currículo, com processos avaliativos, dentre outros rituais próprios ao ambiente escolar. Para tal, utilizamos como metodologia a história oral a partir da triangulação entre levantamento bibliográfico, observação documental e entrevista narrativa com docentes das escolas.

A concepção de saberes tradicionais na interface com a educação diferenciada indígena se associa a conceitos como cultura, costumes, tradições e o fazer dos mais velhos. A presença desses saberes no currículo articula-se a função social da escola de fortalecer o processo de autoidentificação das novas gerações, de demarca uma fronteira étnica entre indígenas e não indígenas, escola convencional e escola diferenciada, e de colaborar com a luta pelo território, compreendido como espaço material e simbólico indispensável a perpetuação da existência dos Tremembé.

Ao tratar da categoria de saberes tradicionais com os professores Tremembé é perceptível que para eles o conceito não se depreende da prática, pois os saberes tradicionais são um saber-fazer, estão integrados e indissociados das atividades cotidianas como a pesca no mar e no mangue, a plantação da mandioca, a farinhada (fabricação da farinha de mandioca), a utilização das ervas e das rezas para a cura, as danças realizadas para festejo e diversão em

eventos internos da aldeia, a produção de artesanato de penas e conchas para uso interno e comercialização, entre outras.

Falar em saberes tradicionais Tremembé na perspectiva da escola implica mais que evidenciar os saberes associados à biodiversidade local e seu potencial de uso e conversão em bem monetário conforme apregoa a legislação, mesmo sem negar essa dimensão expressa na relação entre conhecimento e estratégias de manejo do ecossistema local. Implicar evidenciar práticas culturais fundamentais ao processo de construção de referenciais identitárias, memórias coletivas, formas de expressão, maneiras de ser, estar e criar/recriar significações no mundo. Assim, cremos que uma das maneiras de pensar os saberes tradicionais na perspectiva da escola indígena Tremembé é como o patrimônio cultural envolvendo saberes, modos de fazer, processo de identificação, ancoragem territorial, afetividade e subjetividade que ocorre num diálogo entre passado e presente, necessidades atuais e traços culturais que conseguiram preservar e reelaborar ao longo do tempo.

Assim sendo, os saberes tradicionais são práticas/feituas inerentes ao universo cultural do grupo, ou seja, são fazeres construídos, reconhecidos e re/apropriados como Tremembé pela etnia devido ao sentido de pertença e afetividade que o coletivo estabelece com eles. Nesse processo o vínculo com a terra, as relações intergeracionais, os laços parentais, as narrativas dos mais velhos funcionam como elo entre passado e presente que referenda os saberes tradicionais, ou ainda, os saberes ancestrais, os saberes dos tronco-velho.

Saberes que nascem das vivências como o território, mas que também nascem da vivência na luta, de tal forma que podemos pensar como saberes tradicionais tanto os conhecimentos de tempos imemoráveis sobre a fauna, a flora, os mares, os mangues e os seres encantados que habitam esses espaços, ou ainda, a história sobre da santa de ouro que dá origem ao mito de origem da ocupação do território; quanto os saberes recentemente construídos na luta pelo território como a utilização de elementos culturais, por exemplo o Torém e a espiritualidade como sinal diacrítico para externalizar uma identidade étnica. Nessa perspectiva, a luta, a resistência, o enfrentamento às adversidades do mundo moderno/colonial aparecem como um saber tradicional Tremembé que lhes permitiu continuar existindo e hoje se afirmar como indígena e obter conquistas como escola. Logo podemos entender os saberes tradicionais como conhecimentos que possibilitaram a sobrevivência física e simbólica do povo Tremembé ao longo do tempo.

As narrativas docentes evidenciaram que se trata de saberes indispensáveis ao processo de autoidentificação e autodeterminação do grupo, pois são conhecimentos marcados por uma temporalidade que os conecta a ancestralidade comum e que fortalecem o sentido de

pertencimento a uma comunidade com a qual compartilham elementos culturais similares, os quais funcionam como demarcador da fronteira étnica entre os de dentro e os de fora. Conhecimentos que são tensionados pelas pressões externas que colocam em risco as formas locais de interagir com seus territórios e produzir significações do mundo num contexto colonial/moderno marcado pelo avanço agressivo das novas tecnologias que favorecem a homogeneização das culturas.

Outra característica dos saberes tradicionais na perspectiva da escola e sua relação com as memórias dos mais velhos, as elaborações de significados produzidas pelos Tronco-Velhos sobre as experiências vividas, as narrativas orais e as histórias de vida que servem de suporte a sua elaboração, assim que são saberes personificados, “sempre tem uma liderança” que domina o saber tradicional, cuja a aprendizagem ocorre pela vivência da prática e pela escuta da fala autoral da liderança, atividades que os docentes incorporam em sua prática pedagógica ao trabalhar com os saberes Tremembé.

De forma geral, ao longo deste trabalho buscamos sistematizar o conceito de saberes tradicionais Tremembé a partir de quatro eixos. O primeiro deles são as relações intergeracionais, ou seja, são saberes aprendidos com os antepassados vivos e não vivos, seja por meio do partilhar da experiência e da escuta da narrativa, seja em uma relação espiritual que envolve o sonho, o encanto, a conexão com o mundo dos não vivos, que acontece para aqueles que têm o dom, ou ainda, o corpo aberto. Pelas relações intergeracionais não apenas saberes são transmitidos, mas também tensionados, elaborados e recriados.

O segundo eixo se refere a experiência como espaço de construção desses saberes, ou seja, são saberes que se aprende a fazer fazendo, imitando, inventando, imaginando, reelaborando, criando. A experiência tem o sentido de internalização do vivido, de construção de significação sobre o que nos acontece, de entregar, de predispor a ser traspasado pelas coisas que nos acontecem. Daí que sejam saberes corporificados na figura dos Tronco-Velhos, dos mestres da cultura, pois se constituem imbricados na dialética entre concretude da experiência e produção de sentidos. Experiência que os conecta a uma comunidade com a qual partilham não apenas relações parentais, mas compartilham um modo de pensar e estar no mundo e um projeto sócio-político de unidade grupal e afirmação étnica.

O terceiro eixo se refere a leitura da mãe natureza, ou seja, a capacidade de elaborar saberes pela observação e significação dos fenômenos naturais ampliando o nível de intervenção humana sobre o território numa relação solidária com o ambiente. Este eixo evidencia a perspectiva da sacralização da natureza morada dos encantados, espaço de conexão com os antepassados, com segredos ainda não desvendados pelo ser humano. Uma relação com

a natureza que comporta afetos na compreensão dela como “pai e mãe”, “colo que acolhe”. Uma relação que humaniza a natureza, ao passo que naturaliza a humanidade. Ao humano é possível encantar-se em seus rios, lagoas e mangues; e a natureza é possível falar, como no caso do coqueiro que segredou chuva. Ler a natureza e identificar seus sinais, o tempo de plantar e o tempo de colher, as influências das fases da lua sobre as águas e a atividade da pesca, a orientação pelos astros, as ervas que servem para cura, entre outros.

O quarto e último eixo se refere ao fazer viver, ou seja, os saberes tradicionais Tremembé são saberes que permitiram a este grupo continuar a existir até os dias de hoje. São saberes que ampliaram suas possibilidades de manejo do ecossistema garantindo materialmente a existência através do conhecimento de técnicas de pesca, de produção de utensílios, de plantio, de reconhecimento das plantas medicinais e dos usos que se fazem dela, entre outros. Porém são também saberes políticos, que envolvem a possibilidade de afirmação da identidade indígena, o que perpassa a atividade de se apropriar da própria história e dos saberes culturais, narrá-la, ou silenciá-la, visibilizá-los, ou ocultá-los dependendo do contexto.

No que concerne às práticas pedagógicas no ensino dos saberes da tradição é possível pensá-las como ação docente intencionada e comprometida com a valorização da identidade e o fortalecimento da luta, o que perpassa a formação das novas gerações dentro dos valores da própria cultura, conhecendo os espaços, as histórias e as memórias da comunidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são ancoradas no tripé: escuta das lideranças ou Tronco-Velhos, vivência coletiva das práticas culturais no território e pesquisa na comunidade com registro dos achados.

A escuta dos Tronco-Velhos justifica-se pois estes são os livros vivos do povo Tremembé, detentores de um saber corporificado adquirido pela experiência de vida e referendado pelo grupo como significativo. Assim, ouvir as lideranças em palestras, aulas de campo, entrevistas, diálogos informais é uma das metodologias utilizadas no ensino dos saberes tradicionais. Uma atividade presencial que conecta estudantes, professores e lideranças a um continuum intergeracional, valorizando as experiências de vida dos Tronco-velhos e aproximando gerações e temporalidades.

A vivência coletiva das práticas culturais no território possibilita a experimentação e a valorização do saber-fazer, permitindo um movimento de ampliação do espaço escolar levando-o para as residências, as casas de farinha, as matas, mares e mangues. Nestes espaços professores, estudantes e lideranças vivenciam a farinhada, a pesca, a dança, o cultivo e identificação de ervas medicinais, a feitura de chás e lambedores, entre outros. Promovendo

uma contextualização dos saberes Tremembé no território, espaço de reprodução material, social, cultural e espiritual.

As pesquisas na comunidade ocorrem com o objetivo de conhecer as histórias, as técnicas, os fazeres e os saberes tradicionais que nascem das experiências Tremembé. Intencionam, ainda, fortalecer o diálogo entre a juventude e os mais velhos, bem como registrar esses conhecimentos para que eles não sejam perdidos. Nesse sentido, a escola assume a função de documentar em livros e cartilhas conhecimentos sobre as formas de construção e plantio, as letras das músicas de Torém, a memória das lideranças sobre determinado acontecimento, entre outros.

Nesta pesquisa evidenciou-se, ainda, alguns tensionamentos e desafios para a efetivação das práticas pedagógicas Tremembé, no período de realização desta pesquisa três se destacaram. O primeiro se refere ao tensionamento entre os objetivos educacionais do Estado orientado para as avaliações externas com a cobrança de saberes referentes ao currículo hegemônico e os objetivos educacionais internos da comunidade, que perpassa a valorização dos saberes tradicionais para o fortalecimento da luta. O segundo diz respeito ‘a questão religiosa’, pois o avanço das igrejas protestantes de vertente fundamentalista, no território, têm reforçado a demonização das práticas culturais indígenas, dificultando a participação de estudantes nas práticas pedagógicas referentes aos saberes tradicionais que envolvem a cura, a espiritualidade e as danças, tidas como pecado. O terceiro desafio nasceu do contexto da pandemia da COVID-19 limitando e por vezes impossibilitando o trabalho com os saberes da tradição, uma vez que metodologicamente essas práticas dependem de vivências coletivas, diálogo com os tronco-velhos e aulas de campo como explicitado anteriormente.

Destacamos, ainda, a Marcha de Autonomia e Resistência como prática pedagógica que encarna o sentido maior da educação escolar indígena Tremembé mobilizando uma diversidade de saberes tradicionais ligados ao território, a natureza, a espiritualidade e a construção da luta. Uma caminhada que incorpora o sentido coletivo da afirmação étnica, da construção de parcerias, de construção discursiva intercultural e dialógica, de denúncia das situações de opressão e anúncio de possibilidades para a desconstrução das subalternidades.

Por fim queremos evidenciar que acreditamos na pluralidade de possibilidades para a desconstrução da colonialidade, ou ainda, de efetivação de práticas sociais e pedagógicas decoloniais, assim sendo neste trabalho nos aproximamos do conceito de saberes tradicionais, entendendo-o como possibilidade de superação da lógica monoculturalista, através da explicitação de outras epistemologias e formas de se relacionar com a natureza, buscamos ainda visibilizar um projeto de escola caracterizado pelo compromisso ético com o projeto político

de afirmação étnica do povo Tremembé e o fortalecimento da luta pela terra e não uma escola orientada para o desempenho nas avaliações externas e formação de mão de obra barata para o mercado.

Acreditamos que o trabalho escolar com os saberes tradicionais, saberes da cultura, saberes do Tronco-Velhos, saberes da experiência demandam práticas pedagógicas contextualizadas na realidade local, ancorada nos saberes dos grupos populares e capazes de ampliar o processo de conscientização, entendido como questionamento crítico da realidade endereçado a transformação social com vistas a construir uma sociedade mais justa. Dito isto, reafirmamos nossa tese de que o ensino dos saberes tradicionais Tremembé na escola indígena tem um potencial decolonial, ao restituir-lhes o direito de significar e pronunciar o mundo, de se assumirem como ‘sujeitos epistemológicos’, de dialogarem saberes indígenas e não indígenas em um processo de releitura e reescrita das histórias do grupo, dialogando inclusive com as instâncias do Estado a garantia dos seus direitos e tensionando a ampliação destes.

Deste trabalho, levo para minha atuação como docente em escola convencional na Prefeitura de Fortaleza a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas na realidade dos educandos, nas manifestações culturais da comunidade escolar, na identificação e valorização do patrimônio local, dos espaços significativos para os estudantes. O desejo de fortalecer os momentos de famílias na escola, ouvindo-as, criar momentos de partilha da experiência entre estudantes, pais e professores na qual possamos acessar os saberes, histórias e memórias significativas. Levo, ainda, a percepção da importância de desenvolver práticas pedagógicas que nos conectem aos sentidos (olfato, paladar, visão, tato, paladar, intuição, cognição) favorecendo uma formação humana integral, no que diz respeito a multidimensionalidade do humano e não como ampliação de carga horária cujas atividades continuam se desenvolvendo unicamente a nível do intelecto. A relevância de possibilitar o contato com a natureza, as árvores, a terra, os cheiros e sabores a boniteza do ambiente. Bem como a necessidade de buscar trabalhar com um currículo intercultural, explicitando saberes e fazeres plurais que contemplem a riqueza da diversidade humana e não estejam unicamente orientados para as avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- AIRES, J. Max Maranhão P. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2000.
- ALBUQUERQUE, U. P. **Introdução à Etnobotânica**. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.
- ALMEIDA, Maria. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de Hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. *In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.*
- ANDRADE, Francisco Ari de. Instrução moral e ofício doméstico para meninas nas vilas de índios. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Vitória, v. 17, n. 33, jan./jun. 2011.
- ANDREOLA, Balduino Antônio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. *In: STRECK, Danilo. (org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis:/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.*
- APLLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional**. Belém, CEJUP, 1989.
- ARRUTI, José Maurício. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. *In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org.). **A viagem da volta**. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.
- ARRUTI, José Maurício. De como a cultura se faz política e vice-versa. Sobre religiões, festas, negritudes e indianidade no Nordeste contemporâneo. Texto apresentado no **IV Ciclo Nação e Religião**– 500 anos – Experiência e destino. Rio de Janeiro: FUNART/UERJ/UENF, 2002.
- ASSIS, Eneida. **Escola indígena uma frente ideológica?** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Brasília, 1981. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-250.PDF>. acesso em 17 de jun. de 2023.
- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Modernidade Colonialidade Ocidental e a produção da Sabalteridade do Outro, **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 89-101, maio/ago. 2007.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **Linguística Missionária: Summer Institute of Linguistic**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 2012. p. 27-42.

BERTOLDI, Marcia Rodrigues. Saberes tradicionais como patrimônio cultural imaterial dinamizador do desenvolvimento sustentável. *In*: **Revista Novos Estudos Jurídicos**. Eletrônica, vol.19. n.2. mai.-ago., 2014. p. 559 -584. Disponível em: file:///home/chronos/u-f7cc7a821e11de42ae266a1624f8dd5c8a9d9014/MyFiles/Downloads/amello,+6018-16307-1-SM.pdf. Acesso em 20 fev. 2023.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: Escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-131.

BORGES, J.F. **Os senhores das dunas e os adventícios d'além-mar: primeiros contatos, tentativas de colonização e autonomia Tremembé na costa leste-oeste (séculos XVI e XVII)**.2010. 362f. Tese (Doutorado em História) - Programa de pós-graduação em história, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BORGES, J.F. **Sob os areais: arqueologia, história e memória**.2006. 233f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de mestrado em História do Brasil, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

BOSCOLO, Odara Horta. ROCHA, Joyce Alves. Saberes tradicionais e a segurança alimentar. *In*: SANTOS, M.G., and QUINTERO, M., (org). **Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 10a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino (tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta), 7ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Sobre as artimanhas da razão imperial**. Revista Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, nº. 1, 2002, p. 15-33.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C.R; BORGES. M.C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Convenção sobre a Diversidade Biológica**, Poder Executivo, DF, 1992. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1998/anexos/and2519-98.pdf. Acesso 25 de jun. 2023.

BRASIL. Estatuto do Índio. 19 de dezembro de 1973. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1973.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 14. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CEB nº 3. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Lei nº 6001/73, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Medida Provisória nº. 2.052, de 29 de junho de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jun. 2000.

BRASIL. Decreto nº. 3.551 de 4 agosto de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 ago. 2000.

BRASIL. Decreto nº. 6.040 de 7 de janeiro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 jan. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mai. 2015.

BRASIL. Decreto nº 8.772, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mai. 2016.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CABRAL, Ana Cristina. **História dos Tremembé: memórias dos próprios índios**. Fortaleza: Imprensa, 2014. 92 p.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010.

CASTRO, Catarine Vasconcelos de. **A proteção do conhecimento tradicional dos povos indígenas sob a concepção do pluralismo jurídico**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

CASSAB, Latif Antonia; RUSCHEINSKY, Aloísio. Indivíduo e ambiente: a metodologia de pesquisa da História Oral. **Biblos**. Rio Grande, n.16: p.7-24, 2004.

CAVALCANTE, J. A. M.. **A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema** – Ceará. (Tese Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo Antônio. **Presente de branco, presente de grego: Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CEARÁ, Secretaria de educação. Coordenadoria de desenvolvimento da escola. Célula de aperfeiçoamento pedagógico. **O livro da vida Tremembé**. Fortaleza: Importec, 2007

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Pesquisas de Antropologia Política. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela Funai**. Brasília: UnB, 1990.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil**. Mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico”. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 301-310.

CUNHA, Manuela Carneiro da., MAGALHÃES, Sônia Barbosa., ADAMS, Cristina. **Povos Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**: Contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo : SBPC, 2022

DIEGUES, A. C. e ARRUDA, R. S. V. (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. **A história das ciências e os saberes na Amazônia**: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro; São Luís: Casa 8, 2016.

DOMINGUES, Heloisa Maria Bertol. O homem, as Ciências Naturais e o Brasil no século XIX. **Acervo**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 167-178, jan./jun. 2009.

DRAGÃO DO MAR, Centro Cultural. Tapuyas do Siará- Memórias da Marcha Tremembé. **YouTube**. 7 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3R5muxuLkuw>. Acesso em: 7 de setembro de 2020.

DUSSEL, E. Religiosidad Popular Latinoamericana (hipótesis fundamentales). **Cristianismo y Sociedad**. n. 88, p. 103-112, 1986.

ENCONTRO DE PAJÉS. **A sabedoria e a ciência do índio e a propriedade industrial**: reflexões e debates. São Luis/ Maranhão, 2001. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/documentos/carta-de-sao-luis-do-maranhao> Acesso em: 25 de jun.2023.

ELISABETSKY, E. **Etnofarmacologia**. Campinas: Ciência & Cultura, 2003.

EVANS -PRITCHARD, E. E. **Bruxaria, oráculos e magia entre os azandes**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas Papyrus, 1999.

FERREIRA, Mariana Kawwall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, Aracy Lopes de. FERREIRA, Mariana Kawwall Leal. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Globo, 2001.

FIGUEIREDO. Dialogicidade Freireana em diálogo com a dialogicidade Tremembé, o Uru na práxis de uma democracia participativa. *In*: Ivo Dickmann; Cláudia Battestin. (org.). **Educação Ambiental na América Latina**. 1ed. Chapecó-SC: Plataforma Acadêmica, 2018, v. 1, p. 128-154.

FIGUEIREDO, J.B.A; OLIVEIRA, R. L. Torém: identidade étnica na luta política que perpassa o âmbito da educação escolar diferenciada indígena Tremembé. **Ameríndia** (Fortaleza. Online), v. 11, p. 06-17, 2013.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação popular e educação ambiental: @ educador(a) ambiental popular numa perspectiva descolonizante. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). **Educação popular**: lugar de construção popular social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 1, p. 232-246.

FIGUEIREDO. Saberes curriculares eco-relacional para uma educação contextualizada no semiárido. *In*: FALCÃO SOBRINHO, José; CAMPANI, Adriana; FONSECA, Adauto Neto Duque; SILVA, Rejane Maria Gomes. (org.). **A Educação no Ambiente Semiárido**. 1ed. Fortaleza: Edições Universitárias, 2012, v. 1, p. 93-122.

FIGUEIREDO, João B. A. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva ecorelacional. **Entrelugares**: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins, Porto, v. 2, p. 1-25, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Epistemologias populares e a descolonialidade do saber no contexto das políticas públicas. *In*: Reunião Nacional da ANPED, n. 33, ano 2010., Caxambu, RJ. **Anais ...** Caxambu, RJ, 2010.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. *In*: Adelaide Alves dias; Charliton José dos Santos Machado; Maria Lúcia da Silva Nunes. (org.). **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. João Pessoa: UFPB, 2009, v. 1, p. 49-84.

FIGUEIREDO, João B. A. Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional. *In*: Reunião anual da ANPED. 30, 2007, Caxambu, RJ. **Anais...**, Caxambu, 2007. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt22-3024-int.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da natureza Ambiental. *In*: **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. João Pessoa – PB: Editora Universitária da UFPB, 2003.

FIGUEIREDO, J.B.A. Das práticas escolares a pedagogia das marchas: uma perspectiva (des)colonial, dialógica e eco-relacional. *In*: BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. (org.). **Educação e intercultura**: a descolonialização do saber. 1ed. Santa Cruz do Sul, RS; Edunisc, 2015.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.^a (org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FIORE, Ernani Matias. Aprender a dizer a sua palavra (prefácio). *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FONTELES, Babi. MITS - Formação de Professores Tremembé num Contexto de Luta, Resistência e Autonomia. **YouTube**. 24 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QBxuG7u9RGc>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

FONTELES, Babi. 20 anos da formação de professores indígenas no Nordeste. **YouTube**. 11 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2VgPuxweXmI> Acesso em: 11 de junho de 2021.

FONTELES, Babi. 30 anos da educação diferenciada Tremembé. **YouTube**. 16 de abril de 2021. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=gDv23JMdPH4> Acesso: 16 de abril de 2021

FONTELES FILHO, J.M.; LUSTOSA, F. G . Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, p. 1281-1300, 2018.

FONTELES FILHO, José Mendes. O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS: protagonismo indígena e inclusão social no ensino superior no Brasil. *In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação*. 3. 13 e 15 maio 2013. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

FONTELES FILHO, J.M. **Autonomia e escola entre os Tremembé de Almofala- Ce**. Educação em Debate. Fortaleza, 1999, v.21, p.170-177.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *In: Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 26 de mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba/São Paulo: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2016.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo** [online]. 2007, vol. 12, n.23, p. 23-38. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso, 12 jan. 2022.

GERMANO, J.W. A produção simbólica da inferioridade. *In*: COELHO, W.N.B ET AL (org.). **Cultura e educação**: reflexões para a prática docente. Belém: EDUFPA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GONDIM, J. M. A arte de encantar: práticas rituais de cura entre os índios Tremembé. *In*: RODRIGUES, L. C. **Rituais, dramas e performances**: Fortaleza: Edições UFC, 2011.

GONDIM, J. M. **Não tem caminho que eu não ande e nem tem mal que eu não cure**: narrativas e práticas rituais das pajés Tremembé. 2010.175f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONDIM, Juliana Monteiro. Corpo e ritual: práticas de cura e afirmação identitária nos Tremembé de Almofala. *In*: PALITOT, Estevão Martins. **Na mata do sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009.

GPTIE, Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnodesenvolvimento. **Os Tremembé de Almofala e a “Educação Pé no Chão”**. GPTIE/IFPA. 06 jan.2021. 1 Vídeo (1h:49min). [live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTwmEy70Ekk>. Acesso em: 12 jan.2022. Participação: Cacique João Venância do Povo Tremembé, Verislene Lavor, Aurineide Santos, Babi Fonteles, Janiel Marques, Eliane Brasileiro, Gilsa Nascimento, Ribamar Ribeiro Júnior e Telma Tremembé.

GUILHERME, José Robério; FÉLIX, Maria Joelma; JACINTO, Maria Lucélia. **O Lagamar na vida dos Tremembé de Varjota e Tapera**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Intercultural Específica) - Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, Universidade Federal do Ceará, Almofala, Itarema, 2012.

HALBWACCS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JACINTO, Ana Lúcia; MIRANDA, Janete Sousa; MOURA, Maria da Conceição; SIQUEIRA, Rosângela Reinaldo. **Medicina tradicional do povo Tremembé**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Intercultural Específica) - Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, Universidade Federal do Ceará, Almofala, Itarema, 2012.

JOPOI. **Programa com indi@**: Gilsa Tremembé, 30 anos de educação diferenciada indígena. JOPOI. 18 ago.2021. 1 vídeo (2h:04 min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hYE1sUbcl0I>. Acesso em: 18 ago.2021. Participação: Maria Gilsa Nascimento e José Mendes Fonteles Filho.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. Nem “programa de índio” nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p 205-226, jan./abr. 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LANDER, Edgardo. Ciência Sociais; saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais/ CLACSO, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas/São Paulo, Papius, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Didática**. (Coleção Magistério 2º Grau. Série formação de professores). 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um Grande cerco de paz: Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Deyseane Araújo; FERNANDES, Flávia fernanda; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Diálogos na educação indígena: um olhar sobre as etnias Guarani-Mbyá do Paraná e Tremembé do Ceará. **Revista Terceiro Incluído**, v. 5, p. 1-75, 2015.

LIMA, D. M. A. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé**: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, D. M. A.; FIGUEIREDO, J. B. A. Educação superior indígena diferenciada Tremembé: estratégias descolonializantes na educação brasileira. *In*: ANDRADE, F. A. de; ROCHA, R. M.; ARAÚJO, H. L. M. R.; MARQUES, J. P. **Educação brasileira em múltiplos olhares**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LISBOA. Na Officina de Miguel Rodrigues, Impressor do Eminentíssimo Senhor Cardeal Patriarca. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário**,1758. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518740>. Acesso em 17 de jun. de 2023.

LUCIANO, Gerssem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MATIAS, Márcia Maria; SANTOS, Maria Ivonete dos; JACINTO, Raimundo Félix. **Luta e resistência dos Tremembé da região da mata pelo seu território**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 56 p.

MEDEIROS, Juliana Schneider Medeiros. História da educação escolar indígena no Brasil: Alguns Apontamentos. *In: Democracia Liberdades utópicas. XVI Encontro Estadual de História – ANPUH RS*, 18 a 21/07/2018. Disponível em: http://www.eeh2018.anpuhrs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf. Acesso 12 ago. 2020.

MESSEDER, M. L. L. **Etnicidade e diálogo político**: a emergência dos Tremembé. 1995.161f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep. 1993.

MONTERO, Paula. Globalização, identidade e diferença. *In: Revista Novos Estudos*. CEBRAP. n. 49, novembro 1997, p.47-64. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. PRADO, Guilherme do Val Toledo. PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**. FaE/ PPGE/ UFPel, Pelotas n.30, p. 109 - 134, janeiro/junho 2008. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1761>

NASCIMENTO, E. S. **Memória coletiva e identidade étnica dos Tremembé de Almofala**: Os índios da terra da santa de ouro. 2001. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NASCIMENTO, Edileusa Santiago. **Identidade e memória de habitantes de Fortaleza/ CE originários da comunidade Tremembé de Almofala- CE**: ramos de raízes indígenas em trânsitos na cidade. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, Maria Gilsa do; JACINTO, Rita Félix. **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

NASCIMENTO, Rita Gomes do.; OLIVEIRA, Luiz Antônio. Roteiro para uma história da educação escola indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

NETO, E. F. História e etnia. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (org). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOBRE, Domingos. Para Uma Síntese dos Avanços e Impasses da Educação Escolar Indígena Hoje. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (org.) **Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena**. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. Patrimônio Cultural e novas políticas de memória. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, João Ernani (org). **Em tempo**: história, memória, educação. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

NOVO, José Silva. **Almofala dos Tremembés**. Itapipoca: s.n. 1976

OLIVEIRA, Arlete B. de. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**. São Paulo, n. 14, p. 25-39, 1997. Resenha.

OLIVEIRA, Elda Rizzo de. **O Que é Medicina Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1998.

OLIVEIRA, João Pacheco; ROCHA FREIRE, Carlos Augusto. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília, MEC/ SECAD e LACED- MN, 2006.

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

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **Torém**: a brincadeira dos índios velhos – reelaboração cultural e afirmação étnica entre os Tremembé de Almofala. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1997.

OLIVEIRA JUNIOR, G. A. **O encanto das águas**: a relação dos Tremembé com a natureza. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

OLIVEIRA, M. W. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 79, p. 309-321, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, Renata Lopes de. **O torém como lugar de memória e espaço de formação na educação escolar diferenciada indígena Tremembé**. 2015. 151f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

OLIVEIRA, Renata Lopes De. **O ensino de história na educação escolar diferenciada indígena Tremembé**: decolonizando saberes. 2022. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em 2022) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106929>> Acesso em: 24 de junho de 2023.

OLIVEIRA, Renata Lopes de; ALBUQUERQUE, João Figueiredo. Torém: identidade étnica na luta política que perpassa o âmbito da educação escolar diferenciada indígena Tremembé. **Revista Ameríndia** - História, cultura e outros combates. Fortaleza, v.11 p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/2015/article/view/1653/1478>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

PERRELLI, M.A.S. Conhecimento tradicional e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/ Guaraní. **Ciência e educação**, v. 14, n. 3, p. 381-96, Bauru, 2008.

PEREIRA, Anúsia Pires. **Educação escolar diferenciada indígena Tremembé: contributos para uma educação descolonizante**. 2018. 84f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

PESOVENTO, Adriane. **História da Educação Indígena na Província de Mato Grosso**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *In: Revista Estudos Históricos*. Vol. 2, no 3. Rio de Janeiro: CPDOC; FGV, 1989, p. 3-15.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In: LANDER, Edgar (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires,/Argentina, CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo. Ciências Sociais; saberes coloniais e eurocêtricos. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias sociais/ CLACSO, 2005.

QUITEIRO, Mariana Martins da Costa. FONSECA, Lana Claudia. Saberes tradicionais e os desafios da multiculturalidade nas instituições de ensino. *In: SANTOS, Marcelo Guerra, QUINTEIRO, Mariana (org). Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

RAMOS, A. R. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1988.

REPETTO, M. Os sentidos das fronteiras na transdisciplinaridade e na interculturalidade. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

REZENDE, Justino Sarmiento. Ciência e Saberes Tradicionais. *In: Tellus*, ano 13, n. 25, p. 201-213, jul./dez. 2013.

REZENDE-SILVA, S. Comunidades quilombolas e a política ambiental e territorial na mata atlântica. **Geografia em Questão**, v. 5, n. 1, p. 47- 65, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a Civilização: Processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RODRIGUES, Eleomar dos Santos. **Ditos e feitos de troncos velhos Tremembés de Almofala - CE: saberes que brotam da terra, do céu, dos rios e do mar.** 2016. 139f. - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2016.

SAFIER, Neil. Global Knowledge on the Move: Itineraries, Amerindian Narratives, and Deep Histories of Science. **Revista Isis.** v.101, n.1, p. 133 – 145, março 2010.
<https://doi.org/10.1086/652693>

SANTOS, B. S. **O fórum social mundial: manual de uso.** Madison, dezembro, 2004. Disponível em: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/fsm.pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2014.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos** [online]. CEBRAP. novembro, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitadas.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Maria Andreina dos. **Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SANTOS, Maria Piedade dos; SANTOS, Maria Aurilene dos; SOUSA, Francisco Elisnaldo de. **Fauna e flora Tremembé da Região da Mata.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SANTOS, M.G., QUINTERO, M.. **Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 191 p. ISBN: 978-85-7511-485-8.
<https://doi.org/10.7476/9788575114858>.

SANTOS, José Vicente dos. SANTOS, Luiz Henrique dos. **Inventário de elementos da cultura material do povo Tremembé.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais.** Porto Alegre: Movimento, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2013.

- SCHADEN, Egon. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. *In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 3, n° 8, p. 271- 274, fev., 1945.
- SERAINE, Florival. Sobre o Torém (dança de procedência indígena). *In: Revista do Instituto do Ceará* (ano XCI tomo XCI). Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1955, p. 72-87.
- SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003. (Tradução de Dinah de Abreu Azevedo).
- SOARES, Inês Virgínia Prado. **Direito ao (do) Patrimônio Cultural Brasileiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.
- SOUSA, F. A. Políticas de educação escolar “Diferenciada”: a experiência de organização dos Pitaguary. *In: PALITOT, E. M. (org.). Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará*. Fortaleza: SECULT, 2009.
- SOUZA, Laura de Mello e. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Cia. das Letras, 1986.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. (Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa)
- TASSINARI, A. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. (org.). Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.
- TASSINARI, Antonella Maria. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. *In: Ilha: Revista antropológica*. 218-244. V.10, n.1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217/14871> acessado em 04 ago. 2020.
- TASSINARI, A. Antropologia, educação e diversidade. *In: CARDOSO, V. (org.). Diálogos transversais em antropologia*. Florianópolis: UFSC/PPGAS, 2008. p. 161-176.
- TAVARES, Elaine Jussara Tomazzoni. **Terra e território na América Latina: O desafio indígena na era do capital**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2019.
- THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- TUBINO, Fidel. **Foro de educación, Ciudadania e Interculturalidad: Memória Del I Foro Latinoamericano de políticas públicas em educación** (Miguel 64 Angel Rodrigues, compilador). Cuetzala Del Progreso Puebla: Secretaria Educación de Puebla, 2004.
- UNESCO. "Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular", UNESCO, Paris (França), 15 de novembro de 1989. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>. Acesso em: 25 jun.2023.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: Moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. **Terra, tradição e etnicidade**: os Tremembé do Ceará. (Dissertação Mestrado). Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 1993.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. Compreendendo a dança do Torém: visões de Folclore, ritual e tradição entre os Tremembé do Ceará. *In: Revista Antropológicas*, ano 9, v. 16. Recife: PPGA-UFPE, 2005, p. 187-228.

VALLE, C. G. “Experiência e semântica entre os Tremembé do Ceará”. *In: OLIVEIRA, J. P. (org.). A viagem de volta*: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In: CANDAU, V. M. (org.). Educação intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, RJ: Letras, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In: Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WILLEMS, Emílio. Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais. *In: Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, v. 5, n° 49, 1938.

ANEXO A - ENTREVISTA COM AMANDA SANTOS, PROFESSORA NA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA. (ENTREVISTA REALIZADA EM JANEIRO DE 2023)

O caminho para se tornar professora: De estudante a professora vivenciando a educação diferenciada Tremembé na Escola Maria Venância.

É uma longa história. (risos). Quando os meninos faziam o curso do MIT. Fizeram o curso do MIT e depois fizeram o curso do MITS. Aí quando eles iam fazer o MITS, eles precisavam de alguém para substituir eles na sala de aula, né.

E aí tinham os estagiários. Aí eu estava nesse meio. Eu era uma estagiária e tinham mais outras pessoas, também, que eram estagiárias. Então a gente ficava substituindo eles na sala de aula enquanto eles estudavam fazendo o MITS. E foi assim que eu entrei na escola e me tornei professora. A gente estagiava, lá na escola, quando eles iam estudar, fazer o MITS. E aí com o passar do tempo eu fui para a sala de informática. Dava aula na sala de informática. Em 2018, eu fui para a sala de aula mesmo. Ensinei do sexto ao nono ano matemática.

Eu entrei na escola em 2012. Antes de 2012, eu já estava na escola, mas como estagiária. Em 2012, é que, eu fui contratada para ser professora da sala de informática. Em 2018 como professora de sala de aula mesmo, na sala. Em 2018, eu já era Pedagoga. Já tinha feito a graduação em pedagogia, que era aquela graduação dos institutos. Era de 15 em 15 dias que a gente estudava lá na aldeia de Varjota.

Desde criança, desde a educação infantil até o ensino médio que eu estudei na escola indígena. Desde criança, nunca fui para nenhuma outra escola. Minha mãe sempre foi do movimento, né. Sempre foi do movimento. Então nós tudinha, todas nós. Nós somos 5 irmãs. Nós sempre estudamos na escola. Na Escola Maria Venância.

Eu lembro da escolinha de palha aqui perto da Dijé. Nós estudamos nessa escolinha perto da Dijé que eu lembro. É essa perto da Dijé que eu tenho lembrança. Escolinha de palha que tinha umas placas de energia solar, embaixo da escola. Aí nós estudávamos lá nessa escolinha. Que eu lembro. As outras apagou a lembrança.

No ensino médio, 2006, já estudei nessa escola atual. 2006 o ensino médio até 2011. O nosso ensino médio foi longo. Os mais recentes agora estão com quatro anos, mas o nosso foi quase uns seis anos. 2006, 2007, 2008, 2009... foram cinco anos ou mais. Foi uns cinco anos. Os meninos agora só têm quatro anos, mas o nosso foi mais. Durou mais tempo.

Também nós estávamos na época começando, não tinha uma base de quantos anos a gente ia fazer o ensino médio. Tipo, se a gente precisasse fazer outra disciplina de Português,

a gente fazia uma a mais. Porque eram só quatro módulos na minha mente. Eram quatro etapas de Português. Aí a gente fez cinco. Matemática do mesmo jeito eram quatro a gente fez cinco. Aí ficava maior.

Mas éramos nós mesmos que pedíamos. Nós achávamos que nós não tínhamos aprendido muito. Aí nós pedíamos uma a mais. Nós não tínhamos essa pressa de terminar o ensino médio, não. Tipo assim, todo mundo era uma família. Aí nós queríamos mesmo era aprender. Era adquirir conhecimento. Nós não tínhamos esse vexame de terminar o ensino médio, que nem os meninos têm hoje, né. Na convencional é só três anos, na Maria Venância que são quatro, mas os meninos querem logo é terminar. Nós não. Não tínhamos esse vexame de terminar não.

No ensino médio, lembro que tivemos “Saberes Tremembé do Céu, Terra e Mar”, “História Tremembé” que a gente estudava nesse tempo com a tia Raimunda. Tia Raimunda e a Jacinta que dava essa disciplina para nós no ensino médio. Que era a História Tremembé. Era ela e a Jacinta.

Tinha os Saberes Tremembé do Céu, Terra e Mar que era o Seu João e o João Filho. Tanto eles deram no MITS como deram no ensino médio para nós também. E teve pesquisa da Linguagem Tremembé. Teve a medicina também. Teve arte, arte Tremembé, que era da Liduína e a Aurineide. Elas que dava para nós também. Deixa eu ver qual era a outra. Acho que são essas. Eu estou me lembrando só dessas no momento.

Aí na Arte Tremembé a gente sempre aproveitava as coisas mesmo da aldeia, tipo, a palha do coqueiro. Aprendemos a virar a palha. Quem não sabia virar a palha do coqueiro aprendeu na Arte Tremembé. A professora Liduína e Aurineide ensinavam a gente a virar a palha. A palha madura do coqueiro. Igual àquela que você viu ali na casinha de bomba. É aquela dali. Ali, a palha está virada. Aquela palha ali do coqueiro está virada. Nós aprendemos isso na arte Tremembé.

Elas trabalhavam também muito com conchinhas da praia. Fazendo decoração. Fazendo passarinho, baianazinha, sapinho, porquinho com concha. Tudo foi na Arte Tremembé que a gente aprendeu. Isso foi na Arte Tremembé que a gente aprendeu.

Aí na Medicina a gente já aprendeu a fazer o chá, a fusão, a garrafada e o mel. Quando a gente está com gripe, com febre, dor de barriga. Aprendemos a fazer o chá para várias coisas. Nós aprendemos na escola mesmo. Aí trazia as lideranças para dar aula pra gente, né. Dar palestra de como é que era que fazia o chá, o mel e a garrafada. A gente ficava na escola, mas aí trazia as lideranças que sabia, que tinha esse conhecimento para ensinar para a gente.

Os Saberes Tremembé do Céu, Terra e Mar no ensino médio eu não me lembro mais como foi. Acho que foi uma das primeiras. Torém e espiritualidade eu lembro pouco também. Essa deu briga. Essa disciplina aí. No nosso tempo, porque teve um menino que era muito... da igreja católica. Então ele era aqueles católicos muito fervoroso. Aí quando foi para estudar essa disciplina, ele não quis. Ele desistiu do ensino médio por causa dessa disciplina.

E não teve nada demais. Só conhecendo mesmo a nossa História, sobre a espiritualidade Tremembé, sobre os encantados. E ele desistiu. E não era coisa demais, que ele pudesse desistir. E ele desistiu só de saber que nós íamos estudar espiritualidade Tremembé. Desistiu.

Hoje os meninos do ensino médio eles até tem medo, não é assim resistência de não querer participar. Eles têm é medo mesmo. As religiões colocam isso na cabeça deles, que é coisa do demônio. Que tipo se você receber um encantado é coisa do demônio. E aí eles ficam com esse receio. Com medo. Porque até nós mesmo no Cuiambá, nós temos esse preconceito com quem tem essa sensibilidade mais forte, né, que recebe os encantados. Nós mesmo do Cuiambá temos esse preconceito uns com os outros. Tudo é por causa da religião que coloca isso na cabeça das pessoas. Aí ficam com medo de participar. Não tem nada demais, num é essas coisa... Aí bota que é coisa do demônio, que não faz bem, que é aquilo e aquilo outro, mas não é nada demais.

Nós tivemos isso agora na aula do Cuiambá... Nós fomos para o centro de cura. Só que foi só para demonstração mesmo, né, de como é que eles trabalham. Aí nós fomos num centro de cura lá em Telhas. Aí nós fomos. Foi o grupo todinho do Cuiambá, 68 pessoas. E aí nós entramos, mas não foi todos que entraram no centro. Algumas ficaram lá fora por conta da religião. Aí preferiram não entrar. Aí ficaram lá fora. Nós fomos. E aí eles fizeram a demonstração.

Entrava os encantados. Cantava suas doutrinas. Diziam como é que eles tinham partido, né. Contava a história deles. E aí, iam embora. Só vinham mesmo se apresentar e iam embora. Da Maria Venância teve três pessoas que não entraram. Foi em dezembro essa aula.

O pessoal faz uma ideia muito... muito... muito feia de que essa parte da Espiritualidade Tremembé é coisa do demônio. Aí muitos não querem. Os meninos de hoje em dia não querem participar por causa disso: medo. A religião não permite também. Algumas religiões. Já sobre o dançar o Torém, eles praticam o Torém. É de boa. E só na parte mesmo da espiritualidade quando vai mais para a parte dos encantados. Aí é que eles têm esse receio.

Na disciplina de espiritualidade do Cuiamba, nós falamos sobre as rezas. Sobre as rezas e os encantados. Acho que foram esses os dois temas principais que nós abordamos lá. Aí

nós fomos visitar. Teve a aula de campo que foi a visita ao centro de cura, dessa mulher lá das telhas. Ela trabalha com eles, com os encantados. Os professores era o seu João e o Pajé. Aí era eles dois: Seu João e o Pajé.

Agora a gente tem, também, “Torém: Teoria e prática” e “Espiritualidade Tremembé” são duas. A Torém: Teoria e prática, essa eu faltei. (risos) Porque a nenê estava doente. Ela adoeceu na segunda-feira e ficou até a sexta doente, com diarreia e febre. E aí eu não fui. Peguei só o atestado e mandei para eles. Não consegui assistir esse módulo. Fiz um trabalho. Aí eles passaram um trabalho para mim. Era Seu João. Será que era só o Seu João? Eu acho que era só seu João. Era para ser eles dois: Seu João e o Pajé, mas o Pajé não foi. Ficou só o Seu João na disciplina.

Passaram para eu fazer um texto sobre o Torém. A importância do Torém para nós Tremembé. Tinha alguma coisa sobre política. Eu acho que era o Torém uma forma política de organização do povo. Eu acho que era mais ou menos isso. E tinha o que mais. Os astros. Para falar dos astros, da lua, das estrelas, porque a gente conhece, tipo, as sete estrelas. Qual é as outras estrelas que ele falava mais. Meu Deus. Eu sei que ele falava sobre os astros, a natureza e...o Torém. A menina pediu para fazer o trabalho em cima disso e mandar para ele. Mas o módulo mesmo eu não fui.

O trabalho com os saberes tradicionais Tremembé no cotidiano da Escola Maria Venância.

Eu levo jogos. Trazendo jogos da cultura. Tem muitos jogos que a gente pode trabalhar dentro da matemática, né, que facilita também o aprendizado dos alunos. Têm o jogo da peteca, tem o jogo de pião que eles conseguem aprender. Tem outros jogos que agora eu estou esquecendo.

Eu sei que eu trabalho muito jogos e também a parte das medidas de antigamente. Também trabalho muito isso com eles na prática da matemática. Até eu levei eles para uma aula de campo agora na casa do Seu Zé Binha, liderança lá do Mangue Alto. Tipo que o quilo é diferente do litro. Antigamente eles mediam o açúcar no litro. Não era quilo como a gente conhece hoje. Era o Litro. Um litro de açúcar. Um litro de farinha. Um litro de goma. Não era quilo.

E aí tinha também o palmo que é para medir. Hoje a gente usa o metro. Eles usavam antigamente o palmo e também o passo para medir a terra. Eles mediam a terra no passo, não era no metro. Era no passo. Eu trabalhei isso no fundamental com todos os meninos do 6º ao 9º ano para eles conhecerem essa parte das medidas de antigamente. A diferença que tem de antes

para agora, para o atual. Foi bem rica essa aula. Foi lá no Seu Zé Binha, lá no Mangue Alto que nós fizemos. Levamos eles para lá. Aí ele contou a história bem direitinho para eles. E aí eles ficaram tudo encantados. Tipo, que tinha o quarto de goma, o terço de goma. O quarto de goma é quarenta litros. O terço eu acho que é vinte.

Eu sei que foi muita novidade para eles. Eles ficaram tudo abismado. Nossa que interessante. Dentro da matemática trabalhamos essas formas de medições antigas, tradicionais. Essa aula foi recente, porque foi para o estágio também. Já aproveitamos, já colocamos no estágio ela. (risos)

Os jogos eu uso é tipo dentro da tabuada que eles têm dificuldade. Eu coloco os jogos e qual é a outra?...Para facilitar mesmo a aprendizagem deles com esse conteúdo, já que é um conteúdo tão complexo. Na matemática os jogos ajudam a eles a compreender melhor o assunto. Aí eu trabalho com jogos para facilitar o aprendizado deles, no assunto que eu estou trabalhando.

Eu gosto de trabalhar com jogos porque facilita o aprendizado deles. A gente só explicando, só explicando não tem muito rendimento, mas mostrando com jogos aí facilita. É uma coisa interessante que facilita muito o aprendizado deles. Tem peteca, pião, e outros jogos que eu trabalho com eles, mas eu estou esquecendo os nomes, mas tem outros jogos que eu trabalho com eles. Eles acham que é um bicho de sete cabeças, que eles não vão conseguir aprender. Aí a gente teve de contextualizar no cotidiano deles para eles poderem aprender, né. Trazer para poder facilitar o aprendizado deles na matemática.

Aí eu ensino também Medicina Tradicional no ensino fundamental. Nós também já aproveitamos para juntar com estágio. (risos). Não é módulo é disciplina. Tipo é só uma aula durante um mês eu acho. Aí eu dei esse aula agora no estágio, nós aproveitamos também para fazer dentro do estágio. Nós fizemos sobre as plantas. Os meninos identificar as plantas pelo cheiro.

Vendava os olhos dos meninos e aí colocava as plantas. Tinha babosa, tinha o mastruz, tinha o boldo, o capim santo, hortelã, tinha alfavaca, tinha a malva, a malva santa, que a gente chama de malva cheirosa. Acho que eram só esses.

Aí nós colocamos a babosa. Os meninos no instante identificavam, porque ela tem o cheiro muito forte. Tanto a babosa como o Mastruz. Eram as únicas que eles identificavam num instante. A gente colocava e aí eles num instante diziam: eu sei o que é, essa eu já sei o que é.(risos) Foi do sexto ao nono ano.

Aí eles foram fazer a receita das ervas que eles trouxeram. Cada um trouxe. Eu pedi para eles trazerem o que tivesse no quintal deles de ervas medicinais. Eles trouxessem para a

sala. Aí eles trouxeram. Depois nos dividimos eles em grupo de quatro pessoas. Foi em grupo de quatro. Para eles fazerem a receita com aquelas ervas que eles tinham trazido. Tipo podia ser chá, podia ser mel, garrafada. Aí eles iam fazendo a receitazinha. O passo a passo de como era e para que servia.

Fiz também uma aula, antes dessa, sobre os banhos, que eu dei também. A gente usa muito, né, o banho, né. Quando a criança está com gripe e febre a gente dá o banho da alfavaca com eucalipto, né. A gente coloca a folha da alfavaca com o eucalipto para cozinhar. Aí coloca no fogo. Apaga. Deixa esfriar e aí põe a criança naquela água com eucalipto e alfavaca. Para febre e gripe que a gente usa. Aí tem gente que cheira também. Nós banhamos logo é a criança toda. Tem gente que coloca debaixo da cama. Faz o cozimento e aí coloca a bacia debaixo da rede ou da cama da criança para sentir aquele cheirozinho do eucalipto com alfavaca. Serve para desentupir o nariz, quando a criança está muito gripada. Aí tem também o banho de descarrego. A gente usa muito o banho de descarrego, né.

A Marcha de Autonomia e Resistência do Povo Tremembé: fortalecimento, história, memória e visibilidade pelas ruas de Almofala.

A marcha...A preparação já começa bem antes. Esse ano, ano passado, começamos em agosto. Na segunda semana de agosto. Eu acho que nós começamos a nos preparar, né. Sentando para pensar como é que nós íamos ornamentar a escola. O que que nós poderíamos fazer. Aí cada um vai dizendo as suas ideias. A gente vai vendo qual a melhor para nós podermos fazer na escola toda. Tipo a ornamentação.

Eu sugeri que no rodapé da escola nós colocássemos a música do Torém, o significado e desenhasse. Aí todo mundo achou boa a ideia. Aí foi feito no rodapé da escola as músicas do Torém, o significado e o desenho.

E aí em cima os nomes das escolas, das outras escolas, que são dez escolas, num é. No aldeamento Tremembé. A gente colocou os nomes das escolas em cima e nas paredes os panzinhos com a história da escola da Escola Alegria do Mar até a Maria Venância. A história todinha e faixas que estavam nas paredes.

Os meninos do ensino médio são muito bons. Eles se garantem no desenho, principalmente os do Mangue Alto. Eles se garantem em desenhar. Ele só viu a foto. Nós tiramos a foto da escola, para poder ele desenhar lá no pano. Ele se garante demais. E a escola, também, Alegria do Mar. Ele se garantiu também no desenho fazendo ela. Ficou idêntico e o rodapézinho que é vermelho com amarelo. Eu: -Valha, bem detalhista. Ele colocou cada detalhezinho no seu canto certo. Muito detalhista.

Na hora da marcha, a gente sai da escola e pausa lá no cemitério e na igreja. Quando a gente faz o percurso a gente para lá no cemitério, para fortalecer nosso movimento e agradecer aqueles que já foram, né. Antes de nós. Pela luta que eles tiveram com o movimento, que a gente não esqueceu deles, né. Que a gente sempre está lembrando. Tipo. Toda reunião, assembleia, a gente sempre está lembrando deles. Que eles foram pessoas que viveram uma longa história na nossa frente. Que a gente sempre vai se lembrar deles.

E aí na Igreja também. Ela é um marco histórico para o povo Tremembé, porque a igreja, foram os índios que descobriram a igreja de Almofala. Então esta é um marco histórico dos Tremembé. E aí a gente sempre para na igreja também para esse momento de ler as faixas.

Sempre dizer para Almofala que a gente está aqui. Nós Tremembé. Que a gente não desistiu. Que a gente sempre resiste aqui. E que eles têm que valorizar a gente, né, porque tinha muito preconceito antes com a gente.

Agora que tem menos preconceito, mas antes tinha muito preconceito. Nossa. Nós levávamos nomes demais. Chamavam nós de tomador de terra. É... Vários nomes. Hoje que é menos. Eles tipo, agora, todo mundo fica esperando esse momento do 7 de setembro para ver nós passarmos na rua, mas de primeiro não. Eles faziam era fechar a porta. Não queriam ver a gente não.

Ficavam chamando a gente de tomador de terra, bando de galinha, num sei o que mais lá. Porque a gente ia com roupa de penazinha mesmo. Hoje em dia é que a gente não usa mais a roupa de pena, mas antes a gente, todo mundo, os alunos tudinho iam com roupa de pena para a marcha.

Hoje tem pouco, mas antes era todo mundo mesmo da escola. Todos os alunos e até os professores. Todo mundo com a roupinha de pena. Era muito bonito. Hoje em dia que a gente tem a bluzinha, né. Aí só alguns alunos que vão ainda com a roupa de pena, mas não é todo mundo. Bem antes era todo mundo. Tudinho com roupa de pena e os professores.

As roupas são preparadas mesmo para a marcha. Não é dentro de disciplina não. É mesmo para a marcha mesmo. E sempre nessa parte aí ficavam duas pessoas, que era, a Neide e a Liduína. Sempre ficavam com essa parte de fazer as roupinhas de pena, os cocares. Sempre eram elas duas, que se identificavam mais com essa parte das roupinhas de pena.

As duas também eram as responsáveis pelo desfile. Tanto eles fazem a roupa da menina como do menino que vai desfilar. Elas ficavam com essa parte. Sempre elas inventam coisas. Elas criam novidades tanto na roupa do menino como na roupa da menina.

Refletindo a prática docente na disciplina de Educação Ambiental realizada com os alunos do Ensino Médio da Escola Maria Venância.

Em educação ambiental a gente colocou a questão da alimentação. A questão da alimentação, a construção também das casas e o lixo. Esses três pontos foram os mais focados, porque a gente foca, né.

Antes tudo era próprio da Aldeia. Tipo a palha do coqueiro, as forquilhas eram do mangue. Não era nada igual ao que a gente tem hoje. Essa madeira que a gente compra. Tudo era da própria aldeia mesmo. Tudo da natureza que a gente retirava para fazer as casas, as construções. Hoje não. Hoje já é tudo de alvenaria. A gente compra. Antes não era. Não era assim. A gente passou para eles pesquisarem as construções de antigamente.

A alimentação também mudou muito. Antes eles plantavam o seu próprio alimento. Hoje é difícil a gente vê uma plantação, né. Hoje a gente mais compra do que planta, né. Tipo o colorau. A gente tinha pé de urucum para fazer o colorau. Hoje a gente já compra no supermercado o colorau pronto, né.

Não tem mais aquela coisa de fazer o colorau. De colher o urucum para poder pisar e fazer o colorau para a gente consumir. Hoje a gente já compra. A goma do mesmo jeito. Hoje é difícil a pessoa que planta a roça para fazer a goma. Tudo isso vai mudando, né.

Saberes Tremembé trabalhados no Estágio do Cuiambá e o fortalecimento do ser índio.

Na apresentação dos relatórios do estágio do Cuiambá ontem apareceu muito a pesca artesanal. A pesca tradicional que a gente não vê também muito hoje em dia. O toá, a tinta. Quais foram os outros? O da medicina também. A medicina, que a gente tem que cultivar mais a medicina, porque está se acabando a medicina tradicional. Poucas pessoas usam. Usam mais remédios convencionais do que recorrerem à medicina tradicional mesmo.

Deixa eu ver o que mais. As lagoas também. Foram feitas aulas de campo com os meninos para conhecer as lagoas. O marco da terra também. Foi isso que eles trouxeram mais. A maioria das escolas, porque eram sete escolas, mas a maioria trouxe isso: a medicina, o marco da terra, as lagoas, também, os nomes das lagoas e os significados, o toa, e a pesca.

Antes a pesca tradicional era só mais com a tarrafa mesmo, tarrafa e a caçoeira. Hoje em dia não. Tem já, já usa mansua. Já usa o mansua, a marambaia, o curral. Antes não tinha esses artigos de pesca. Era só mesmo a tarrafa e a caçoeira que eles usavam.

E também tem a pesca que a gente faz de búzio. Mariscozinho que a gente pega na Barra. Hoje em dia é muita pouca gente que vai fazer essa pesca. Foram mais as lagoas, o marco da terra, a pesca, a medicina foram esses saberes que mais apareceram.

E aí...isso é importante para não deixar nossa cultura morrer, né. Desde criança eu estudo na escola, então eu sempre soube da minha história como indígena. Tanto soube através dos meus pais como através da escola que fortaleceu esse vínculo em mim. Conhecer a minha história, me identificar como índia. Então eu acho muito importante a gente na escola trabalhar isso com os alunos, né. Fortalecer o ser índio deles. Não deixar isso morrer dentro deles.

E também por causa do preconceito que antes a gente tinha muito. Hoje em dia tem pouco, mas sempre vai haver o preconceito com a gente indígena. Então a escola tem que trabalhar isso com os alunos para não deixar a cultura morrer. Aí eu acho muito importante trabalhar essas questões dentro da escola.

Até com os pequenininhos a gente trabalha, desde a educação infantil até o ensino médio. Os pequenininhos são os que mais gostam. No estágio I a gente fez isso, desde os pequenininhos da educação infantil até o 5 ano, que é fundamental. A gente trabalhou isso com eles.

Conhecer os objetos da cultura, né. Identificar quais os objetos da cultura. As músicas do Torém. O significado das músicas do Torém, né. Porque o significado é aquele. Os passos do Torém, que eles não sabem muito. A gente dançava o passo do Torém com eles. E as músicas. Eles cantavam tanto as músicas que até hoje eles sabem. Só duas que eles sabem mais a letra, né. (risos). Que é “eu estava na mata arquejando” e o “Brande Pote” são as únicas que eles cantam bem forte mesmo. Essas duas músicas para eles é... As outras cantam menos, mas essas duas, eles cantam mesmo com força. (risos).

O impacto da pandemia no trabalho com os saberes Tremembé na Escola Maria Venância.

A pandemia...na pandemia foi difícil. Foi muito difícil porque a gente estava longe deles, né, dos alunos. Não tinha como a gente está assim em contato com eles para explicar como é que é. Então na pandemia a gente não trabalhou muito a cultura não, porque não dava.

Para trabalhar os saberes da cultura tinha que ser o contato mesmo com a natureza, com a gente falando com eles, com a gente explicando, levando as lideranças para explicar para eles. E na pandemia não teve muito esse contato com a nossa cultura. Foi mais mesmo os assuntos convencionais mesmo.

Agora com a cultura mesmo foi muito pouco, porque a gente gosta de trabalhar mesmo na prática. Entrando em contato com a liderança. Foi muito pouco que a gente trabalhou. Nesses assuntos a gente faz muito aula de campo e eles gostam muito da aula de campo também. Na pandemia não pode, né, ter aglomeração.

Perguntas dirigidas a Amanda Santos em 10 de outubro de 2022.

- **Como você define os Saberes Tradicionais Tremembé?**

Percebo que os saberes tradicionais é tudo que representa a nossa história, está na educação, no processo de fazer mocororó e na farinhada, nas brincadeiras, no nosso comportamento e também na forma de ver a vida.

- **Quais saberes tradicionais Tremembé são trabalhados na Escola Maria Venância?**

A Prática de usar a medicina Tradicional Tremembé, a dança e o balançar do maracá, instrumento usado no nosso ritual sagrado Torém, dar valor a cultura através dos artesanatos, a história do seu próprio povo. E vivenciar tudo isso praticando.

- **Como esses saberes tradicionais são trabalhados por você no ensino fundamental?**

São trabalhados a partir das nossas disciplinas específicas que são voltadas para os saberes do nosso povo Tremembé, conseguimos repassar para os nossos alunos através da prática. Vivenciando o momento.

- **Como esses saberes tradicionais são trabalhados por você no ensino médio?**

Se dar a partir das nossas disciplinas voltadas para os saberes do nosso povo Tremembé. No ensino fundamental e médio o trabalho com os saberes tradicionais e feito com roda de conversa com os nossos livros vivos (lideranças), em sua residência ou na escola. Oficina para praticar e confeccionar brincadeiras e brinquedos do nosso povo. Aula de campo para conhecer os marcos da terra e também outros espaços que fazem parte do aldeamento Tremembé. Trabalhamos com momentos teórico e prático no processo do mocororó, farinhada, mel/ lambedor com as lideranças que conhece e domina esse saber tradicional. Vivenciamos na prática como se fazem as comidas típicas e os artesanatos Tremembé, motivando os alunos a conhecer e aprender a fazer o artesanato com oficinas dentro da escola, pesquisa de campo, se deslocando de sua Aldeia para colher informações com lideranças de outras Aldeias a respeito da história dos encantados e da espiritualidade Tremembé.

ANEXO B - ENTREVISTA COM ANA CRISTINA CABRAL, PROFESSORA E COORDENADORA DA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ DA VARJOTA. (ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO DE 2023).

Ana Cristina Cabral: Essa questão dos saberes Tremembé. Eu acredito que diante de toda a trajetória, de tudo os conflitos, de tudo que a gente tem vivido, eu acho que é o que segura. É o que segura. É o que sustenta. O que sustenta a história Tremembé são justamente esses conhecimentos tradicionais do povo. E aí eu sempre venho nessa linha de pensamento assim.

Na invasão da Ducoco, nos anos 1980, o povo Tremembé não sabia ler e escrever. Aí eles repassavam esses conhecimentos através da oralidade. Então contavam as histórias. Tinham tudo aquilo registrado na memória. Aí com isso, a cada processo que se vivenciava eles relatavam isso na oralidade, né. Eles repassavam esses conhecimentos para o povo. Eles falavam da sua história. E aí com o passar do tempo e com as mudanças, isso foi sendo modificado. Nisso a gente adquiriu conhecimento. Hoje a gente já tem essa... vamos dizer assim, essa ferramenta da escrita, do registro.

E hoje, nossos mais velhos, devido às dificuldades, eles não conseguiram escrever, aprender a ler e a escrever, então eles continuam. Continuam repassando esses conhecimentos pelas vivências que tiveram, ao longo do tempo. E aí, eles estão presentes em todo o nosso cotidiano, né.

E a mamãe, ela cita sempre assim, que quando ela teve a oportunidade de ir na escola tinha lá a opção, ou aprendia a ler ou aprendia a escrever. Não tinha a opção de você aprender a ler e a escrever ao mesmo tempo. Não. Porque era um tempo curto. Tinha o tempo daqueles alunos, daquelas crianças ficarem lá. E aí tinha que aprender uma coisa só. Aí ela já diz: -Eu sou daquelas que aprendeu só a ler. Eu não sei escrever. Eu sei ler as coisas, mas eu não sei escrever. Só aprendi a escrever o meu nome. As outras coisas só aprendi a ler. Então ela diz que era dessa turma.

E aí aquilo ali me impressionou. Aí eu disse: - Mamãe, mas porque? Porque uma coisa não é junto da outra.

Aí ela disse: - Não. Naquele tempo não era assim. Os pais colocavam os filhos nas escolas, aí ele aprendia um ou outro. Aquele que aprendia a escrever era para poder resolver as questões que necessitava de escrita. Aqueles que aprendiam só a ler era para fazer a questão das leituras para o restante da família, por conta das necessidades, né.

E aí, assim. As histórias que a mamãe conta, que o papai contava, que os mais velhos contam, são histórias das vivências deles. Eles não deixaram escrito. Eles não tiveram a oportunidade de registrar. Então esses conhecimentos de alimentação, de modos de vestir, de questão de respeito, de questão da moradia, das diversões, das brincadeiras. Tudo isso são conhecimentos que eles repassam a partir das vivências.

E aí. A mamãe, ela é o que ela chama de dramista. Sair comédia de dramas. A mãe tem uma facilidade grande de lembrar das músicas.

Basta dizer: - Mãe, aquela assim e assim.

Basta dizer o toque.

Ela já desenrola. Ela saia nisso.

Aí um dia eu conversando com a Valéria. Valéria não é bom a gente gravar? Porque ela não sabe escrever. Aí a gente fez umas gravações. Tinha umas que ela... (risos suave) Às vezes, na voz dela já, ela já desentoava e começava a rir. Engraçado é que tudo isso e ela lembra de tudo o que retrata cada música, o que quer dizer. Tudo isso são conhecimentos delas e ela aprendeu com pessoas que eram desse ramo. Vamos dizer assim. E hoje ela repassa já para outras pessoas.

E com a tecnologia, com a chegada da energia, com todas as mudanças que teve aqui para nós Tremembé. Esses conhecimentos não são mais praticados. Isso para nós é... Eu vou dizer assim... É meio... Muitas coisas ficam no esquecimento. Acabam hoje sendo só registradas, mas não são mais praticadas.

E aí a gente tem essa questão do drama. Tem aqui na Varjota, foi criado, que foi a invenção de duas mulheres, que foi a dança da rainha do algodão. Foi duas mulheres que tiveram a ideia e conversaram. Inclusive a tia Diana é uma das pessoas que era do grupo, né.

E aí assim. Essas práticas culturais, esses conhecimentos, eles não estão sendo repassados para a juventude. Eles são repassados na base das pesquisas para deixar registrado, mas não na prática, né. E para nós eu considero uma perda, porque hoje a gente está se adaptando a outras coisas. Começa a praticar outras coisas. Vamos dizer outras práticas. E não exerce mais essas questões que eram próprias do povo Tremembé.

E aí esse conhecimento somente os mais velhos têm. Somente eles passam com segurança e com sabedoria porque é um saber deles. Lembrando dos artesanatos usados na casa de farinha, usados nas casas de família antigamente. Hoje a gente não usa mais. Esses artesanatos eram produzidos também pelos Tremembé.

No caso, cada casa de família tinha um pilar que era para colocar o pote. Este pilar, no início, quando eu me entendi como gente, era uma forquilha colocada assim no cantinho e o pote fixado em cima, em três ganchinhos.

E aí tinha a copeira. A copeira era também feita pelos Tremembé. Os instrumentos da farinha eram todos feitos pelos Tremembé com conhecimentos que eram repassados de pais para filhos, de geração em geração. Hoje não tem mais.

Hoje na casa de farinha os instrumentos. A gente tem a urupema. Hoje a urupema a gente já chama de peneira. Dificilmente o pessoal chama de urupema. Ela era feita do trançado de palha de carnaubeira. Hoje ela é feita do material que é comprado.

O tanque era feito de cimento quando tinha uma condiçõzinha melhor ou, se não, era de barro. Aqueles aguidar bem grandes para se colocar a manipueira e lá se vai. Agora não, os tanques são todos feitos na cerâmica. Então esses conhecimentos de alguma forma estão sendo perdidos assim em relação à prática. São repassados para os nossos jovens e para as crianças, são repassados no cotidiano, mas que eles estão assim dessa forma.

Um hábito e um saber que era muito importante, ele é muito importante, para nós Tremembé era a questão da mesa para as refeições. Todo mundo parava as atividades. Aquele momento era sagrado. Colocava uma esteira. Eles chamavam de esteira. Os mais velhos chamam de esteira. Que é um comprimento de palha colocado no chão. Todo mundo sentava ao redor. A mãe fazia... Vamos dizer que fosse peixe cozido. A mãe fazia o pirão para todo mundo e saía dividindo. Todo mundo ficava ali. Quando terminava todo mundo rezava para depois se retirar da mesa. Tomava a benção ao pai e tomava a benção a mãe. Hoje não tem mais. Um vai pra frente da televisão, outro vai lá pra fora, não sei para onde. Não tem mais. Então são conhecimentos dos Tremembé. São saberes que precisam ser repassados para que essa nova geração entenda e conheça, mas que estão deixando de serem praticados.

E aí na escola, eles vão como um repasse de algo escrito ou de uma escuta, mas não de práticas, né, para serem praticados. (silêncio)

Pesquisadora Renata: Como foi a presença desses saberes na sua formação diferenciada? Quais suas memórias?

Ana Cristina Cabral: Foram 12 anos. Uma vida. Foram 12 anos assim. Digamos de uma construção, né. Uma família. A gente formou na verdade uma família e o que pra nós fortaleceu muito foi a questão dos saberes das lideranças. Toda a etapa que a gente realizava,

tanto no MIT quanto no MITS, a gente nunca fez um dia que não tivesse liderança. Num e Naldinho? Não.

E assim o nosso primeiro momento, na abertura da aula, era acolher. Acolher e perguntar se eles tinham alguma coisa a dizer. Alguns falavam. Alguns ficavam caladinho. Diziam: - Não. Estou só pra ouvir. Mas eles sempre estavam ali. Nisso eles participavam das aulas. Às vezes, no momento daquela aula, a gente imaginava assim, eles não estão falando da aula.

Agora se a gente pensar assim no que eles diziam, na época, faz um sentido. Porque assim é uma filosofia, é um saber Tremembé, é olhar diferente do que nós tínhamos. Nós enquanto professores, que estávamos ali na formação, nosso pensamento era aprender para ter uma formação e eles não. O pensamento deles era colocar a gente lá, naquela formação, sustentar com a presença e nisso fortalecer a luta. Aí, eu entendo hoje porque eles nunca deixaram nós só.

Muitas vezes, a gente tinha uma situação bem complicada que a gente conversava... conversava... dizia isso aqui não vamos conseguir. Aí eles chegavam assim com aquela conversa, com aquela mansidão e conseguiam encontrar a solução. E aí diziam pra gente: - Porque vocês não fazem assim? De repente a gente fazendo assim dá certo.

E principalmente com as agências de Estado, às vezes, município. A própria CREDE algo que sempre esteve ali tentando barrar essas formações específicas, mas eles estavam ali ensinando. Muitas vezes, em reunião, em encontro que nós estávamos com as lideranças, a gente nem precisava falar, nós professores. Apenas fazia a abertura da reunião e eles conduziam. Eles falavam. Eles diziam por nós. Não. Nós queremos os professores se formando nisso para isso, isso, isso.

Não precisava que nós professores estivessemos se defendendo não. Eles estavam para nos apoiar. Então, assim, esses conhecimentos foram essenciais para que a nossa formação fosse como ela foi. E hoje, nós somos assim seguros na luta, tentando fortalecer esse movimento graças a essas lideranças, graças a esses mais velhos, graças a essas pessoas que ficaram com a gente nesse tempo. Se não fosse, hoje nós tínhamos com certeza a cabeça de pessoas que terminou duas graduações e pronto. Terminou a graduação específica do povo Tremembé já tem diploma, mas o nosso pensamento hoje é de luta porque eles nos incentivaram, nos seguraram. As vezes quando estávamos com problemas. Muitas vezes até financeiro como curso eles ajudavam. Me lembro muito das famílias aqui na Varjota. Quando era para realizar etapa que não tinha ainda o recurso do PROLIND, a gente sentava e dizia: - A etapa vai ser

em tal e tal tempo. Assim e assim. Nós estamos aqui para dizer a vocês que nós não temos, não estamos com condições.

E eles se colocavam. Eu vou doar a goma. Eu vou doar a farinha Eu vou doar o feijão. Eu ajudo da forma que for. As mulheres sempre ajudando para fazer a alimentação. Nunca cobraram. Nunca. E a gente tinha um mutirão enorme de mulheres na semana. A gente chegava a ter quinze. Num era Naldinho? De 15 mulheres na semana cozinhando pra gente voluntárias. Isso para nós foi de extrema importância no nosso curso.

E aí todos aqueles saberes que a gente adquiriu na semana, daquele escutar a liderança quando ela falava. A gente ficava encantada e a gente conseguia depois produzir alguma coisa. Às vezes, uma aula de um determinado professor começava ali no conteúdo. Lá se vai. As lideranças começavam a se colocar. No conteúdo a gente nem conseguia entender. Quando as lideranças começavam a se colocar, a gente entenderia. Entendia o que estava sendo dito. Fazia sentido.

Eu me lembro das músicas que foram construídas na disciplina da Ângela Linhares. Eu me lembro muito o Babi contando a história da lagoa, a lagoa da Camboa. Como era a história da lagoa e a partir da história da Babi foi feita a música, né. Na lagoa da Camboa.

Aquela música da...que é na voz da Neta...que é bem cansada é do meu grupo. (risos) ‘Como a flor do algodoeiro...’. Então assim, ali também foi uma história. A gente contava as histórias das vivências nas farinhadas, das vivências nos momentos de diversão, do período da quaresma como era feito. E aí nisso depois ela... A gente nem se dava conta que ela ia depois pedir as músicas. Depois a gente ia construir as músicas. Isso aí para nós é a coisa mais linda, aquelas músicas. Aquela do ‘oh meu anjo lindo vem brincar comigo’. Assim para nós aquilo enche o peito de alegria. A gente ouvir a liderança, ouvir o pai, ouvir a mãe contar a história e depois fazer a produção, para depois colocar para os Tremembé como forma de retribuir aquilo que a gente viveu. E assim, esses conhecimentos eles não estão registrados em qualquer canto. Eles só existem de Tremembé para Tremembé.

E aí, desse tempo todinho que a gente ficou junto. Doze anos. Nós conseguimos aprender muitas coisas com os Tremembé mais velhos. Escutá-los. E a gente percebia que quando eles se colocavam, que a gente silenciava para ouvir, eles ficavam tão felizes de fazer aquelas colocações.

E aí, quando eu estava fazendo essa graduação de administração, eu fui fazer minha pesquisa com a minha tia. Tia Concebida. Aí quando ela começou a contar a história... Eu fui no pensamento, eu vou pra ela me contar da questão da agricultura. E aí, quando ela começou

a me contar as histórias da luta. E que ela contava assim... enchia os olhos de lágrimas contando de quando os tratores chegavam para derrubar as coisas.

Eu fiquei imaginado, a gente ouviu tantas coisas no curso e ainda ficou pessoas que a gente não conseguiu ouvir, né. E assim, são saberes de extrema importância para nós Tremembé que precisam estar registrados, porque se hoje uma dessas pessoas sai do nosso meio. Sai desse plano terrestre, né. Então, ele deixou esse saber registrado e aí vai ser registrado por nós. (silêncio)

Pesquisadora Renata: E em relação a escola, como você pensa esses saberes?

Ana Cristina Cabral: Assim a gente teve os dois anos de pandemia parados. Aí é uma realidade que o povo, principalmente aqui, nós Tremembé da Varjota. Dificilmente o povo queria ficar em casa justamente, porque não aceitavam essa forma, né.

E aí, hoje a escola. Eu acho que a forma da escola... o papel da escola hoje é escutar. Escutar essas lideranças. Trazer. Fazer mais palestras. Trazer mais essas pessoas para participar, para participar da vida escolar, para poder deixar esses saberes.

Eu me lembro que, acho que foi meu último trabalho como professora. Naldinho era até do meu grupo que foi dos artesanatos. Tu lembra Naldinho?

Foi um período que a gente ficou muito tempo alí fazendo mesmo. Era dois dias na sala de aula, o restante era em campo com as lideranças.

A gente conseguiu, aqui na Varjota, mobilizar todo mundo.

Às vezes, chegava na casa e a pessoa dizia: - Não, não sei de nada não.

Aí, nós: -Não, mas isso aqui você num consegue fazer.

Aí a pessoa começava.

A gente construiu, lá na escola tem, as miniaturas. Têm a cangaia, têm o cambito, têm a copeira, têm um monte de coisa que a gente. A gente construiu tudo nesse tempo.

E aí assim. Eu acho que a escola precisa trazer de novo esses momentos. Até porque naquele tempo a gente tinha um público de aluno. Hoje a gente tem outro. naquele tempo nós não tínhamos o tanto de... Eu vou dizer assim, as invasões religiosas que a gente tem hoje, naquele tempo nós não tínhamos.

Vamos dançar o Torém. Todo mundo. Eu achava engraçado as meninas. Mocinhas de 12 e 13 anos pegavam aqui os maracá, pegavam os tambores. Iam pro centro e lá se vai. Às vezes, a gente pensava em dançar ali cinco minutinhos para fazer a abertura da aula. Nada.

Esqueciam Os meninos caíam no pique e nem aí. Depois ficavam inventando arranha. Inventando coisa. A gente precisava ficar chamando. Vamos para a aula. né.

Quando era para fazer uma pesquisa os meninos aqui, com um caderninho na mão, escutando aqui a pessoa relatando tudo. E aí teve a questão dessa pandemia. Depois quando voltou, voltou todo mundo meio assustado ainda.

E aí, o que eu sinto... Inclusive na reunião de segunda feira, no planejamento, nossa discussão foi essa de voltar a fazer isso, justamente para fortalecer. Para fortalecer a escola para fortalecer a luta. E aí assim... Hoje a gente enfrenta o que anos atrás a gente enfrentava só para o pessoal de fora, para os brancos. Hoje a gente enfrenta de índio com índio. Que é essa questão da implantação, das invasões, da chegada das igrejas.

Aqui na Varjota sempre teve essa questão da igreja católica. O tio Agostinho que era o tuxaua, falecido em 2016, sempre colocava as coisas. Inclusive na reunião dele, quando ele coordenava, ele fazia primeiro uma fala de parábola.

Perguntava: Vocês estão entendendo o que quer dizer? Aí ele explicava.

Depois ele entrava no assunto, mas nunca teve, vamos dizer assim, o domínio que está tendo agora.

Hoje, a gente tem as igrejas evangélicas e tem a igreja católica, mas hoje estão com outra visão. As pessoas que estão lá tem outra visão. Então isso vai dificultando o trabalho da escola, né. Porque quase tudo é pecado. É pecado para o pessoal que é evangélico e é pecado para o pessoal que é católico. (risos) A gente fica nessa situação de saia justa, mas que precisa ser... Vou dizer assim, é... ser feita a questão da pesquisa e do escutar os mais velhos. Até porque nós estamos perdendo muitas pessoas. E que esses saberes estão indo, certo. (silêncio)

Pesquisadora Renata: Eu vi uma fala sua que diz que a formação diferenciada fortaleceu a tua espiritualidade queria que se você pudesse comentasse.

Ana Cristina Cabral: Fortaleceu. Porque assim, Renata, quando a gente fazia o MIT e o MITS, a gente tinha uma visão, um entendimento da questão da espiritualidade do povo Tremembé. A gente via de uma forma. E que agora quando a gente se coloca, coloca essa visão, coloca esse conhecimento adquirido no curso, ele tem outros olhares. E aí assim. Essa questão da espiritualidade para nós foi muito forte nos dois cursos. E isso fez com que a gente se fortalecesse no sentido de que aprendesse a lidar com as situações. E que agora, se a gente prestar atenção, as pessoas nem levam em consideração isso. Não estão nem aí.

Essa questão da espiritualidade, embora para muitos ela seja muito importante, ali no seu dia a dia, e ela se faça presente, mas a gente tem essa outra questão das religiões. (Silêncio)

Pesquisadora Renata: Só pra finalizarmos eu queria saber um pouquinho dessa tua experiência como orientadora do Estágio no Curso do Cuiambá.

Ana Cristina Cabral: Fui orientadora. Naldinho também. Getúlio, Andreina, Neide. A Márcia ficou no primeiro. A gente teve dois momentos de estágio. E aí no primeiro era uma carga horária bem menor. Assim eu acho que o estágio para nós como grupo, e também para mim, ele veio como um momento de acordar. Acordar os professores Tremembé que hoje temos nas escolas, porque, Renata, essa questão tem mudado muito. Até a forma de escolha do professor Tremembé para ministrar aulas e ir para as escolas. Hoje ela se dá em outro processo. Porque assim, quando a gente tinha uma necessidade na escola de colocar alguém, não era apenas uma pessoa que ia. Eram várias pessoas apontadas pelas lideranças.

Eram as lideranças que apontavam. conversavam com as pessoas todas e depois num consenso chegava a decisão. Vai ficar dessa vez fulano por isso, por isso, por isso. Era uma seleção de Tremembé para Tremembé, no diálogo, onde ninguém saia - vamos dizer assim - com raiva da história. Não. A gente entendia porque era daquela forma, naquele dia não tinha entrado. Ficava lá. Ainda, dizia mais, vai se preparando quando surgir uma nova oportunidade, quem sabe. E aí a pessoa ia.

Hoje não. Hoje a gente já tem outra forma. Tipo assim, a pessoa vai se formando nas faculdades da vida, pelos institutos, aí tem a necessidade a liderança sugere porque eles têm as formações. Fulano. Fulano. Fulano. Vai fulano. Pronto. É diferente daquele tempo. Embora sejam as lideranças que continuam apontando, mas é por outros critérios, vamos dizer assim, né.

Aí já tem a seleção. Têm que seguir o edital. Aí nós questionamos os editais. Mudamos. Construimos o nosso, mas mesmo assim tem essa parte. E aí assim. Esse estágio ele veio justamente para mostrar o papel. Primeiro o papel da escola diferenciada. O entendimento que o professor tem do papel da escola diferenciada. E quais as atividades que fortalecem. Fortalecem a luta. Porque muitas vezes por eu ter uma formação e eu estar na área, eu acabo me debruçando sobre aquela formação que eu tenho para alcançar os objetivos do Estado, para alcançar as metas e nisso eu vou esquecendo do cultural, do tradicional, dos valores, da história do meu povo. E aí vou deixando. Vou deixando. E aí fica no esquecimento. E aí o estágio veio

justamente para isso, para lembrar que o papel da escola não é alcançar o objetivo do Estado, mas é fortalecer as escolas Tremembé.

Aí quando eles relatam assim...nos relatórios deles deixam registrados assim...Descrevem a atividade e dizem isso fortaleceu o nosso povo. Aí êpa. Ainda bem que eles acordaram. E o que a gente mais pediu durante os dois estágios foi que isso não ficasse apenas nos registros, apenas nessas atividades realizadas para cumprir a carga horária do estágio, mas que elas ficassem no dia a dia escolar. Fazendo parte do dia a dia escolar das escolas. Porque as escolas Tremembé são frutos dessa luta e elas precisam reforçar essa luta.

E aí assim...A experiência do estágio foi muito boa para fazer com que os professores Tremembé acordassem, para que pudessem perceber essa questão, principalmente o pessoal mais novo que está hoje na escola. O público que a gente tem em Cuiambá é um público novo. São professores que na época do nosso curso eram nossos alunos. Então foi justamente isso.

E aí. A gente também aprendeu muito Renata. Nós enquanto professores do estágio. Nós entramos, eu digo assim, a gente entrou com uma preocupação com um medo dos impactos, né

E aí depois a gente saiu assim, epa eu estou seguro nisso, eu sei fazer isso, né. Porque se fosse uma pessoa de fora que tivesse vindo fazer essa orientação do estágio, não tinha saído o que saiu. Não tinha. Ia virar simplesmente um relatório, depois de fazer a leitura e pronto. Nós não. Nós também recebemos o relatório escrito, né. Tem uns que são assim bem grosso mesmo. Tem uns que dão trabalho ler. Mas assim, a gente ler ponto a ponto e aí isso para nós fortalece. Fortaleceu.

Das temáticas saiu de tudo. Tudo que eles poderiam realizar de atividades culturais, eles realizaram. Inclusive, assim, a participação dos alunos no processo da farinhada. Teve. Acho que quase todos levaram os alunos para participar desse processo. Porque assim, para nós aqui, do lado da mata. Tem. Tem muito essa questão da farinhada. A Varjota é uma das aldeias que tem o processo da farinhada sempre contínuo. E aí esses mais novos, às vezes, nem se dão conta de aprender. Então esse momento do estágio foi justamente para trazer esse pessoal para participar, para vivenciar, para aprender, para valorizar.

A pesca. Conhecer os locais de pesca. Conhecer a importância das lagoas. Foi muito essa questão das práticas culturais do povo Tremembé.

ANEXO C: ENTREVISTA COM MARIA ANDREINA DOS SANTOS, PROFESSORA NA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ DO MANGUE ALTO. (ENTREVISTA CONCEDIDA EM OUTUBRO DE 2022.)

O conceito de saberes tradicionais Tremembé.

No meu ponto de vista, o que a gente define como esses nossos saberes tradicionais são os saberes que as pessoas vivenciavam desde o tempo da antiguidade, do tempo deles, digamos assim, do tempo mais atrás. Um tempo que a minha geração não alcançou, mas que foi da geração dos meus pais, dos meus avós, dos meus bisavós, e por aí vem.

As formas de vivência deles. Como eram os costumes do dia-a-dia entre eles. As formas de respeito de uns com os outros. As formas de sobrevivência que aí envolve a caça e a pesca, as moradias, as diversões, também, as brincadeiras. O que eles faziam para se divertir no tempo deles.

Então é mais ou menos isso o que eu entendo que sejam os saberes tradicionais. Aqueles saberes que são próprios do povo Tremembé, pelas histórias que eles contam que eram próprios deles de acordo com as vivências, do jeito de viverem uns com os outros, a forma de se organizar, de organizar suas moradias, seus trabalhos, então é o que eu entendo, que é mais ou menos isso.

Como que eram os tipos de alimentação que vinha com os trabalhos, que são muito diferentes dos de hoje. Voltando para a questão da alimentação, por exemplo, a alimentação, hoje, praticamente a maior parte é... a gente tem muito da alimentação industrializada. Vamos dizer assim. E no tempo dos meus avós não existia isso. A alimentação era toda alimentação produzida por eles mesmo, que vinha diretamente da natureza, então é tudo diferente do que é hoje. Então a gente trabalha todas essas questões referentes a esses pontos.

Saberes Tradicionais e escola.

Desde que eu cheguei nessa escola, há mais de 20 anos, já, uma das primeiras coisas que eu aprendi com as lideranças, foi que uma das primeiras coisas que devem ser repassadas referente a questão dos saberes tradicionais, por exemplo, é a questão do território. Qual é o tamanho do território? Quais são as aldeias que fazem parte desse território? Então a gente tem que focar também nessa parte.

Além disso, um dos saberes principais da nossa escola indígena é a questão do Torém. O Torém é a base de tudo. Então é a partir do Torém que vem todas as outras coisas, que a gente considera importante também como saberes tradicionais, mas um dos mais

importantes deles que a gente considera é o Torém. Então, desde cedo, logo, a gente dança o Torém com as crianças, que é para eles entenderem a importância do Torém.

Como que se canta o torém? Como se dança? Quais são os instrumentos que a gente pode usar no momento do Torém? Como que a gente faz esses objetos? De que eles são feitos? Para nós assim é muito importante, não importa o nível de ensino no caso, viu. A gente ensina isso em todas as fases da criança, desde o infantil até o fundamental. E quando passam para outras escolas, se for o caso que vai para a Maria Venância. Se for para estudar na Maria Venância que é um ensino médio voltado também para a questão indígena, também todos esses saberes são reforçados.

A gente trabalha também aqui na escola que eu dou aula, a gente trabalha muito a questão de outros artesanatos, como é o caso da palha da carnaúba. Para que ela era utilizada. A questão também dos adereços indígenas. A gente trabalha também com os alunos, são saberes tradicionais que a gente utiliza muito durante a marcha do sete de setembro. A gente trabalha também sobre a questão das plantas, principalmente as plantas que servem para remédio, que são as plantas medicinais.

Tem coisas que a gente trabalha tanto na educação infantil como no fundamental, o torém por exemplo, é um deles. Não tem idade. A gente inicia desde o infantil até o fundamental. E no médio para quem vai estudar na escola indígena que tem o ensino médio também. Agora tem algumas coisas, por exemplo, que são mais... Por exemplo, quando a gente trabalha a questão do artesanato a gente só faz, por exemplo: aliança de birro. A gente trabalha normalmente com o ensino fundamental por conta que precisa se trabalhar com faca, com lixa, coisas que criança - no caso da educação infantil - pode se machucar. Então a gente tem que ter esse cuidado com as crianças. Então a gente trabalha mais quando trabalha essa questão com os alunos maiores. Trabalha também com a questão de colar quando envolve semente que precisa furar, então trabalhamos mais com os alunos do fundamental.

Educação infantil a gente vê mais a questão das danças. Outra coisa também, aqui no Mangue Alto a gente tem uma tradição. Todo ano quando chega o período da Semana Santa a gente trabalha sobre a questão da culinária. Qual é a culinária, digamos assim, feita pelos nossos antepassados no período da Semana Santa. Então era fazer bolo no forno na palha da bananeira. No forno a lenha. Então o que a gente faz. A gente traz os alunos para a casa do meu pai, que é onde tem o forno pequeno a lenha. E a gente trabalha. A gente só não traz na educação infantil, mas desde o primeiro ano até o nono ano a gente faz isso com esses alunos.

Ai como é que a gente faz?

No dia, a gente pega os do primeiro ao quinto ano. Trabalha com eles, porque são muitos alunos. Aí todos os alunos veem todo o processo. Todos os ingredientes que precisa. Inclusive eles trazem alguns materiais que precisa. Veem como faz para misturar. O que utiliza em cada tipo de bolo. Normalmente a gente faz o bolo de goma e o bolo de milho. Então essa já é uma tradição da nossa escola que a gente trabalha todos os anos.

Aí num dia a gente trabalha com os alunos do primeiro ao quinto. No outro dia a gente foca só com os alunos do fundamental II que é do sexto ao nono ano. São os alunos maiores. E aí a gente vai trazendo. Colocando eles para ajudar, conforme também o nível deles.

Por exemplo, tem coisas que a gente não coloca para os alunos menores fazer, por exemplo, raspar o coco. Mas já coloca para os alunos que são de um nível mais alto. E por aí vai. Eles misturam a massa. Veem como é que faz. Vê como assenta, no caso os maiores, os alunos maiores. Os menores a gente já não deixa eles irem para o forno, para não se queimarem. Mas todo ano a gente faz isso. No final do dia, quando termina, todos saem com seu bolinho. Todo mundo leva seu bolinho, seu bolo de goma, seu bolo de milho para casa. Feito por eles mesmo ajudando a gente. trazem a lenha, pegam a palha da bananeira, então tudo isso a gente vai fazendo para mostrar para eles qual era a tradição do alimento nos tempos mais antigos.

A gente também trabalha, por exemplo... com os alunos da tarde a gente tem uma disciplina que é Medicina Tradicional, então a gente trabalha a questão das plantas medicinais, os tipos de remédios e como são utilizados, como que faz. Trabalha também a questão das rezas. Às vezes, a gente faz um tipo de pesquisa com as pessoas mais velhas, que entendem da questão dos rituais de reza para a cura. E..pessoas que muitas são conhecidas como medium que trabalham com cura também. Todas essas questões a gente vai envolvendo com os alunos do sexto ao nono ano.

Com os da educação infantil a gente trabalha muito a questão da contação de história. A contação das histórias que envolve a contação da história dos encantados, as histórias dos mitos, as histórias da natureza, histórias de trancoso que as pessoas contam e por aí vai.

E aí, esses saberes dependendo do tema que a gente for trabalhar em sala de aula. Porque não sou só eu. A gente não costuma trabalhar só, normalmente trabalha em dupla ou em grupo de acordo com o planejamento e com a demanda daquela aula. Então a gente pode fazer palestra com os alunos sobre um referido assunto. Por exemplo, se a gente quiser trabalhar a fundo a questão do Torém, então a gente pode fazer uma palestra com o Cacique ou uma liderança que entende bem do assunto. A gente também pode fazer pesquisa. Muitas vezes, a gente muitas vezes trabalha sobre algum tipo de tema com os alunos em sala e dependendo da série deles a gente coloca para fazerem pesquisa com os pais, com os avós em casa, para trazer

o resultado e depois fazer debates. Em cima do debate a gente elabora trabalhos. Muitas vezes a gente faz versos. Produz textos. Faz cartilha. Faz desenho. E por aí vai. Em cima daquilo que eles trouxeram como resposta, como retorno das pesquisas.

Aulas práticas também, por exemplo, na Medicina Tradicional, normalmente aqui na nossa escola, a gente não simplesmente trabalha com as plantas, mas a gente trabalhar também, por exemplo: como fazer um canteiro, o que colocar como adubo, que tipos de planta a gente deve plantar, quais são as melhores para um certo tipo de remédio, quais são as mais fáceis de cultivar, quais são as mais difíceis. Tudo isso a gente faz com eles, que é para eles irem aprendendo com essa prática também. Ajuda ver também... a gente ensina ver também qual o material que se precisa, que se utiliza. O adubo certo para cada tipo de coisa que a gente vai fazer no caso das plantas. Então tudo isso a gente vai trabalhando com eles que é para eles irem aprendendo.

Trabalhamos também com aulas de campo. Às vezes a gente faz aula de campo na Praia, nos mangues próximos também, no rio também. Muitas vezes, tipo, a gente chega a fazer aula de campo nos rios. Em cima dos morros também numa casa aqui na localidade onde moro tem morros também. Então assim é mais ou menos nesse sentido que a gente trabalha.

E sempre que a gente trabalha, mesmo sendo uma aula prática, a gente sempre depois se volta para a sala de aula para em cima daquilo que a gente fez com prática elaborar alguma coisa no sentido da escrita, da leitura, do desenho, para que eles também vejam o trabalho, que a aula prática não se encerra só como uma aula prática. Ela tem que está também voltada para a questão do aprendizado do texto, da escrita, da leitura e por aí vai. Então é mais ou menos isso.

ANEXO D: ENTREVISTA COM CLEIDIANE, COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORA DA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA. (ENTREVISTA REALIZADA EM JANEIRO DE 2023).

O caminho para se tornar professora: do chamado ao encontro.

No meu caso. Depois que eu vim morar aqui, eu via as meninas irem trabalhar. Eu via elas chegarem assim...estressadas, às vezes. Tinha dias que não eram fáceis. Eu via a situação delas e eu dizia que não queria isso pra mim.

Na época eu com treze, quatorze anos, eu dizia: Eu não quero. Ai como o tempo, eu acho que 2011, eu estava terminando o ensino médio. Eu fui chamada junto com Amanda pelas lideranças, na escola, Seu João e a Dijé.

Aí eles fizeram uma conversa com a gente, né, junto com os demais professores. E perguntaram se a gente não tinha interesse de começar a estagiar, porque estava precisando na escola, na sala de informática.

Era a Marly na época que assumia e aí ela estava querendo entregar, porque ela não podia ter cargo dentro da aldeia, né. Aí passou a ser eu e a Amanda. A gente aceitou o desafio.

No começo para dar aula de informática sem saber nem desligar um computador corretamente. (risos) Porque no início a gente achava que apertou o botão desligou. Aí depois que a gente foi descobrir como era o processo.(risos). Mas... Foi aí que a gente iniciou, pelo chamado das lideranças.

Não era um sooonho, uma coisa que eu almejava, mas foi a oportunidade que surgiu, né. E aí a gente agarrou. E aí foi. Começamos a nos especializar na área. Fizemos curso de informática.

Na época, a gente ia lá para a Tapera fazer um curso, que era o Eudes que sabia. Que tinha o conhecimento de informática na redondeza, né. Aí a gente ia para lá, para aprender com ele. Uma vez por semana, acho que era. Aí fomos nos especializando. Aí fizemos um curso básico que a gente encontrou em Itarema. Que era nossa área. E dando aula para os meninos.

Só que professor de escola indígena não é só aquele papel que tem de desenrolar, né. Aí você precisa substituir alguém. Aí na época os professores do MITS saiam para estudar a semana toda. Aí a gente substituíá. Ficava com as turmas. E nisso a gente foi se identificando. Quando a gente viu já estava dentro do processo. Já estava professora.

Na época, a gente só tinha o ensino médio. Estávamos concluindo. Aí quando foi 2013 para contratar teve um edital que dizia que tinha que está cursando faculdade. Pelo menos tinha que está cursando. Ter começado. E a gente não tinha.

Aí a gente procurou uma faculdade e não tinha na época. Então a gente formou uma turma de 42 alunos. A gente combinou para ser todo dentro da aldeia, mas um curso de fora. Um curso convencional. Pedagogia. Tinham 42 pessoas interessadas, quase todas já professores de sala de aula. Todos indígenas. Eram da região toda de Almofala, Varjota, Tapera...E o curso todo funcional lá na escola da Varjota, mas era um curso convencional.

Os professores vinham. Na época que os institutos entravam dentro dos lugares para dar aula. E a gente fez o curso todo, os quatro anos assim, lá na Varjota. A gente ia e voltava aos domingos, de 15 em 15 dias. E continuou em sala de aula. E foi se especializando. Fazendo formação. E hoje eu sou apaixonada pelo que eu faço.

Na época eu não entrei porque queria, né. Foi uma oportunidade que eu tive, que eu recebi e eu abracei. Hoje, eu gosto demais da sala de aula. Tudo que desenvolvo na escola eu gosto muito. Gosto de estar com criança. Gosto de estar com adolescente. Eu não tenho um público assim que eu prefiro. Eu gosto de todos.

O Curso do Cuiambá: valorização dos saberes Tremembé e formação intercultural.

Mulher na época em que a gente começou o projeto do Cuiabá. A gente não sabia que ia ser Pedagogia. A gente estava fazendo um projeto para ser um curso de magistério e foi fazendo, né. Por uma altura, foi dito para a gente que do jeito que a gente queria, só dava certo se fosse Pedagogia.

E aí algumas pessoas ficaram meio assim...porque já tinha Pedagogia. Muita gente da turma que estudou comigo, né. Mas eu nunca vi isso como impedimento para fazer não, porque o que a gente tinha estudado lá, era uma pedagogia convencional. O cuiamba eu sabia que ia ser uma experiência totalmente diferente. Porque é intercultural, é voltado para as escolas indígenas. É tudo diferente.

E aí...eu nunca me arrependi de ter entrado. Eu gosto demais do curso. Nunca pensei em desistir. E eu tenho aprendido demais. A gente estuda as etapas e aquilo que a gente aprende nas etapas, já traz para a sala de aula com os nossos alunos.

A gente conhece algum lugar, já quer levar nossos alunos. E assim é com tudo que acontece no curso. Algum aprendizado com liderança. Alguma aula de campo. Tudo a gente quer trazer para os nossos alunos. O Cuiambá é diferente. Tem a parte intercultural que a gente estuda no Cuiambá. Tudo voltado para a Cultura Tremembé. Tudo voltado para a escola Tremembé, para a realidade Tremembé. E na Pedagogia convencional parecia um mundo tão distante da gente, né. Paulo Freire. Os autores aí da vida que a gente nem sabia quem era. No Cuiamba não. No Cuiamba a gente estuda nossas lideranças, nosso povo, nossa história. Tudo

muito mais próximo de nós, sabe? Eu lembro da “Literatura Tremembé”. Não faz muito tempo que a gente viu. Foi trabalhado contação de história. Dentro do módulo a gente fez visita a casa das nossas lideranças, para ouvir as histórias deles. É um momento que eles se sentem muito valorizado. Eles gostam muito de serem visitados, de serem pesquisados. E a gente foi como professor fazer essa pesquisa e depois foi levando os alunos. A gente sempre traz essa vivência para a sala de aula.

Teve “Saberes Tremembé do Mar, do Céu e da Terra”. Aí a gente foi para o mar. (risos). Fomos pescar. Muita gente se embebedou, mas conheceu o processo, né. Como é que funcionava. Fomos para a praia à noite observar o céu. A questão dos astros, das estrelas. Seu João era o professor. Explicava tudo para a gente.

Teve “Fauna e Flora Tremembé”, tanto a marinha como a terrestre. A gente estudou faz pouco tempo também. Tudo voltado para a nossa região, né. Fauna e flora marinha ela trabalhava a questão do mar, dos peixes que estão em extinção, os que não estão. A questão da energia eólica dentro do mar, né. Que hoje está chegando com força aqui pra gente.

Na terrestre, vimos as plantas nativas, né, principalmente. Trabalhou pouco a questão dos animais. Foi mais a questão das plantas, porque foi na Passagem Rasa, que é um local muito propício. Fizemos muitas aulas de campo nesse módulo, que foi semana passada até. E a gente aprende muita coisa, né. Principalmente com a presença das nossas lideranças junto com a gente.

Seu Zé Domingo levou a gente para conhecer o marco da terra que tem lá na Passagem Rasa. Tem dois. Ele levou nos dois percursos. É longe. Sol quente. E ele levou a gente. Não demonstrava sinal de cansaço. E a gente tudo novo, e tudo morrendo. Querendo desistir. E ele forte, né.

Na segunda aula de campo, ele disse que se fosse para fazer a terceira, ele já estava no ponto e tinha um lugar para nos levar. (risos) Foram dois dias seguidos de aula de campo na Passagem Rasa, mas a gente não quis o terceiro, porque também tinha outras coisas para dar conta e estava todo mundo morto já. (risos)

A gente fez aula de campo também na “Arqueologia”. A gente foi conhecer os sítios arqueológico lá na Batedeira. Visitamos o local. A Joiná explicou pra gente tudo...todo o processo para um sítio arqueológico. E eu acho que “Geografia” geral e local a gente fez no Córrego. Visitamos muitos espaços bacanas.

A gente estudou, a pouco tempo, também espiritualidade Tremembé com o Cacique e o Pajé. Eles levaram a gente em um centro de cura para ver como acontecia o processo dentro daquele espaço. Só que lá foi feito apenas um ritual de apresentação. Não foi um ritual como

costuma ser feito, né. Era mais leve, digamos assim. Quem se sentiu à vontade para entrar e conhecer - que foi a maioria - entrou, conheceu, viu. Quem não se sentiu ficou lá fora esperando - que foram poucas pessoas. A maioria teve curiosidade de entrar. A gente sempre tem aula de campo, é muito bom. Gostoso.

Os Saberes Tremembé e a Escola Maria Venância.

Dentro da escola temos principalmente a questão do Torém. A gente tem essa prática. Não diariamente mais, mas semanalmente. Duas vezes por semana a gente faz essa prática com os alunos. Mas além de fazer a prática, também a gente faz a conscientização, né. Porque hoje os meninos não valorizam, mais tanto como deveriam esse momento. E querem até fugir muitas vezes. A gente trabalha a conscientização. Porque o Torém é importante? Como era antigamente? O que a gente já conquistou com isso? E essa conscientização ajuda a eles a entenderem melhor.

A gente trabalha também a questão da igreja, né. A história da Igreja. Quanto tempo ela ficou soterrada. Acho que esse tipo de coisa eles sabem de cor. Coisas básicas do aldeamento, por exemplo: Quais são as aldeias que tem no aldeamento? Acho que eles precisam ter esses saberes: Quem é o cacique? Quem é o pajé?

Questões de medicina tradicional, também, a gente trabalha bastante. Como fazer remédio tal, para que que serve. E...eles que trazem essas informações pra gente, né. A gente coloca eles para campo, para pesquisar, para se informar em casa, para trazer. E eles trazem para a gente esse resultado.

No ensino médio tem muito mais disciplinas voltadas para a cultura. Tem a pesquisa da Linguagem Tremembé. Só que a “Linguagem Tremembé”, ela hoje não é falada assim diariamente, né. Ela é mais nas músicas do Torém. Além dessa primeira forma, tem também a forma de falar dos mais velhos, que ainda se mantêm. E que não é todo mundo que entende se não tiver uma tradução. E eles buscam, né. Buscam esse conhecimento.

Pesquisam, por exemplo: o que é uma camarinha? Nem todo mundo vai saber. Camarinha é um quarto de dormir. (risos) Um quarto de dormir é uma camarinha. O que é uma alpagrata? (risos e aponta para o pé). Uma chinela. É esse tipo de coisa. Esse tipo de palavra que se hoje não fizer uma tradução, se não explicar o que é, muita gente não vai entender. E os nossos mais velhos ainda usam.

E a questão da pesca, por ser a região da praia a gente trabalha muito, para que eles conheçam de perto. Alguns deles já têm essa experiência. Já vivem da pesca. Outros nunca

foram ao mar. A gente gosta de levar eles para vivenciar essa experiência. Levar mesmo para pescar, para ver como é que é.

Tem as aulas de campo para vivenciar as práticas antigas que nosso povo fazia, né. Catar búzio. Uma prática que era de sobrevivência antigamente. Catar búzio para comer era de sobrevivência. Hoje a gente mostra para os meninos como é que era, mas não se pratica mais tanto. Hoje é mais assim por diversão. Às vezes a família quer ir passear, que ir pegar búzio, se divertir um pouco. E é gostoso de fazer. É Bom. Os alunos gostam também.

Refletindo a prática docente na material de Educação Ambiental realizada com os alunos do Ensino Médio.

Em educação ambiental a gente tenta conscientizar eles principalmente na questão do cuidar do ambiente, porque a gente precisa desse ambiente, né, da natureza. E preservar, cuidar, não destruir.

No trabalho para casa uma das atividades era construir um canteiro de plantas medicinais em cada escola, em cada aldeia, na escola de cada aldeia, né. Eles fizeram. Até hoje tem os canteiros. Quando eu vou em cada escola eu visito. Vejo como está.

Esse cultivo de plantas medicinais, ele tem muito a nossa cara, né. Eu acho que a maioria das casas hoje tem um lugarzinho com plantas para fazer chá, para fazer um remédio. Não todas, mas a maioria tem esse cultivo ainda.

O outro [trabalho de casa] era sobre as práticas antigas que o povo tinha. Tipo construir as casas com coisas do ambiente, de barro, de madeira. Esse tipo de prática. Quais eram as práticas que os antepassados tinham? E eles fizeram também essa pesquisa. Trouxeram para nós. Era a prática do plantio. O plantio da batata como é que era feito: aproveitava o terreno que já estava na baixa, já estava molhado, e plantava batata. A questão das construções que eram muito diferentes de hoje, né, que é tudo comprado. A gente não era assim. Eles trouxeram esse resultado para nós também.

A disciplina de estágio do Cuiambá e o trabalho com os saberes tradicionais Tremembé na Escola Maria Venância.

O estágio [do Cuiambá] foi um momento que serviu para gente voltar às práticas de aulas culturais. Aulas diferenciadas. Porque toda a aula do estágio tinha que ser voltada, de alguma forma, para a cultura. Para fortalecer a cultura que a gente acaba deixando um pouco de lado. Acaba estudando um pouco mais livros, conteúdo. E acaba esquecendo um pouco esse tipo de aula. Faz não com muita frequência. E no estágio por o-bri-ga-ção (risos) a gente acaba

trabalhando muito isso, mas é muito gostoso, porque é uma obrigação, mas é uma obrigação que é gostosa, que vai fazer bem para a escola, para os nossos alunos.

A gente tinha um público agora, ano passado, de metade dos alunos do fundamental II que entraram, eram alunos novatos. Eram alunos que nunca tinham estudado em escola indígena. Então eles não sabiam nada da cultura. Não sabiam nada. Não sabiam dançar o Torém. Não sabiam... não conheciam nada. Chegaram mesmo de outra realidade, que não era a deles, porque eles são filhos de indígenas, mas sempre tinham estudado em outras escolas que não eram indígenas. E a gente teve esse desafio muito grande, mas com o estágio a gente conseguiu transmitir esses conhecimentos para eles.

Eles aprenderam a dançar Torém. Aprenderam a importância que tem o Torém. Aprenderam a dançar uma Aranha corretamente, a dançar o Caçador. Aprenderam a importância da escola, da educação diferenciada. Eles aprenderam muitas coisas que eles não sabiam. Aprenderam a respeitar a cultura que é deles e eles não conheciam. E reforçou para os que já estavam, né, também.

Então era muito isso de trabalhar a cultura dentro da escola de diversas formas, em diversos conteúdos. Em diversos temas a gente trazia esse aprendizado para eles. No estágio o planejamento era a gente que fazia. A aula éramos nós que planejávamos. De acordo com o que dava para fazer a gente planejava para ficar em sala de aula. Por exemplo, a gente ia trabalhar o Torém em sala de aula. A gente ia colocava eles para ensaiar o passo do Torém, ensaiar as músicas... Ensinar eles a balançar o maracá, porque muitos não sabiam. Ensinar o passo corretamente que muitos só fazem rodar. Isso em sala de aula e no final a gente fazia uma apresentação de como estava, de cada grupo ou todo mundo junto.

A gente fazia essa mesma aula também de outras formas. A gente podia fazer intercâmbio com outras escolas. O que a gente fez. E aí levava os nossos alunos, aí juntava com os da outra escola. A gente fez com o Mangue Alto, a gente fez com a Varjota. No Mangue Alto foram brincadeiras que a gente trabalhou. Foram brincadeiras antigas para fortalecer o vínculo entre eles, sabe. E aí foi muito bacana. Eles acabam se conhecendo melhor, né.

Na Varjota foi uma experiência muito boa. A gente trabalhou pra começar uma dinâmica para cada um se conhecer melhor. Deu um tempo para cada um conversar em duplas. Foi onde a gente teve a oportunidade de muita gente se conhecer, porque às vezes a gente convive com os outros, mas não conhece, né. E aí é uma oportunidade de cada um se conhecer melhor.

A gente fez as apresentações das danças todo mundo junto, envolvido. Dançamos o Torém, dançamos a aranha, o caçador, um mistão de dança. Fizemos a dinâmica da farinha.

Não sei se você conhece. A gente tem uma musiquinha. Eu não sou boa para cantar, mas a musiquinha diz: “Eu vou fazer uma farinhada” - ai chama uma aldeia – “e a Praia vou convidar”. Aí a praia vem. “Quem entende de farinha venha peneirar aqui”. Ai a praia vem. Faz o peneirado do seu jeito. (risos). Rebola. Rebola lá do seu jeito. E sai. Aí faz de novo. Chama outra aldeia. Apresentando as aldeias, todo mundo que está presente, os alunos, os professores, as lideranças. Conforme quiser fazer. Isso para interagir mais todo mundo. É um momento muito gostoso, mulher, só vivenciando. A farinhada é boa.

O impacto da pandemia no trabalho com os saberes Tremembé na Escola Maria Venância.

A mulher foi uma experiência fora da nossa realidade. (risos) Que a gente demorou para aceitar. De início se propunha a trabalhar online, né. E aqui na nossa região não temos uma internet favorável. Nossos alunos muito pior. Nem todos tinham contato, nem todos tinham acesso. Então não tinha como.

A gente resistiu durante algum tempo. Todas as escolas da redondeza aceitaram e a Maria Venância foi a última. Ficou ainda resistindo. Correndo o risco até de perder contratos, mas a gente não via... A gente esperava que passasse a pandemia e que voltasse para a sala de aula. E não passava. Demorou. Aí a gente não teve saída, né. Acabamos aderindo.

Nosso método utilizado foi a apostila. A gente imprimia as apostilas. Ia pra escola. Os professores planejavam as atividades. Imprimiam as apostilazinhas. Aí a gente dava um jeito de entregar na casa dos alunos. Todo aluno recebia a sua em casa. Não foi uma experiência boa não.

Alguns alunos devolviam a apostila com tudo feito. Faziam tudo. Outros não devolviam. Outros devolviam tudo em branco. Isso durou um tempinho, né, nesse ritmo. Final do ano com a apostila em branco, ou não, não tinha reprovação. Tinha que passar todo mundo, mesmo quem não se desenvolveu. E a gente teve todo tipo de caso, né. A gente teve aluno que entregou tudo certinho. Teve aluno que entregou atrasado, mas entregou. Teve aluno que nunca fez. Não foi um momento bom não.

Essa experiência de trabalhar em casa também parece que a gente trabalhava em dobro. Não tinha horário. A gente dava conta de demanda até não sei que horas da noite. Parece que dobrou o trabalho. Era muita demanda que a gente recebia, principalmente nós da gestão, eu, Getúlio, Patrícia. Era muita planilha, muito link, muita reunião. A gente não tinha horário para nada.

Ainda tinha o curso [do Cuiambá] que metade da carga horária das disciplinas aconteceram online. As disciplinas que aconteceram no período da pandemia. A outra metade ainda está faltando para a gente concluir agora. Nesse próximo semestre vai ter a metade presencial. Inclusive com o João.

Mas assim na escola não deu pra trabalhar os saberes Tremembé na pandemia. Na pandemia com uma apostilazinha, com os alunos em casa, não tinha como trabalhar a parte cultural assim. Não com proveito. Mulher para tu ter uma ideia quando a gente voltou para o presencial, nossos alunos pequenos não sabiam nem cantar uma música do Torém mais. Para tu ter uma ideia de como não tinha como trabalhar a parte cultural assim.

Com os alunos maiores a gente até conseguiu, né, em algumas disciplinas, a gente incluía algumas atividades, mas os menores íamos trabalhar como? Sem ninguém explicando. No ensino médio teve mais disciplinas convencionais, porque pesquisa da cultura para fazer a distância não tinha proveito fazer uma disciplina específica Tremembé.

Nós preferimos deixar para quando voltasse a disciplina presencial. A vivência. A vivência ela não tem como você escrever, aprender lendo em um papel. Você tem que viver aquilo ali. Você tem que ver com seus olhos, sentir, porque não dá pra descrever (suspiro). Tem certos tipos de aula, principalmente da cultura que você tem que viver o momento, que você tem que sentir para você poder entender.

Às vezes, as pessoas perguntam: - Qual a diferença da escola diferenciada para uma escola convencional? Aí eu digo: - Você tem que viver. (risos) Você tem que ver para poder... Eu não sei explicar com palavras, mas é vivência mesmo para poder sentir o que tem de diferente. Para nós a gente não sabe explicar, é tão comum para nós, estar ali, estudar aquelas coisas todo dia. Levar um menino para pescar, para dentro do mato, para fazer aula de campo, já é comum. A gente não sabe nem explicar essa diferença para quem é de fora, porque o que é comum para eles não é comum para nós, né.

A Marcha de Autonomia e resistência do Povo Tremembé: Identidade e afetos.

O período da Marcha, principalmente a Escola Maria Venância, Ela para tudo em prol desse momento. Mais ou menos um mês antes, às vezes, até mais. A gente desenvolve todas as atividades voltadas para esse dia. Que é um dia só, mas que leva muito tempo para organizar.

Nesse período a gente costuma trazer os alunos para estudar conteúdo e tal até 10:30 da manhã. E aí traz todo mundo no mesmo horário para poder ter tempo de organizar o resto. Aí libera os alunos. Fica uma parte com a gente dos que vão ajudar, que a gente seleciona, ne.

Nem todos ficam ajudando. Tem uns que vão é bagunçar. A gente prefere selecionar. (risos) E quem fica é quem ajuda a gente em todo esse processo, principalmente os meninos do ensino médio.

As pinturas da escola. Todo aquele preparo que a gente ver de fora, não somos nós professores que fazemos, são eles. Eles estão em todo processo. São artistas mesmo. Tu vê como é que é. E a gente faz todo esse preparo. A gente prepara os desfilantes. A gente prepara as roupas para eles desfilarem com muito amor, com muito carinho. Na expectativa do grande dia, né.

A véspera do grande dia (risos). A gente vai ...E a hora da gente colocar a roupa da escola. A gente vai preparando tudo e guardando. Na véspera a gente vai vestir a menina para a festa. (risos) Digamos assim. Aí a gente coloca os cartazes que já estão prontos. Coloca os enfeites que a gente prepara. É o momento que vão chegando os parceiros para ajudar a gente. Quando aqueles parceiros vão chegando e quando a gente vai sentindo que realmente está chegando o dia. E aí a gente fica muito ansioso, né, por esse momento. E é muito bom mulher.

E quando é no dia mesmo, a gente quer chegar lá logo cedo para não perder nenhum detalhe. Eu não sei explicar assim com palavras é sentimento, sabe. A gente se sente... Chega dá aquele friozinho dentro do coração, dentro da barriga de ver aquele povo chegando. Aquela alegria tão grande que a gente não consegue descrever.

Cada escola que vai chegando. Tem escola que chega naquele barulho, naquele batido de tambor, marcando presença mesmo. Tudo isso é muito emocionante para nós, principalmente para nós que estamos recebendo. O olhar de cada um, de ver como a escola está, de admirar, de fotografar. Que a cada ano está de um jeito novo, né. É muito gratificante para nós.

Nossos alunos participam do início ao fim do processo. No dia eles estão lá com a gente em peso. A gente gosta sempre de se juntar, nós da equipe da escola antes, conversar, combinar as coisas direitinho. E acontece o dia, né. A hora da caminhada e do desfile são as mais esperadas.

De manhã, são as modalidades entre as escolas, quando faz as dinâmicas, né. Tem arremesso de lança, flecha, pote, essas modalidades; mas parece que é uma parte que as escolas parecem que não se organizam muito bem. Não chegam cedo. Acaba ficando meio desorganizado.

A parte do desfile que já é depois do almoço, ela é muito esperada. A gente doa muito tempo para aquilo ali, se doa. Cada escola tem suas, como é que diz, suas estilistas. Que cria os modelos. Cria o jeito da roupa. E cada um fica ansioso para ver o que vem, né. O que

será que vem agora? Qual será o modelo de roupa que é criada? A pintura de cada um, de cada escola.

Na nossa escola a estilista é a Neide com ajuda de alguns, mas a criadora mesmo é a Neide. Esse ano a gente estava ajudando ela, porque antes ela tinha ajuda da Liduína, mas esse ano ela não teve, né. E aí como nossos filhos estavam, eu ajudei com a roupa do Iago. A Lana ajudou com a roupa da Fernanda. Cada um ajudou com a roupa do seu filho. Os alunos também ajudam um pouco. É um dia muito importante.

A questão da premiação. A gente percebeu que estava causando uma certa rivalidade entre os nossos jovens, entre as escolas de certa forma. E a gente achou que não era saudável, porque aquele momento não era para isso. Ai tanto nas brincadeiras como no desfile, a gente resolveu tirar a premiação do ganhador. A gente resolveu dá um agrado a todo mundo que participa das brincadeiras, mas sem causar essa rivalidade.

No desfile não foi diferente. Antes a gente tinha quem ganhava o desfile. A pessoa ganhava uma faixa e tal, mas aí tinha essa questão da rivalidade, que a gente não estava gostando. Numa avaliação que a gente fez junto com as outras escolas, a gente percebeu isso.

A questão do professor, acho que foi o Cacique que deu a ideia. Porque já que a gente botava os alunos, porque não a gente também está representando. E aí...a gente acabou colocando professor, um casal para desfilar. É casal criança, casal adolescente e casal professor ou liderança. É professor e liderança. Tem ano que é professor, tem ano que é liderança, mas sem obrigar toda escola a ser casal, porque tem escola que não tem rapaz. Geralmente sempre tem moça, tem menina, mas o homem é difícil. Não é sempre que tem.

Esse ano, o ano passado, nós tivemos sorte, porque nós estávamos com dois adolescentes interessados em participar do desfile. No ensaio quando a gente foi se juntar para a gente escolher, a gente escolhe junto com todo mundo, eles arrasaram. Os dois deram um show. Aí a gente não, não tem como escolher. Não dá para escolher. São os dois. E aí a gente colocou dois meninos e uma menina. E aí cada escola fica a seu critério. Geralmente é casal, mas quando tem algum caso assim que não tem um homem ou que tem mais de um fica a critério de cada escola. É um momento importante demais aquele momento do desfile.

Outra coisa boa também são as apresentações de cada escola que vem logo depois do desfile. Cada escola prepara alguma coisa. Ensaia alguma coisa para apresentar no dia. Também é um momento muito esperado, muito aplaudido e que todo mundo se junta ali para prestigiar aquele momento. Antes era à noite dentro da noite cultural. Não sei se tu percebeu essa mudança.

Esse momento das escolas apresentarem alguma coisa antes era a noite que acontecia, mas como muitas escolas precisavam ir embora. Não ficavam até a noite. Ficavam representantes das escolas, mas a escola em si não, os alunos não ficavam. Aí a gente achou melhor colocar para o dia, que aí ficou depois do desfile. Tinha percebido essa mudança?

Aí a noite a gente coloca mais atrações que vem de fora. Cantores que vem para esse momento Eliane Brasileiro, Babi Fonteles. Já teve é... Como é que chama? Pra coisar livro. Lançamento de livro. Acho que da Telma Tremembé se eu não me engano. E o momento que o ensino médio faz o leilão. Todo ano tem esse momento que é em prol de arrecadar fundo para eles, né. Todo ano eles fazem o leilão. E têm também o Torém, né, nossa dança.

Na marcha nós fazemos duas pausas, uma no cemitério e outra lá na igreja. O percurso em si pelas ruas de Almofala é para mostrar para o povo de Almofala - que é índio, mas não se reconhece- que aqui tem Tremembé. Mostrar que nós estamos aqui, que nós resistimos e que nós continuamos firmes. Esse percurso é para isso. Almofala quase toda é índio que não se reconhece ou posseiro. A gente faz esse percurso para isso.

A parada no cemitério é mais para lembrar daquelas pessoas que já se foram. Nossos encantados, como os mais velhos costumam chamar. Aí é feita uma oração por parte do pajé. Feito um momento. Antes a gente fazia um Torém lá. Hoje a gente já não faz mais. Faz só um momento de fala, de oração e segue para a igreja, que é onde é feito um momento mesmo de torém com todo mundo junto. Lá na igreja é um momento de lembrar que ali é um espaço nosso. A igreja de Almofala historicamente pertence ao povo Tremembé. E ali, lá, a gente reforça a parceria que a gente tem de muitos parceiros. É onde vão ler as frases de casa escola. Vão fortalecer aquele momento.

Cada escola se prepara. Prepara sua frase já pensando naquele momento. Cria e recria. É um momento muito fortalecedor para nós. Eu não sei se tu percebe, mas os nossos parceiros fortalecem muito a gente nesses momentos. Tanto na chegada, na véspera, que a gente começa a sentir que está no ritmo mesmo. Que chega para ajudar a colocar as coisas. Como nesse momento da caminhada. Quando tem pouca gente, pouco parceiro, a gente murcha um pouco. Quando tem muito ali. Cada um lê uma frase. A gente se sente mais... tanto os parceiros como o povo né em si.

O povo este ano parece que estava com saudades da marcha e estava em peso. Este ano não, 2022. É muito gostoso esse momento de marcha. Tanto a saída da escola, o percurso todo, como a chegada. A che-ga-da parece que ...parece que é um momento assim que a gente vem com a energia...(risos)

É...Acho que antes da pandemia, 2019 que a gente teve marcha, meu irmão veio visitar. Ele nunca tinha participado da marcha. Eu convidei. Ele veio, meu irmão mais novo. Eu acho que ele tem já uns 17 anos. Tinha uns 16 na época. Aí ele foi para o percurso mais eu. Voltou comigo colado no meu braço, né, porque é muita gente. E quando foi chegando, ela já ia se recolher pensando que tinha terminado tudo. Eu puxei ele para aquele meio, para aquela agitação. Todo mundo lá no ritmo da música. É um momento assim que embala todo mundo. Ele nunca esqueceu esse momento.

Ele sempre me pergunta. Durante a pandemia, ele ficava me perguntando quando vai ter marcha. Vai ter esse ano? Aí dois anos seguidos não teve, né. mas esse ano ele veio de novo. Ele não esquece esse momento de...CHEGADA. Embala mesmo todo mundo. Eu não sei se tu já experimentou entrar naquele momento. Já entrou, né. Para quem está de fora eu acho que não é tão forte não. Quem entra mesmo naquele momento deve se fortalecer mais.

A volta ali naquele beco. Quando volta a gente percebe que o carro dá uma acelerada e o povo parece que acelera junto. As lideranças que são da frente, os velhos mesmo correndo energizam a gente, mulher. A gente está morta já de cansada, mas a gente vê ali uma liderança no pique acompanhando, a gente não esmorecer, né. Energiza.

O tema antes da preparação da marcha a gente faz uma reunião. Vem a representação de cada escola. Vem uma pessoa de casa escola ou duas para a reunião. Aí a gente faz a escolha nessa reunião. O que cada escola propõe? O que é importante naquele momento. O que a gente poderia homenagear naquele momento. E é feito um consenso sobre o tema.

Às vezes tem mais de uma sugestão. Aí a gente conversando se entende. Qual o tema mais significativo naquele momento, porque o que é propício para um momento não é pra outro. A gente vai escolhendo para o momento qual é o tema mais propício. O cacique também participa desse momento. Ele tem uma sabedoria que nós não sabemos entender. E ajuda a gente com essa parte.

Às vezes é uma escola que traz o tema. Às vezes é na hora que surge, na conversa. Às vezes ele [cacique] tem alguma sugestão. É na conversa. A gente se entende ali e vai bolando o tema. A Marcha de Resistência e Autonomia do Povo Tremembé já é fixa. Aí só o tema que muda.

Saberes Tremembé trabalhados no Estágio do Cuiambá e a importância dos mais velhos.

O que apareceu bastante foi sobre a presença das lideranças nessas aulas, porque qualquer tema que a gente vá trabalhar dentro da cultura envolve liderança. Se você vai

trabalhar comidas, as comidas de antigamente, as brincadeiras, o Torém, a contação de História, a Medicina Tradicional, tudo que você vai trabalhar envolve as lideranças.

O processo do Morororó. Sempre tem uma liderança que produz. Sabe como fazer. Sabe explicar. Isso foi muito forte em todos os grupos. E não é só nesses momentos de aulas, não é só aquelas lideranças que estão ativas nas reuniões, que participam de tudo, que opinam. São aqueles mais velhos que estão em casa, que não costumam ir às reuniões, mas que tem um saber muito grande para passar.

Essa valorização dentro dessas aulas é muito importante. Eles se sentem...parecem que estão paradinhos e vai alguém lá e dá uma sacudida. Eles se sentem mais importantes, né. Aquela visita. Aquela aula. E a gente frequenta todas as escolas.

A gente fez o momento do mcororó. A gente fez tanto lá na casa da liderança. O processo de usar resina, que hoje a gente nem usa, nem conhece. A resina é quando a gente corta alguma planta e sai algum tipo de líquido. Do cajueiro sai uma água que acaba engrossando. Fica firme ali. Como se fosse uma pedra de gelo. É a resina do cajueiro que a gente usa dentro do mcororó e limpa o mcororó. Você coloca em um dia, no outro dia você vai olhar o mcororó e está limpo. Ela tira as impurezas do mcororó.

A gente foi pro seu Zé Binha para falar sobre as medidas de antigamente com os meninos. Ele ensinou como é que se fazia para medir um roçado. Naquele tempo não tinha os instrumentos que têm hoje. Não tinha o metro, o quilômetro, essas coisas que tem hoje, uma régua, uma fita não tinham. Não tinha. Aí ele ensinava. Ele fazia o jeito. Desenhava no chão como que se fazia um quadro de roçado. Como é que se marcava. Não tinha arame naquela época como é que se cercava.

Ele ensinou que se marcava assim com semente de gergelim, naquela carreira, como se fosse a cerca. Para marcar que ali era de alguém. E aí nascia. Crescia a planta e ficava lá a carreirinha.

Ai como se fazia pra comprar uma goma, um açúcar, esse tipo de coisa sem ter uma balança? Não tinha. Sem ter as medidas que se tem hoje. Hoje é no quilo e no litro. Não se tinha. Ele explicou como é que fazia. Eles tinham as medidas na cuia, né. Medida de cinco litros, digamos.

Cada uma tem um nome. A braça. Como é que se media na braça, na polegada. Não sei se tu conhece essa matemática. (risos) A polegada é aqui o dedo. Abraça é aqui todo. (Abre os braços para demonstrar). A meia Braça (abaixa um braço). Ainda tinha que virar o pescoço.

Ele explicava que quando se fazia roçado, o dono do roçado tinha uma pessoa de confiança pra fazer a medição. Porque quem ia negociar o roçado, para trabalhar ali geralmente

tinha uma passada. A pessoa de confiança do dono do roçado tinha outra. Geralmente era grande (risos). Aí tinha que medir nas duas. A que ia valer era a do homem de confiança do dono, né, que sempre era de perna mais loonga. (risos) E aí não era igual. Se tu ia medir tu tinha uma passada de um tamanho, se eu ia medir com certeza ia ser doutro. Se fosse uma pessoa alta era grande, se fosse uma pessoa baixa era uma passada pequena. Isso lá debaixo da mangueira do seu Zé Domingo.

A gente foi também vivenciar a Culinária Tremembé. Fazer bolo de goma, bolo de milho. Lá no Seu Ze Binha, no forno à lenha. Os meninos botaram a mão na massa para mexer a goma, mexer a massa de milho. Levaram os ingredientes. Rasparam o coco. Moeram a cana.

A gente tinha um objetivo em cada aula. Da primeira vez a gente foi mesmo ensinar a eles. Aprender também, claro. E aí cada um levou para casa a sua produção. Na segunda aula que a gente foi lá fazer isso, já foi para o encerramento do ano letivo. Então a produção era para o encerramento, que é o momento que a gente faz a comilança. Na primeira a gente foi aprender, na segunda a gente já foi fazer mesmo. Já sabia tudo. (risos) Foram dois momentos. Eles sempre aproveitam esses momentos demais. Eles gostam de vivenciar. A aula prática sempre é mais gostosa, né?

A gente levou eles para a praia pra catar búzio. Aí lá a gente levou todos os preparos para cozinhar o búzio lá mesmo, para tirar o miolo lá mesmo. Aí a gente fez assado. Aí, menino pescou. Pegou siri. Cozinhou. Comeu lá mesmo. Pegou peixe. Desse tamanho os peixinhos. (risos) A gente tratava e comia lá mesmo. Esse peixe desse tamanho era tão gostoso. Foi alí na Tijuca. A gente passou o dia todo nessa arrumação. E não cansa. Quando você chega em casa, você sente um cansaçozinho, mas quando está lá é muito gostoso de ficar. E eles ajudaram do começo ao fim. Cataram búzio. Cozinharam. Tiraram miolo. Sem nem reclamar.

ANEXO E: ENTREVISTA COM DONA CONCEIÇÃO, PRIMEIRA PROFESSORA NA ESCOLA INDÍGENA DA REGIÃO DA VARJOTA. (ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO DE 2023).

Professora Conceição da Escola da Varjota: Eu cheguei lá [na escola] assim... Primeiro eu morava em Fortaleza, né. Aí eu vim pra cá. Aí, aqui, a minha irmã... Eu tenho

outra irmã que mora em Fortaleza. Ela estava aqui também. Aí ela inventou uma escola aqui. Ela mesma da cabeça dela. Disse que ia dar aula aos meninos.

Tinha os meninos que não sabiam nada e os bichinhos estavam crescendo. Ela tinha pena de deixar os meninos... Tá bom. Então ela começou. Só que ela durou pouco. Não foi nem um ano não.

Aí, quando chegou em uma altura, ela disse que não dava para ela não. Não queria aquele serviço para ela não. Ela ia para Fortaleza. Voltar para lá. Que eu tomasse de conta.

Aí, eu digo: - Não, eu não tenho tanto estudo para isso.

Eu imaginei que eu não tinha quase estudo, que meu estudo era pouco.

Eu fiz o sexto ano em Fortaleza. Eu tinha só o sexto ano.

Aí, pois está bom. Então eu continuo. Continuei...

Eram muitas crianças, muito, muito mesmo. Era na época... Na época era 45, às vezes 48. Era no salão. O salão era um salão comunitário que o pessoal aqui tinha feito para fazer reunião.

Aí nos dias que tinha aula, não tinha reunião. Tinha dia que eles pediam para mim não ir dar aula, que era para eles fazerem reunião. Aí naquele dia não tinha aula.

Eu só dava de manhã. À tarde, os pais não queriam mandar, né. Queriam mandar só de manhã. Aí, eu ia de manhã. Aí, todo dia eu ficava de 7:00 as 10:00, mas eu nunca ficava até as 11:00, né. Só de 7:00 as 10:00, de 7:00 as 10:30. Às vezes, quando eu não vinha às 7:00, vinha às 07:30 e ficava até as 10:30, assim. Não tinha horário mesmo x da gente terminar. Terminar e começar. Tinha dia que era um horário. Tinha dia que, às vezes, era outro horário, mais tarde um pouco. Mas continuei. Isso sem ganhar nada, né. Só por conta minha mesmo. Me interessei para ajudar.

Aí, tinham pais que, ainda, dava alguma coisinha.

Aí, nessa época, não tinha lousa, não tinha giz, não tinha nada, [risos], nem caderno os meninos tinham. Alguns. Alguns levavam alguma folhinha de papel. Em casa mesmo, eu arrumava folha de papel e levava para a escola. Lá dava pros meninos. Os lápis eram todos rolados no meio [risos], porque não dava.

Aí, os pais aqui não tinham condições de jeito nenhum, de nada. Alguns que tinha mais alguma coisinha, às vezes, davam um dinheirinho.

Aí, o pessoal se juntou, aqui, e mandou construir uma lousa no salão. No salão não tinha banco. Era só um banco de cimento (abre os braços) no pé da parede e no outro pé da parede.

Aí, pertinho do salão tinha uma casa de uma senhorinha que ela dava um banco, um banco de pau, um bancão.

Aí, eu botava no meio e sentava um bocado. Aí, nós escrevíamos... para escrever a gente conversava muito com eles, pra escrever a gente ia para debaixo dos cajueiros. Escrever na areia. Eu escrevia na areia e eles escreviam nos caderno, né. O ABC, né.

Nessa época, tinha umas cartas do ABC. Aí algum pai que tinha condições comprava. Alguns que não tinham escreviam mesmo na areia.

Ah bom... Cansei de fazer uma roda e ficava no meio escrevendo na areia. Escrevia de um lado. Escrevia de outro. Escrevia de outro. Escrevia...para eles escreverem. E assim fomos, uns dois anos, desse jeito, escrevendo na areia assim.

Quando era no final do ano, eu fazia a avaliação. Aí os que passavam, passavam, mas continuavam porque não tinha outra pessoa para ajudar, né. Aí chegou uma, uma...

Nessa época até teve um confronto. Foi a época do confronto contra a firma.

Foi nessa época. Com o pessoal da firma que vinha para cá. Na época da Ducoco.(Naldinho ajuda a lembrar o nome da empresa) Que queriam tomar, né. Que queriam tomar, aqui, esse pedaço de terra.

Aí o pessoal daqui segurava, né. Não soltavam não. Era. Na época, eles cercavam de dia, o pessoal de noite tirava a madeira, faziam um monte e queimavam. Era.

Quando era no outro dia, eles iam de novo. Cercavam de novo. O pessoal ia de noite de novo. Se juntavam tudinho. Quando era umas horas, a gente escutava os assobios deles, chamando uns aos outros. Aí se juntavam tudinho e derrubaram. Pois é.

Aí, vinha esses carros tudo cheio de polícia dali. O pessoal, daqui, chamava de 'os pistoleiros'. (risos) Eram os pistoleiros.

- Minha filha. A Conceição, alí. Ela sempre ia no salão, onde eu estava, conhecer as coisas. Era mais ela quem ia. Era a Conceição do Tio Agostinho alí. Ía me dizer as coisas que iam acontecer, que vinha, se vinha alguém. Vinha muita gente para cá visitar também.

Aí, ela ía e dizia: -Minha filha, oie, não se assuste, que vai chegar isso assim. Vai chegar isso assim. Não se assuste. Tente acalmar os meninos.

Um dia encheu desses pistoleiros lá.[risos]

Só que eles iam acompanhados com os gerentes daí, né, da Ducoco.

Os gerentes iam com eles. Iam mais eles. Só que eles iam atrás de conversa com o pessoal.

Aí, eles não desceram do jipe. Andavam num jipe, que aqui não tinha estrada.

Era uma estrada, mas era de areia. Aí não desceram os pistoleiros. Desceram só os chefes deles, aqui pra dentro.

Aí, os meninos pularam a janela. Aí, foi um fuá. Os meninos pulavam pela janela e tinha um mato assim [risos] Os meninos caíram dentro desse mato. [risos] Tudo com medo. Tudo assombrado. Outros choravam, outros gritavam e outros desmaiaram.

Comentário Naldinho: E que o pessoal não sabia o que era. Nunca tinham visto carro. Nunca tinha visto aquele pessoal fardado. Aí era estranho mesmo. Tinha que correr. Eu lembro que quando eu era criança, chegava gente na mãe, eu corria, pra voltar a mãe tinha de ir buscar.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Pois é. Chega gente de carro. Tudo armado com armas na mão. Assombrava, que a gente nunca tinha visto aquilo. Um dizia: - Vai prender meu pai. E outro [risos].

O Veni alí, chorava demais.

Aí, umas desmaiaram, ainda, umas meninas. Aí levamos lá pra outra casa. A casa da mulherzinha. Sei que, aí, eles conversaram lá. Mas o pessoal chegou. Quando esse pessoal chegou, o pessoal daqui chegou tudinho, se juntaram tudo ali em cima, escondido. Sabe?

Foi gente de fora? Aí...Pois é.

Essa época passou e eu continuei ensinando. Aí quando foi em 1986, andou uma candidata aqui, uma candidata a vereadora, que é a Dijandira, alí do Torrões.

Comentário Naldinho: Mãe do Robério Monteiro

Professora Conceição da Escola da Varjota: A mãe do Robério Monteiro. A mãe né?

Aí, andou. Chegou aqui. Conversou com o Tio Agostinho. A maior parte, eles iam, alí, para o tio Agostinho. O pessoal dizendo que era bom, que uma escola aqui era bom por conta da prefeitura. Que ela arrumava uma vaga.

Eu sei que aí me chamaram, para vê se eu queria. Aí, eu disse que queria.

Aí pronto. Aí ela arrumou. Oitenta e seis.

Aí eu comecei a trabalhar. Aí fui para umas formações na Almofala. Passei cinco dias na Almofala. Aí voltei. Aí pronto. Aí melhorou um pouco. Melhorou por um lado e piorou por outro, né. Porque, aí, tinha a merenda, mas eu tinha que dar o meu jeito para ir buscar a

merenda. E aí tem um rio, que no inverno, o Naldinho aí sabe. No inverno, não tinha quem passasse.

Comentário Naldinho: Agora está, né, que chegou água doce. Para passar ali o negócio é sério.

Professora Conceição da Escola da Varjota: E assim mesmo a gente ía. Eu passava com água no pescoço, com um saco na cabeça. Um saco de merenda. Era por mês, mas aí, às vezes, tinha formação. Às vezes, era de 15 em 15 dias. Aí tinha que ir lá para a Dijandira. Às vezes, era lá. Era ruim. O pior era isso. Aí, quando era no verão, a gente levava um jumento, botava uma carga no jumento e ía buscar essa merenda.

Aí, às vezes, a gente não tinha dinheiro para pagar. Tinha a canoa, mas, às vezes, a gente não tinha dinheiro para dar duas viagens pagando canoa. Aí, ía buscar na cabeça mesmo.

Aí, o Tio Agostinho trouxe outra menina para trabalhar aqui. Trouxe de Fortaleza uma filha dele. Isso mais ou menos no final de 1986. Eu estava com pouco tempo que trabalhava só. Aí ele foi.

Eu comecei no começo do ano trabalhando com a prefeitura em 1986. Quando foi no final do ano, ele trouxe uma filha dele que morava em Fortaleza para ajudar. Aí melhorou porque ela me ajudava a ir buscar, ir para as formações. Nós íamos juntas. Aí, melhorou. Porque sempre quando era para fazer alguma coisa lá, era uma irmã do Naldinho, a cumade Cristina. Você conhece. Ela era quem me acompanhava, era a comadre Cristina e a comadre Ivonete. Para onde eu ia levava elas. [risos]

Foi eu que ingressei elas mesmo, Dadinha, Ivonete, não Ivonete não. Comadre Ivonete não, porque comadre Ivonete já foi depois, mas foi a comadre Cristina, comadre Lucélia, a Dadinha. Essas aí todas entraram nas minhas licenças. Eu ia tirando as licenças e empurrando elas. Até que deu certo. Hoje em dia, graças a Deus estão todas.

É, pois é. Aí pronto. Depois desse tempo melhorou. As coisas melhoraram. Melhoraram mais um pouco. A prefeitura dava alguma coisa.

Ah... Eu não contei que eu ia comprar giz. O dinheiro que o pessoal me dava no início né. Na época que eu ensinava sem ganhar nada do povo. Era voluntário. Eu pegava o dinheirinho que elas me davam e ia lá para o Itarema. Ia para a Almofala de pé. Sai daqui, às vezes,...

Eu tinha um avô, que ele não tinha muito juízo, oia. [risos] Ele era velhinho. Eu mandava ele me acordar. Mandava ele me acordar às 5h. Ele me acordava às 4h. E eu me acordava. Ninguém tinha hora, ninguém tinha nada nessa época.

E eu me mandava. Celular ninguém nem falava, nem hora ninguém tinha. Me mandava. Me mandava às 4h. Ia mais uma irmã minha, uma pequena. Chegava lá na Almofala, pegava um ônibus. Chegava lá na Almofala ainda de noite. Aí esperava. Me sentava lá em cima daqueles morros da Maria Gomes.

Cansei de me sentar acolá esperando pelo dia amanhecer pra mim poder ir pra Almofala.

Aí, ia. Pegava o ônibus e ia para o Itarema comprar giz lá no professor Marcos. Comprei muito giz lá no professor Marcos.

Ai, como eles tinham feito essa lousinha. Eu chegava e escrevia na lousinha. Aí eles tiravam. Já não escrevia mais no chão. Escrevia na lousinha.

Aí, tinham meninos que não conseguiam. Tinha que escrever no caderno, muito. Escrevia muito, muito no caderno deles, para eles tirarem a amostra, para eles cobrir ainda, mas tudo que a outra entrou melhorou.

Aí, a outra foi trabalhar um horário e eu fui trabalhar o outro. Era assim. Os meninos que iam passando, né. Aqueles mais adiantados, nós já botamos para o segundo ano, pro primeiro ano. Dividimos. Ela foi ensinar a turma a tarde dos meninos mais adiantados e eu ficava com os menores, mas aí sempre aumentava. Todos os anos era um monte que entrava.

Comentário Naldinho: Hora aqui era muito menino mesmo.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Era muito menino. Era muita gente, oia. As mães tinham muitos filhos, né. Não era como agora.

Não tinha escola perto. Tinha ali na vila. Depois começaram ali na Tapera uma escola. Que era a Julinha na época. Julinha é a mãe do Evandro. Ela também foi professora alí. Assim também como eu, ela foi voluntária, ainda. Depois começou pela prefeitura.

Aí depois da Julinha teve a Rosário. Aí, depois da Rosário, ainda com a Rosário, começou a Joelma, mãe do Tim. E aqui, foi aumentando. Aí com a Marlúcia, que era a outra colega. Aí depois entrou a Dadinha. Aí já entrou a Dadinha. Ai Pronto, as turmas foram crescendo. Aí fomos colocando mais gente.

A Dadinha eu fui atrás de vaga para ela na prefeitura. Chegando lá não queriam dar, porque não dava certo. Eles diziam que não tinha onde ensinar esse povo todo. Sei que nós nos

dividimos. Eram uns nas casas, outros na casa de farinha. Foi. Aí nós deixamos lá [o salão] para a Marlúcia e eu fui para uma casa de farinha, aqui, da Dadinha, que é perto dele aí [referência a Naldinho].

Comentário Naldinho: Sim alí de frente Alí foi um espaço de sala de aula, de catecismo. Eu lembro que eu fiz catecismo também lá. O pessoal todo lá.

Professora Conceição da Escola da Varjota: É foi sala de aula. Aqui também na casa da Navegante, que é naquela casa, ali, também. Ali também no salão, no salão comunitário, também passamos um tempo ensinando. Foram espaços de sala de aula.

Aí, foram aumentando as pessoas, os professores. Aí nós tinha que... Aí lá na prefeitura eles não queriam dar para ninguém ensinar em casa, né. Eles diziam que ninguém ensinava direito nas casas da gente, né.

Eu, por exemplo, passei um tempo ensinando. Eu nessa época morava ali perto na casa do Pedro, né. Eu não tinha menino ainda. Foi no tempo que me juntei e aí não tinha menino.

Aí, eu ensinava lá, mas depois que eu tive filho não ensinei mais em casa. Eles não aceitaram, porque diziam que a gente não ensinava, né. E como de fato. É uma realidade mesmo. (risos)

Comentário Naldinho: Mas madrinha você, um tempo você não ensinou não foi na sua casa não? Que eu, na minha memória, no tempo que eu vinha, tinha um carrinho do lado da cacimba. Sua casa era onde? Que eu não me lembro mais. Eu lembro que eu vim estudar na casa dela. O chão era de areia assim ainda. Eu lembro. Na minha memória tem isso.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Sim, sim. Minha casa era alí. Passei um tempo em casa também. Ensinei também jovens e adultos. Agora jovens e adultos eu ensinava por conta deles mesmo, que queriam. Eles vinham. Mas eu ensinava de graça mesmo. Os bichinhos queriam e não sabiam nada. Já eram rapazes. [silêncios]

Pesquisadora Renata: Quando foi isso?

Professora Conceição da Escola da Varjota: Eu comecei em 1984. Aí passei 1984. No início de 1984, a Maculada, que era a minha irmã, entrou né. Entrou. Não chegou até o meio do ano. Ela não quis mais. Aí eu fiquei. Aí passou 1984, 1985. Quando foi em 1986

chegou à prefeitura. Eu ganhava, aí meu Deus, um [faz sinal de bem pouco com os dedos].
[Risos]

Ai a Dadinha. Como eu não queria os dois expedientes. Eu não queria os dois expedientes, porque eu não dava conta de cuidar em casa e cuidar na escola. Eu achava muito pesado. Aí pelejamos. Não. Deram não. Me deram dois expediente. Quero não. Deus me livre. Nunca quis, mas aí fiquei.

Aí fui lá para Dadinha entrar. A Dadinha era uma mocinha bem novinha. Também lutou muito para estudar. Ía para Itarema com muita dificuldade. Saía daqui pegando um transporte daqui outro dacolá, debaixo de chuva, de todo jeito, mas ela ia sempre. Eu sei que ela conseguiu estudar.

Aí até que conseguimos. Isso se fosse no meu contrato. Contratar ela não contratava. Até que eu dei um contrato meu, porque eu tinha direito a 200h. Eu dei 100h para ela e fiquei com 100h .Assim ela passou uns tempos. Depois conseguiu um contrato para ela.

Aí depois entrou a comadre Cristina também. Nas minhas licenças. Isso era nas minhas licenças. A Dadinha foi na minha licença, de um menino meu que eu tive, aí botei ela. Consegui a vaga para ela. Comadre Cristina também. Comadre Lucélia também. Aí deu certo. Aí nós ficamos trabalhando por conta da prefeitura.

Na época ninguém tinha muito essa ideia de educação indígena, porque ninguém lá... Eu mesmo na minha cabeça não imaginava que um dia a gente fosse conseguir uma escola mesmo indígena, do nosso povo daqui. Não.

Agora ensinar coisas da cultura. O que nós ensinamos aqui era só coisa da cultura. Só coisa da cultura. As comidas da cultura. Tudo da cultura. Ninguém trazia nada de fora para cá, não, para ensinar a eles não. Só coisa da cultura. Trabalhar assim..cocar. Essas coisas assim sabe. Os utensílios para as pessoas. Saia de pena. Essas coisas a gente ensinava. Só que a gente ensinava falando, né. Como era aquilo. Como fazia. Depois escrevia no papel alguma coisa para eles.

Só que aí com o tempo. Já em 1986 a gente já tinha uma ideia. Logo no início nem tanto. O pessoal podia ter. Os mais velhos. Podiam até imaginar. Era os mais velhos. Em 1986 a gente já tinha mais ou menos uma ideia de que nós poderíamos construir uma escola maior. Que nós podíamos um dia estudar, porque nós também não tínhamos tanto estudo para construir uma escola grande, mas nós tínhamos fé de estudar ainda.

Até que estudamos muito no Itarema. Fizemos o primeiro ano do ensino médio em Itarema. Eu com muita dificuldade também. Deixava meus meninozinhos com um mês de nascido. Deixava em casa e ia para participar dessas aulas lá. Dia de domingo. Só dia de

domingo. No meio da semana a gente trabalhava. No final de semana a gente ia. Sábado e Domingo íamos. Com muita dificuldade, mas fizemos o ensino médio lá.

Aí depois foi que veio esse curso aí que nós fizemos. Veio o MIT. Aí foi que nós começamos a estudar por aqui. Foi uma luta grande para nós conseguirmos. Foi tudo na luta. Tudo na luta. Pois é. Acho que estou a mais ou menos 37 ou 38 anos na escola. É por aí.

Já era uma escola indígena, porque nós só trabalhávamos as coisas da cultura. O que a gente não fazia era dançar o Torém, porque nessa época o pessoal ainda vivia tudo escondido, né. Ainda não tinha essa dança do Torém.

Comentário Naldinho: Tinham medo de falar. Tinha muito medo.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Aqui tinha medo de falar, porque os brancos não aceitavam, né. E aí ninguém se manifestou. Aí, tudo que a Rita de Cássia veio e Maria Lice que se juntaram, mas foi mais a Rita de Cássia, que deu uma força muito grande aqui para o povo.

Aí foi que o povo começou a abrir os olhos. A enxergar as coisas diferentes. Foi aí que começaram a trazer o pessoal mais velho para dançar o Torém. Os mais velhos que sabiam, porque os mais novos não sabiam. Os mais novos iam se adaptando conforme os mais velhos mostravam para eles.

Nessa época, eu vi muito, os meninos na sala e eles dançando o Torém debaixo do cajueiro. Eu com os meninos na sala e eles dançando o Torém debaixo do cajueiro. Faziam uma roda e iam dançar o Torém. Só que eu não dançava o Torém, porque eu não sabia na época. Não sabia. Depois que fomos aprendendo. Fomos vendo. A gente foi trazendo os meninos também. As crianças para dentro.

Eu lembro que eles ficaram tão assustados depois [episódio do jipe com o povo da Ducoco] que eles ficavam escutando, sabe. Quando eles chegavam lá. Ficavam escutando. Tinha o Giliarde. Aí, ele era o chefe. Óia lá se vem. [risos] Às vezes, qualquer zuada. Óie, lá se vem aqueles homem. [risos]

Eu: Não, é não.

Ele: É. É aqueles homens. (Ducoco)

Era um sofrimento muito. Para os pais também. Aí o bichinho tinha de levar merenda. Eles levavam beiju. As coisas da cultura mesmo. Batata. Peixe. Levavam porque não tinha merenda.

Na época que chegou a merenda, eu deixava os meninos na sala. Deixava os meninos lá. Passava o dever para eles. Deixava eles lá. Ia fazer a merenda. Era o jeito, porque não tinha quem. Era o jeito eu ir fazer.

Eu ia fazer na casa de uma senhorinha. Fazia no fogo de lenha, óia. Às vezes, ela até me ajudava, que era a tia Maria. Ela até me ajudava, às vezes, quando eu estava muito aperreada, porque deixava os meninos lá. Aí eu ficava correndo o tempo todo para dar conta de uma coisa e da outra.

Eu sei que fazia a merenda lá. deixava lá e corria para a sala de novo. Aí saía, quando saía, juntava eles e levava para lá, para a merenda. [silêncio]

Pesquisadora Renata: E hoje...

Hoje eu dou aula para as criancinhas. Eu sempre gostei das criancinhas. Nunca sai, né. esse tempo todinho, nunca quis ir para uma série mais alta. A idade deles é de 8 anos. Eu ensino até uma menina dele [Naldinho].

Comentário Naldinho: Ela foi minha professora, agora é professora da minha filha.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Agora professora dos filhos dele.

Sempre a gente dá aula assim junto, né. Faz os momentos juntos. Sempre no dia a dia a gente costuma dar da cultura mais o desenho. Sempre também os artesanatos, porque eles ainda são pequenos. Eles ainda não sabem.

As coisas que mais eles sabem fazer é cocar, porque a gente também ajuda a eles. Às vezes, a gente junta eles para fazer. Têm dias que a gente junta todas as salas, as turmas, aí vai fazer colar, cocar, brinco, tiara, pau de cabelo, essas coisinhas. Sempre a gente faz isso.

Não é todo dia que a gente dá as coisas da cultura, porque também a gente tem que dá as coisas de fora. Tem que dar o livro. Aquelas coisas do livro, mas tem muitas coisas que são voltadas para a cultura. A cultura da gente, do dia a dia. Na comida, no conviver com as pessoas, no respeitar as pessoas. Damos muito isso também. (silêncio)

Pesquisadora Renata: E na pandemia.

Professora Conceição da Escola da Varjota: A gente escrevia, depois batia xerox na escola. Fazia um plano bem bonitinho para eles responderem. E eles respondiam. Aqui, as minhas meninas aqui.. Os meus meninos que são mais pequenos era mais fácil. A minha menina aqui, eu cansei de fazer, fazer não, dizer pra ela. Ajudar. Os professores delas vinham deixar, já diziam: ajude. Ajude.(risos)

Eu digo: - Que é isso menino.(risos).

Ajude.

Eu ajudava.

Ajudava demais elas com as tarefinhas, com as tarefas, que ela é menina já do 1º ano do ensino médio. Os pais das outras crianças também são daqui, daí de qualquer maneira já sabiam de alguma coisa.

Comentário Naldinho: Já iam passando as histórias. A maioria já sabe.

Professora Conceição da Escola da Varjota: Sabe. sabem muitas coisas dessas histórias.

ANEXO F - ENTREVISTAS COM GILSA TREMEMBÉ, PROFESSORA DA ESCOLA INDÍGENA MARIA VENÂNCIA.

Entrevista realizada Janeiro de 2023.

O caminho para se tornar professora: de menina a mulher.

O nome é Maria Gilsa do Nascimento, sou índia Tremembé, e o meu processo como professora da escola Maria Venância foi um processo bem longo. Porque primeiro eu comecei como candidata a professora da escola. Depois foi que passei para ser professora, para lecionar numa turma minha mesma, para ter responsabilidade pela turma, mas de princípio mesmo eu era só uma candidata que ficava no lugar de alguma professora caso precisasse. Alguma coisa nesse sentido.

Hoje já tem 15 anos que eu sou professora da Escola Maria Venância. Sou professora de contrato temporário, mas estou no movimento indígena não só como professora, mas em reuniões, assembleias, coisas que me chamam, que é para a gente professor participar. Eu estou dentro do movimento. Comecei esse movimento muito jovem. Eu era menina, tinha uns treze anos mais ou menos, quando eu comecei a entrar no movimento. Ir para reunião. Ter todo esse processo, né?

Aí minha formação também foi bem longa porque eu fazia... Eu estudei na Escola Indígena, e assim eu terminei meus estudos desde o começo na escola indígena. Desde o princípio. Teve um tempo que eu viajei. Eu era mais menina. Não sei se eu tinha 8 anos quando eu voltei. E aí, tem todo esse processo, mas até hoje eu permaneço na escola, com a minha turma.

Vivo na luta, nesse movimento aí. E pretendo assim também educar meus filhos. Nesse movimento de reunião, de gostar de Torém, de gostar das músicas do Torém, de gostar desse rumo que eu fui levada desde muito nova, né? Raimunda me ensinou a dançar o Torém, a gostar das músicas. Hoje eu sei cantar e dançar o passo do Torém. Eu conheço a minha história. Hoje eu sei quem eu sou.

Eu assim, fazia o nono ano. Eu acho que era. Não lembro bem. Ao mesmo tempo que eu estava no Ensino Fundamental eu ingressei no MIT (Magistério Indígena Tremembé de Nível Médio), como candidata para fazer o curso do MIT.

Quando eu terminei o Ensino Fundamental eu já estava cursando o MIT. Aí diziam que quando eu terminasse o MIT eu não receberia meu diploma porque eu não tinha idade, não era maior de idade. Tinha esse processo todo. Só que eu me sai muito bem em todos os tempos

do curso. Tive boas notas. Quando foi no final eu recebi o diploma do Ensino Médio. Isso é uma das coisas que me marcou. Me marcou muito.

Outra coisa que me marcou no MITS (Magistério Intercultural Tremembé Superior) também, foi que ali no MITS eu comecei a formar minha família. Comecei a ter outra cabeça. Tipo no MIT eu era uma criança. Eu tinha minhas responsabilidades, mas eu era uma criança. Já no MITS eu já era mais adulta. Comecei a ter meus filhos. Ter minha família. Tudo isso eu fui evoluindo.

Para mim foi uma passagem de tempo bem diferente. Eu só evolui. Graças a Deus eu só evolui. O pessoal, as meninas, até hoje, dizem que eu era muito danada. Eu era espoletada mesmo, mas hoje eu me vejo madura. Já estou com 35 anos.

Eu me vejo uma pessoa madura em todos os sentidos. Tanto na luta, em como eu vejo a luta e o movimento. Eu vejo coisas que eu não via antes. Antes eu entrei porque aprendi a estar no movimento desde pequena. Sempre estive no movimento. Desde que me entendo como gente que eu vivo no movimento. Eu fui crescendo nele. E hoje eu estou madura para ir para uma reunião defender meu povo, dá uma palestra, essas coisas nesse sentido, né? As vezes, a gente passa por certas situações no movimento que ensinam a gente a crescer, a evoluir, nesse sentido. Mas assim o que mais me marcou foi nesse aspecto de tão menina, não era nem jovem, era criança mesmo ainda. Eu ter saído bem, graças a Deus. E hoje eu sou diplomada nos dois níveis.

O Magistério Intercultural Tremembé Superior: formação acadêmica e valorização dos Saberes Tremembés.

Eu estudei muitas disciplinas da nossa área. E aí eu estudei Medicina Tradicional. Estou tentando aqui me lembrar. Eu estudei História Tremembé contada pelo meu padrinho. Tinham histórias que ele falava...Ele falava muito da tia Chica da Lagoa Seca que eu não conhecia, porque eu era muito nova. Na verdade, eu nem era nascida. Aí eu pude aprender. Agora as que eu gostava mais assim era a dos Saberes do Céu da Terra e Mar. Porque foi uma aula que eu fiz. Pratiquei. Só não fui para o mar.

Os saberes céu, terra e mar era assim. Na época a gente foi para a praia de noite. O pessoal foi pescar de noite. Aí nós ficamos no seco para arrumar coco para assar o peixe. Eu sei que foi muito animado. Parece que eu estou vendo assim na minha mente. Aí eles chegaram do mar, uns bêbados, outros não trouxeram nada. Mas tipo assim, quem foi conseguiu pegar nossa janta. A gente assou o peixe na praia mesmo. Na bucha de coco. Não tinha carvão não,

na época. Era a bucha de coco mesmo. E foi assim... um momento de muita aprendizagem, porque é isso que o padrinho fala: não se dá aula só entre quatro paredes, mas sim a gente dá aula onde a gente achar que é necessário dá. Então eu aprendi muito e eu levo isso para a minha sala, para minha aula, para os meus alunos, né?

Meus alunos sempre...às vezes, né. Dizem: - Tia a gente hoje podia...dependendo da aula. Vamos fazer uma aula diferente e tudo. Às vezes eu ponho os meninos para dançar; às vezes eu ponho os meninos só para brincar; ou, às vezes, eles querem dançar as músicas da internet mesmo, vamos dizer. Eu gosto de dançar com eles estatua. Eu danço muito, né. O ano passado eu fiz muito isso com os meus meninos. Como eu fazia com os meus meninos, os outros alunos vinham também. Aí as outras meninas: Aí não sei o que. Eu danço mesmo. Tipo assim eu me entrego aquele momento.

E aí a aula do meu padrinho eu gostava demais nesse sentido que ele realmente é uma pessoa de grande sabedoria, né. Tem muitos conhecimentos e ele pode repassar isso para a gente, Foi uma das aulas que eu gostei muito foi essa. Eu dava muito valor que ele...logo ele bota moral na sala, sabe? Não tem essa moleza não. Chegou atrasado pagou prenda. Acho que tu conhece mais ou menos Renatinha o estilo dele. Então meu padrinho é uma pessoa que tem muita sabedoria.

E também tem aula de artesanato que é com seu Zé Binha e tudo. E também é uma aula muito boa. A gente realmente aprende na prática. Aprende fazendo a arte dele. A gente acha que um anel desses que a gente usa de bilro não da trabalho, né. Aí é muito simples. É caro. É não. Dá muito trabalho. Chegar ao processo disso aqui é muito...muito trabalho.

E assim eu fico pensando Renatinha que a gente tem gente nosso mesmo. Índios mesmos que não valorizam, né mulher. Preferem estudar numa escola convencional onde ele não vai aprender nada da sua cultura, nada da sua história. Fico me perguntando sabe. Mas cada um escolhe o que quer da sua vida. A gente na escola tem sempre essa função de estar ali orientando nossos alunos para a valorização, para cuidar, para zelar do que é deles.

Lembro bem da questão do anel e a questão da maraca. Dava muito trabalho também à maraca. Ela leva dias, né. Não é um dia não. Leva uns dois dias para você finalizar a maraca. Mas a gente fez. A gente produziu.

Eu estou tentando me lembrar aqui. Teve uma aula que era canto com Eliane Brasileiro também gostava muito dessa aula dela. A gente pegou muito professor ruim, mas a gente também pegou muitos professores bons.

A Eliane Brasileiro, eram muito boas as aulas delas. Era canto. Aí a gente fazia o que? Produzia as nossas músicas. Como a gente produziu? A gente tem um CD que é com as músicas Tremembé.

Só que quando eu falo música Tremembé aqui, não é a música do Torém, mas sim falando de plantas, falando de mar, de lagoa, de aldeias, nesse sentido. A gente produziu em grupo.

Na época do TCC teve um grupo que produziu o CD. Essas músicas fomos nós que escrevemos todinha. A Eliana dava o toquezinho e finalizava mais o Babi na época, mas todas foram nós que criamos. Nós que criava as músicas e fazia toda a coisa. Ela só dava o tonzinho, dava o toque, mas a gente era que criava a música. Todas as músicas foram criadas por nós.

Mulher... Pera aí. Tem Anjo Lindo. Anjo Lindo eu lembro que é do meu grupo. Foram duas músicas minhas, mas eu me lembro mais do Anjo Lindo. Me lembro, mas eu não me lembro bem assim. “Oh meu anjo lindo/ vem brincar comigo/ De boca de fogo/ três três passará”... Então foram músicas...

Essa música agora eu me lembrei da Raimunda, porque a Raimunda era do meu grupo. Aí ela contava assim histórias... Ela tinha um namorado que chamava de anjo. Aí a gente foi compondo as músicas. Eu dizia um pedaço. Ela dizia outro. A gente fazia assim. A gente às vezes desenhava o sentimento que estava sentindo naquele momento. Era todo tempo desse jeito.

Teve a de Medicina Tradicional. Eu recordo pouco, mas eu recordo. Eu estou tentando me lembrar onde que foi essa aula de medicina. Eu acho que foi na Passagem Rasa com o Seu Zé Domingo. Ele levava a gente para dentro da mata. Lá ele explicava a importância de casa planta. Agora eu estou lembrando. Foi isso mesmo.

Ele ia dizendo quais eram as plantas. O chá de torém vamos dizer. As plantas que tinham dentro da mata para que elas servissem. As pessoas acham que não tem, mas dentro da mata tem muitas plantas medicinais. Eu não conheço muito não. Conheço quase nada de plantas medicinais, mas ele tem muito conhecimento sobre plantas medicinais. Ele sabe quase tudo de plantas, né. Quase tudo de remédio, de garrafada, essas coisas. Aí ele levou a gente para dentro da mata da passagem rasa para ver as plantas medicinais que tinham.

Agora que eu gostei. Que eu me lembro mesmo. Que eu me identifiquei foi da pesca e a do canto, essas eu gostei. Foram as aulas que eu mais gostei. Porque teve uma disciplina que eu não lembro qual foi nós tivemos que fazer peça. Teatro. Tem até um vídeo da Andreína saindo com dois cabocos de dentro desse mato. Minha irmã, nós mangamos tanto desse vídeo, mas foi bom.

O trabalho com os saberes tradicionais Tremembé no cotidiano da Escola Maria Venância.

Mulher meu dia a dia é assim, se eu vou falar...Por exemplo, se eu vou dá aula de História Tremembé, sempre quando eu dou História Tremembé eu levo os meninos para a prática. Eu coloco eles para dançar o Torém. Eu coloco eles para ouvir as músicas do Torém. Às vezes, também eu pego os nossos livros que falam da Raimunda, ou então eu faço uma pequena fala, porque eles são pequenos. Ai eu não posso também aprofundar demais. Aí a gente desenha. Eles gostam muito de desenhar e pintar.

Então...Vamos desenhar os objetos da cultura. Vamos desenhar ou escrever. Tentar escrever as músicas do Torém. Tem tal música do Torém, qual é o desenho aqui dá certo nessa música. Então eu sempre tento levar para os meus alunos as coisas da nossa cultura. Porque eu ensino matemática, português, todas as disciplinas, né. Só que a nossa História, ela tem que ser contada e ela é contada e falada dentro da escola. Porque se não perde o sentido. Se não, não é escola diferenciada, né.

Geralmente as pessoas ficam: - Aí como é a escola diferenciada? Tem várias características, mas você só passa a conhecer a escola diferenciada quando você está dentro dela. Quando você pesquisadora Renatinha vai para dentro da escola e conhece a nossa história. E conhece como é que a gente trabalha. Como é que a gente faz.

As pessoas, às vezes, dizem eu não vi nada. Não tinha índio, mas caramba, não tem como você chegar na escola indígena e as pessoas estarem todas nuas, né.

E aí, os nossos alunos hoje, é isso que eles fazem. Aprender a importância do mocooró. Aprender a importância das músicas, do passo do Torém, das danças. Isso é o que a gente vem fazendo dentro da nossa escola.

Refletindo a prática docente na matéria de História Tremembé realizada com os alunos do Ensino Médio.

Nesse módulo de História Tremembé a gente focou em que? Focou não em resgatar, porque não morreu. Mas sim, para esses alunos novos na luta, os mais jovens, mas sim para eles valorizarem e preservarem a cultura. Então a gente falou muito sobre o Torém. O Torém de antigamente, tanto que a gente usou o livro do Júnior, do Gerson Júnior. É o Torém, né? Então a gente usou esses livros. Nisso a gente ia pegando...A gente pegou muito relato de pessoas. Eles iam nas casas faziam entrevistas. Também a gente foi conhecer a Lagoa Seca que

eles não conheciam. Muitos não conheciam. Ficaram apaixonados. A gente foi conhecer a Igreja. Então a gente teve muito foco nisso. Até o trabalho de casa deles era saber até onde...Como era que os jovens de hoje estavam valorizando essa cultura, né?

E aí eles tinham que fazer o que? Trabalhos, tipo cartazes bem feito sobre isso, para trazer no outro mês, né. E aí eles produziram os cartazes sobre as nossas coisas. Por exemplo, fazer a igreja. Na igreja eles iam falar: ela foi enterrada, dizer quando foi construída, por quem... É um trabalho... Foi um trabalho muito rico. Que a gente não recebeu ainda. Porque eles disseram que deu muito trabalho (risos). Então eles não conseguiram finalizar ainda. Vão entregar, mas está ficando legal.

No fundamental com os meninos de 4º e 5º o último trabalho voltado para os saberes da cultura a gente se juntou com as meninas do Estágio. Foi sobre o mocororó. O processo do mocororó.

A gente trouxe o mocororó para dançar o Torém. Dançamos o Torém e no final bebemos o mocororó. E eles gostaram muito. E ali, eles entenderam o processo do mocororó. E que o mocororó novinho não tem álcool nenhum, é apenas o mocororó. Eles gostaram muito de beber o mocororó. Tanto que a gente pediu para eles pararem de beber.

Os meus alunos eles não foram para esse processo. Eles estavam só na escola. Eles dançaram as danças, que não foi só o Torém. Ai no final eles beberam o mocororó. Nesse dia foi a escola inteira.

O mocororó foi feito lá na Dona Luísa. Eles trouxeram e a gente teve uma manhã de Torém. Aí os alunos participaram da manhã. Foram para dona Luísa as meninas do Estágio e os estudantes do fundamental da tarde da escola.

Aí quando foi na sexta feira, eles trouxeram todos os alunos, tanto da manhã como da tarde, os estagiários e a gente trabalhou na escola. Eles adoraram nesse dia. Eles gostaram demais da aula.

O impacto da pandemia no trabalho com os saberes Tremembé na Escola Maria Venância.

A pandemia foi difícil. Foi difícil. Mulher chegou um período (risos) que os alunos...eles...eles...A gente dava a apostila sobre a cultura, né. Com desenhos, no meu caso, com desenhos, com historinhas pequenas em apostilas. Só que o que acho que prejudicou mais assim, foi a prática. Porque lá na nossa escola a gente dança o Torém duas vezes na semana. E aí tinham alunos que diziam assim... O Iago mesmo, meu sobrinho, dizia: - Eu nem me lembro das músicas do Torém.

Por isso Renata que a importância da escola. Por isso a importância de está praticando a cultura. Porque se eu ensinar a Sofia desde pequena a dançar e cantar a música do Torém, quando ela estiver grande, ela não vai esquecer, mas ela tem que praticar. E onde é que ela vai praticar? Na escola.

Isso é importante para a luta, porque não existe índio sem cultura. Não existe índio sem dançar Torém. O índio ele tem que está ali. O índio tem que realmente vestir a camisa. Ele tem que brigar. Ele tem que ir à luta. Ele tem não que pensar só nele. Ele tem de pensar em todos. Em todos ao seu lado. Então a gente tem que realmente lutar pelos nossos direitos.

A marcha de autonomia e resistência do Povo Tremembé: historicidade, pertencimento e afeto.

Mulher a marcha é histórica. Histórico para nós, tanto para nós que estamos trabalhando em todo período de um mês inteiro na luta. Trabalhando para um dia e uma noite terminar. Pra mim é histórico. Tipo na hora que chega a hora.

Eu tenho minha barraca. Eu tenho meus alunos. Eu tenho todo esse processo. Só que na hora que eu... É impressionante. Na hora que chega quatro horas e pra mim ir para a rua.

Eu esqueço de tudo e ali eu incorporo o que realmente eu sou. Eu vou. Eu brigo. Eu grito. Eu danço. Eu canto. Eu me divirto. Eu me sinto realizada. Eu me sinto realmente ali. Eu vou para a rua mostrar o que eu sou. Então eu me sinto realizada. E é um momento histórico para o povo Tremembé.

E aquele momento ali que na pandemia a , gente sofreu muito, porque a gente sentiu muita falta, mas que esse ano mesmo tendo muito poucos parceiros. Nesse dia foi o nosso povo. Os nossos aldeamentos estavam em peso. Então isso para mim foi muito gratificante e lindo.

Entrevista 02: Realizada em Maio de 2022.

O meu nome é Maria Gilsa do Nascimento. Sou índia Tremembé da aldeia da praia de Almofala, onde eu moro. Eu estou com 15 anos que sou professora. Eu acho que eu tenho mais tempo que só 15 anos. Quinze anos eu falo de contrato temporário. Que eu conto. Mas para trás eu era candidata a professora. Eu ajudava as meninas na escola quando ainda era de palha. A Maria Venância ainda era de palha.

E aí com o decorrer do tempo eu fui só crescendo. Fui fazendo minhas formações, que precisavam ser feitas, né? Eu já tenho formação no Magistério de Nível Médio e no Magistério de Nível Superior que foi pela UFC (Universidade Federal do Ceará). O último de

nível superior. Recentemente, há um tempo aí, eu fiz psicopedagogia que é especialização. Eu fui mais na carona das outras, mas eu gostei bastante das disciplinas. Falam muito do ser humano como tratar, como lidar. E aí eu gostei. Fui na carona dos outros e deu certo, né? (risos)

E aí... agora... Eu ensino no ensino médio. Ensino quarto e quinto ano do fundamental um, né? Eu tenho seis alunos. E também ensino no ensino médio. Antes eu ensinava História Tremembé. Hoje eu estou ensinando Sociologia que eu me identifiquei muito, que eu gosto muito também. E faço História Tremembé com o Getúlio. Sociologia é com a Cleidiane.

E aí eu ensino História Geral. A gente faz assim...A gente tenta. História Geral como a gente tem História Tremembé na matriz curricular do ensino médio. Então a gente puxa bastante a História Geral, para o geral mesmo, para a colonização, para a carta de Pero Vaz, e também... Esses assuntos todos de História que o livro nos ensina, o livro mesmo, no ensino do livro, a gente trabalha.

A gente sempre faz o quê? Usa o livro porque é História Geral. Usa o livro. Usa a internet hoje, muito bom, a gente tem trabalhado bastante voltado para internet, em forma de pesquisa. E com isso também, eles têm esta sensibilidade de conhecer as outras histórias que são precisas na matriz curricular deles e que também vão ajudar eles a fazerem uma prova. Eles evoluir. Por isso que a Escola Maria Venância, as escolas indígenas, elas são diferenciadas, porque tem a nossa cara, tem o nosso jeito, mas que também a gente ensina aos nossos alunos para que possam conhecer o mundo lá fora.

A gente hoje é século XXI. Ninguém vive mais há 500 anos atrás. Que as pessoas tinham que fazer o quê? Se calar. E hoje não. Hoje a gente tem que falar realmente, tem que conhecer, tem que participar.

Eu sempre digo que os nossos alunos... Eu já penso diferente de algumas pessoas. Eu acho que nossos alunos realmente devem fazer vestibular. Aquele que quer, né? Ninguém força. Mas eu sou a favor que eles façam vestibular, que eles façam uma provinha ali, que seja voltada tanto para usar lá fora como dentro da aldeia. Sabe por causa de que? Porque eles vão precisar usar para lá fora, para estudar, para fazer qualquer curso lá fora, né? Então a gente tem que estar sempre nos dois mundos. A gente não pode mais viver só num mundo só, mas em dois mundos.

E aí na História Geral a gente sempre faz voltada para o geral, né? Para a pesquisa. A gente falou agora de...A gente fez um trabalho para eles pesquisarem na internet sobre os republicanos. E assim, o Getúlio sempre faz esses dois mundos, mesmo a gente trabalhando

História Geral a gente faz os dois mundos, né? Quando chegaram aqui [os colonizadores]? E... São vários assuntos que a gente trabalha na História Geral.

E aí na História Tremembé quando eu ensino... Eu quis História Tremembé porque é a minha história. Eu gostava. O meu parceiro era o Vicente lá da Passagem Rasa. Eu gostava demais de trabalhar com ele. Uma fera mesmo na História Tremembé. Ele tem muito, muito arquivo. Muita coisa que eu achei que ele não teria, mas ele tem. Tem muita coisa sobre a História do Povo Tremembé. E aí eram umas coisas que a gente achava muito interessante. Porque além da gente professor falar, a gente trazia as lideranças.

A gente trazia as lideranças para elas poderem falar. Até mesmo para os adolescentes poderem dizer: -É. Realmente. Porque eu e o Vicente somos muito jovens, né? Mas se eu chamar a minha vó, se eu chamar o João Filho, se eu chamar o seu Zé Binha, as lideranças, elas vão ter mais peso, porque eles têm conhecimento, porque eles viveram aquilo ali. E nós não. Muitas coisas nós não vivemos. E não viveu mesmo não. O que minha vó viveu, a fartura de antigamente que tinha, aqui, de aruanã (tartaruga), de camurupim (peixe), que fazia era lama de peixe aqui na costa. E hoje? Hoje não tem. Hoje não tem essa fartura.

Estes dias eu estava até conversando com a minha mãe. Ela disse: "-Meu Deus do Céu!". Porque está dando muito camarão agora essa época. Aí a mãe disse assim: "- Meu Deus do céu tanto coisa naquele tempo. Era tanta do peixe. Aí os mais velhos diziam, vai chegar um tempo que vai querer peixe e não vai ter". E realmente, a gente que mora na praia hoje, a gente percebe que o peixe ficou caro até para a gente que pesca. E não tem. Não tem Peixe. O Peixe está muito difícil. (silêncio).

Por esses motivos, porque naquela época pegavam mesmo a granel. Eles não estavam nem aí não. Eles traziam e no outro dia não dava tempo de tratar. E aí voltava de novo [para o mar] e enterrava aquele peixe, porque era muito peixe. Era muita aruanã. E todos os peixes que hoje são peixes raros, é peixe caro, minha filha. Então é uma coisa que eles não imaginavam que ia acontecer. E hoje estão precisando. Hoje os filhos dos filhos, os netos eles precisam, e não tem. Tem, mas é com dificuldade. Não é como antes que você ia ali e trazia uma canoa de peixe.

Eu acho assim... Era um momento muito importante, muito, muito, muito. Eu sempre tenho isso comigo, mas só que também era um momento muito difícil. Porque minha avó conta que não tinha farinha para comer com aquele peixe. A farinha que tinha, o padrinho disse que era muito longe. E hoje as pessoas só querem comer se for com farinha amarela. Não querem mais a farinha branca.

Não tinha essa modernidade que tem hoje. Você faz um arroz. Faz um macarrão. Na sua mesa tem arroz, tem feijão, tem macarrão, tem a farofa, e antigamente não tinha. Era só aquela coisa que ela [a avó] contava, que a farinha não tinha a farinha. Era só aquela provinha. Diz ela que inchava na boca dela, porque não tinha a farinha e tinha que comer escoteiro. Ela diz que era uma dificuldade muito grande.

Eu ainda acho que hoje a gente vive melhor, melhor nesse sentido, porque as coisas foram... Como é que eu falo? Foram melhorando, né? Naquela época, assim... as nossas famílias sofreram muito, porque não tinham as coisas que tem hoje.

Então a História Tremembé a gente trata isso, né? Trata as coisas do nosso povo de antigamente. A gente sempre tenta trazer as lideranças para as nossas aulas. A gente faz o trabalho de casa. Os livros que eles estudam não é mais o livro da História Geral. Porque lá [no livro de História Geral] não vai ter a história da Raimunda, não vai ter a história da Maria Venância, a história do mar, a história do Cacique João Venância, uma História da demarcação da terra. Não vai ter. Onde que vai encontrar? Nos livros vivos. A gente sempre diz que nossos livros indígenas são as nossas lideranças, porque eles vão ensinar coisas que eles próprios viveram. Então a nossa disciplina é essa. E voltada nesse pilar de trazer para a nossa realidade. (silêncio)

[Lembramos do cuscu e fomos olhar a panela. Em seguida pedi que comentasse como era pensada a disciplina.]

Pois sim. Primeiro que o ensino médio são dois professores. O professor ele nunca trabalha só. Trabalhava eu e o Vicente, que é lá da Passagem Rasa. Na época ele era professor de História Tremembé. O que é que a gente faz? Tira um dia da semana para vir planejar na escola. Então o Vicente que tinha mais conhecimento que eu trazia o material. O que ele tinha. Escrito dos pelos pesquisadores que vinham pesquisar na aldeia. Ele traz o conteúdo. O que ele tinha mesmo. Se ele tiver vídeo também ele traz. Se ele tiver um livro com a nossa História Tremembé a gente traz. Então o nosso planejamento é desse jeito.

Segunda-feira, dependendo do que a gente já falou... Eu estou querendo lembrar aqui qual foi o nosso último módulo, mas eu não estou conseguindo me lembrar. Se a história fosse de Raimunda, o que tivesse sobre a história da Raimunda a gente trazia para trabalhar. Então segunda-feira a gente ia pegar uma história da Raimunda que alguém escreveu, tira xerox e passa para os alunos. Depois a gente discute aquele assunto. Se foi da História da Raimundo, então o aluno vai ler em grupo. A gente gosta muito de trabalhar em grupo e eles também. Pega

um grupo de três ali. Depende do tanto de pessoas. Aí eles vão pesquisar, vão estudar sobre o livro, depois volta para a sala de aula é a gente debate. O que foi que tu entendeu? Não tinha, eu queria saber sobre isso. A gente ali vai dialogando o assunto, né?

Atividade de casa, do mesmo jeito. Às vezes, a gente passa questionário do tema que a gente estudou durante a semana. Às vezes, a gente quer que eles façam um livro sobre aquele trabalho que foi estudado. Trazer um desenho representando aquilo. São vários trabalho para eles darem conta durante o mês. Às vezes, chega que nem dá tempo. É porque tem aluno que é folgado mesmo (risos). E aí dá fé, eles dizem tia é muito trabalho, a gente não dá conta.

A gente fez uma pesquisa sobre os sócios do CITA. Quantos sócios do CITA a gente tinha. Quem eram. De onde eram. Então...Tudo requer muito tempo. O CITA é uma organização que a gente tem aqui, Conselho Indígena Tremembé de Almofala. E aí cada pessoa que é índia...Eu não vejo assim. Eu sempre se eu tenho a oportunidade em alguma reunião do CITA que eu for falar... As pessoas hoje, Renata, acham que ser índia é ter a carteira do CITA. E eu não vejo isso. Eu brigo por isso. Porque eu sou índia não é porque tenho a carteira do CITA. Eu sou índia porque minha vó é índia. Porque eu vivo na luta. Porque eu sei qual é a luta. A luta é árdua. A luta não é fácil. A luta é difícil. Se hoje a gente tem uma educação não foi de graça. E se a gente tem uma saúde também não foi de graça. Todos os nossos benefícios não foram de graça. E hoje os índios que estão se levantando dizendo que é índio, acham que são índios porque tem uma carteira. E não é isso. Isso que eu fico doida. Eu fico fervendo. Eu sei que eu sou nova na luta, mas eu sei que ser índio não é isso. Não é só ter uma carteira.

E aí a gente fez uma pesquisa. A gente gosta muito de colocar eles em campo para pesquisarem os trabalhos de casa. E aí nesses trabalhos de casa tem frequência. Eles fazem as frequências deles. Quantas vezes eles foram. Se eles foram duas vezes na semana, eles fazem a frequência. A gente tem tudo registrado na escola. Aí esses trabalhos de casa, todos estão na escola. E eu acho que é isso.

ANEXO G - ENTREVISTA COM NALDINHO TREMEMBÉ, PROFESSOR DA ESCOLA INDÍGENA TREMEMBÉ DA VARJOTA. ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO DE 2023.

Naldinho Tremembé: Pois é... Assim.. Primeiro que o MIT e o MITS fez a gente olhar diferente para cultura, né. Primeiro foi um fortalecimento da identidade da gente. Eu lembro que eu fiz o ensino médio convencional e nesse período a gente não se identificava como Tremembé por várias questões.

E aí a formação fez a gente deixar aflorar essa identidade e aí como a Kiki falou, eu acho que o maior barato da formação MIT e MITS foi a gente voltar os ouvidos para as nossas lideranças, para o nosso povo.

O legado que fica foi a escuta que nós realizamos, né. Isso que fortalece para o trabalho hoje em dia na escola. E assim, a experiência que a gente vivenciou na formação, ela dá margem para a gente inclusive ser o mediador dentro da escola hoje em dia.

Quando a gente orienta, hoje, na escola, para determinadas atividades da cultura, já é lembrando da experiência que nós vivenciamos. A gente já consegue fazer essa ponte e bate muito na tecla de que o conteúdo da base comum, que é pedido pela secretaria de educação, ele é trabalhado, mas conciliado com os saberes do nosso povo.

Então a gente trabalha, por exemplo, nossa escola aqui nós trabalhamos por temáticas. Dependendo do período do ano. Agora no inverno a gente escolhe uma temática dentro do período e trabalha, né. Juntamente com os conteúdos da base comum a gente consegue conciliar.

E aí como a Kiki citou a farinhada, por exemplo, o nosso calendário da escola aqui da Varjota, ele é feito dentro do período para não atingir o período da farinhada que é no meio do ano. Quando chega nesse período a nossa escola para, porque todas as famílias querem fazer farinhada naquele período. Então também a gente quer ficar mais. A gente é professor, mas a agricultura continua, né. Então a gente faz essa pausa. Mas assim, a gente também consegue trabalhar com os alunos sobre. Coisa que a gente escutou, que a gente recontou, escreveu histórias dos mais velhos, na época do MITS a gente consegue trazer. Inclusive a gente tem muitas produções na escola desses períodos, dos momentos de escuta com as lideranças que foram transformados em cartilhas.

E hoje em dia, já é uma ferramenta importante para a leitura dos alunos, para eles aprofundarem essas pesquisas. Agora é assim. A gente também precisa entender que o contexto de agora, talvez seja impulsionado pela pandemia, e pelo próprio público que temos hoje. Que

é mais difícil a gente ter essa sensibilidade dos alunos em relação aos mais velhos, né, para a escuta, mas assim é uma atividade que a gente, eu também digo como a Kikinha, a gente precisa reforçar dentro da escola. Ter essa sensibilidade dos alunos para a escuta dos mais velhos.

E aí, não deixa de a gente colocar que a escola tem esse papel. Nasceu de uma luta. Eu lembro aqui que a Escola da Varjota, quando o pessoal pensou na construção da escola, foi justamente para fortalecer essa luta. Pelo que estavam vivenciando naquele período.

E aí a frase da Tia Diana que a gente sempre coloca como abertura de toda as pautas, é que, queremos uma escola que não mude nosso jeito de ser. Justamente para fortalecer a identidade e a luta do povo.

É claro que é importante passar os conhecimentos da base comum, a gente tem feito isso. inclusive nós temos resultados, o resultado do ENEM para mostrar ao povão de que não é só dizer. Nós temos, graças a Deus, alcançado todos os anos colocar alunos agora nas Universidades através do ENEM.

Mas assim, como ponto de partida é a luta do povo, né. A gente tem conseguido conciliar bem os saberes do povo com o conhecimento da base comum. Aí eu penso que nós como professores que fomos formados no MITS. Eu acho que as lideranças colocaram nós para isso, né.

E aí também lembrar que hoje em dias as pautas do nosso movimento estão sendo todas puxadas pela gente, né. Claro que tem as lideranças. A gente ouve as lideranças, mas é a gente que consegue articular. Hoje aqui na Varjota, eu e a Kikinha mais assim de frente. E é fruto daquele período, dos momentos de escuta. A gente vai vivenciando. Vai aprendendo. E aí quando a gente ganha essa confiança a gente vai se expondo mais um pouquinho.

Aí, graças a Deus, a gente tem conseguido articular. então muita coisa que as lideranças diziam na época do MIT e do MITS que a gente não entendia naquele momento. Hoje em dia a gente está conseguindo compreender, que éramos nós, as pessoas que estavam sendo formada para hoje está dando continuidade no movimento.

Aí a gente colocava isso para os meninos no estágio. Colocava que a gente precisava que eles não fossem professores apenas ali na sala de aula, que eles precisavam passar por esse processo para defender a causa, para ir para reunião, para ir para o embate, para conversar com o Estado, né.

Então assim. Ainda lembrando o estágio eu sempre dizia aqui na minha escola eu orientei na segunda parte, né. Aí sempre a gente dizia: - Gente a experiências que nossos mais velhos colocaram, de que a sua trajetória principal era a oralidade. Foi a oralidade, né. No embate, nas suas lutas. Eles tentaram passar para a gente e eles nos colocaram na escola para

ter esse conhecimento de repasse. Fortalecer a juventude e as crianças, mas também para a gente ter esse posicionamento em relação à luta. Então vocês precisam se expor, né. Nós colocávamos isso para os meninos do Cuiambá, né.

E aí, isso é fruto de uma experiência que a gente vivenciou. E que a gente ganhou assim bagagem como a Kiki estava colocando. Então eu acho que era isso. (silêncio)

Pesquisadora Renata: E na escola...como faz, como organiza o trabalho com esses saberes?

Naldinho Tremembé: Hoje em dia nós temos as disciplinas. Nós temos, por exemplo, História Tremembé. Eu já fui professor de História Tremembé por dois anos no fundamental. Para mim foi uma experiência nova, porque, assim, e tenho certeza que muito enriquecedora porque a gente até então, coisas simples que a gente deixava passar dentro da nossa história, a gente começa a trazer a tona, né.

Inclusive eu trabalhei com os meninos nesses dois anos, os meninos no nono ano, sobre identidade. Sobre identidade com eles. E pra mim foi muito bacana, inclusive, da gente compreender um pouquinho das leis que nos amparam, né. E que às vezes a gente na correria do dia a dia não consegue trazer para as questões.

Nós temos também medicina tradicional como disciplina, além dessas disciplinas, nós temos as temáticas. Por exemplo. Uma temática é o inverno. Então se a gente for colocar como temática daquele período, aí entra todas essas questões sobre espiritualidade, essas vivências que o pessoal vivenciava em outros período, que ficou resquício ainda, a gente consegue trabalhar com a juventude.

Eu acho que a parte fundamental, eu vejo que nós temos aqui essas conquistas, essas disciplinas que até então na grade não eram permitidas, né. Nós inclusive temos a opção de escolher diminuir a carga horária de uma disciplina da base comum, né. Por exemplo, geografia, duas aulas, aí tirava uma e introduziu uma nossa. Isso fortalece a escola, porque aquela disciplina vai focar em algo que é nosso. Aí fortalece a identidade, a vivência, a escuta dos alunos.

E na escola mesmo, agora, nós temos muitas produções fruto dessas disciplinas. Cartilhas sobre medicina tradicional. A gente já consegue colocar os meninos para a pesquisa sobre as situações. E aí como eu disse antes aprofundar em aula de campo. A gente já consegue fazer isso. E para nós, assim, é muito gratificante. E eu penso assim, que nós estamos cumprindo com o nosso papel.

Eu sempre me reporto pra época em que eu fui apontado como candidato a fazer o MITS. Eu sempre me reporto, né. Assim, para mim foi um choque, um impacto tão grande. Eu. Eu. Eu

É você mesmo. Está sendo apontado para ser candidato a futuro professor.

E aí hoje quando eu me tornei orientador de estágio, quando eu ministrei aula no Cuiambá. Eu me reporto para aquela situação de que eu estou cumprindo meu papel que eu fui chamado. E aí eu passava isso para os meninos do Cuiambá. Nós somos frutos de um processo, filhos de uma luta, né. A gente precisa dar continuidade. Essa é a ideia. (silêncio)

Pesquisadora Renata: E sobre as práticas do inverno e a espiritualidade.

Naldinho Tremembé: Pois é. Eu vou só citar um exemplo aqui . O pai, quando era para nós fazermos o plantio, o pai dizia assim 'vamos segunda feira'. Aí o pai pensava logo se segunda-feira a lua for minguante a gente não vai plantar, porque no entendimento dele, nas experiências que ele tinha, o plantio não dava bom. E aí assim, a gente esperava para que fosse quarto crescente para que o plantio desse bom. Na arranca de mandioca do mesmo jeito.

Então, assim, o trabalho da escola dentro da temática do inverno e a questão espiritual parte desse princípio de está ligado natureza e vida cotidiana das pessoas. Então tudo isso aí a gente trabalha com os alunos, para eles compreenderem, porque não é só a questão do livro em si. É a experiência que está por trás. E a gente precisa lembrar. Precisa sempre ficar reforçando para as pessoas que foram esses costumes, esse jeito de ser, esta história de luta que ajudou a gente nesse processo, inclusive, demarcatório, né. A gente passa isso para os alunos, que eles precisam se entender dentro desse contexto. E essa a questão aí. (silêncio)

Pesquisadora Renata: E sobre a Marcha de Autonomia e Resistência Tremembé.

Naldinho Tremembé: Assim a Marcha, o 7 de setembro, virou uma data de floração da nossa identidade. Porque a gente se prepara no período antes enquanto escola e acaba que mobilizando a comunidade. E... A gente se prepara , por exemplo, com a pintura, trabalhando temáticas que vão culminar lá na marcha, nas modalidades, a própria letra do hino que nós temos e que a gente coloca na marcha.

E aí, esse período para nós é a reafirmação da nossa identidade.

A caminhada que a gente faz nas ruas de Almofala, o nosso grito de guerra mesmo assim, e para dizer que nós estamos aqui, que esse espaço é nosso.

Então há toda uma articulação antes do dia sete. E no ano passado, 2022, a gente ficou muito feliz porque tinha muita gente. Acho que porque também teve um tempo parado. As pessoas estavam com saudades, né.

A gente estava com saudade daquele momento de aconchego, de estar todo mundo ali falando se preparando. Eu acho que é o fruto de uma trajetória que a gente faz de ideia de escola mesmo. Que a gente trabalha na escola a ideia de identidade, de estar se envolvendo nesses contextos. Aí quando chega no sete de setembro a gente está ali mostrando toda essa mobilização, né. (silência)

Ana Cristina Cabral (professora): E aí assim, no ano passado, o que deixou a gente feliz foi justamente a participação da juventude, né. E isso veio dizer para nós que eles estão entendendo. Entendendo aquele momento, porque a uns anos atrás, o Naldinho é sabedor disso, a gente levava uma turma grande. Levava muita gente. Inclusive a Varjota sempre foi em peso, mas quando era na hora das modalidades os nossos jovens nos abandonavam. Eles iam para a beirada da praia e aí não voltavam para as atividades. E aí no ano passado a gente percebeu que não foi desse jeito. Os que foram para lá, eles estavam presentes nas atividades que já iam encaminhada da escola, né. Então isso quer dizer que eles estão entendendo o papel da escola e entendendo a importância da luta. Então esse momento, assim, é um momento histórico para nós Tremembé.

E aí nós tivemos uma conversa já para fazer o sete de setembro lá do lado da praia e em abril fazer aqui. E aí este ano nós estamos na conversa já. Construímos a programação e estamos pensando em realizar, dia 19, nosso momento, aqui, para todo o aldeamento. Então, não é questão de competição, mas é uma questão de estar cada vez mais fortalecendo as escolas. Esse papel da escola de fortalecer a luta e principalmente agora com essa questão da terra, né. Inclusive o nosso tema é esse, a terra como mãe, como a segurança para nós podermos continuar aqui, continuar firmes.

Ana Cristina Cabral (professora): E aí assim, no ano passado, o que deixou a gente feliz foi justamente a participação da juventude, né. E isso veio dizer para nós que eles estão entendendo. Entendendo aquele momento, porque a uns anos atrás, o Naldinho é sabedor disso, a gente levava uma turma grande. Levava muita gente. Inclusive a Varjota sempre foi em peso, mas quando era na hora das modalidades os nossos jovens nos abandonavam. Eles iam para a beirada da praia e aí não voltavam para as atividades. E aí no ano passado a gente percebeu que não foi desse jeito. Os que foram para lá, eles estavam presentes nas atividades

que já iam encaminhada da escola, né. Então isso quer dizer que eles estão entendendo o papel da escola e entendendo a importância da luta. Então esse momento, assim, é um momento histórico para nós Tremembé.

E aí nós tivemos uma conversa já para fazer o sete de setembro lá do lado da praia e em abril fazer aqui. E aí este ano nós estamos na conversa já. Construímos a programação e estamos pensando em realizar, dia 19, nosso momento, aqui, para todo o aldeamento. Então, não é questão de competição, mas é uma questão de estar cada vez mais fortalecendo as escolas. Esse papel da escola de fortalecer a luta e principalmente agora com essa questão da terra, né. Inclusive o nosso tema é esse, a terra como mãe, como a segurança para nós podermos continuar aqui, continuar firmes.

Naldinho Tremembé: Estamos voltando. A gente está tentando retomar, né. Retomar. E aí assim teve essa questão da pandemia também. A gente já havia realizado, eu acho que uns três eventos, né. E aí, também é preciso colocar que teve uns conflitos internos, assim, que meio que dividiu o pessoal. Aí a gente estava com dificuldade de realizar. Agora a gente está tentando retomar essa unidade enquanto movimento. Os conflitos foram mais cessados. Aí a gente está acreditando que vai dar certo. No ano passado a marcha, com esse peso do povão, já foi fruto dessa unidade do movimento, né.

Por que assim quando teve mais no ápice do conflito mesmo, das ideias mesmo, o pessoal estava meio que não queria ir. Aí o ano passado a gente já estava feliz porque é sinal que o movimento agora está caminhando junto. E passa muito pelas articulações das escolas, né. A gente articula a comunidade através da escola, né. Nós que somos agentes da escola, né. Então isso significa dizer que a escola está fazendo seu papel também. Não é só lá, naquele espaço lá, mas a gente tem que colocar nossas ideias.

E aí quando a Kiki coloca sobre essa presença maciça dos jovens é assim no entendimento que eles estão compreendendo qual é o papel da escola e porque eles estão na escola diferenciada. Sempre a gente coloca 'vocês podem ganhar o mundo, mas não pode perder de vista a essência', o seu território, a sua cultura.

Então a gente sempre coloca isso para eles. E aí, às vezes, demora um pouco para eles entenderem. E agora nós temos uma força dos jovens muito grande aqui na comunidade. Assim, com sede de luta mesmo. Isso para nós é muito gratificante porque esses meninos passaram pela escola e a gente todo tempo falando isso, falando isso. Falando que eles poderiam fazer tudo isso sem perder de vista. Pode sair para fora. Pode ganhar o mundo. Mas agora eles

estão nessa luta . E para nós assim. Volto a dizer. Nós estamos cumprindo nosso papel enquanto escola, porque é isso que a gente quer. Formar os jovens para defender a sua causa.

ANEXO H -ENTREVISTA COM NEIDE TELES, PROFESSORA DA ESCOLA INDIGENA TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA. ENTREVISTA REALIZADA EM OUTUBRO DE 2022.

Definindo os Saberes Tradicionais Tremembé.

Os saberes tradicionais Tremembé “É tudo que nós praticamos. É toda a nossa prática, toda nossa vivência. Como a pesca artesanal no mar, a pesca de camarão, a pesca de siri, o juntar búzio, as marabaias, o pescar de linha, tudo isso no mar. E a pesca tradicional nas lagoas, que usa o material de pescar... O material de pescar é diferente, também os peixes são diferentes. E se mantém isso até hoje.

E o plantar, o cultivar mandioca, macaxeira, o milho, o feijão. E a farinhada, esse é o ponto alto do cultivar a mandioca e a macaxeira. Eu não sei se você já participou de alguma farinhada aqui. Eu acho fantástico. Tem assim... Você fica embriagada de tantos saberes numa farinhada. É um trabalho árduo, um trabalho braçal muito cansativo, mas o final é muito prazeroso. Eu particularmente sou apaixonada por farinhada.

E a prática de saber quais são as doenças que se cura com reza, de saber identificar onde que estão os rezadores. A parte do parto em casa que hoje está mais assim... Quase que não acontece. Um ou outro. A questão das parteiras, mas a gente ainda conhece quem são as parteiras por aqui, no caso da Dijé. Que entre as daqui da Aldeia da Praia é a mais conhecida. Eu conheço outras que não fazem parte, que uma vez ou outra, quando não dá tempo de ir ao hospital, que é um parto rápido, acaba chamando a parteira. Só que hoje não é tão feito como antes, por conta de toda essa história, de que tem médico do hospital.

O hospital está mais próximo das famílias, a médica está sempre acompanhando e aí as parteiras tem receio hoje de fazer esse trabalho, porque vai que acontece um caso ou outro que não dá certo. Aí tem essa parte.

No caso da Dijé não porque além de ela ser a parteira é agente de saúde. Ela faz o acompanhamento durante toda a gravidez e no final ela também acompanha para o hospital. E dependendo de quem ela fique, se for alguém mais próxima, se fizer questão ela acompanha no hospital e isso se mantém por aqui, pelo menos nas aldeias se mantém.

E eu não podia deixar de falar do cultivo do caju azedo que a gente tem o mocooró, que durante o Torém é considerado uma bebida sagrada, isso a gente não pode deixar de falar.

Nesse momento estamos no auge do caju e em quase todas as aldeias a gente encontra o mocororó, inclusive na Praia (risos) que é onde tem menos cajueiro, mas tem mocororó viu.

Saberes tradicionais Tremembé trabalhados na Escola Maria Venância.

Todos. Todos os Saberes Tradicionais Tremembé são trabalhados na escola. E eu acredito que não só aqui, mas não só aqui, no momento, eles estão sendo trabalhados no aldeamento inteiro, porque, nesse momento, os professores que estão fazendo conclusão de curso. Não. Eles não estão fazendo conclusão de curso ainda. Eles estão no estágio II.

E aí, como nós professores Tremembé que estamos orientando os novos professores né. E aí esse trabalho de saberes, ele está sendo o lado mais forte do estágio deles. A gente puxou muito para esse lado. Eu sei que eles são trabalhados na escola, mas agora com o estágio a gente pode dar uma sacodi melhor, né? Então eles estão sendo trabalhados em todo o aldeamento e com todas as turmas tanto no fundamental I e II como no ensino médio.

Então nós estamos em um momento fantástico, porque a gente conseguiu fazer que o aldeamento inteiro trabalhasse essas vivências, esses saberes. Então a gente lê os relatórios que foram do estágio I e a gente viu que realmente nós atingimos o nosso objetivo. Não assim... cem por cento, a gente sabe que nunca é cem por cento, mas a grande maioria está maravilhosa, estão maravilhosos.

Depois os trabalhos vão ficar nas escolas. Nós vamos começar a disponibilizar já os trabalhos do estágio I, na última semana agora desse mês (outubro/2022), que é quando eles estão em aula. E aí a gente já vai começar a devolver para eles os Trabalhos. E esses trabalhos vão ficar nas escolas como pesquisa. Então se lhe interessar você terá um bom material, muito material para pesquisar.

E aí eles já começaram o estágio II que é bem voltado para esse, que agora é o ensino médio e a gestão. E o fundamental II, o ensino médio e a gestão, então ele vai ser mais forte ainda. Então está sendo um momento muito legal agora.

Metodologia do ensino dos saberes tradicionais Tremembé na escola.

No fundamental I a gente ensina aquilo que é melhor compreensível para eles, né. Para a turma que é mais verdinha, mas é algo que é a vivência. Tudo bem que está meio misturado aí as práticas com a tecnologia. Fica um negócio meio doido, meio perturbado na cabeça dos meninos, mas aí na escola a gente consegue fazer essa separação.

Então quando a gente leva a criançada para tomar banho na praia - a gente ainda tem a prática de quando eles estão agitados levar eles para a praia - a gente está praticando um saber dos antigos. E como eles são como eu disse mais verdinhos, a gente vai trabalhando mais a prática com eles.

Aí no fundamental II, a gente já começa a ir mais para o lado teoria e prática. A gente trabalha sobre a pesca, sobre o mocororó. Inclusive, umas duas semanas atrás, as meninas que estavam estagiando, elas estão com uma outra mentalidade que eu estou achando maravilhoso. É um trabalho a menos para nós veteranos. A Talita puxou essa aula que era de História Tremembé, ela puxou isso para dentro da avaliação, para a turma levar caju azedo para escola, para que na escola juntasse toda a turma para ir a uma outra aldeia na casa de uma liderança, para que a liderança pudesse ensinar o passo a passo.

Aí eles levaram o mocororó de volta para a escola. Aí no dia do fechamento da aula, foi o momento de fechar com o mocororó, de dançar torém e beber mocororó como nos velhos tempos. E assim está indo.

E assim como o mocororó, a gente também trabalha a pesca, que aliás estamos até devendo uma ida para o mar com eles. Eu não vejo a hora da gente realizar essa aula, juntar as turmas do fundamental II e levar a turma para pescar de linha no mar. Então é uma prática assim que nenhuma escola faz isso. Só nós Tremembé temos essa loucura de fazer isso. E a turma vai com tanto gosto, com tanto prazer que nem parece que é aula.

E assim, minha filha, a gente vai levando os nossos saberes para a escola e para nossos alunos. Acho que na cabeça deles, eles nem acham que é uma prática, que são saberes que a gente tem que cultivar, porque a tecnologia está muito forte na cabeça desses meninos, mas a gente está fazendo nossa parte. Nós estamos plantando nossa semente, e quando se planta esse tipo de semente, ela pode até não florescer, mas ela nasce.

No ensino médio a gente já avança mais um pouco, a gente vê teoria e prática o tempo inteiro. A gente faz a teoria na escola, como a gente está junto por uma semana. Mês passado, eu estava trabalhando o Torém e a Espiritualidade, então foi uma semana de teoria. Eu tentei trazer um pouco de prática para a semana, mas não deu certo.

E aí essa prática ficou com os trabalhos de casa. Hoje eu vi a turma toda no mundo fazendo pesquisa. [risos] E eles estavam vindo até mim para tirar dúvidas. Então é muito legal trazer esse trabalho dos saberes para dentro do ensino médio. Como é turma que já têm o pensamento mais aflorado, é uma turma que tem mais curiosidade, é melhor de trabalhar a questão dos saberes, mas a turma que nós temos hoje do ensino médio é uma turma tão dispersa.

É só uns cinco, seis alunos que estão com a cabeça mais atualizada, que são um pouquinho mais adultos. E é aquela turma que veio do fundamental sem ter estudado, aí a gente está tendo um trabalhinho a mais para que essas pessoas possam compreender alguma coisa e querer absorver algum aprendizado, né. Está meio difícil trabalhar com ela, mas como eu digo “nós somos donos da profissão do quase impossível”, mas é só o quase. Aí a gente continua fazendo nosso trabalho de formiguinha aqui. Alguma coisa deve ficar na cabeça desses meninos.

E aí a turma está nessa semana, nesse mês, a turma está em campo fazendo pesquisa de quem nasceu de parto normal em casa, de quem era parteira, se em casa alguém já foi curado com reza, quem eram os rezadores, quais elementos foram usados na hora da reza, pessoas que já tiveram vivência com os encantados do mato, da água, do mangue, então estão no mundo aí.

Pesquisa com o Cacique sobre a espiritualidade dentro do Torém. Eu estou esperando um trabalho lindíssimo, às vezes, eu me empolgo tanto e eu acabo me decepcionando com os trabalhos, mas eu estou vendo que a turma está bem centrada nos trabalhos, né?

Então eu estou com a turma em campo fazendo esse trabalho de saberes aí. No mês trasado, Seu João trabalhou com eles, Seu João e o Janiel, os saberes do céu, da terra e do mar. Eu não posso te dizer muita coisa, porque eu não consegui acompanhar, mas eu acredito que os trabalhos estão muito bonitos viu. E esses trabalhos ficam disponíveis na escola como pesquisa, como trabalho de pesquisa. De uma coisa eu sei, Seu João levou eles para o mar, para pescar viu. Porque quando se trata dos saberes do céu, da terra e do mar, ele se debruça muito nessa parte do mar. E aí eles foram para o mar com Seu João e defenderam o almoço do dia seguinte.

ANEXO I: DIÁLOGO COM O PROFESSOR NALDINHO E A PROFESSORA CONCEIÇÃO NA REGIÃO DA VARJOTA, REALIZADO EM MARÇO DE 2023.

Pesquisadora Renata: Queria conhecer um pouco da história da Escola da Varjota, dessa escola que foi uma das primeiras escolas iniciando na década de 1980.

Professora Conceição: Foi a primeira escola mesmo, porque quando aqui se formou a comunidade do povo. Aqui foi que o pessoal começou. Com o tempo, o pessoal foi chamando as pessoas de fora, né. Daí da Tapera para se engajar junto, o pessoal da praia.

Na época o cacique aqui era o Vicente Viana. Nessa época era o Vicente Viana que era o cacique. Ah bom. Na época que eu ensinei nem cacique a gente não tinha ainda.

Foi só depois que a Carla veio, depois que o pessoal da Igreja Metodista veio, depois que tiveram a experiência, na Bahia, com os povos indígenas de lá, né. Eles vieram para cá. O povo da igreja Metodista estava nesse movimento de o pessoal se afirmar enquanto, né. Já havia pesquisadores e tal. Aí o pessoal começou a dizer que aqui era um povo indígena e que precisava se afirmar. A igreja veio fazer esse trabalho através da Rita de Cássia. Esses aí vieram para fortalecer.

Daqui foi um grupo para a Bahia e quando chegaram de lá. Foram visitar lá os Pataxós. Aí foi que vieram com a ideia de cacique. Aqui não tinha. Aqui não existia isso. Aí foi que o pessoal escolheu. Aí nomearam o Vicente Viana que já era assim uma pessoa, depois do velho Zé Miguel lá da Praia e da mãe do João Venância e a avó lá que dançava o Torém, aí, foi o Vicente Viana que ficou como puxador. Aí botaram ele, né. Aí já tinha a Missão Tremembé. A Maria Amélia já tinha andado por aqui pesquisando. Foi quem assim impulsionou o pessoal a se identificar.

Professor Naldinho: Quando fala se já se pensava a ideia de ser uma escola indígena o pessoal não tinha essa noção. Mas aí com a chegada desse pessoal. A Maria Amélia vinha muito. Cheguei a conhecer a Maria Amélia andando por esses caminhos. Aí ela quem impulsionou o pessoal a se identificar. E que ajudou o pessoal a se unir enquanto aldeamento, né. Que não tinha essa ideia de aldeamento. Aí o pessoal começou a fazer reunião junto. Região da Praia, Tapera, aqui.

Professora Conceição: Aqui foi uma ajuda muito, muito grande da Igreja Metodista. O povo não sabia o significado do que eles realmente eram. Era gente como todos. Viviam na cultura trabalhando e vivendo. É tanto que na época, por aqui, ninguém tinha uma casa de tijolo não. Hum, hum. Era casa de palha e casa de barro. Ninguém. Eu acho que ninguém.

Professor Naldinho: Ninguém tinha. Até porque era assim, por exemplo, na hora que morria uma pessoa na casa, as pessoas mudavam de casa. Desmanchava e fazia outra, mesmo que fosse pertinho, mas fazia outra. Saía daquela casa.

Professora Conceição: De primeiro, antigamente, era assim. E mesmo o pessoal não tinha muitas condições não.

Professor Naldinho: Nem tijolo o pessoal por aqui tinha acesso. Tinha os tijolos que eles faziam, das caieiras por aqui mesmo.

Professora Conceição: Foi como construíram ali o salão, que eu digo que eu ensinava lá. Foram eles, foram eles mesmos com os tijolos que eles construíram. Aí só compraram com a ajuda de um e de outro. Vendiam uma galinha, vendia um pinto, vendia e arrumava um dinheirinho. Usava a carnaúba é só compraram mesmo a madeira. A telha também fizeram.

Professor Naldinho: As linhas eram as carnaúbas. O pessoal fazia tijolo e telha de barro.

Pesquisadora Renata: Sobre essas pessoas que começaram a andar por aqui e colaboraram com esse processo de afirmação, o que vocês lembram ? Quando foi isso?

Professora Conceição: Lembro não. É que as coisas vão passando e a gente nem..nem... A gente participa. A gente fica. A gente vê, mas nem... Aí vai passando e a gente vai esquecendo. Porque na época que a Rita de Cássia veio aqui. A Rita de Cássia veio aqui antes de eu começar a escola. Talvez, eu não sei direito,mas talvez em 1981, 1980, na década de 1980.

Professor Naldinho: Até que tio Agostinho era um dos representantes da comunidade eclesíástica de base. Tio Agostinho, por isso que chegaram até aqui, a Rita de Cássia que era já dessas igrejas aí. Aí eles vieram. O tio Agostinho era o líder aqui. Quem fazia as celebrações era o tio Agostinho. É o pai da Lucélia. E aí era ele. Ele era o líder nessa área e também da comunidade, né. Ele era uma espécie de conselheiro. Ele era o puxador de tudo.

Professora Conceição: Era. Ele chamava o povo. Ele dava ideia. E o povo acolhia. Acolhia. O povo aqui era muito unido. Muito. Acoham as ideias dele. Quando ele dizia que não dava certo, eles bolavam outro plano e ele concordava. Era assim. Era um povo de acordo. Demorava as coisas deles. Não era numa reuniãozinha que eles resolviam as coisas não. Era duas, três. Eles se juntavam para resolver as coisas, mas resolviam.

Pesquisadora Renata: Resolviam no coletivo.

Professora Conceição: Aí resolveram chamar a Praia. Iam chamando de pouquinho, de pouquinho até que vinheram. E também a Tapera. Eu me lembro que vinha um

peçoal da Lagoa do Minero. Dacolá. Do tempo que a terra também estava em confusão, né. E aqui era usucapião, assentamento, não sei mais... E aí eles daqui chamavam eles para vim para cá. Eles vinham numa caminhada, oie. De pé, vindo para cá. Aí faziam celebração. Voltavam de novo nas caminhadas. Fazendo caminhada muito pra cá. O peçoal dacolá. Do Minero. Aí aqui a firma queria que fosse tomar a terra. Aí o peçoal botaram no usucapião. Inicialmente foi o usucapião. Usucapião. Aí depois do usucapião foi que...

Professor Naldinho: Só que o usucapião aqui eram só os 390 hectares, que é aqui. E aí depois foi com essa afirmação que foi feito.

Professora Conceição: Que abrangeu mais.

Professor Naldinho: Aí chegou a 4.900 hectares que foi feita a delimitação. Isso aí foi em 1992 a delimitação. A delimitação foi de 1992, mas já tinha acontecido muita coisa, né. Já tinha a afirmação do povo como Tremembé. Já tinha acontecido. Mas antes aqui, a briga do peçoal daqui era contra a Ducoco mesmo. Nem era por essa questão de terra indígena. Aí os advogados, no caso, era o doutor Pinheiro. Num era Madrinha?

Professora Conceição: Era. Doutor Pinheiro.

Professor Naldinho: Quem ajudou muito o peçoal daqui. Morreu na época da COVID. Na época da COVID. Foi de COVID.

Professora Conceição: Ele já era velhinho.

Professor Naldinho: Aí é assim. Foi ele que ajudou o peçoal aqui. Internamente era como a madrinha contou aí. Segurar o espaço mesmo. O peçoal queimava as coisas. O peçoal se reunia, à noite, para planejar como é que iam fazer. E lá fora era o doutor Pinheiro. Doutor Pinheiro também foi contato desse peçoal da igreja. Diziam um peçoal pra ajudar, né. A quem recorrer. Ele foi quem fez esse papel de advogado a favor do peçoal daqui.

Professora Conceição: Foi.

Pesquisadora Renata: Interessante essa parceria com a igreja.

Professor Naldinho: Essa igreja sempre teve o papel de ajudar o peçoal. A Carla quando veio para dar a formação para os professores, né. Aí já foi a madrinha, a Kiki e a Lucélia, esse peçoal aí. A Neldinha na época participou também. Era a igreja que dava, mas ela ajudava para o peçoal manifestar as suas vivências, a história. Então ela não tinha essa coisa de implantar uma ideia como tem essas outras igrejas agora, né.

Professora Conceição: Porque ela nunca implantou nada da igreja dela aqui.

Professor Naldinho: É que essas outras igrejas agora já tem uma ideia pronta. Dizem isso que é o bom, que leva para o céu. Aí acaba que há esse embate. A igreja metodista nunca teve isso não.

Pesquisadora Renata: É interessante perceber as aproximações com a igreja tanta antes, essa experiência com a metodista que vocês contaram, como hoje desses embates.

Professor Naldinho: Nós estávamos conversando na escola agora. Antes de começar as aulas. Eu estava dizendo aqui para as meninas lá. E lá na creche, agora eu estou na creche. E aí nós fomos assistir um vídeo do sapateado. Sapateado que.. Assim o reisado não era uma coisa da nossa cultura, mas foi se tornando, né. O pessoal aqui era um festejo grande, né. Aí alí na creche um meninozinho, bem pequenininho, de 3 anos, disse: -não, não vou. A mãe dele dizia que não era para ele, que era pecado. Ou seja, a mãe dele e o pai estão frequentando essa igreja, né. Aí pra eles as coisas da cultura são pecado. Aí deixa de participar.

Professora Conceição: É isso aí. Tem acontecido na escola. Têm acontecido muito.

Professor Naldinho: E aí assim... Com o histórico da catequização no nosso meio com a chegada dos europeus. Nunca esteve tão forte. Eu sempre digo assim. Falo com os meninos jovem. Da época que veio os Portugueses, por exemplo. Nunca foi tão forte como agora, porque eles vinham de fora trazer ideias, né. E aí, inclusive pelos relatos históricos, muita gente morreu por não querer participar, mas agora são os nossos. São os nossos que colocaram na cabeça essas ideias e estão... Um pessoal que viveu uma vida inteira culturalmente hoje em dia estão deixando.

Professora Conceição: Estão de fora, né. Teve gente que saiu até da escola depois de muitos anos de trabalho por acatar a indicação da igreja de não tomar a vacina.

Professor Naldinho: Pois é. Desse jeito.

Pesquisadora Renata: Realmente uma história de luta.

Professora Conceição: Outro dia nós fomos fazer um passeio. O pessoal contando as histórias e aí o Valdemir estava contando essa história. Ele foi mostrar os pontos que a Ducoco andava e botava a marcação.

O povo dizia: - Deixe ao menos esse pedacinho aqui.

Ela: - Não. Este aqui que é mesmo.

Aí foi que o pessoal percebeu. Vamos ter de fazer alguma coisa.

Professor Naldinho: Botava as cercas durante o dia, como a madrinha já colocou, e de noite a negrada ia lá e tocava fogo. Arrancava as estacas e tocava fogo.

Teve aqui no roçado do tio Nelmo que eles tocaram fogo. Aí a negrada foram,se juntaram tudinho, mas assim eles...

Professora Conceição: De briga de morte. Não teve não.

Professor Naldinho: Na morada da tia Ciça,lá embaixo, eles destruíram.

Professora Conceição: Meu pai até tinha um cercado lá eles destruíram. Tinha mangueira. Tinha roça. Tinha as coisas, né, dentro. Botaram um trator dentro, destruíram tudo, roça, tudo. Arrancou. Destruíram tudo, tudo,tudo que tinha lá. Aí isso aí perderam porque eles não deram nada. Nunca deram.

Professor Naldinho: É onde tem hoje as plantações de coqueiro. Um dos marcos da nossa terra é o forno velho que fica lá dentro do cercado da Ducoco, né. Que é o nosso território, mas a Ducoco que se apossou. O marco fica na terra da Ducoco. Aí, por exemplo,quando a gente planeja atividade da escola que vai pra lá, tem de avisar a eles. Já aconteceu de um dos nossos, uma pessoa daqui que trabalha na Ducoco, é quem avisa. A gente já fez assim. A escola tem muito esse papel de ajudar os jovens e as crianças a conhecerem a história.